



**PRISCILA FERNANDA DA COSTA GARCIA**

**DE PROFESSORAS, PARA PROFESSORAS, SOBRE  
PROFESSORAS: A FORMAÇÃO (DES)CONTINUADA E A  
MÚLTIPLA JORNADA DAS PROFESSORAS DA REDE  
PÚBLICA DE EDUCAÇÃO**

**LAVRAS-MG  
2025**

**PRISCILA FERNANDA DA COSTA GARCIA**

**DE PROFESSORAS, PARA PROFESSORAS, SOBRE PROFESSORAS: A  
FORMAÇÃO (DES)CONTINUADA E A MÚLTIPLA JORNADA DAS PROFESSORAS  
DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr<sup>a</sup>. Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves  
Orientadora

**LAVRAS-MG  
2025**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca  
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Garcia, Priscila Fernanda da Costa.

De professoras, para professoras, sobre professoras: a formação (des)continuada e a múltipla jornada das professoras da rede pública de educação / Priscila Fernanda da Costa Garcia. - 2025.

119 p.

Orientador(a): Glaucia Signorelli de Queiroz Gonçalves.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2025.

Bibliografia.

1. Formação Continuada. 2. Professoras. 3. Educação Básica. 4. Múltiplas Jornadas I. Gonçalves, Glaucia Signorelli de Queiroz. II. Título.

**PRISCILA FERNANDA DA COSTA GARCIA**

**DE PROFESSORAS, PARA PROFESSORAS, SOBRE PROFESSORAS: A  
FORMAÇÃO (DES)CONTINUADA E A MÚLTIPLA JORNADA DAS PROFESSORAS  
DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO**

**BY TEACHERS, FOR TEACHERS, ABOUT TEACHERS: (DIS)CONTINUOUS  
PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND THE MULTIPLE JOURNEYS OF WOMEN  
TEACHERS IN THE PUBLIC EDUCATION SYSTEM**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 24 de fevereiro de 2025.

Dr<sup>a</sup> Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves (UFLA)

Dr<sup>a</sup> Mauriceia Silva de Paula Vieira (UFLA)

Dr<sup>a</sup> Mical de Melo Marcelino (UFU)

Prof. Dr<sup>a</sup>. Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves  
Orientadora

**LAVRAS-MG  
2025**

## AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é fruto de uma jornada coletiva, com o apoio, afeto e incentivo de várias pessoas que contribuíram para vivências, experiências e reflexões que repercutem em cada página deste trabalho. Agradeço imensamente:

Às mulheres que me antecederam e abriram caminho para essa jornada e às que virão e nutrem a ânsia por transformar e mudar as coisas;

À minha mãe Alice, mulher e professora, que tem sua história emaranhada à minha de infinitas formas. Ao meu pai, Fernando, pelas doses diárias de incentivo, e ao meu irmão, Alexandre, por acreditar e incentivar a seguir esse caminho.

Ao meu companheiro Felipe, que se compromete diariamente com as responsabilidades da vida adulta comigo, nos aspectos mais íntimos e nas atividades mais básicas, com carinho e cuidado. Agradeço pelas horas de castigo me aguardando completar os processos seletivos para o mestrado, pela revisão de trabalhos, pelas longas conversas e reflexões que alimentam a mente, pelo café quentinho e acolhida quando duvidei que conseguiria.

Às professoras e professores que passaram pela minha vida escolar, desde a escolinha à graduação na UEL, onde iniciei minha trajetória acadêmica. Às professoras, professores e equipe do Programa de Pós Graduação do Mestrado Profissional em Educação da UFLA, lugar onde pude crescer e me reencontrar pessoalmente e profissionalmente. Ao FORPEDI por me acolher e apresentar um universo de possibilidades e saberes.

Às amigas e amigos de vida que fazem parte da minha história com afeto, boas doses de sorriso e momentos de alívio às tensões da vida no capitalismo. Ao Gustavo por aceitar fazer a revisão deste trabalho, com zelo e atenção. Ao Marco Túlio, por abrir as portas de sua casa com afeto e nos acolher durante as idas para Lavras.

Às amigas e amigos da pós-graduação que compartilharam as reflexões, desconstruções e construções propiciados pelo mestrado. Em especial a Thais, companheira de orientação, desespero e conquistas, e a Márcia, pelas idas e vindas de Lavras, regadas a conversas e reflexões.

Às companheiras e companheiros da Escola Estadual Santo Tomaz de Aquino que compartilham diariamente comigo os sabores e dissabores da educação mineira.

Às professoras Dr<sup>a</sup> Mical e Dr<sup>a</sup> Mauricéia, pelas ricas contribuições no exame de qualificação e por aceitarem lapidar esse trabalho na etapa final de defesa. À professora Dra<sup>a</sup> Gláucia, minha orientadora, que me acolheu e orientou com tanto carinho e atenção, me acalmou nos momentos de desespero e confiou verdadeiramente nos propósitos deste trabalho.

*Por isso, se precisarem, as mulheres pintarão céus azuis nas paredes da prisão. Se a meada se queimou, elas fiarão mais. Se a colheita estiver destruída, elas farão outra semeadura imediatamente. As mulheres desenharão portas onde não houver nenhuma. E elas as abrirão e passarão por essas portas para novos caminhos e novas vidas. Como a natureza selvagem persiste e triunfa, as mulheres persistem e triunfam.*

*Clarissa Pinkola Estés*

## RESUMO

Este trabalho analisa as condições de acesso e efetivação da formação continuada das docentes que atuam na educação básica da rede pública de Educação de Minas Gerais, a fim de compreender quais são as condições da formação continuada das docentes que têm múltiplas jornadas, acumulando responsabilidades laborais e domésticas. Considera-se a ocupação majoritariamente feminina da função de docência e a histórica determinação dos papéis femininos para a realização dos trabalhos domésticos e cuidados familiares, como fatores que restringem o acesso e a efetiva participação em processos formativos e de desenvolvimento profissional, problema central desta investigação. A pesquisa, de abordagem qualitativa, coletou relatos de docentes a partir de grupos focais, que revelam múltiplos aspectos que emergem das experiências e vivências das participantes. Após análise e interpretação dos dados a partir da Análise de prosa de Marli André, identificamos as principais demandas formativas dessas mulheres professoras, os elementos que interferem nos processos formativos e suas propostas às demandas elencadas. Os resultados indicam que o acesso e a eficácia das formações continuadas das professoras têm sido insatisfatórios, necessitam de propostas e ações que perpassam as condições do trabalho docente, os contextos profissionais e escolares, e consideram as múltiplas jornadas das mulheres professoras. A fim de publicizar os resultados e as contribuições da pesquisa para a prática docente, foi elaborado o produto educacional no formato documentário “Vida de professora: elas por elas”, que visa contribuir para a elaboração e proposição de ações que favoreçam a efetivação e eficácia das formações continuadas e o desenvolvimento profissional, a ser disponibilizado publicamente via Youtube, e encaminhado para a Secretária de Educação de Minas Gerais (SEE-MG).

**PALAVRAS-CHAVE:** formação continuada; professoras; educação básica; múltiplas jornadas.

## **ABSTRACT**

This study analyzes the conditions of access to and effectiveness of continuing education for female teachers working in basic education in the public education network of Minas Gerais, in order to understand the conditions of continuing education for female teachers who have multiple journeys, accumulating labor and domestic responsibilities. It considers the predominantly female occupation of the teaching function, and the historical determination of female roles for the performance of domestic work and family care, as factors that restrict access to and effective participation in training and professional development processes, the central problem of this investigation. The qualitative research collected reports from teachers through focus groups, which reveal multiple aspects that emerge from the experiences and lives of the participants. After analyzing and interpreting the data based on Marli André's Prose Analysis, we identified the main training demands of these female teachers, the elements that interfere in the training processes and their proposals for the listed demands. The results indicate that access to and effectiveness of continuing education for female teachers has been unsatisfactory, requiring proposals and actions that go beyond the conditions of teaching work, professional and school contexts, and consider the multiple journeys of women, teachers. In order to publicize the results and contributions of the research to teaching practice, the educational product in the documentary format "Life of a teacher: they for them" was produced, which aims to contribute to the elaboration and proposal of actions that favor the effectiveness and efficiency of continuing education and professional development, to be made publicly available via YouTube, and sent to the Minas Gerais State Department of Education (SEE-MG).

**KEYWORDS:** continuing education; female teachers; basic education; multiple journeys.

## **INDICADORES DE IMPACTO**

O presente trabalho visa auxiliar na elaboração e implementação de formações continuadas que atendam às demandas e especificidades das mulheres docentes da rede pública de educação, que acumulam o trabalho profissional, o trabalho doméstico e o de cuidados, majoritariamente. Elenca aspectos do cotidiano feminino e docente que devem ser considerados ao elaborar ações formativas. Pondera sobre a parceria entre universidades, secretarias de educação, e outras instituições de ensino que podem auxiliar na proposição e realização de formações satisfatórias ao desenvolvimento profissional das professoras. É direcionado aos setores responsáveis pela oferta de formação continuada, às professoras que participam de formações e à comunidade escolar em geral. Classifica-se em três temáticas da Política Nacional de Extensão: Direitos humanos, Educação e Trabalho, aborda questões relacionadas ao trabalho docente, desenvolvimento profissional e múltiplas jornadas de trabalho feminina. Os impactos da pesquisa visam a promoção da educação de qualidade, igualdade de gênero, trabalho decente e crescimento econômico, redução das desigualdades, paz, justiça e instituições eficazes, parcerias e meios de implementação, alinhando-se a 6 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas.

## **IMPACT INDICATORS**

This work aims to assist in the development and implementation of continuing education that meets the demands and specificities of female teachers in the public education network, who accumulate professional work and domestic and care work predominantly. It lists aspects of the feminine and teaching daily life that should be considered when developing training actions. It considers the partnership between universities, education secretariats, and other educational institutions that can assist in the proposal and implementation of training that is satisfactory for the professional development of teachers. It is directed to the sectors responsible for offering continuing education, to teachers who participate in training, and to the school community in general. It is classified into three themes of the National Extension Policy: Human Rights, Education and Work, addressing issues related to teaching work, professional development and multiple female work shifts. The impacts of the research aim to promote quality education, gender equality, decent work and economic growth, reducing inequalities, peace, justice and effective institutions, partnerships and means of implementation, aligning with 6 Sustainable Development Goals of the United Nations.

## Lista de quadros

Quadro 1:	Ensino superior no Brasil em 1929 .....	26
Quadro 2:	Dados sobre o ensino especializado no Brasil em 1929 .....	27
Quadro 3:	Matrículas gerais em 1930 em São Paulo .....	27
Quadro 4:	Distribuição docente brasileira segundo o sexo .....	32
Quadro 5:	Taxa de afazeres domésticos, por sexo .....	46
Quadro 6:	Realização dos afazeres domésticos, por sexo (nível de instrução) .....	47
Quadro 7:	Realização dos afazeres domésticos por sexo, (condição no domicílio) .....	48
Quadro 8:	Realização de cuidados, por sexo .....	49
Quadro 9:	Realização de cuidados, por sexo (condição no domicílio) .....	49
Quadro 10:	Realização de afazeres domésticos e/ou cuidados (situação de ocupação) .	50
Quadro 11:	Roteiro do documentário .....	111

## SUMÁRIO

1	PREÂMBULO.....	12
2	INTRODUÇÃO .....	15
3	Mulheres: professoras.....	22
3.1	A feminização da docência no Brasil: um papel, uma vocação, uma profissão? ....	23
3.1.1	Origens distintas, laços trançados .....	23
3.1.2	O traço feminino e o arrojo social .....	26
3.2	O que a academia produziu? Formação continuada e as múltiplas jornadas das professoras .....	32
3.3	Papéis sociais femininos e seus impactos sobre as mulheres .....	41
3.3.1	Gênero: uma categoria de análise, uma história a ser contada .....	42
3.3.2	A formação e ação dos papéis sociais: uma breve recordação.....	43
3.3.3	A distribuição do trabalho doméstico e de cuidados no Brasil .....	45
4	Formação continuada docente e educação.....	53
4.1	Entre estudos e contextos.....	53
4.2	Formação continuada: um princípio para a educação .....	55
5	Metodologia: fazer florir as professoras e suas e vivências.....	59
5.1	A definição pelo método e suas possibilidades.....	59
5.2	O grupo focal: um espaço de encontros e desencontros .....	60
5.3	Procedimentos e ajustes para a realização dos grupos focais .....	61
5.4	A análise dos dados: plantando histórias, colhendo informações.....	63
6	Salvem a professorinha! Conhecendo e reconhecendo as professoras .....	65
6.1	Sobre as nossas professoras.....	66
6.2	Os grupos focais: uma vivência de partilha e pertença .....	67
6.3	Categorização dos elementos de interferência formativa e as múltiplas jornadas ..	69
6.4	Os sabores e dissabores do ser docente, do ser mulher (vivências, experiências e angústias) .....	71
6.4.1	A formação (des)continuada .....	71
6.4.2	O (des)trabalho docente.....	76
6.4.3	O trabalho (invisível) feminino .....	83
6.5	As carências e demandas das professoras.....	92
6.6	A voz delas, o anseio delas, a causa nossa .....	98

<b>7</b>	<b>Carta à comunidade: um texto instrucional .....</b>	<b>104</b>
<b>7.1</b>	<b>Obstáculos e deficiências para a formação continuada .....</b>	<b>105</b>
<b>7.2</b>	<b>Contribuições aos processos de formação das docentes .....</b>	<b>106</b>
<b>8</b>	<b>Produto educacional: um documentário delas para elas.....</b>	<b>109</b>
<b>9</b>	<b>CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>112</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>116</b>
	<b>ANEXO I - Questionário de Pesquisa.....</b>	<b>120</b>
	<b>ANEXO II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE .....</b>	<b>122</b>
	<b>ANEXO III - Memorando-Circular nº 6/2022/SEE/DDGE .....</b>	<b>123</b>
	<b>ANEXO IV - Roteiro para os grupos focais .....</b>	<b>126</b>

## 1 PREÂMBULO

Nasci em Franca, interior de São Paulo, mas me considero mineira de coração, me mudei para Minas Gerais em 2013, para cursar jornalismo, graduação que interrompi para tomar posse no concurso para professores do Estado de Minas Gerais, no município de Divinópolis. Me graduei em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina, bacharelado e licenciatura, e leciono a disciplina de sociologia desde 2012. Filha de professora, acompanhei de perto os sabores e, principalmente, os dissabores da profissão, jurava para mim mesma que não entraria em uma sala de aula como professora, mas bastou um semestre de estágio para eu entender onde eu queria estar.

O início da carreira como professora foi precário, ministrei aulas como substituta, o que dificultou o desenvolvimento de trabalhos mais eficazes, nos quais eu pudesse acompanhar os estudantes ao longo do ano e desenvolver atividades e projetos que contribuíssem mais para a formação dos meus alunos. A partir do segundo semestre de 2012 ocupei o cargo de professora de sociologia e, no último bimestre de 2015 cheguei a ministrar aulas de sociologia para 31 turmas, o que colocou à prova várias habilidades e limites, eram 31 diários, 3 turnos de aula, houve dias em que cheguei a lecionar 12 aulas, a quantidade de trabalhos e avaliações para corrigir, mais de 1200 alunos para acompanhar... foi recuperando o fôlego e com apoio que fechei aquele ano letivo, exausta, mas com a sensação de vitória.

Em 2017 fui efetivada no Estado de Minas Gerais, posteriormente concluí uma especialização em Ensino de Sociologia, fui coordenadora do Novo Ensino Médio na escola onde me efetivei e ministrei outras disciplinas do novo currículo do ensino médio. Atualmente, estou de licença do cargo de professora para cursar o Mestrado Profissional em Educação na Universidade Federal de Lavras. Essa licença foi essencial para garantir o aproveitamento de todas as leituras, estudos e discussões tão caros à minha formação pessoal e profissional.

O mestrado é um projeto de vida e carreira antigo, que se tornou distante depois de anos afastada da academia. A oportunidade ofertada pelo Trilhas com a turma de demanda específica da Secretaria de Educação do Estado, em convênio com a UFLA, apresentou-se como uma possibilidade de realização pessoal e profissional. Conciliando a coordenação do Novo Ensino Médio, 26 aulas, estudos para prova e a elaboração de projeto, as etapas do processo de seleção foram concluídas com sucesso e a aprovação publicada. A princípio, o mestrado seria realizado sem licença, o que causou angústia e preocupação, mas assim que a possibilidade de licença surgiu, a decisão por me dedicar exclusivamente foi tomada.

Nas primeiras aulas e discussões do mestrado, práticas e percepções foram ressignificadas e aprendidas, muitas ainda estão em processo, afinal, a formação é contínua. Me observar como docente que, ao longo dos anos de trabalho precarizado, viu a identidade profissional se esvaír aos poucos foi um presente generoso do programa, que me permitiu a redescoberta do ser professora. A coragem, força, sensibilidade, criticidade e rigor, características inerentes à docência, ressurgiram das cinzas e passaram a marcar presença nas discussões, reflexões e escritas. O ritmo acadêmico de escrita e pesquisa causa certo estranhamento, mas com a rotina voltada exclusivamente para a realização do mestrado e da pesquisa, a práxis de pesquisadora aos poucos tornou-se familiar, e os processos facilitados.

Como professora, que acumula funções e compartilha as angústias com outras colegas de profissão, a escolha por investigar a formação continuada, as múltiplas jornadas das professoras da rede pública de educação, os processos formativos e as condições de trabalho são temas de interesse e preocupação desta pesquisa, com a intenção de, ao final, contribuir para a transformação da educação brasileira. A escrita, materialização deste trabalho investigativo, é parte intrínseca desse processo.

Como mulher, a ânsia por estudar, lutar e defender as mulheres me acompanha desde a adolescência, ainda no ensino médio. Junto a amigas, formamos nosso grupo feminista, uma resposta aos conflitos e restrições sociais impostos à figura feminina que nos acompanham ao longo da vida, manifestos em diferentes situações e contextos. Durante a graduação me propus a trabalhar com a temática das mulheres, estendi isso para a especialização e abracei com gana no mestrado. Ao longo da vida vivenciei experiências que reforçaram as violências sofridas por nós, mulheres, e também busquei romper com padrões que sustentam essas violências. Em determinado momento da experiência docente, em um café com outras professoras, ouvi uma provocativa de uma colega que invocou em mim a urgência de materializar a temática sobre nós, entre os desabaços exaustos das colegas manifestei que em casa as tarefas eram divididas entre mim e meu companheiro, que eu não era empregada, a resposta incisiva e provocativa foi: continue assim e você terminará solteira. De forma sintética, essa fala acolheu todas as violências impostas às mulheres, e reafirmou o caminho que me propus a seguir, estudar e escrever.

Constante na vida das educadoras e educadores, a escrita escolar, ainda que não seja a acadêmica, tem o rigor da escrita formal e demanda foco, estudo e dedicação. Às vezes a formalidade da escrita dificulta a elaboração das ideias, enquanto a escrita informal torna-se alternativa para as angústias da vida moderna, e está presente em diferentes situações da vida, expressa por poesias, músicas, contos e histórias. Tornar a escrita acadêmica objetiva e

acessível a todos é uma das maiores dificuldades, e é nesta perspectiva de transformação e acesso que esta dissertação se orienta e busca ser um texto objetivo, fluido e acessível a todas as pessoas que se sintam tocadas a ouvir e reconhecer as professoras mineiras, que, mesmo diante da precarização da profissão e sucateamento da educação, não perdem de vista a educação pública, gratuita e de qualidade.

## 2 INTRODUÇÃO

O trabalho desenvolvido nesta pesquisa partiu das angústias compartilhadas em conversas informais com companheiras docentes da rede de educação básica do Estado de Minas Gerais. Diálogos que aconteceram nos corredores da escola, sala de professores e reuniões de módulo, momentos rápidos entre uma aula e outra, pausas nas reuniões e momentos breves durante os intervalos. Com frequência, a problemática das múltiplas jornadas de trabalho, resultante das demandas com casa, família, estudo e trabalho foi manifestada por estas mulheres.

Entre as angústias e demandas apresentadas, a necessidade de uma formação continuada efetiva se fez presente, afinal, faz parte do desenvolvimento profissional docente o estudo contínuo que atenda e responda às necessidades da escola, dos alunos e as aprendizagens científico-teórica e pedagógica das docentes.

Desde que a mulher passou a ocupar massivamente o mercado de trabalho, os papéis sociais determinados a ela não foram reconsiderados, o que culminou no histórico acúmulo de funções das mulheres e, no caso das docentes, na ausência ou fragmentação dos processos de desenvolvimento profissional efetivos, recaindo de forma restrita sobre elas a responsabilidade por não se desenvolverem profissionalmente.

A atividade docente exige trabalho diário para além da sala de aula, demanda tempo de estudo e preparo das aulas, exercícios, trabalhos e avaliações, posteriormente, tempo para a correção das atividades realizadas, reuniões de módulo e eventos (feiras e datas especiais do calendário escolar) que exigem atenção e preparo. A partir da perspectiva feminina, acrescenta-se a essa realidade uma série de atividades domésticas que englobam o cuidado com a casa, a família e os filhos, responsabilidades que historicamente são das mulheres e ainda se concentram na figura feminina. Essa situação agrava-se quando a docente ainda acumula cargos, algo comum na docência, em decorrência da desvalorização e dos baixos salários.

Na busca por estudos que discutem a formação continuada das professoras, foi possível encontrar referenciais teóricos que abordam a temática proposta, no entanto, de forma separada e em diferentes campos de estudo, ou seja, a formação continuada de professores no campo da educação e a situação das mulheres no campo dos estudos de gênero. Tal fato demanda criar vínculos e conexões entre os referenciais para que a investigação sobre a formação continuada

das professoras tenha fundamentação e um norte que oriente os caminhos a serem percorridos no processo de investigação, análise, reflexão e produção dos resultados desta pesquisa.

No campo da formação continuada, os trabalhos de Bernardete Gatti, uma das principais pesquisadoras brasileiras dos estudos e pesquisas sobre formação continuada no Brasil, são de grande auxílio e elucidação e foi com a leitura do artigo “Formação continuada de professores: a questão psicossocial” (2003) que os questionamentos iniciais do que viria a ser esta pesquisa ganharam forma. Para além da temática específica da formação continuada, questões relacionadas à metodologia de pesquisa em educação também foram elucidadas por trabalhos de Gatti (2012), contribuindo assim para a reflexão e construção da metodologia desta pesquisa.

Para tratar da figura feminina na sociedade, sobre seus papéis sociais, suas determinações e seus conflitos, a sustentação é encontrada em Simone de Beauvoir. Embora a pensadora não seja atual, suas contribuições e reflexões permanecem atuais, visto que o cerne de seus estudos são as análises críticas das mulheres na sociedade patriarcal. Autora da célebre frase “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (Beauvoir, 2016, p. 11) permite que as mulheres professoras, sujeitos participantes desta pesquisa, sejam compreendidas como indivíduos em construção, possibilitando pensar de forma crítica a atual a condição das docentes da rede de educação básica do Estado de Minas Gerais.

Ao buscar compreender quem são as docentes, os papéis sociais designados a elas e em que condição laboral encontram-se, é possível construir as conexões necessárias entre a formação continuada e as mulheres professoras. É a partir daí que será possível colocar em foco as demandas específicas destas mulheres, permitindo refletir sobre os processos formativos, suas problemáticas e possibilidades.

A pesquisa tem como eixo principal a formação continuada das professoras, considerando, no entanto, o papel social da educação para que esta questão encontre respostas efetivas. É a partir da perspectiva acerca de uma concepção de educação, neste caso, uma educação crítica e humanizadora, que a formação continuada e seus atores são observados, analisados e refletidos.

Como referência para pensar a educação, busca-se fundamentos em Paulo Freire (1974,1996, 2000, 2014) cujos estudos, de concepção crítica da educação, são alicerce para a construção de uma concepção de escola, educação e docência, numa perspectiva crítica, libertadora, autônoma e emancipadora. Nas palavras de Freire (2000, p.110), “Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha experiência prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo”.

A educação brasileira enfrenta há décadas problemas diversos que afetam desde questões estruturais e curriculares a uma crise da docência, com um contingente considerável de professores que abandonam a carreira, adoecem ou não conseguem uma qualidade de trabalho que assegure o seu bem-estar e a garantia de um processo de aprendizagem que contemple as demandas dos alunos e das instituições de ensino.

Como contribuição para a melhora dos índices educacionais no Brasil, e para que a escola pública, gratuita e de qualidade se torne uma possibilidade próxima, a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) lançou em 2011 o documento “Por Um Plano Nacional de Educação (2011-2020), no qual apresenta reflexões e propostas sobre a educação brasileira. Entre as pautas deste documento está a importância de se garantir a formação inicial e a formação continuada docente, compreendidas como elemento essencial dos processos de aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional dos professores e das professoras.

Nessa perspectiva, considerando a importância da formação continuada, a formação das docentes necessita de atenção especial. Para isso é preciso considerar a composição etnográfica desse corpo docente, a partir do recorte de gênero, e dar voz às suas demandas e angústias. Ao analisar a composição do quadro de magistério brasileiro, observa-se que ele é majoritariamente composto por mulheres, segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2021 (Brasil, 2021). Isso evidencia a urgência em tratar as questões relacionadas à formação continuada das professoras. Nesse sentido, o problema central desta pesquisa é: quais são as condições da formação continuada das docentes que têm múltiplas jornadas, acumulando responsabilidades laborais e domésticas?

Consideramos acúmulo a sobreposição de atividades laborais e domésticas sob responsabilidade, maior ou exclusiva, de um único sujeito no cotidiano, no caso desta pesquisa, destinada à mulher, o que compromete a realização das atividades e a sua saúde física e mental, que na tentativa ou obrigatoriedade do cumprimento destas atividades, advindas da estrutura social vigente, vive em constante condição de violência.

Para responder a esse questionamento, foram definidos alguns objetivos que orientam o processo investigativo e reflexivo. Como objetivo geral, buscou-se analisar as condições de acesso e efetivação da formação continuada das docentes que atuam na educação básica. Para conhecer essas condições é necessário passar por objetivos específicos que detalham esses processos formativos: verificar as necessidades formativas essenciais das docentes participantes da pesquisa; identificar elementos considerados facilitadores ou dificultadores para a

participação em processos de formação continuada; conhecer como as docentes lidam com a formação continuada e as múltiplas jornadas femininas.

Dar visibilidade e voz para as demandas dessas mulheres é o que se pretende com este processo investigativo e analítico de pesquisa, pois é a partir do reconhecimento e análise das necessidades essenciais das docentes que será possível promover, projetar e propor espaços formativos eficazes, que assegurem a formação necessária, considerando a formação em contexto e as diferentes realidades em que estão inseridas.

Ao tornar um pouco mais acessível uma formação continuada que atenda às necessidades formativas das mulheres professoras, o aumento nos índices educacionais brasileiros almejados nas metas governamentais e institucionais poderá tornar-se algo próximo e possível de nossa realidade insurgente. Concomitantemente, poderá possibilitar que a função social da educação de transformar a sociedade, assegurar o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos estudantes, assim como a emancipação dos indivíduos, se cumpra.

A pesquisa foi realizada através de abordagem qualitativa, pois pretende-se conhecer de forma mais profunda as experiências das professoras quanto à participação em processos de formação continuada. Segundo Gatti (2012), a pesquisa qualitativa apresenta-se como alternativa aos modelos experimentais e estudos empiricistas quando o objeto em questão necessita de formas variadas de análise. Como esta pesquisa traz relatos e questões subjetivas ligadas às experiências das docentes, é necessária uma abordagem cujos métodos e técnicas deem conta das formas de coleta e análise dos dados frente aos seus referenciais.

Como procedimento para a coleta de dados, optou-se pela realização de grupos focais, que consistem em encontros coletivos que propiciam a interação entre as participantes, contribuindo para a exploração de ideias, experiências e opiniões a serem compartilhadas pelas integrantes da pesquisa acerca de uma temática que as conecta. O acesso à formação continuada, atravessado pelo recorte de gênero – o que as une enquanto questão coletiva e partilhada, é elemento fundamental como ponto de partida para a obtenção dos dados que compõem de forma substancial o processo de pesquisa e investigação deste trabalho. Vivências, experiências e percepções sobre o cotidiano e os processos formativos são fonte primária de informações que possibilitam a coleta dos dados a serem analisados e interpretados, a fim de atingir os objetivos já apresentados (Gatti, 2005). No capítulo 4, tratamos detalhadamente sobre a escolha metodológica, sua definição, organização e eventualidades.

A análise e interpretação dos dados do grupo focal é realizada por meio da Análise de Prosa de André (1983) e será apresentada e discutida no capítulo 5. A escolha se deve por ser um tipo de análise que permite identificar os temas principais da pesquisa, e, também, novas

temáticas e questões que são relevantes para o trabalho e emergem das experiências, relatos e materiais coletados durante os grupos focais, considerando tanto os significados quanto os significantes.

André (1983) esclarece que a análise de prosa é:

[...] uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: o que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria, naturalmente, mensagens intencionais e não intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias. (André, 1983, p. 67).

Espera-se, assim, identificar e compreender de forma objetiva as experiências e vivências das participantes e extrair dos relatos e vivências os dados ou fatos que respondam a problemática desta pesquisa.

Para identificação dos obstáculos que dificultam a efetivação da formação continuada, após a reunião e transcrição dos dados, os relatos das docentes serão organizados em tópicos e temas que segundo André (1983), não partem de um sistema pré-especificado de categorias, mas “vão sendo gerados a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo”. (André, 1983, p. 67). A autora explica que o tópico se refere a um assunto e o tema a uma ideia, sendo que “os temas envolvem um nível de abstração maior do que os tópicos” (p.68)

Os tópicos e temas são definidos a partir da convergência dos fatos, elementos e sentidos apresentados pelas participantes, considerando como fatores que conduziram para estes apontamentos as bagagens, os contextos e os significados apresentados pelas professoras às temáticas e questões compartilhadas e emergentes, as quais darão lugar às categorias de análise. A partir dessa identificação e acolhida torna-se possível compreender o que é sensível e significativo para as docentes, apresentando ou atenuando assuntos que são inerentes aos processos formativos.

Por conter o recorte de gênero, configurado na seleção das participantes e problematização da pesquisa, a identificação de elementos estereotipantes e de desigualdade de gênero identificados nas falas serão analisados à luz da literatura de Beauvoir (2016), que aborda a questão dos papéis de gênero, a fim de compreender como essas designações repercutem nas práticas formativas das docentes.

No que se refere ao produto educacional deste trabalho, considera-se que na Era Digital, da amplitude e diversidade das redes sociais, da reformulação das formas de se relacionar e trabalhar, do protagonismo nos processos criativos e da publicização das criações, as produções

audiovisuais disseminam-se rapidamente ganhando a atenção de diferentes grupos sociais e de desenvolvedores de aplicativos e *softwares* para produção de vídeos. Consumida massivamente como entretenimento desde a popularização das televisões, as produções audiovisuais passaram também a ocupar um espaço cada vez maior nos campos da educação, popularizando-se com a Educação a Distância, processo que se intensificou com a pandemia de Covid-19.

Muito popular entre crianças e adolescentes, as produções audiovisuais veiculadas em redes sociais específicas, principalmente o Youtube e o Tik Tok, são consumidas com objetivos variados, incluindo o campo da educação, com canais e conteúdos voltados para conteúdos científicos. Embora não haja consenso sobre o uso das mídias sociais por crianças e adolescentes, o consumo dessas produções por este público cresce ano após ano, segundo a pesquisa TIC Kids Online Brasil, do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação.<sup>1</sup>

É a partir da grande presença do audiovisual no cotidiano que a proposta de produto educacional neste formato se apresenta como uma proposta atrativa, acessível e facilitadora da disseminação de conhecimento, técnicas e práticas, favorecendo a construção do protagonismo dos sujeitos, ao mesmo tempo em que busca romper com o tradicionalismo ainda presente em espaços educacionais:

Há também a preocupação em compreender a linguagem audiovisual não como um sistema fechado, mas processual, por meio do qual são construídas as representações e onde acontecem interações - espaço aberto a múltiplas leituras. O aluno é contextualizado como produtor e espectador de sua própria mensagem, visto como sujeito histórico, social e cultural, e não apenas como interlocutor, mas como sujeito criativo, transformador (Pires, 2010, p. 288).

O uso do documentário como resposta à preocupação em atingir um público-alvo cada vez mais conectado ao universo digital apresenta-se mais atrativo e possibilita a construção de um bom retrato das reflexões tão subjetivas e sutis da sociedade, que, embora sejam vividas cotidianamente, nem sempre são percebidas, identificadas ou ouvidas. Os processos de pré-produção, produção e pós-produção audiovisual seguirão os procedimentos inerentes a este tipo de material. Recebe destaque a preocupação em dar voz às participantes do documentário e visibilidade às questões de gênero nos espaços da Tecnologia e Informação, acrescido da devolutiva dos espectadores via comentários no Youtube, indicando um processo de identificação e reflexão.

---

<sup>1</sup> [www.cetic.br](http://www.cetic.br).

Os produtos educacionais audiovisuais coadunam com o crescente consumo midiático. Usufruir dessa relação a fim de disseminar de forma acessível, sensível e com a subjetividade singular de cada autor/produtor permite ampliar e transformar as possibilidades de disseminação do conhecimento, práticas e reflexões.

### 3 Mulheres: professoras

*Mexo, remexo na inquisição  
Só quem já morreu na fogueira  
Sabe o que é ser carvão  
Eu sou pau pra toda obra  
Deus dá asas à minha cobra  
Minha força não é bruta  
Não sou freira, nem sou puta [...]*

Rita Lee

Na música Pagu, Rita Lee canta a mulher resistente e independente, que negou as imposições feitas a ela, resistiu às fogueiras sociais e impactou a sociedade com a sua coragem. Logo vislumbramos as nossas professoras, diariamente resistentes aos estereótipos impostos a elas, resistentes ao desmonte da educação. Seguem pelos caminhos da docência, negando os estigmas, resistindo e construindo processos de aprendizagem, e mesmo com todas as dificuldades da docência, são “pau para toda obra”, não utilizam de força, são sábias, não são somente as mulheres amáveis e maternais, são todas as mulheres (im)possíveis. Saudações à Pagu, saudações às nossas professoras.

Neste capítulo abordamos a figura feminina, cerne que sustenta e movimenta este trabalho em diferentes aspectos: histórico, profissional, laboral e cotidiano, a fim de atender as especificidades que permeiam o universo feminino, em contexto docente, como apresentado neste estudo. A docência tem sido configurada de forma sofrível, seja pela desvalorização e desprestígio, seja pela fragmentação da identidade docente, seja pelo sucateamento da educação. No caso das professoras, a situação se potencializa, a figura da professora carrega dois traços, o da docência e o do feminino, constantemente alfinetada por condições impostas pela sociedade. O objetivo é conhecer o universo feminino do magistério brasileiro, a fim de concebermos as protagonistas deste trabalho investigativo.

Para iniciar a seção, realiza-se uma breve retomada da história da formação das docentes brasileiras para conhecer os processos e caminhos trilhados pelas professoras que culminou na composição majoritariamente feminina do quadro docente brasileiro. Posteriormente, apresenta-se uma pesquisa que tem correlação com esta, indicando o que tem sido discutido nos espaços acadêmicos acerca de questões relacionadas às professoras, suas múltiplas jornadas e processos de formação continuada, a fim de contextualizar cientificamente o enfoque dado à presente temática.

Para fechar a seção, será feita explanação acerca dos papéis femininos, conceituação, origem, desdobramentos e impactos sobre as mulheres, seguida da atual situação brasileira referente aos trabalhos domésticos e de cuidados, apresentada de forma pontual, com a exposição de dados e descrição de atividades e seus impactos, um indicativo da presença das múltiplas jornadas na vida das professoras.

### **3.1 A feminização da docência no Brasil: um papel, uma vocação, uma profissão?**

*Subia o monte Olimpo, ribanceira lá do quintal  
Mergulhava até Netuno no oceano abissal  
São Jorge ia prá lua lutar contra o dragão  
São Jorge quase morria, mas eu lhe dava a mão  
E voltava trazendo a moça com quem ia me casar  
Era minha professora que roubei do Rei Lear*

Hélio Contreiras

A epígrafe que inicia esta escrita faz parte da música “Estampas Eucalol”, do compositor Hélio Contreiras, e foi escolhida para iniciar esta subseção, pois sempre que a escuto me vem à mente um menino pequeno imaginando aventuras que incluem a sua professora, roubada ou salva das mãos do rei Lear. Esta cena traz muitas questões, mas o que se destaca é a figura idealizada da professora, como veremos adiante, feminina, moça, talvez doce e afetuosa, com quem ele irá se casar. É a partir da reflexão do imaginário de quem são as professoras, quais são seus papéis, como elas devem ser, que iniciamos esta subseção. O objetivo não é responder a estas indagações, mas refletir sobre quem elas realmente são, como lhes foi atribuído este papel, como tornaram-se e estão professoras.

Partimos de duas máximas já ditas, expressões populares, por vezes reproduzidas por figuras públicas, e de forma indiscriminada: a professora por amor ou a professora mal casada. Estas duas afirmações carregam problemáticas sérias e tão antigas quanto as estampas eucalol, que marcaram a primeira metade do século XX, décadas à frente do início da feminização da docência no Brasil, datada a partir de 1830, e referenciada em Cláudia Vianna (2013) e Flávia Werle (2005).

#### **3.1.1 Origens distintas, laços trançados**

Aspectos específicos caracterizam de forma concisa quem eram as primeiras professoras do século XIX em São Paulo, a que classe pertenciam, a cor da sua pele e as subjetividades implícitas: “Podemos então lembrar que se trata de um dos primeiros campos de trabalho para

mulheres brancas das chamadas classes médias, estudiosas e portadoras de uma feminilidade idealizada para essa classe [...]” (Vianna, 2013, p. 164). Embora essas mulheres começassem a ocupar espaços públicos através do trabalho docente, elas ainda eram minoria e não representavam risco à figura masculina ou a ordem social sustentada pelos papéis de gênero estabelecidos histórica, social e culturalmente.

Como apresentado por Cláudia Vianna (2013), é necessário pensar nas professoras, nas relações de trabalho e na inserção das mulheres nos espaços públicos a partir de uma perspectiva de gênero que é socialmente construída e disseminada. Após tratar do processo de feminização da docência, a questão dos papéis de gênero será retomada nesta reflexão.

A partir de um projeto de lei do Estado de São Paulo de 1830, as Escolas Normais poderiam passar a receber também professoras, contudo, o acesso feminino só ocorreu, de fato, a partir de 1875. É importante frisar que a saída do público masculino do magistério das primeiras letras, consequência da baixa remuneração e composição curricular dos cursos, influenciou de forma significativa a inserção do público feminino no magistério. Esta era a oportunidade encontrada pelas mulheres para dar continuidade aos estudos além do primário e exercer uma profissão. Salientamos que esta possibilidade se apresentava a um grupo específico de mulheres: brancas, de classe média, estudiosas e com uma feminilidade idealizada. É válido destacar que a exploração do trabalho feminino das classes baixas, subalternos e em condições precárias, remonta a períodos muito anteriores.

Neste mesmo período, o Rio Grande do Sul deu seus primeiros passos rumo a feminização do magistério, como apresentado por Flávia Werle (2005), com um ponto distintivo de São Paulo que chama a atenção, por indicar as transformações pelas quais o magistério passaria. Em 1840, segundo a autora, houve uma primeira tentativa de ofertar vagas para jovens órfãs e em situação de vulnerabilidade social em uma Escola Normal, como forma de acolhê-las e possibilitar a continuidade de sua formação, a fim de inseri-las na sociedade futuramente.

Flávia Werle (2005) esclarece que somente em 1869 as jovens passaram, finalmente, a ocupar as vagas no recém-criado Curso de Estudos Normais. A princípio o curso era voltado para a formação de pessoas de ambos os sexos, mas isso foi refutado um ano depois, por medida legislativa, que restringiu a oferta de vagas ao público masculino. No entanto, parte das vagas foram ocupadas pelas órfãs que buscavam uma forma de se sustentarem após saírem do Colégio Santa Teresa, instituição dirigida pelo Padre Joaquim Caciue de Barros, reconhecido pelo seu assistencialismo, acolhimento e proteção às jovens abandonadas. Em um movimento de

instrução e inserção social, o curso apresentou-se como uma solução e, ao término, as jovens prestavam serviços à sociedade, tornando-se úteis e retribuindo a assistência recebida.

O período de entrada, adaptação e estruturação do curso que atendia também as jovens não foi aprazível, encontrando resistências de setores da sociedade, afinal, o que se apresentava eram mulheres “desvalidas” sendo formadas para ensinarem nos primeiros anos de letramento. Mediante a resistência social, mesmo com o apoio do padre Joaquim Cacique de Barros, diretor do Colégio Santa Tereza e professor do Curso normal, foi necessário um trabalho de convencimento para que o curso continuasse formando mulheres:

O poder público da época adotava estratégias discursivas e de convencimento, reafirmando a importância de recorrer às “professoras habilitadas pela Escola Normal”, para suprir as cadeiras do sexo masculino vagas por falta de professores homens. A sociedade da época deveria ser convencida das vantagens de mulheres, e não homens, ensinarem as primeiras letras aos meninos. Pela argumentação de agentes do governo, a representação da mulher-professora se fazia pela sua infantilização e “maternagem” associadas à dedicação, amor, carinho e doação. (Werle, 2005, p. 616)

Tanto o estado de São Paulo quanto o do Rio Grande do Sul abriram espaço para as mulheres adentrarem ao magistério. Embora esses espaços diferenciassem quanto à classe social a que essas mulheres pertenciam, convergiam nas justificativas e premissas: era necessário ocupar as vagas ociosas e as mulheres carregavam consigo características propícias ao magistério, como a maternagem, o cuidado e a feminilidade.

Estes são alguns dos episódios que iniciaram a inserção das mulheres no magistério e, ainda que em pequenos e vagarosos passos, o processo acelerou no século seguinte. O desinteresse masculino por se manter na função, reflexo das transformações econômicas provenientes do avanço da industrialização, a oferta de empregos com melhores salários no início do século XX, atrelado a baixa remuneração e desprestígio do magistério que aumentavam com a sua popularização, foram alguns dos fatores que influenciaram a saída dos homens da docência e resultaram no aumento de vagas.

Soma-se a esses eventos dois elementos apresentados por Werle (2005): a feminização e a feminilização<sup>2</sup>. O primeiro se refere ao aumento do número de mulheres na função docente, o segundo diz respeito à identificação da natureza feminina com características próprias da docência, principalmente na docência dos primeiros anos.

---

<sup>2</sup> Em “Práticas de gestão e feminização do magistério” a autora apresenta os termos “feminização” e “feminilização” a partir de Almeida (1998) e Tambara (1998).

### 3.1.2 O traço feminino e o arrojo social

Ao longo do século XX, o magistério dos primeiros anos de escolarização passou, cada vez mais, a ser exercido por mulheres, o que justifica os novos olhares sobre a profissão e, conseqüentemente, a intensificação da desvalorização, passando do campo do conhecimento, orientação e conformação, para características mais ligadas ao cuidado, afeto, assistencialismo e acolhimento, como indicado por Louro:

Aos poucos crescem os argumentos a favor da instrução feminina, usualmente vinculando-a à educação dos filhos e filhas. Essa argumentação irá, direta ou indiretamente, afetar o caráter do magistério - inicialmente impondo a necessidade de professoras mulheres e, posteriormente, favorecendo a feminização da docência. Os discursos que se constituem pela construção da ordem e do progresso, pela modernização da sociedade, pela higienização da família e pela formação dos jovens cidadãos implicam a educação das mulheres - das mães. A esses discursos vão se juntar os da nascente Psicologia, acentuando que a privacidade familiar e o amor materno são indispensáveis ao desenvolvimento físico e emocional das crianças (Louro, 2014, p.100).

A ideia de representação do que é próprio do feminino tornou-se mais evidente no magistério dos primeiros anos de escolarização, e possibilitou delimitar características e práticas inerentes às professoras, próprias da feminização do magistério que, somadas às transformações sociais, políticas e econômicas do início do século XX, traçaram o caminho das professoras, percebidas naquele momento, notadamente como protagonistas e especialistas da educação, principalmente da educação das crianças e adolescentes (Louro, 2014), mas ainda mulheres.

Segundo Vianna (2013), durante a primeira metade do século XX, entre o final da década de 1920 e início de 1930, a maioria do magistério primário já era feminina. Essa ocupação se estendeu para outros níveis e alguns fatores contribuíram para isso: a expansão do ensino público, o aumento do número de docentes para outras etapas do ensino e a necessidade de formar pessoas para o mercado de trabalho em processo de industrialização.

Em 1950, com a ampliação do ginásio e o aumento do Ensino Normal, havia mais professoras que vagas no ensino primário do Estado de São Paulo. Os homens passaram a ocupar empregos que atendiam à industrialização e a transformações econômicas que tinham melhores salários, enquanto as mulheres ocuparam profissões propriamente femininas, como professoras primárias, empregadas domésticas, costureiras, cozinheiras, enfermeiras e secretárias (Vianna, 2013, p. 166).

Heleieth Saffioti (1976), que trata de questões relacionadas ao trabalho e gênero, englobando as condições de inserção das mulheres na sociedade brasileira, apresenta em sua obra os dados referentes ao acesso à educação em diferentes níveis de ensino a partir do recorte de gênero, etapa e curso.

Por meio de quadros Saffioti apresenta em “A instrução feminina na república” (1976, p. 119) e é possível identificar a discrepância numérica nos dados referentes ao acesso e permanência de homens e mulheres nos diferentes cursos e níveis de ensino, como observado nos quadros a seguir, extraídos da obra da autora:

Quadro 1. Ensino superior no Brasil em 1929

<i>QUADRO N. 2</i>				
<b>ENSINO SUPERIOR GERAL, BRASIL 1929</b>				
<b>Cursos</b>	<b>Matrícula</b>		<b>Conclusão do curso</b>	
	<b>Masc.</b>	<b>Fem.</b>	<b>Masc.</b>	<b>Fem</b>
<b>Medicina</b>	5.787	72	609	4
<b>Odontologia</b>	680	71	156	13
<b>Farmácia</b>	816	178	167	62
<b>Filosofia e Letras</b>	62	3	6	1
<b>Ciências Jurídicas e Sociais</b>	3.180	20	401	2
<b>Engenheiros Civis</b>	2.007	24	212	1
<b>Engenheiros Geógrafos</b>	-	-	-	-
<b>Engenheiros Industriais</b>	16	-	1	-
<b>Engenheiros Agrimensores</b>	<b>Especialização Superior</b>			
<b>Engenheiros Agrônomos</b>	<b>Especialização Superior</b>			
<b>Engenheiros Mecânicos</b>	<b>Especialização Superior</b>			
<b>Engenheiros Eletricistas</b>	282	2	42	-
<b>Engenheiros Arquitetos</b>	23	1	-	-
<b>Químicos Industriais</b>	-	-	-	-

Fonte: **A Mulher na Sociedade de Classes: mito e realidade** (Saffioti, 1978)

Quadro 2: Dados sobre o ensino especializado no Brasil em 1929

<i>QUADRO N. 3</i>				
<b>ENSINO ESPECIALIZADO SUPERIOR, BRASIL 1929</b>				
Cursos	Matrícula		Conclusão de curso	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
<b>Agronomia e veterinária</b>	970	10	145	2
<b>Comercial</b>	18.892	4.260	2.458	627
<b>Arte Dramática</b>	47	53	-	1
<b>Belas Artes</b>	1.146	133	29	-
<b>Música</b>	616	4.910	31	588

Fonte: **A Mulher na Sociedade de Classes: mito e realidade** (Saffioti, 1978)

Quadro 3: Matrículas gerais em 1930 em São Paulo

(Continua)

<i>QUADRO N. 4</i>			
<b>MATRÍCULA GERAL EM TODAS AS ESCOLAS DO ESTADO DE SÃO PAULO EM 1930</b>			
Cursos	Matrícula Geral		
	Masc.	Fem.	Total
Cursos pré-primário e primário	244.483	210.780	455.263
Curso complementar	559	1.938	2.497
Curso secundário	21.530	6.309	27.839
<b>Curso profissional:</b>			
a) sacerdotal	535	-----	535
b) pedagógico	691	7.010	7.701
c) artístico-liberal	178	1.584	1.762
d) técnico-profissional	11.827	6.912	18.739

Quadro 3: Matrículas gerais em 1930 em São Paulo  
(Conclusão)

e) agrônômico	138	-	138
f) náutico	83	-	83
g) comercial	-	-	-
h) obstétrico	-	43	43
<b>Curso superior:</b>			
a) jurídico	822	4	826
b) médico-cirúrgico	284	11	295
c) médico-veterinário	25	-	25
d) politécnico	447	7	454
e) farmacêutico e odontológico	1.516	536	2.052
f) de filosofia e letras	45	-	45
<b>Totais</b>	283.163	236.134	518.297

Fonte: **A Mulher na Sociedade de Classes: mito e realidade** (Saffioti, 1978)

Observa-se que o quantitativo masculino é superior na maioria dos cursos, com exceção dos cursos voltados às artes e educação, a exemplo dos cursos de música, pedagógico, artístico-liberal e arte dramática. O curso com o maior quantitativo de mulheres matriculadas é o pedagógico, que, em 1930, na cidade de São Paulo, tinha 7010 mulheres matriculadas e apenas 691 homens.

O panorama apresentado por Saffioti (1976) revela um aumento do número de mulheres instruídas em diferentes níveis, mas ainda é significativamente menor em comparação aos homens. No entanto, essa ascensão educacional feminina se concentra em áreas do conhecimento e de atuação entendidas, naquele período, como femininas, ou seja, áreas do cuidado, da saúde, da educação e das artes, como bem expõe a autora:

A maior concentração feminina nesses ramos do ensino, notadamente no ramo farmacêutico, encontra explicações no processo de desvalorização social sofrido pela profissão de farmacêutico. Na verdade, o farmacêutico só tem conservado suas funções tradicionais nas pequenas comunidades onde o médico inexistente ou onde o nível de salários é suficientemente baixo [...]  
Nos conservatórios musicais, a partir do último decênio do Império, sempre predominou o elemento feminino, pois a música foi e ainda é tida como atividade apropriada ao sexo feminino. (Saffioti, 1976, p. 121).

A análise da concentração feminina em determinados ramos feita por Saffioti (1976) também é pertinente às áreas da educação, onde a feminização do magistério avançou a passos largos no início do século XX, acompanhando as transformações da sociedade que caminhava para a inserção das mulheres no mercado de trabalho em áreas específicas, que permitiam ou demandavam habilidades características e próprias da figura feminina socialmente constituída e reproduzida.

O aumento de mulheres no magistério impactou diretamente na forma como a educação era vista e valorizada ou, de forma crítica, desvalorizada. Além dos salários baixos, os impactos também foram sentidos na formação das professoras e na forma como os cursos passaram a ser estruturados. Cursos rápidos e precários eram ofertados para atender a demanda de vagas que aumentava à medida que as exigências do mercado de trabalho solicitavam pessoas com um grau mínimo de instrução, como indica Vianna (2013). Alinhando-se a esse período da primeira metade do século XX, movimentos educacionais e as primeiras discussões em torno do que seria a 1ª Lei de Diretrizes e Bases (LDB) emergiram, tornando-se também pauta política e legal.

De forma conveniente, a entrada feminina no magistério, embora tenha sido um importante passo para a democratização do acesso à educação, teve um impacto negativo na profissão, pois, por serem vistas como naturalmente maternais e não figurarem como arrimo de família, as mulheres não precisavam de altos salários, nem de conhecimentos curriculares e científicos que ultrapassassem os cuidados com as crianças, bastaria amor e dedicação, próprios do feminino. Situação periclitante para a docência, pois direcionava para o caminho contrário da profissionalização docente, elemento essencial para a consolidação da docência, seus saberes, práxis e reconhecimento.

Aqui retomamos a questão de gênero, bem como seus impactos e desdobramentos sobre as mulheres, o magistério, a precarização e a desvalorização da profissão docente. Vianna (2013) elucida como a naturalização da ideia de que as mulheres vão contrair matrimônio ou deveriam ter um bom casamento, perspectiva infeliz e popularmente reforçada pelos papéis de gênero, inclusive no início do século XX, impactou na docência:

A oposição binária entre os significados masculinos e femininos presentes em nossa sociedade sedimenta de forma a-histórica as atribuições destinadas aos homens e às mulheres e dificulta a percepção de outras maneiras de estabelecermos as relações sociais. E, no caso da docência, referenda os estereótipos de gênero que justificam os baixos investimentos na remuneração e formação docentes, na garantia de melhores condições de trabalho e de

carreira, com a alegação de que professora não precisa ganhar bem, tem um marido que a provê, entre outros aspectos (Vianna, 2013, p. 172).

O conceito de gênero é inerente à nossa sociedade e baseado em princípios patriarcais que determinam os papéis e espaços que serão ocupados pelos sujeitos. O gênero impactou e ainda impacta o trabalho, sendo constituído e reproduzido socialmente para moldar posturas, comportamentos, práticas e interações.

Como observado na breve explanação deste texto, foi a partir da percepção social sobre a figura feminina que lhe foi permitido ocupar uma profissão, outrora, restrita aos homens. Contudo, essa permissão repercutiu de forma negativa na profissão, resultando na intensa desvalorização, precarização e consequente desprofissionalização, um reflexo da forma como a sociedade percebe as mulheres. Essa condição resvala ainda hoje na profissão, expressa nas condições de trabalho precárias, formações iniciais e continuadas aligeiradas, salários baixos e o desprestígio, sendo pauta de debates políticos e produções acadêmicas em defesa da profissão e da educação, e coloca em voga a importância da profissionalização docente, elemento essencial para o fortalecimento do magistério.

Esta reflexão inicia-se em meados do Brasil Império, período em que havia uma clara separação entre os espaços públicos e privados para as mulheres, fruto de uma história antiga que pode ser mais bem explicada nos trabalhos de Simone de Beauvoir (2016) e Silvia Federici (2022), que com rigor e dedicação, detalharam em suas obras as diferentes formas encontradas pelo patriarcalismo para explorar, dominar e conformar as mulheres aos interesses das sociedades vigentes. É a partir das leituras dos textos destas mulheres, e da condição ainda tão atual de suas contribuições que fazemos esse breve retrato da feminização da docência, da saída do privado para o público e de quais foram os impactos desse movimento para a profissão que sustenta a formação humana básica.

Os dados do Censo Escolar 2021 indicam uma discrepante desigualdade de gênero na educação brasileira nos dias de hoje, assim como o baixo investimento financeiro, a condição de formação dos docentes, os índices de aproveitamento dos estudantes, entre outras questões nevrálgicas no campo da educação. A feminização do magistério, processo que se iniciou no século XIX e se intensificou ao longo século XX, ocasionou reformulações e ressignificou a profissão de tal forma que seus impactos são sentidos ainda hoje.

A condição feminina e a educação se entrelaçam e demandam atenção da sociedade civil, das instituições políticas e acadêmicas, sendo espaço de disputa e reprodução ideológica, como visto ao longo da história e manifestado nos dias atuais. As transformações que

culminaram na ocupação majoritariamente feminina da docência, especialmente nos primeiros anos de escolarização (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental), são evidenciadas pelo Censo Escolar de 2021. Essa tendência diminui à medida que o nível de ensino aumenta, com a quantidade de docentes homens superando a de docentes mulheres no Nível Superior (Vianna, 2013, p. 166).

De acordo com o Censo do Ensino Superior 2022, o número de docentes do sexo masculino na rede pública de ensino superior é maior que do sexo feminino, variando entre 54,7% e 57,8%, dependendo do grau de formação. Esse cenário muda na rede privada, onde o número de docentes mulheres é superior, com 51,3% entre aquelas que possuem doutorado. Isso evidencia as desigualdades de gênero e como elas refletem diretamente na produção acadêmica e científica. Insere-se aqui a questão das mulheres na ciência e o presente esforço para destacar e reconhecer as contribuições e trabalhos femininos para as diferentes ciências, como também problematizar a sobrecarga enfrentada pelas mulheres docentes e cientistas, circunscritas em uma dinâmica social que direciona incisivamente às mulheres responsabilidades domésticas e de cuidados.

Embora a sociedade tenha passado por várias transformações, incluindo novos arranjos familiares, a ocupação de diferentes cargos e profissões independentemente do gênero e, principalmente, o estabelecimento da igualdade de gênero na Constituição Federal de 1988, ainda convivemos com os traços marcantes da lógica patriarcal. Essa lógica influenciou diretamente na feminização do magistério brasileiro, conduzindo à desvalorização, ao desprestígio e à descaracterização da profissão e de seus profissionais, que hoje estão na linha de frente da disputa política e ideológica em defesa da educação.

O magistério é profissão, a pedagogia é ciência, mulheres e homens são profissionais da educação. Garantir equidade e qualidade formativa, salarial e laboral é imprescindível para a melhoria da educação e certamente reflete na valorização e reconhecimento social destinados a ela.

### **3.2 O que a academia produziu? Formação continuada e as múltiplas jornadas das professoras**

Ao iniciar os trabalhos de investigação para esta pesquisa, que tem como tema "Formação continuada e as múltiplas jornadas das professoras", foi realizada uma busca de pesquisas correlatas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes para localizar as produções científicas relacionadas ao tema deste estudo, a fim de identificar as contribuições ao debate

acerca da formação continuada docente e as mulheres na sociedade e as possíveis lacunas que envolvem essa temática.

A busca utilizou como filtro o período dos 10 últimos anos da produção científica nessa área, compreendido entre os anos de 2013 e 2022, com os seguintes descritores entre aspas: “formação continuada de professoras” e “múltiplas jornadas das professoras”.

O resultado quantitativo da busca totalizou 2.223 publicações abarcando o descritor “formação continuada de professoras”, contudo, foram indicadas publicações que incluem estudos que não correspondem ao descritor no título, englobando temas diversos relacionados à formação continuada. Ao utilizar o localizador de palavras do navegador de internet para buscar o referido descritor entre aspas nos títulos, foram localizadas 56 publicações e uma para “múltiplas jornadas das professoras”.

A partir da leitura dos resumos foram selecionados 10 trabalhos que se aproximam da temática desenvolvida em nossa pesquisa, a fim de elencar avanços e contribuições destes estudos para a formação de professoras. A seleção foi feita a partir da leitura dos resumos, observando-se principalmente os objetivos e problemas apresentados.

A baixa produção direcionada à temática formação continuada de professoras dentro do período de 10 anos indica a pouca atenção ao campo do desenvolvimento profissional das professoras, motivo de preocupação, considerando que a docência brasileira é ocupada majoritariamente por mulheres, como podemos observar no quadro a seguir, formulado a partir de dados do Censo Escolar de 2023.

Quadro 4: Distribuição docente brasileira segundo o sexo

<b>Etapa do Ensino</b>	<b>Mulheres</b>	<b>Homens</b>
<b>Educação Infantil</b>	96,2%	3,8%
<b>Ensino Fundamental - Anos Iniciais</b>	87,7%	12,3%
<b>Ensino Fundamental - Anos Finais</b>	66,2%	33,8%
<b>Ensino Médio</b>	58,6%	41,4%

Fonte: Censo Escolar de 2023, elaborado pela autora (2025).

A baixa produção se agrava quando se considera a questão das múltiplas jornadas femininas, condição presente na realidade das professoras brasileiras, visto que a maior parte dos trabalhos domésticos e de cuidados de dependentes concentra-se na figura da mulher.

Conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2022 (PNAD Contínua), no suplemento *Outras Formas de Trabalho*, as mulheres dedicam mais tempo ao trabalho doméstico e de cuidado de pessoas (residentes ou não no domicílio) do que os homens. A taxa de realização de afazeres domésticos é de 91,3% para mulheres e de 79,2% para homens. O tempo médio dos afazeres domésticos e de cuidados das mulheres responsáveis em coabitação ou com cônjuge é superior ao dos homens. Enquanto as mulheres dedicam 24,1 e 23,1 horas semanais respectivamente, os homens dedicam 12,5 e 11,9 horas semanais.

Como objetivo final dessa busca, os trabalhos selecionados foram descritos, procurando uma correlação com a temática da presente pesquisa, apresentados no corpo deste tópico, demonstrando, de forma mais criteriosa, os objetivos, a metodologia e os resultados.

A primeira dissertação tem por título “Tecendo memórias e contando outras histórias: narrativas de formação continuada de professoras”, de Higor Linhares de Souza (2016), apresentada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. O objetivo do trabalho em questão é contribuir com os processos de formação continuada de professores, no sentido de uma formação mais integradora entre a participação dos professores e os desafios da escola selecionada para realização da pesquisa.

A dissertação esboça uma inquietação semelhante à apresentada nesta pesquisa, no que se refere à produção científica relacionada à formação continuada, experiência e narrativa, mas, embora seja realizada apenas com professoras, a pesquisa não faz o recorte de gênero.

O uso de entrevistas narrativas e recursos metodológicos com ênfase nas narrativas dos sujeitos participantes possibilitou reconhecer a insatisfação dos indivíduos em relação à maneira como as formações continuadas acontecem, indicando a possibilidade de se pensar novos modos de realização das formações, que protagonizem os professores e sejam feitas em uma perspectiva de coletividade. A dissertação permite a reflexão sobre a importância das experiências docentes para a construção de espaços formativos coletivos e colaborativos.

A tese “Formação Continuada: Concepções das Professoras da Educação Infantil”, apresentada por Cláudia Dudar (2017), tem como objeto de estudo a formação continuada de professores da Educação Infantil. A justificativa para o estudo sustenta-se também nas poucas pesquisas sobre formação continuada docente na Educação Infantil. Embora tenham se intensificado os estudos no campo da formação continuada, segundo a autora, aqueles voltados para Educação Infantil apresentam-se escassos no período anterior à publicação do estudo, que abrange as décadas de 1990 e 2000.

O objetivo geral foi conhecer as concepções que as professoras da Educação Infantil têm sobre a formação continuada ofertada pela rede municipal da cidade em que as participantes

atuam, além de buscar compreender e conhecer as necessidades formativas das docentes, as fontes de aprendizagem que usam para estudos e proposições para sua atuação. Por meio da aplicação de um questionário (anexo I), com questões abertas e fechadas, e o tratamento dos dados obtidos pela análise de conteúdo, obteve-se como resultado a percepção e compreensão das docentes sobre a formação continuada e como elas buscam realizar essas formações e estudos voltados para a profissão.

Foi evidenciado nas respostas um fator de preocupação para a autora, no que concerne às expectativas das professoras para com as formações, indicando que as docentes compreendem a formação no sentido do “aprender a fazer”, mais imediatista e voltada para o como fazer, o que destaca elementos relevantes: a pouca ou nenhuma reflexão teórico-crítica nos processos formativos; e a insatisfação das docentes para com as formações ofertadas pela rede municipal. Esses pontos destacados permitem refletir sobre as fragilidades, a fragmentação e as ausências nas formações continuadas, justificativas urgentes à nossa pesquisa.

Em “Fazeres das professoras alfabetizadoras no espaço/tempo da “hora atividade”, apresentado no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande em 2018, Paula Pires da Silva enfoca o uso da hora atividade como espaço/tempo importante para realização das atividades inerentes à docência, inclusive as relacionadas aos processos formativos, de forma conjunta, realizada entre pares, que vão além do tempo/aula. Contudo, indica as defasagens deste espaço, problemáticas e as ausências existentes.

Para tal constatação realizou observações dos encontros das docentes (registrados em diário de campo) e entrevistas com professoras de uma escola do município em que a pesquisa foi realizada. A partir da investigação foi possível atingir os objetivos apresentados que visavam “compreender a organização dos espaços tempos coletivos da hora atividade e como estes interferem no ser e fazer de um grupo de professoras”, além de identificar como estes espaços são usados e percebidos pelas professoras.

A partir da elaboração dos objetivos e problematização da pesquisa, pontos importantes podem ser destacados, aproximando o trabalho de Silva (2018) das reflexões feitas neste trabalho que apresentamos. Embora não tenha explanado o questionamento sobre como conciliar a profissão e a maternidade, isso é feito em sua introdução e indica que esta preocupação se faz presente entre as mães e profissionais. Um segundo ponto, relacionado à formação continuada, considera a escola como *locus* principal para sua realização e como é necessário que ela seja reformulada, deixando de ser verticalizada, buscando formas alternativas de formação em detrimento dos modelos padronizados que não contemplam as diferentes realidades. Acrescentamos ainda a consideração feita pela autora sobre “as mutáveis

demandas educacionais postas pela globalização do Mundo contemporâneo e como estas incidem na trajetória formativa dos professores” (Silva, 2018, p.86). De fato, é necessário pensar a educação inserida em um contexto global, onde questões políticas e econômicas incidem sobre suas definições, determinações e formas de existir e acontecer.

Em sua tese doutoral “Fios e desafios na formação continuada de professores no Quilombo Tiningu, oeste Paraense: experiências permeadas pela linguagem e pela cultura” (2016), Maria Aldenira Reis Scalabrin propiciou, por meio de uma leitura suave, ouvir as histórias e narrativas de um grupo de professoras de uma escola municipal do Quilombo Tiningu e o desenvolver do processo de formação continuada das professoras.

Por meio da pesquisa-ação, desenvolveu um processo de formação continuada com as professoras, ao longo de um ano letivo, por meio do qual puderam ressignificar e reformular as condições formativas.

Em seu trabalho, Scalabrin apresenta as transformações, encontros, apreensão e reflexão das práticas escolares e das próprias professoras, que protagonizaram esse processo após se reconhecerem como sujeitos deste movimento. Ao partilharem suas histórias, vivências e experiências, se perceberam de novas formas e criaram as condições formativas precisas que acolhiam suas demandas. Como citado pela autora e por Nóvoa (2007), há uma fusão entre vida pessoal e vida profissional. É necessário considerar estas questões para se pensar em formações que contemplem os sujeitos.

Na dissertação “Magistério e identidade docente: um estudo sobre professoras egressas do PEC - Municípios” (2014), Marcela Oliveira Soga apresenta, a partir das análises voltadas para o processo de formação da identidade profissional de professoras egressas do PEC - Municípios, como o processo de obtenção do diploma de ensino superior incidiu sobre a formação de identidade das docentes; considera as percepções que as professoras têm de si mesmas, do Estado, das escolas, da comunidade escolar e da sociedade.

Soga também realizou uma revisão bibliográfica no banco de teses e dissertações da CAPES, entre os anos de 1992 e 2010, utilizando os descritores “identidade docente” e “identidade profissional”. A pesquisa resultou em 223 trabalhos, porém, após análise dos resumos e considerando os critérios estabelecidos pela autora, identificou que o tema identidade não era o foco principal dos trabalhos, o que culminou na seleção de 9 trabalhos para a revisão.

Os resultados da pesquisa em questão apresentam inquietações e apontamentos que destacamos devido às contribuições para as reflexões acerca das professoras. A conquista de um diploma de nível superior apresentou-se como fato de grande importância para as professoras, elevando sua autoestima e segurança quanto às práticas docentes. Contudo, foi

evidenciada a fragilidade da identidade docente ao considerar o desprestígio e a desvalorização da profissão, as interferências do Estado, as percepções da sociedade e a convivência conturbada no interior das escolas com os próprios pares e outros profissionais com quem lidam diretamente, além dos caminhos que levaram essas mulheres a se tornarem professoras. Ao final do trabalho, Soga nos convida a uma reflexão acerca da formação de uma identidade de servidora pública, ao considerar o peso que o cargo público exerce para a permanência das professoras na função. Isso nos permite refletir sobre a fragilidade da identidade docente e as condições do trabalho docente de modo geral, ressaltando que o que mantém muitos docentes em campo ainda é a seguridade do serviço público e não a docência em si.

A dissertação “A formação continuada e sua significação para professoras da educação infantil” (2018), de Márcia Núbia da Silva Oliveira, embora tenha sido apresentada para um programa de pós-graduação em educação, caminha pela Psicologia Sócio-histórica. O objetivo principal foi conhecer os sentidos e significados que as professoras da educação infantil da rede municipal de Mossoró-RN dão às atividades de formação continuada.

Para atingir o objetivo, Oliveira (2018) trilhou com as participantes uma reflexão que se iniciou ainda na formação inicial e considerou suas experiências e contextos ao longo de suas jornadas. Os resultados indicaram que as demandas das professoras estão relacionadas com a necessidade de constância e planejamento acerca das atividades de formação continuada, a necessidade de trocas com os seus pares e com os mais experientes. Como resultado também foi apresentada a reflexão feita pelas participantes sobre as instâncias dos governos federal e municipal, apontando a necessidade de que as formações que perpassam por esses espaços estejam contextualizadas com as realidades locais.

Duas percepções acerca da formação continuada chamaram a atenção no trabalho de Oliveira (2018) e se somam ao leque de contribuições dos trabalhos expostos até agora. A primeira que concebe a formação continuada para além da supressão das defasagens da formação inicial em Pedagogia e o simples cumprimento de leis e políticas. A segunda que compreende a formação continuada como possibilidade de mudança e reconstrução da prática docente, somada à autorrealização.

Em “Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC): as vozes de professoras sobre a formação continuada e as práticas escolares em matemática” (2017), dissertação apresentada por Ieda Maria Valle Monteiro Callejas, teve como objetivo principal as percepções das professoras acerca do Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa. A pesquisa de abordagem qualitativa, por meio do estudo de caso, tratou dos relatos de três professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental que participaram do programa PNAIC, dando enfoque ao

ensino de matemática e suas particularidades de aprendizagem, práticas, formativas e reflexivas.

Por meio dos dados analisados, problemáticas presentes também em outras teses e dissertações, e que têm marcado os processos formativos, foram destacadas, em especial, as questões relacionadas ao tempo. As professoras relataram o pouco tempo para a realização das atividades programadas e reforçaram a demora de acesso aos materiais disponibilizados no programa, o que afetou o processo formativo. Na conclusão do seu trabalho, Callejas apresenta dois pontos que merecem destaque: a importância da formação continuada a partir das necessidades apresentadas pelos professores e a necessidade do coordenador pedagógico assumir o papel de articulador das ações formativas.

É relevante destacar que as participantes da pesquisa compreenderam o PNAIC como um importante espaço formativo, que cumpre sua função enquanto formação continuada, considerando também que o programa deve permanecer. Contudo, indicam pontos que precisam ser aperfeiçoados para melhor atender as demandas docentes e escolares.

Na dissertação “Formação continuada das professoras das escolas multisseriadas do Campo de Goioxim - PR: tensões e desafios na transformação da escola”, Daniele Aparecida Ferreira de Moraes (2020) apresenta uma problemática bastante específica ao se considerar o contexto de inserção. Ao problematizar os cursos realizados e oferecidos às professoras das escolas do campo, traz ao conhecimento público os debates sobre a educação do campo e escolas rurais, evidenciando os conflitos inerentes aos modelos de educação da sociedade capitalista, apresentando, já na introdução, uma reflexão crítica acerca da educação vista cada vez mais como mercadoria do que como direito.

A investigação apresenta as contradições e problemáticas presentes nas formações continuadas dos professores das escolas do campo e, ao explicitar a diferença entre escola rural e educação do campo, apresenta também as especificidades dos professores, estudantes e comunidades do campo. A pesquisa qualitativa utiliza de grupos focais para a produção de dados e, embora a dissertação trate dos professores, Moraes (2020) explica que ao selecionar as professoras para participar dos grupos, considerou a ocupação majoritariamente feminina do magistério.

Os resultados e reflexões da investigação evidenciam as formações continuadas descoladas da realidade, o que se torna mais nítido ainda pela temática do trabalho, ao desconsiderar as especificidades da educação do campo, as realidades dos povos do campo e ao reforçar a desigualdade de acesso e direitos entre o campo e a cidade. Mostrou-se também que as formações iniciais e continuadas são fragmentadas e não abarcam a educação do campo,

alertando sobre a situação crítica das escolas no campo, que são fechadas indiscriminadamente, um reflexo do êxodo rural, consequência do avanço do agronegócio sob os povos do campo.

Em “O essencial é invisível aos olhos: a emulação à escola produtiva e a subsunção das múltiplas jornadas das professoras no programa de ensino integral de São Paulo”, de Bruna Padilha de Oliveira (2017), penúltima dissertação que compõe esta seção, é uma das poucas que faz o recorte de gênero na investigação, dedicando capítulos do trabalho à questão da mulher, do trabalho feminino no capitalismo, da feminização do magistério e da crescente desvalorização do trabalho docente.

A investigação parte da implementação do Programa de Ensino Integral (PEI) de São Paulo e os impactos da reestruturação do trabalho docente sobre as professoras e professores. Através de dados coletados em documentos normativos e de depoimentos de professoras, Oliveira (2017) apresenta a difícil realidade de professoras que lutam para conciliar o intenso trabalho nas escolas integrais e a sobrecarga do trabalho doméstico e familiar, destacando que, como alternativa para amenizar a sobrecarga doméstica, as docentes recorrem à ajuda de outras pessoas, que na maioria das vezes também são mulheres, o que indica ainda a forte presença da divisão sexual do trabalho<sup>3</sup>.

Apontamentos feitos pela pesquisadora sobre as políticas educacionais alertam para o negligenciamento das questões que afetam as condições de vida das mulheres (insere-se aqui as múltiplas jornadas) e nem sequer são pautadas e a desvalorização dos professores do PEI, que intensificou e precarizou o trabalho docente, ludibriando os profissionais que acreditaram no programa como alternativa para a valorização profissional.

A última dissertação, “Estudo sobre o significado e as emoções de mulheres trabalhadoras frente à articulação de múltiplas atividades”, de Silvia Rocio da Silva (2014), é do campo da psicologia, mas trata das múltiplas jornadas das mulheres, suas carreiras e estudos. Foi escolhida para fechar as análises por tratar das questões profissionais e as múltiplas jornadas das mulheres. O trabalho tem como objetivo compreender os significados e os sentidos que as mulheres expressam sobre articulação das atividades pessoais, profissionais e familiares (Silva,

---

<sup>3</sup> “É, portanto, na perspectiva dinâmica inicial que queremos situar nosso referencial teórico. A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos. Essa forma é modulada histórica e socialmente. Tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares etc.)” (Hirata; Kergoat, 2007, p. 599)

2014), o que culmina no acúmulo de atividades e responsabilidades domésticas e familiares concentradas e cobradas das mulheres.

Os dados da pesquisa foram produzidos por meio de entrevistas abertas com o apoio de fotografias feitas pelas 4 participantes, 1 das entrevistadas é docente. Após analisados, foi possível conhecer e compreender as realidades vividas pelas mulheres, os sentidos e significados que elas dão às suas vivências, tornando acessíveis as dinâmicas e dilemas vivenciados por mulheres trabalhadoras em uma sociedade que ainda reproduz discursos e práticas patriarcais.

Elencamos alguns pontos apresentados na pesquisa e que merecem ser destacados: a inexistência de mecanismos institucionais que ofereçam apoio social e psicológico às mulheres para lidar com as dificuldades; as modificações do mundo do trabalho, com a inserção das mulheres no mercado de trabalho, que não foi acompanhada por mudanças na organização, distribuição e dinâmica dos trabalhos domésticos e familiares; enquanto a articulação de todas as responsabilidades e atividades das mulheres tem se apresentado penosa, desgastante e sofrida (Silva, 2014).

Alguns apontamentos feitos nas teses e dissertações apresentadas aqui se destacam em relação à presente pesquisa. Repensar formações que saiam da verticalização para práticas horizontalizadas e dar voz aos sujeitos que as realizam são pontos importantes de partida, bem como pensar as especificidades e demandas dos grupos que participam destes espaços. Estes elementos apontam para a construção de formações mais eficazes, pois consideram a apropriação que os sujeitos participantes fazem desses processos, dando sentido e significado às suas práticas, ações e aprendizados.

Destacamos a questão das professoras, que diante das práticas discursivas e culturais patriarcais ainda concentram a maior parte das atividades e responsabilidades domésticas. Nas teses e dissertações analisadas, as professoras estiveram presentes em todas, mas poucos trabalhos fizeram o recorte de gênero, embora os sujeitos participantes fossem mulheres. Nos trabalhos em que o recorte foi feito, evidenciamos que a vivência da mulher necessita de atenção e trabalho direcionado, compreendemos que a dinâmica educacional e a legislação recaem uniformemente sobre os docentes, mas não sobre as pessoas docentes, pois as cobranças culturais e discursivas recaem de forma distinta entre homens e mulheres, se acumulam e se sobrepõem explorando vilmente a figura feminina.

Aqui não consideramos todas as facetas exploratórias de nossa sociedade, a tríade da desigualdade, como apresenta Scott (1990): classe, raça e gênero. Delimitamos com afinco a questão de gênero por considerar a urgência em acolher nossas professoras. Devido a

maturidade e natureza da pesquisa, não avançamos, ainda, sobre outros campos, contudo, esperamos ao final poder contribuir para a identificação e reconhecimento de lacunas existentes e urgentes nos estudos sobre a docência exercida pelas mulheres.

### **3.3 Papéis sociais femininos e seus impactos sobre as mulheres**

*Aqueles que se propõem a codificar os sentidos das palavras lutam por uma causa perdida, porque as palavras, como as ideias e as coisas que elas são feitas para significar, têm uma história.*

Joan Scott

É a partir do sentido das palavras e suas histórias que tecemos as reflexões desta seção. Para tratarmos das mulheres, sujeito-objeto histórico, precisamos compreender e conceituar as origens do seu lugar social, dos seus papéis sociais e do ser mulher. É necessário conhecer sua história para que não se torne uma causa perdida, como alerta Joan Scott (1990). Mulher não é uma definição que se pode extrair do dicionário, ser mulher abarca toda uma história que precede sua forma de ser e existir no mundo e consigo mesma, abarca sua objetificação enquanto ser que cumpre tarefas funcionalmente e abarca sua força e gana, que a transportam da docilidade para o furor revolucionário de sujeitos que transformam a realidade.

Para fechar o primeiro capítulo, apresentamos, nesta seção, a forma como os papéis sociais femininos são socialmente construídos e seus impactos sobre as mulheres, para culminar na distribuição dos trabalhos doméstico e de cuidados na atualidade. Utilizamos como referencial teórico os estudos e contribuições de Simone de Beauvoir (2016), expoente dos estudos feministas, que traz em seus livros e suas vivências a expressão do ser mulher, seja na perspectiva da construção social feminina, seja em suas práticas que romperam com os padrões sociais vigentes e apresentam uma intelectual livre e à frente da sua época. Utilizamos também as contribuições de Joan Scott (1990) acerca do gênero enquanto categoria de análise, seus estudos são relevantes para os avanços científicos e políticos sobre a questão de gênero na nossa sociedade.

Em um primeiro momento, conceituamos gênero para compreender como os papéis de gênero se consolidam e interagem em nossa sociedade, a partir de Joan Scott. Posteriormente, tomamos os escritos de Beauvoir para entender como esses papéis são construídos e recaem sobre as mulheres, desde seus primeiros anos, até sua constituição como mulher adulta.

Trazemos à tona como eles ainda são identificados em nossos dias e como impactam as vivências de nossas meninas e mulheres, para compreender como ocorrem as determinações e direcionamentos de condutas, práticas e responsabilidades destinadas a elas.

Ao final, apresentamos uma análise sobre a distribuição do trabalho doméstico e de cuidados no Brasil, a partir de dados extraídos da PNAD Contínua e analisados à luz de Beauvoir, contextualizada às nossas época e sociedade. O principal objetivo é reconhecer o trabalho doméstico e de cuidados como trabalho, e não simplesmente uma extensão das meninas e mulheres brasileiras.

### **3.3.1 Gênero: uma categoria de análise, uma história a ser contada**

Para falarmos dos papéis de gênero e seus impactos sobre as mulheres, precisamos primeiramente compreender o que é gênero e como essa palavra ganha força o suficiente para inserir um indivíduo humano em uma determinada condição social. Para isso, Joan Scott será a bússola que guiará essa compreensão. Em seu texto “Gênero: uma categoria útil para análise histórica” (1990), a autora apresenta uma análise, a partir de contribuições dos estudos feministas, materialistas, sociológicos e da psicologia sobre gênero, para a história, sobre a história e na história.

Somos sujeitos históricos e a história é contada a partir de um olhar e sistema predominante, e esse olhar não insere todos os sujeitos. Para isso, é necessário que se estabeleça uma categoria de análise, bem definida e delimitada, que possibilite analisar e observar a história e suas diferentes nuances (Scott, 1990), daí surge a necessidade do gênero enquanto categoria, permitindo assim, pensar e repensar a história:

[...] "Nós aprendemos", escreviam três historiadoras feministas "que inscrever as mulheres na história' implica necessariamente a redefinição e o alargamento das noções tradicionais daquilo que é historicamente importante, para incluir tanto a experiência pessoal e subjetiva quanto as atividades públicas e políticas. Não é demais dizer que, tão hesitantes quanto possam ser os começos reais de hoje, uma tal metodologia implica não somente uma nova história das mulheres, mas igualmente uma nova história". A maneira pela qual esta nova história iria por sua vez incluir a experiência das mulheres e dela dar conta dependia da medida na qual o gênero podia ser desenvolvido como uma categoria de análise. [...] (Scott, 1990, p.6)

Scott (1990) aborda sobre a tríade da desigualdade: classe, raça e gênero. Estudar a história considerando essas perspectivas é tão caro que reforça a necessidade de que sejam examinados separadamente, afinal não repousam sobre as mesmas teorias e construções sociais.

Além disso, há a necessidade de se consolidar uma categoria que possibilite analisar as desigualdades entre homens e mulheres ao longo da história.

Ao usar o gênero como categoria de análise, as explicações biológicas, antes utilizadas para explicar as desigualdades entre o masculino e o feminino, são rejeitadas. Assim, a categoria gênero se sobrepõe ao permitir identificar e reconhecer as construções sociais e interações que criam e se recriam a fim de perpetuar um sistema social baseado na subordinação sexual e desigualdades, como nos mostra Scott (1990):

O gênero torna-se, antes, uma maneira de indicar "construções sociais" - a criação inteiramente social de idéias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado (Scott, 1990, p. 7).

Ao compreender o gênero como categoria de análise e sua interação com os indivíduos inseridos na sociedade, as reflexões sobre papéis sociais de gênero e seus desdobramentos recebem os contornos necessários para que sejam compreendidos como produções e reproduções da vida social, para além da biologização, outrora utilizada como pressuposto para a subordinação e hierarquização sexual entre homens e mulheres.

### **3.3.2 A formação e ação dos papéis sociais: uma breve recordação**

Temos visto com frequência as festividades elaboradas, e por vezes criativas, que envolvem o chamado “chá revelação”, evento realizado com a intenção de anunciar o sexo do bebê a caminho. E como um elemento expressivo para a identificação do sexo está o uso de cores previamente destinadas a meninos e meninas, que os perseguirá por um tempo de suas vidas: tons azuis para os meninos, tons rosas para as meninas. E qual a relevância dessas cores e desse evento para o nosso trabalho? É a partir da apresentação dessa prática que iniciamos nossa explicação sobre a construção dos papéis de gênero em nossa sociedade, especificamente, sobre as mulheres e a compreensão que a sociedade tem delas.

Beauvoir, nas primeiras linhas de seu livro *O segundo sexo: a experiência vivida* (2016), nos indica os caminhos trilhados pelas mulheres, com uma frase bastante conhecida da autora:

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado, que qualificam de feminino (Beauvoir, 2016, p. 11).

Comprendemos que somos indivíduos que nascem e crescem no seio de uma sociedade, com uma língua, gastronomia, vestimenta, religiosidade e práticas culturais e políticas ensinadas, partilhadas e reproduzidas. Para além das expressões culturais visíveis, existem as invisíveis, ou naturalizadas a tal ponto que não são percebidas como construções sociais, são levadas adiante como algo natural ou próprio do indivíduo. O papel de gênero é um desses elementos.

Elaborado pela sociedade, antes mesmo de nascer homens e mulheres já têm seus papéis definidos. Fruto de uma convenção social, são inculcados ao longo da vida dos indivíduos e moldam suas posturas, práticas, condutas e responsabilidades, a fim de atender a organização, os anseios e interesses da sociedade em que estão inseridos. É desse mecanismo que surge a mulher como sexo frágil, a inferioridade cognitiva e física e o impositivismo estético, entre outros estereótipos direcionados à mulher, como explica Beauvoir:

Se, bem antes da puberdade e, às vezes, mesmo desde a primeira infância, ela já se apresenta como sexualmente especificada, não é porque misteriosos instintos a destinem imediatamente à passividade, ao coquetismo, à maternidade: é porque a intervenção de outrem na vida da criança é quase original e desde seus primeiros anos sua vocação lhe é imperiosamente insuflada. (Beauvoir, 2016, p. 11)

A permissão ou não para estudar, os postos de trabalho que lhes são atribuídos, quando permitidos, a orientação e coação para os trabalhos domésticos e de cuidados, o matrimônio e a maternidade enquanto imperativos sociais e a docilidade de suas mentes e corpos, expressam a forma feroz como a sociedade recai sobre as mulheres. Esse feminino imposto definirá suas interações sociais ao longo da vida e, frequentemente, lhes será cobrado e lembrado, utilizando de práticas e mecanismos culturais, políticos e legais que as situem novamente no lugar social que, impositivamente, devem ocupar.

Beauvoir apresentou a condição de jovens meninas que ousaram ir além do que lhes era direcionado, e suas consequências:

[...] Os trabalhos caseiros ou as tarefas mundanas que a mãe não hesita em impor à estudante, à aprendiz, acabam por exauri-la. Vi, durante a guerra, alunas que eu preparava para Sèvres esmagadas pelas atividades familiares que se acrescentavam ao trabalho escolar: uma teve o mal de Pott, outra uma meningite. (Beauvoir, 2016, p.81)

Essa jornada de acúmulo de atividades que se inicia ainda na adolescência, acompanhará essas meninas que ousam ir além, estará presente na sua fase adulta e será reforçada pelo

provável matrimônio e maternidade, expectativas que são criadas no seio da sociedade e que circundam as vivências e experiências femininas.

O Segundo Sexo (Beauvoir, 2016), foi publicado pela primeira vez em 1949 e muito do que foi apresentado na obra ainda está presente em nossos dias. Para além da sobreposição de tarefas, há outros elementos que recaem sobre a sociedade e que já haviam sido analisados por Beauvoir (2016). Referimo-nos a roupas e brinquedos específicos para meninos e meninas, brincadeiras e comportamentos que são ensinados e já apresentam as expectativas sociais sobre esses indivíduos em formação. A manifestação e o controle das emoções são ensinados de formas distintas: meninos não choram, meninas não brigam; e padrões estéticos corporais sexualizados para as jovens que estimulem a virilidade masculina. Um combo de práticas e comportamentos, que conciliados, produzem ao longo da vida dessas crianças, adolescentes e adultos uma realidade baseada na produção e reprodução desses papéis sociais.

Atualmente, no Brasil, vivemos um período de conquistas significativas para as mulheres, fruto das lutas feministas. Essas vitórias são como heranças ou mesmo dádivas de nossas ancestrais que ousaram desafiar normas. Novos arranjos sociais e familiares, a igualdade de direitos políticos e civis, o acesso à educação e ao trabalho são alguns exemplos. Concomitante a essas conquistas, ainda temos presente em práticas culturais e disputas político-ideológicas algumas situações que visam manter o domínio sobre a figura feminina, entre elas, a hostilidade com que mulheres sexualmente livres são tratadas; as questões relacionadas aos direitos reprodutivos; o elevado índice de violência doméstica e sexual; o acúmulo de funções domésticas e familiares; a desigualdade na responsabilidade que recai sobre a maternidade e a paternidade; até aquele “simples” chá revelação, azul e rosa, masculino e feminino, que reforçam a existência de papéis sociais e que tentam nos puxar uma posição atrás, dificultando nossos avanços e ousadias.

### **3.3.3 A distribuição do trabalho doméstico e de cuidados no Brasil**

91,3% e 79,2%, essas são as taxas de realização dos afazeres domésticos, de mulheres e homens brasileiros, respectivamente. Estes dados foram extraídos da “Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Outras formas de trabalho” (IBGE, 2023), pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que publica separadamente os estudos relacionados aos trabalhos domésticos e de cuidados, voluntariado e para consumo próprio que não são remunerados. Desde a 19ª Conferência Internacional de Estadísticos del Trabajo, realizada pela Organização Internacional do Trabalho em 2013, a orientação é para

que estes tipos de trabalho sejam analisados em pesquisa separada dos trabalhos precificados, já que não compõem o Produto Interno Bruto do país (IBGE, 2023), embora sejam trabalho, por isso o título “Outras formas de trabalho”.

A produção de dados da PNAD Contínua referente a outras formas de trabalho (IBGE, 2023) considera os aspectos etários, de cor ou raça, região geográfica, nível de instrução, ocupação e condição no domicílio (pessoas que habitam na residência). São analisados os trabalhos domésticos, de cuidados, voluntário e para consumo próprio, ou seja, os trabalhos não precificados.

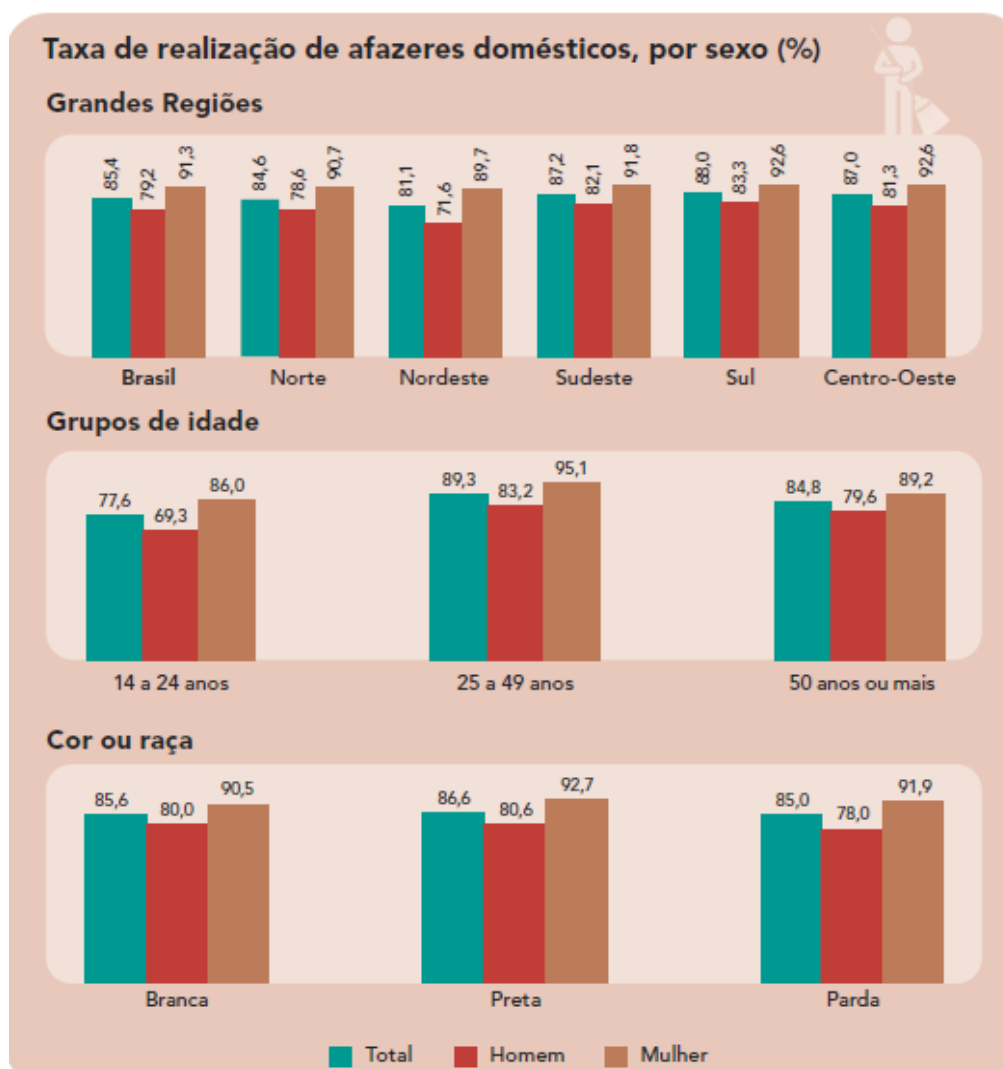
Para esta discussão, utilizamos apenas os dados referentes aos trabalhos domésticos e de cuidados, observando que o presente estudo trata de professoras e parte do tempo é ocupado com o trabalho profissional. Consideramos também os dados sobre a condição no domicílio, os marcadores sociais (região, idade, cor ou raça) e nível de instrução, compreendendo que as configurações no convívio habitacional e os marcadores impactam de forma diferente as mulheres.

A manutenção de uma casa e sua dinâmica demandam tempo e dedicação para a realização das tarefas que englobam diversas atividades, conforme indica a “PNAD Contínua: Outras formas de trabalho”:

Na pesquisa, as atividades consideradas como afazeres domésticos são agrupadas em oito conjuntos, assim identificados: preparar ou servir alimentos, arrumar a mesa ou lavar louça; cuidar da limpeza ou manutenção de roupas e sapatos; fazer pequenos reparos ou manutenção do domicílio, do automóvel, de eletrodomésticos ou outros equipamentos; limpar ou arrumar o domicílio, a garagem, o quintal ou o jardim; cuidar da organização do domicílio (pagar contas, contratar serviços, orientar empregados); fazer compras ou pesquisar preços de bens para o domicílio; cuidar dos animais domésticos; e outras tarefas domésticas (IBGE, 2023, p. 2).

Os dados dos quadros a seguir foram extraídos do folheto da PNAD Contínua: “outras formas de trabalho”, e indicam a distribuição geral dos afazeres domésticos e de cuidados entre homens e mulheres, considerando os marcadores sociais. É importante ressaltar que a taxa de realização dos afazeres considera pessoas com 14 anos ou mais. Após a apresentação de cada quadro é tecida uma reflexão sobre os dados apresentados e como eles afetam as mulheres brasileiras.

Quadro 5: Taxa de afazeres domésticos, por sexo



Fonte: PNAD Contínua: Outras formas de trabalho 2022 (IBGE, 2023)

O quadro 5 apresenta as taxas de afazeres domésticos por sexo, considerando os seguintes marcadores sociais: região, idade e cor ou raça. Cada um dos marcadores será analisado separadamente. Contudo, em todos os marcadores, são as mulheres que mais realizam atividades domésticas.

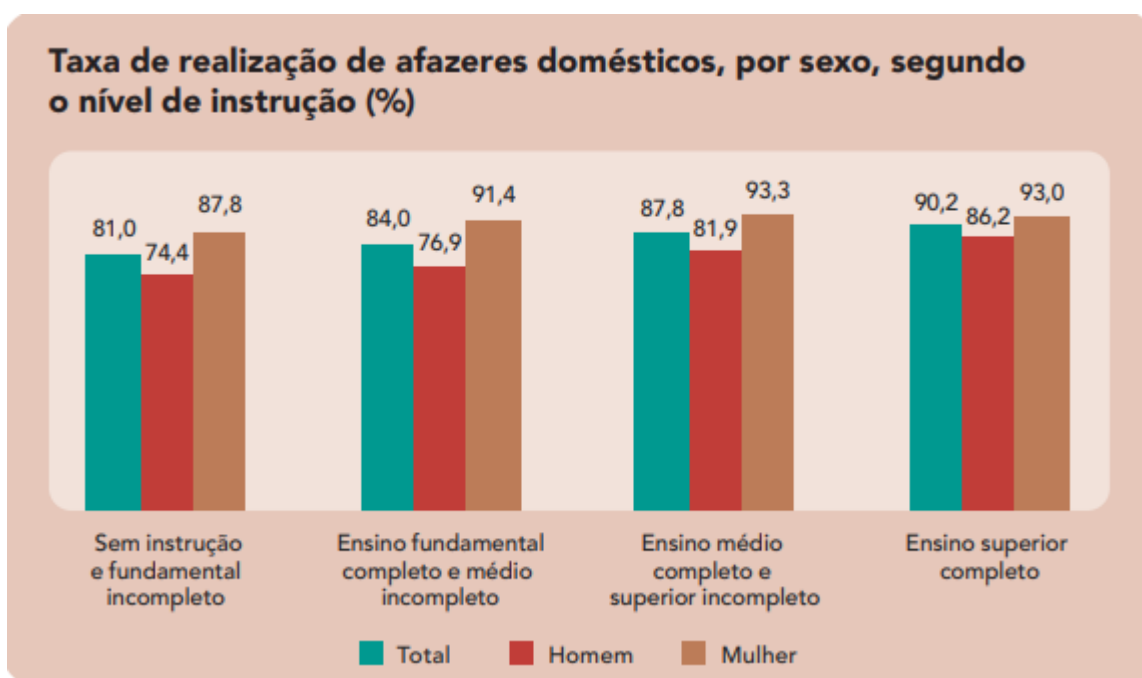
Em relação à região, o quadro indica que a maior diferença na realização das atividades domésticas entre homens e mulheres é no Nordeste, embora tenha a menor taxa de realização total, quando comparada a outras regiões; o percentual de realização de trabalhos domésticos entre homens e mulheres é de 71,6% e 89,7%, respectivamente, apresentando uma diferença de 18,1%. As regiões com as maiores taxas de realização dos afazeres por mulheres são o Sul e o Centro-Oeste, que indicam o mesmo percentual de 92,6% do trabalho realizado por mulheres, e apenas 81,3% e 83,3% por homens do Centro-Oeste e Sul, respectivamente.

O segundo indicativo apresenta a concentração etária dos afazeres domésticos. A maior taxa de realização destas atividades está entre os 25 e 49 anos, mantendo as mulheres com o maior percentual de 95,1% e os homens com 83,2%.

O último marcador, referente a cor ou raça, apresenta a maior concentração dos afazeres domésticos entre as pessoas negras, os homens com 80,6% dos afazeres e as mulheres com 92,7%, seguidos da população parda, com 78,0% e 91,9% para os homens e as mulheres, respectivamente.

A partir dessas informações, evidenciamos que as mulheres são, ainda, as que mais realizam os afazeres domésticos. A questão se agrava quando consideramos o marcador social de cor/raça, o que indica que a mulher negra brasileira é a que mais realiza o trabalho doméstico não remunerado. Essas informações confirmam duas características que a população brasileira ainda carrega, heranças históricas que ainda não foram quebradas: o machismo e o racismo.

Quadro 6: Realização dos afazeres domésticos, por sexo (nível de instrução)

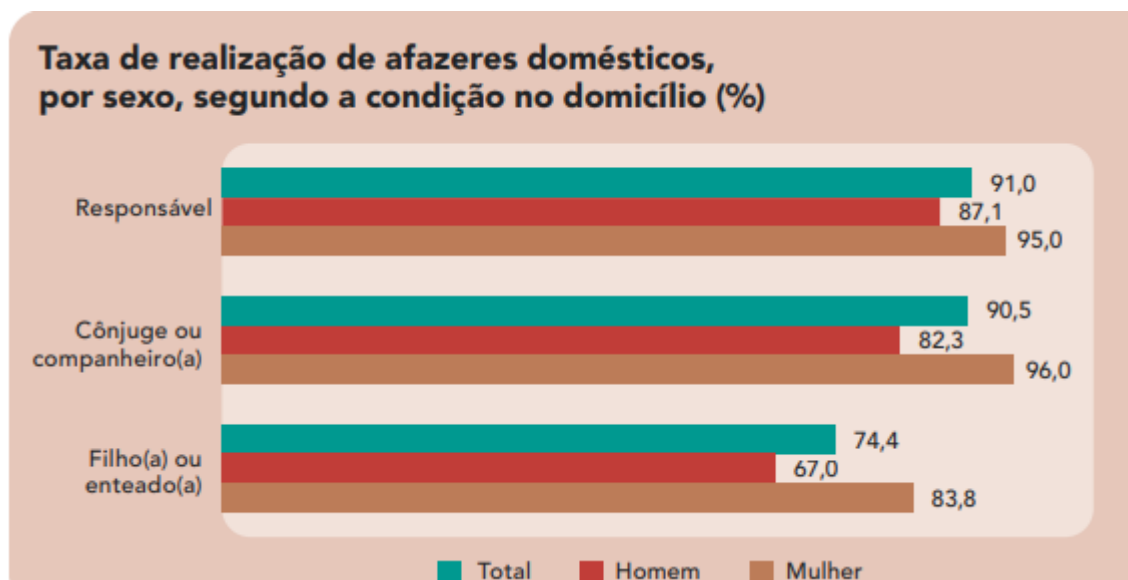


Fonte: PNAD Contínua: Outras formas de trabalho 2022 (IBGE, 2023)

Já no quadro 6 é analisada a interação entre o nível de instrução e os afazeres domésticos. A maior taxa de realização das atividades é das pessoas com o Ensino Superior completo, com 90,2% do valor total, a taxa é de 93,0% para mulheres e 86,2% para homens. A menor taxa é das pessoas sem instrução e Ensino Fundamental incompleto, com 81,0%. Em todos os níveis de instrução as mulheres continuam com as maiores taxas de realização. A maior diferença

entre as taxas de realização é de 13,4% e engloba as pessoas sem instrução ou com o Ensino Fundamental incompleto, enquanto a menor é de 6,8% e está entre as pessoas com Superior Completo.

Quadro 7: Realização dos afazeres domésticos por sexo, (condição no domicílio)



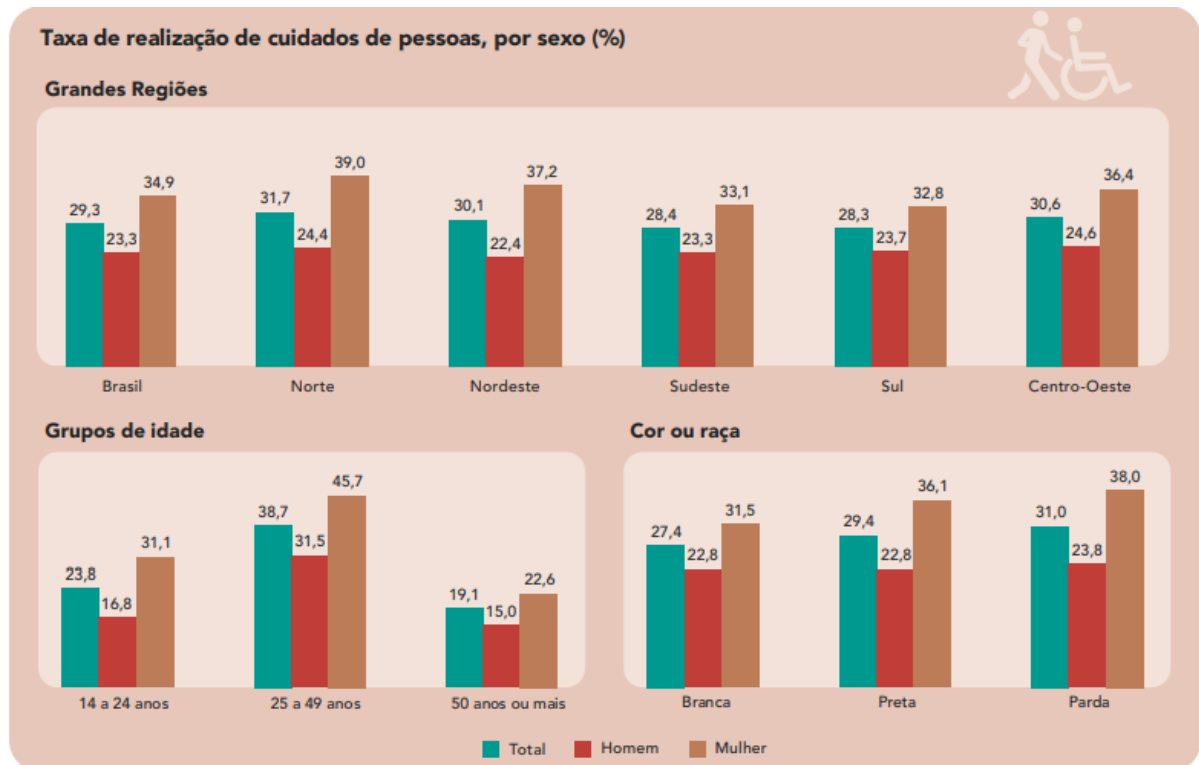
Fonte: PNAD Contínua: Outras formas de trabalho 2022 (IBGE, 2023)

O Quadro 7 apresenta a taxa de realização segundo a condição no domicílio, observando a interação entre os arranjos familiares e a distribuição dos afazeres domésticos. São três categorias investigadas: responsável, cônjuge ou companheiro(a) e filho(a) ou enteado(a), em todas elas a mulher permanece com as maiores taxas de realização. A maior taxa de diferenciação é de 16,8%, referente a filho(a) ou enteado(a) com 83,8% para mulheres e 67,0% para homens, o que evidencia que desde cedo os trabalhos domésticos são direcionados para as meninas, como apresentado por Beauvoir (2016).

É importante destacar a diferença da taxa de realização entre homens e mulheres na condição de responsável ou cônjuge. Em ambas a taxa de realização é maior para as mulheres, contudo, essa diferença dá um salto de uma categoria para a outra. Na condição de responsável, a diferença é de 7,9%, como cônjuge essa diferença sobe para 13,7%, evidenciando uma concentração ainda maior das atividades domésticas na figura feminina detentora de uma união, impacto dos papéis de gênero sobre as mulheres e seus relacionamentos.

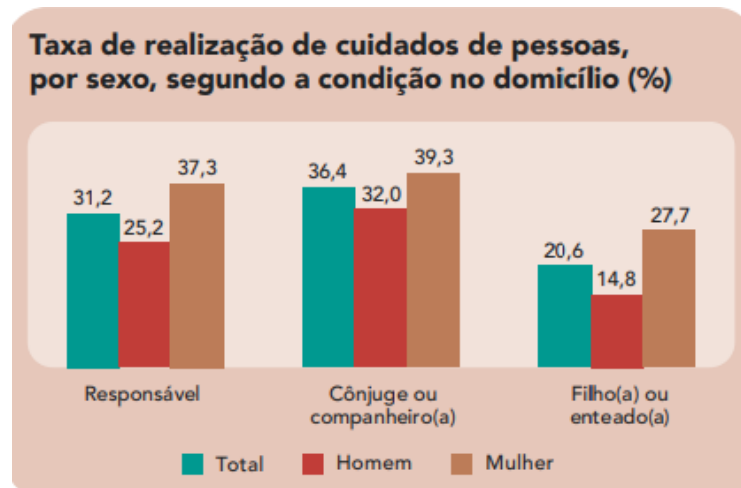
Abaixo, nos quadros 8 e 9 podemos observar os dados referentes às atividades de cuidados a partir da condição no domicílio e dos marcadores sociais: região, idade, cor ou raça:

Quadro 8: Realização de cuidados, por sexo



Fonte: PNAD Contínua: Outras formas de trabalho 2022 (IBGE, 2023)

Quadro 9: Realização de cuidados, por sexo (condição no domicílio)

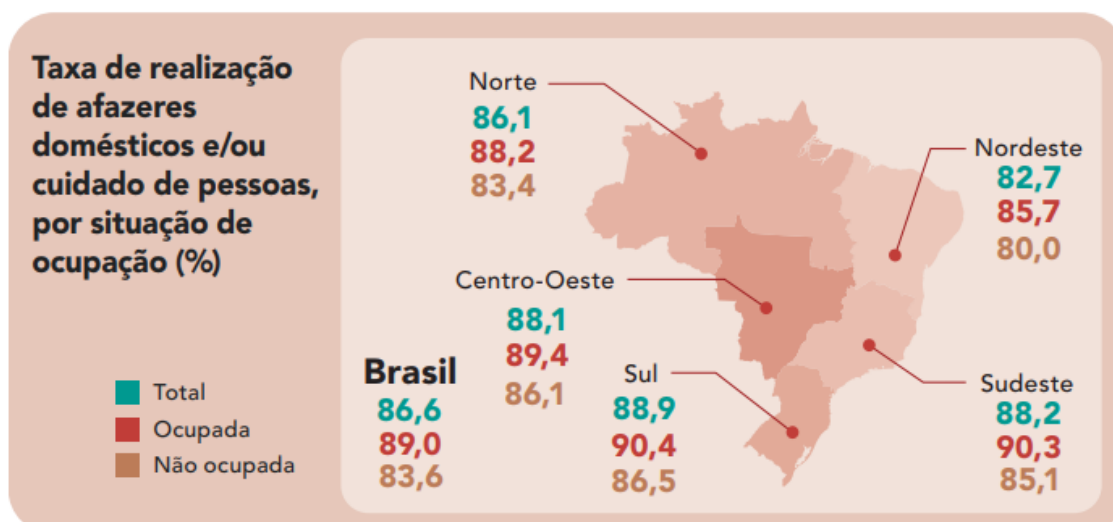


Fonte: PNAD Contínua: Outras formas de trabalho 2022 (IBGE, 2023)

Em relação às taxas de realização de cuidados com pessoas, os índices evidenciam a mesma realidade para a mulher. Em todas as categorias observadas são as mulheres que mais realizam os cuidados, com destaque novamente para a categoria condição no domicílio. Os homens com 25,2% são os que menos se dedicam aos cuidados, enquanto as mulheres marcam

37,3%, resultando na diferença de 12,1%, a maior de todo o quadro. Na condição de cônjuge ou companheiro, a diferença cai para 7,3%, homens realizam 32,0% e mulheres 39,3%. Ainda assim, a maior concentração da taxa de cuidados continua nas mulheres, que sozinhas ou acompanhadas ainda realizam a maior parte das atividades.

Quadro 10: Realização de afazeres domésticos e/ou cuidados (situação de ocupação)



Fonte: PNAD Contínua: Outras formas de trabalho 2022 (IBGE, 2023)

Por último, o quadro 10 apresenta a taxa de realização dos afazeres domésticos e de cuidados, considerando a ocupação das pessoas. Em todas as regiões do Brasil são as pessoas ocupadas as que mais realizam as atividades. Ao considerarmos as taxas de pessoas ocupadas, e os indicativos dos quadros anteriores, inferimos que muitas brasileiras vivenciam o acúmulo de atividades, sendo coagidas a lidar com os compromissos profissionais, pessoais, domésticos, familiares e de estudos, como indicado na seção anterior do nosso trabalho, a partir da dissertação de Silva (2014).

Embora as mulheres tenham saído para o mercado de trabalho e ocupado espaços públicos, a sociedade não acompanhou essas transformações. Práticas culturais e formas de organização social fundadas em papéis de gênero ainda concentram os trabalhos domésticos e de cuidados (trabalhos invisíveis, não precificados) na figura feminina.

Os trabalhos invisíveis são condicionantes da existência humana, sem eles não há comida feita, não há roupa lavada, casa em condições de habitação, nem filhos e familiares sob cuidados. Contudo, é importante olharmos de forma reflexiva e crítica a maneira como este trabalho é feito e distribuído, a responsabilização e a realização centradas na figura feminina

submetem as mulheres às múltiplas jornadas. É urgente avançar rumo à ruptura com as práticas e costumes que colocam as mulheres em condição de superexploração.

## 4 Formação continuada docente e educação

*[...] Quer dizer, já não foi possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. E tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática formadora, de natureza eminentemente ética. E tudo isso nos traz de novo à radicalidade da esperança. Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las.*

Paulo Freire

É a partir deste trecho extraído do livro “Pedagogia da autonomia”, do mestre Paulo Freire (2000), que iniciamos este capítulo, dedicado à educação e à docência, observando a formação continuada como parte intrínseca do ato de ensinar. A sociedade exige a tomada de posturas e condutas que atendam às dinâmicas sociais, que decisões que interfiram nas realidades sejam deliberadas. Essas mesmas exigências precisam ser refletidas, aprendidas e formadas para que, assim como afirma Freire no trecho acima, nos voltemos para a radicalidade da esperança, para a possibilidade de melhora. É observando os caminhos para essa radicalidade que destacamos a importância da formação para a docência, seja ela inicial ou continuada.

Orientamos este capítulo a partir dos trabalhos de Paulo Freire (2000), Nóvoa e Vieira (2017), Marcelo (2009) e Canário (1998). Na primeira parte apresentamos nossas percepções sobre educação e sua interação com a sociedade, com os indivíduos e com os docentes. Na segunda seção destacamos a relevância da formação continuada para os docentes e para uma educação comprometida com a melhora e transformação da sociedade em prol do povo brasileiro e seus contextos.

Nosso objetivo é destacar a importância da educação para a sociedade e para os indivíduos, além de refletir sobre a relevância da formação continuada para a prática docente e para os impactos na formação dos estudantes brasileiros. Compreendemos que o conhecimento e o ato de ensinar estão em constante transformação e evolução, resultado de uma educação inserida em uma sociedade dinâmica, tecnológica e virtualizada, tornando frequente novas demandas, o que exige das professoras e professores uma práxis constante.

### 4.1 Entre estudos e contextos

Nossa concepção de educação é concebida a partir dos trabalhos do mestre Paulo Freire, brasileiro que dedicou sua vida a uma pedagogia que preza pela emancipação, liberdade, autonomia, criticidade e transformação social, como apresentado em diversas obras suas, como

“Pedagogia do Oprimido” (2018), “Pedagogia da Autonomia” (2000) e “Educação como prática da Liberdade” (2000) e evidenciado em seus anos de exílio no Chile.

Entendemos a educação como agente capaz da produção e reprodução da vida social que não é estática, está em constante movimentação, permeada por conflitos e contradições, como expressamos em nosso trabalho a partir das relações desiguais de gênero. É nesse cenário, de contradições e desigualdades, que a educação se assenta ao criar condições para formar, transformar ou até mesmo condicionar e domesticar indivíduos, como salienta Freire (2000):

Estávamos, assim, tentando uma educação que nos parecia a de que precisávamos. Identificada com as condições de nossa realidade. Realmente instrumental, porque integrada ao nosso tempo e ao nosso espaço e levando o homem a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito.

E se já pensávamos em método ativo que fosse capaz de criticizar o homem através do debate de situações desafiadoras, postas diante do grupo, estas situações teriam de ser existenciais para os grupos. Fora disso, estaríamos repetindo os erros de uma educação alienada, por isso instrumental.

A própria análise que vínhamos fazendo da sociedade brasileira, como uma sociedade em transição, com todo o seu jogo de intensas contradições, nos servia de suporte. (Freire, 2000, p.106)

A educação é ação, mas também é política, é o componente social específico para formação e conformação dos indivíduos inseridos culturalmente em uma sociedade. A educação não está restrita à escola e ao ensino bancário, ela acontece de diferentes formas e em diferentes espaços. Por exemplo, ainda nos primeiros anos de vida o indivíduo aprende a fala/linguagem, a vestimenta, hábitos alimentares, entre outros; na escola estes primeiros ensinamentos serão aperfeiçoados, novos conhecimentos e normas de conduta serão aprendidos. A alfabetização de adultos, como mostram os círculos de cultura de Paulo Freire (2000), pode ocorrer de outra forma e em outro espaço, diferente dos modelos tradicionais aplicados nas escolas formais.

Contudo, a educação não se restringe a conhecimentos científicos e normas de conduta socialmente determinados, e é neste ponto que a assentamos nossa concepção de educação, uma educação que é política também, por isso espaço de disputa de interesses entre os grupos dominantes, pessoas e organizações comprometidas com a sociedade, como defende Freire (2000) em “Educação como prática da liberdade”. Por ser política, uma educação que se propõe emancipadora, que torna a pessoa consciente de sua realidade e existência, crítica de sua situação, cria condições frutíferas para o aprendizado, lhe dá sentido e motivação, se torna veículo para romper os caminhos que insistem em massificar os indivíduos em condição de subjugo e obediência a interesses de grupos dominantes, como nos fala Freire (2000):

Uma das grandes, se não a maior tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhas entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. Coisifica-se. - “Libertou-se - diz Fromm - dos vínculos exteriores que o impediam de trabalhar e pensar de acordo com o que havia considerado adequado. Agora - continua - seria livre de atuar segundo sua própria vontade, se soubesse o que quer, pensa e sente. Mas não sabe (Freire, 2000, p. 43).

É nesse sentido, da emancipação do indivíduo, de sua libertação, conscientização e criticidade, que concebemos a educação, como ação formativa e possibilidade de ruptura para os estudantes que estão nos bancos das escolas. Serão estas crianças e jovens que ocuparão os espaços públicos de decisão, produção e reprodução material e imaterial da vida, caso tenham conhecimento e consciência de quem são e onde estão, elementos que poderão adquirir e aprender por meio de uma educação que visa a liberdade. Poderão, por fim, intervir e transformar, com responsabilidade e comprometimento social, as realidades em que estão inseridos.

Nessa mesma perspectiva consideramos para o docente a sua formação inicial e continuada temporalidades que constituem suas concepções de educação, que orientam e orientarão a atuação do profissional docente ao longo de sua carreira. Os conhecimentos docentes vazios de reflexão, criticidade e consciência tendem a perpetuar as práticas educativas vigentes, que podem ou não corresponder às necessidades e realidades dos indivíduos e da sociedade, por isso é necessário que tanto a formação inicial quanto a continuada criem condições para que as professoras e professores estudem e aprendam continuamente, sendo capazes de refletir criticamente, propor e viver a educação com responsabilidade e compromisso social, compreendendo que suas práticas interagem diretamente com a sociedade, propiciando caminhos para a transformação ou manutenção de realidades, que podem ou não abraçar a todas e todos, com justiça e amorosidade, como aprendemos com Paulo Freire.

#### **4.2 Formação continuada: um princípio para a educação**

Poderíamos considerar que há um certo desconhecimento social sobre a docência, suas funções e ações, desconhecimento histórico e negligenciado, se levarmos em conta a própria evolução do ser docente no contexto brasileiro, que na sua história, como apresentado no

capítulo anterior, transitou entre o assistencialismo e a atenção ao mercado de trabalho. Nesse processo, elementos inerentes à prática docente foram tratados de forma indiferente, sem a devida atenção. Entre estes componentes está a formação continuada.

São sobre os trabalhos de Nóvoa e Vieira (2017), Marcelo (2009) e Canário (1998) que tecemos nossas considerações sobre formação continuada docente. Primeiramente, é necessário pontuar sobre qual docência estamos falando e contextualizá-la. Em pleno século XXI, era da tecnologia, virtualização, e comunicação, em que a criação, recepção e impacto de informações, acontecimentos e novidades acontecem de forma veloz, novas exigências são feitas aos docentes, consequência da contemporaneidade.

A velocidade com que as transformações sociais ocorrem e o elevado fluxo comunicacional exigem do professorado maior dedicação e empenho em aprender, como destaca Marcelo (2009):

[...] Sendo assim, para os docentes, ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender (Marcelo, 2009, p.8).

Por buscar atender à necessidade de continuar a aprender, os espaços e atividades de formação continuada são parte intrínseca do ser docente, de sua identidade, de seu desenvolvimento profissional. Por isso, para falar sobre, é importante, de antemão, compreender como está e como se forma a identidade docente e o desenvolvimento profissional, que se entrelaçam e se emaranham no ser docente.

A identidade docente está intimamente ligada às percepções que o docente tem de si, enquanto profissional, e dos outros; considera suas práticas, conhecimentos e reflexões. É elaborada e construída desde a sua formação inicial – a licenciatura – e continua ao longo da carreira, com influências da escola, reformas, contextos políticos, valores e crenças (Marcelo, 2009). É necessário destacar que o contexto em que o docente está inserido exerce influência sobre a identidade profissional docente.

Marcelo (2009) reconhece a realidade dinâmica das escolas, dos alunos e da profissão docente e nos apresenta em “Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro” (2009) o uso conceitual de desenvolvimento profissional de professores para tratar da formação contínua, formação em serviço, formação permanente, entre outras noções, que abarcam as atividades e tempos dedicados aos estudos, reflexões e proposições das necessidades escolares

e profissionais docentes. Por isso a importância da realização destes processos de forma contextualizada, ou seja, nas escolas. O autor apresenta o conceito de desenvolvimento profissional por melhor abarcar a docência como profissão e, também, por acarretar a superação da oposição entre formação inicial e continuada, concebendo que a formação docente é um processo de evolução contínuo (Marcelo, 2009), que começa ainda na licenciatura e acompanha o professorado ao longo da carreira.

Em Nóvoa e Vieira (2017), temos o papel formativo e de ação das formações continuadas, no sentido de que as formações são formação-ação e co-formação (2017), considerando, ainda, o projeto pedagógico e o aspecto coletivo das formações. Criar condições e espaços para a partilha e reflexões das práticas e experiências docentes, tratadas coletivamente, com rigor teórico prático, de forma processual e continuada, é um processo inerente às formações continuadas dos professores, para que se torne possível propor ações que influam no cotidiano escolar e profissional. Segundo Nóvoa e Vieira:

A bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. O que dá sentido à formação é o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas, a procura coletiva das melhores formas de agir. A formação continuada é sempre formação-ação (formação ligada a um projeto pedagógico) e co-formação (formação que se faz em relação com os outros) (Nóvoa; Vieira, 2017, p. 25).

Os autores destacam a importância da ligação entre a formação e o exercício da profissão docente, no sentido de que elas não ocorrem de forma isolada e pontual, mas se relacionam no cotidiano, se constroem e se reproduzem concomitantemente. A formação precisa das experiências profissionais cotidianas, enquanto a profissão precisa da reflexão e da teorização das formações. Quando desconectadas, tornam-se vazias, perdem o propósito de ação, interação e intervenção profissional.

Para Canário (1998), a formação continuada também é compreendida de forma processual e contextualizada. O autor destaca a intencionalidade dos processos formativos e como os espaços e tempos destinados à socialização de saberes e experiências contribuem para ações formativas e de construção identitária. Considera que as formações precisam abarcar as experiências pessoais e profissionais, individuais e coletivas que emanam das vivências no ambiente de trabalho, no caso da docência, a escola. Quando centrada na escola, a formação é “entendida como uma estratégia susceptível de assegurar a diversidade, a contextualização e a pertinência dos processos e ofertas formativas” (Canário, 1998, p.13).

A formação continuada docente emerge, nos textos analisados, como um processo indispensável para o fortalecimento da profissão e para a melhoria da prática pedagógica. As ideias de Marcelo (2009), Nóvoa e Vieira (2017) e Canário (1998) convergem ao considerarem que a formação deve ser processual, contextualizada e enraizada nas experiências cotidianas dos professores, destacando a escola como um espaço privilegiado para a reflexão e a construção de saberes. Essa perspectiva reforça que a formação não pode ser desvinculada do exercício profissional, devendo se basear na análise crítica das práticas e na troca de experiências, integrando teoria e prática de forma dinâmica e intencional.

Além disso, os estudos sublinham que a formação continuada é essencial para a construção da identidade docente e para o desenvolvimento profissional. Ao criar espaços de co-formação, nos quais os professores partilham suas vivências e elaboram, coletivamente, novas estratégias de ação pedagógica, é possível promover intervenções significativas no cotidiano escolar. A formação continuada deixa de ser um momento isolado e passa a constituir-se como parte integrante do exercício da profissão, contribuindo para a superação da dicotomia entre formação inicial e continuada, consolidando, assim, uma visão de docência como um processo de aprendizagem permanente.

A partir dos autores mencionados, identificamos pontos consensuais que permeiam a definição, a elaboração e a composição das formações continuadas e que se fazem necessários para a eficácia destas. Destacamos a seguir alguns elementos que dizem respeito à formação continuada: a) é processual, constante; b) as práticas e experiências profissionais precisam ser consideradas, analisadas e refletidas pelos professores a partir de teoria pertinente; c) as ofertas formativas devem considerar os contextos profissionais – as escolas; d) identidade profissional e desenvolvimento profissional estão interligados; e) espaços e tempos coletivos de formação e socialização são inerentes à formação continuada docente e à profissão docente.

Portanto, é imprescindível que os processos formativos se estruturem com rigor teórico prático, intencionalidade e sensibilidade aos contextos escolares. Acreditamos, assim como os autores, que, dessa forma, podemos criar condições para que as formações continuadas influenciem efetivamente o fazer pedagógico e respondam aos desafios contemporâneos da educação, assegurando tanto a valorização da profissão docente quanto a qualidade da aprendizagem nas escolas e, sobretudo, que atendam às necessidades das professoras que, cotidianamente acumulam as atividades do trabalho profissional e dos trabalhos domésticos e de cuidados, que ainda são majoritariamente realizados por mulheres, culminando assim nas múltiplas jornadas femininas.

## 5 Metodologia: fazer florir as professoras e suas e vivências

*Afagar a terra  
Conhecer os desejos da terra  
Cio da terra, propícia estação  
E fecundar o chão*

Milton Nascimento

Este capítulo é dedicado à seleção e preparo do solo para fazer florir as histórias e vivências de nossas participantes, criar condições propícias e férteis para o desabrochar das suas vozes, percepções e reflexões. Nossas professoras são o chão, o cerne, a vida da nossa pesquisa; como criamos condições fecundas para que suas vozes, angústias e desejos brotassem é o foco deste capítulo, inspirado em “Cio da Terra”, de Milton Nascimento (1977), para criar condições propícias para o preparo, cultivo e colheita dos dados produzidos.

Apresentamos as metodologias escolhidas para produção e análise de dados e o percurso metodológico para a realização do processo investigativo do trabalho desde os primeiros contatos com a escola, direção escolar, convite às participantes, organização do espaço, registros dos grupos focais e ajustes necessários para que as atividades ocorressem. Apresentamos também os caminhos percorridos para o tratamento dos dados produzidos, que serão analisados e detalhados no capítulo 6, dedicado exclusivamente aos dados.

Posteriormente, relatamos a vivência dos grupos focais, experiência desafiadora e enriquecedora para pesquisadoras e pesquisadores que se aventuram por este caminho que nos permite realizar o processo de observação, escuta e acolhida das ideias, opiniões e percepções compartilhadas e construídas pelos sujeitos participantes.

### 5.1 A definição pelo método e suas possibilidades

Nossa pesquisa foi desenvolvida a partir de abordagem qualitativa, pois entendemos que esse tipo de abordagem possibilita conhecer de forma mais profunda as experiências das professoras quanto à participação em processos de formação continuada, interseccionados pelas demandas femininas socialmente elaboradas. Segundo Gatti (2012), a pesquisa qualitativa apresenta-se como alternativa aos modelos experimentais e estudos empiricistas, quando o objeto em questão necessita de formas variadas de análise. Como esta pesquisa trará relatos e questões subjetivas ligadas às experiências das docentes, é necessária uma abordagem cujos

métodos e técnicas deem conta das formas de coleta e análise dos dados frente aos seus referenciais.

Esse modelo de abordagem permite uma maior aproximação das nossas participantes, professoras efetivas e designadas de uma escola pública estadual do centro-oeste mineiro. São docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. As participantes formam um grupo heterogêneo, com uma faixa etária ampla, experiências e vivências diversas, que necessitam de uma abordagem e método de produção de dados que as acolham. A seleção pelas possíveis participantes da pesquisa foi feita concomitantemente à escrita do projeto de pesquisa para entrada no programa de mestrado. Como professora da educação básica, com vivências, angústias e alegrias da docência na rede pública de educação mineira, a elaboração do projeto foi feita a partir da atuação e das trocas de experiências com as colegas de profissão da autora.

A definição pelo método de produção de dados ocorreu após a primeira reunião de orientação. Em um primeiro encontro entre orientadora e pesquisadora, onde percepções, intenções e conhecimentos foram aprendidos e partilhados, a reflexão acerca da metodologia mais adequada para os propósitos da pesquisa se fez presente. Indicações de leitura e reflexões foram feitas e o movimento de um espaço individualizado para um espaço coletivo de construção dos dados foi se desenhando, passando da ideia de entrevistas isoladas para a criação de um espaço coletivo de identificação de sentidos, de significados, de críticas, de partilhas e de construção, envolvidos pela leitura de Bernadete Gatti (2007, 2012) sobre grupo focal e, posteriormente, sobre análise de prosa a partir de Marli André (1983).

## **5.2 O grupo focal: um espaço de encontros e desencontros**

A escolha pelo grupo focal considerou a importância da construção coletiva das reflexões acerca das formações continuadas e das múltiplas jornadas femininas, ponto de convergência das participantes. A escassez de espaços coletivos de construção e reflexão profissional têm inserido os docentes em uma condição de isolamento, embora a profissão demande práticas coletivas, trocas com os pares, planejamentos multidisciplinares, construções e reflexões conjuntas. Na prática, a partir da nossa vivência como professoras, isso não ocorre efetivamente, situação decorrente das condições de trabalho, em razão das extensas jornadas em sala e do acúmulo de atividades burocráticas extra sala de aula. Por considerar essa realidade, acreditamos que o grupo focal possibilita a construção de um espaço de trocas e construções, onde realidades são partilhadas, transportando as participantes para um espaço

coletivo que favorece a identificação de vivências, experiências, percepções e realidades (im)possíveis em outros espaços<sup>4</sup>, como apresenta Gatti:

A potencialidade mais enfatizada do grupo focal como meio de pesquisa está ligada à possibilidade que ele oferece de trazer um conjunto concentrado de informações de diferentes naturezas (conceitos, ideias, opiniões, sentimentos, preconceitos, ações, valores) para o foco de interesse do pesquisador. Também é enfatizada a confiança nas interações grupais para a produção de dados consistentes (Gatti, 2012, p. 71).

Acreditamos que as interações entre as participantes nos grupos focais incentivam e encorajam as professoras a falar, expor e refletir sobre suas particularidades e profissionalidade ao se perceberem em um lugar comum e seguro, partilhado exclusivamente por mulheres, também professoras, culminando na reunião de informações pertinentes à nossa investigação. De fato, a realização dos grupos focais resultou em mais de 2 horas de registros audiovisuais, que foram transcritos, analisados e categorizados, como veremos no capítulo 6.

### **5.3 Procedimentos e ajustes para a realização dos grupos focais**

As primeiras conversas com a gestão escolar de uma escola de educação básica regular de um município do interior de Minas Gerais, em que as docentes atuam, foram feitas antes mesmo da escrita do projeto para entrada no Programa de Pós-graduação. A direção demonstrou disponibilidade em dar suporte e apoio para a realização da investigação com as professoras já nos primeiros contatos. Da escrita do projeto à entrada no mestrado, do convite e autorização da direção à organização dos documentos para o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COEP), todos esses procedimentos foram realizados sem maiores dificuldades. Cada atualização no *status* da pesquisa na Plataforma Brasil foi respondida com rigor e atenção aos apontamentos pelos seus membros, para que a aprovação ocorresse em breve.

A questão do tempo e a quantidade de atividades e compromissos é algo que afeta diretamente a sociedade contemporânea e esse foi um elemento que esteve presente durante os procedimentos para a coleta de dados, a começar pela reunião com a direção, que durante todo o processo se mostrou acessível e disposta a contribuir com a pesquisa. Nossos diálogos para a realização dos procedimentos de coleta de dados ocorreram entre reuniões e compromissos que

---

<sup>4</sup> Consideramos as impossibilidades a partir das discussões e manifestações das docentes nos grupos focais. A questão do isolamento é tratada no capítulo referente à análise dos dados.

a função de gestor escolar demanda, em um esforço da direção em apoiar o processo de realização da investigação.

Após o primeiro encontro, referente ao convite e à autorização para a realização da pesquisa de campo, marcamos uma segunda reunião para agendarmos a realização dos grupos focais. Por compreender a relevância da pesquisa, as contribuições do processo investigativo para as participantes e os impactos dos resultados, acordamos que a realização dos grupos focais se daria durante o Módulo II<sup>5</sup>.

Definimos duas datas para a realização dos grupos focais, considerando as demandas do calendário, agenda escolar e dias de realização do Módulo II, uma terça-feira do mês de maio de 2024 e uma segunda-feira, em junho do mesmo ano. Contudo, o primeiro encontro precisou ser remarcado em decorrência de uma nova atividade solicitada pela Secretária de Educação do Estado de Minas Gerais. O encontro foi reagendado para o mês de junho e o outro para o mês de agosto, após as férias escolares. Contudo, a segunda reunião também precisou ser adiada, por conta do acúmulo de atividades no início do segundo semestre, vindo a se realizar no início de outubro.

Chegado o dia de realização do primeiro grupo focal, a gestão escolar e a supervisão escolar disponibilizaram uma sala para o encontro, mas solicitaram que as professoras participassem de um primeiro momento do Módulo II. Após o término do primeiro momento, foi autorizado o primeiro contato com as docentes.

Foram convidadas a participar do grupo focal as professoras efetivas ou não no cargo, que estavam presentes durante a reunião de Módulo II, e que têm como pontos de convergência a necessidade de se realizar profissionalmente, participar de formações continuadas, além das especificidades do ser mulher em nossa sociedade.

Nem todas as professoras presentes optaram por participar, as 10 professoras que se sentiram à vontade e interessadas em participar foram encaminhadas para a sala de realização do primeiro grupo focal, previamente organizada para recebê-las. A mesma dinâmica foi utilizada para o segundo encontro.

Os grupos focais que se reuniram em dois momentos distintos apresentaram especificidades decorrentes da participação das docentes. No primeiro grupo havia 10 participantes, no segundo 5 docentes participaram, sendo que, destas, 2 haviam participaram do primeiro encontro e outras 3 novas participantes compuseram o segundo encontro. Foi dada

---

<sup>5</sup> Reuniões extraclasse, de caráter coletivo e obrigatório que visam atender as demandas escolares e o Projeto Político Pedagógico da instituição escolar.

prioridade para participação às docentes que acumulam jornadas laborais e têm dependentes, por tratar de questões que podem ser sensíveis tanto na relação com o trabalho profissional e doméstico quanto na participação em formações continuadas. Considera-se que a identidade compartilhada de “ser mulher” (Beauvoir, 2016) torna-se elemento de acolhida e apoio entre as integrantes, possibilitando a construção de um espaço de partilha e sororidade.

Realizamos os dois encontros que foram mediados por um roteiro pré elaborado (anexo IV), que englobou questões pertinentes à pesquisa, sendo os registros feitos de forma audiovisual e com coleta de registros escritos pelas integrantes, ambos com autorização das participantes.

Na primeira reunião objetivou-se a coleta das principais necessidades e carências formativas das integrantes, a partir dos relatos das experiências em sala e atividades relacionadas à docência. No segundo encontro o enfoque foi dado à apresentação e à discussão dos principais obstáculos e dificultadores para a participação e realização dos processos de formação continuada, relacionando as demandas sociais que recaem sobre as mulheres. Durante o último encontro do grupo focal, foram apresentadas propostas alternativas e possíveis saídas pelas integrantes à problemática inicial, que foram analisadas e interpretadas e são apresentadas no capítulo 5.

#### **5.4 A análise dos dados: plantando histórias, colhendo informações**

Para tratar e interpretar os dados produzidos, definimos que a Análise de Prosa (André, 1983) atenderia melhor aos objetivos da pesquisa. A escolha pela análise de prosa ocorreu cerca de um mês antes do início dos grupos focais, após a participação em um simpósio de educação onde aprendizagens e reflexões foram feitas a partir das contribuições e estudos de diversos pesquisadores e autores da educação. Ao retornar do simpósio, uma reunião entre pesquisadora e orientadora foi marcada, o interesse por trabalhar com a análise de prosa foi manifestado e, após indicações de leituras para apropriação da metodologia, a decisão foi tomada.

Consideramos que a análise de prosa contempla nossos interesses investigativos por categorizar os dados posteriormente à produção dos mesmos, possibilitando o surgimento de temas e tópicos a partir das informações compartilhadas nos grupos focais pelas participantes, ampliando o alcance dos dados e enriquecendo os resultados da pesquisa, como apresenta André (1983):

Em lugar de um sistema pré-estabelecido de categorias eu sugiro que tópicos e temas vão sendo gerados a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo. É preciso também que esses tópicos e temas sejam frequentemente revistos, questionados, reformulados na medida em que a análise se desenvolve, tendo em vista os princípios teóricos e os pressupostos da investigação. [...] É preciso pois que o método de análise permita a identificação de tópicos e temas principais na situação estudada mas que também ajude a questionar frequentemente as interpretações e ofereça indicações para interpretações alternativas (André, 1983, p. 67).

A elaboração de tópicos e temas a partir dos dados produzidos, para além das preconcepções das pesquisadoras, nutre a investigação com um leque de informações antes desconhecidas ou pouco evidenciadas, mas que, ao serem expostas e anunciadas durante a produção e tratamento dos dados, permite a revisão de interpretações e concepções, aportadas cientificamente.

No caso da nossa investigação, a especificidade do tema exige um método de análise que propicie conhecer e compreender as particularidades do universo docente feminino. Por isso, estabelecer categorias a partir dos dados, ao invés de categorias pré-estabelecidas, permite uma maior proximidade e reconhecimento das realidades, demandas, condições, situações e reflexões manifestadas e articuladas pelas professoras participantes.

Antes da realização dos grupos focais, aplicamos um questionário quantitativo para traçar um perfil genérico das docentes da escola alvo, a partir de componentes que consideravam idade, estado civil, condição de habitação, distribuição do trabalho doméstico e de cuidados e carreira docente. A elaboração do perfil docente feminino permite observar o enquadramento das docentes no Censo Escolar e na “PNAD Contínua: outras formas de trabalho”. O questionário foi disponibilizado virtualmente, pela plataforma WhatsApp, e encontra-se como apêndice ao final da dissertação. As discussões referentes ao questionário estão no capítulo destinado à análise dos dados.

## 6 Salvem a professorinha! Conhecendo e reconhecendo as professoras

*Me leve a um lugar distante  
Me ajude a carregar  
Essa maleta  
Onde eu guardo meu cansaço  
E meu sonho mais bonito  
E um livro de receitas naturais  
E um terço pra um pai nosso  
Um pedaço de pão  
E um lápis, um caderno  
E a vida dos meus filhos*

Luedji Luna

Uma maleta de histórias e experiências, repleta de cansaço, angústias, decepções que dividem espaço com a necessidade, a crença, os sonhos, as mil folhas e diários, com os lares e com os anseios. O grupo focal é esse lugar distante, que recebeu essa maleta, preenchida coletivamente pelas vozes das professoras, que cheia de tudo quanto há de vivências, tornou-se a bagagem mais potente desta pesquisa, que anseia lugares distantes e nem tão distantes. Abrimos cuidadosamente essa maleta, e acolhemos cada item seu.

Este capítulo é dedicado a conhecer as protagonistas desta pesquisa, as mulheres, e desbravar suas experiências, vivências, perspectivas e reflexões. Primeiramente apresentamos um panorama genérico do perfil docente feminino da escola, com algumas considerações acerca. Posteriormente, apresentamos as participantes dos grupos focais.

Dedicamos as seções seguintes a destacar as experiências docentes das participantes, suas principais demandas e as implicações da docência que o grupo apresenta. Ao final, indicamos caminhos e elementos que podem contribuir para a melhora da condição da mulher profissional docente.

A segunda seção apresenta as análises feitas do grupo focal (GF), aportadas no material audiovisual, que possibilitou rever os momentos do grupo focal sempre que necessário. Permitiu, de antemão, tecer algumas considerações sobre a importância de espaços coletivos de troca e reflexão e sobre a necessidade de as participantes manifestarem-se acerca de suas experiências profissionais e pessoais.

Os tópicos e temas elaborados a partir de nossas observações e reflexões das anotações e falas dos grupos focais geraram as categorias de análises, abordadas na terceira seção. Para orientar esse processo, consideramos o problema e os objetivos da nossa pesquisa.

Na quarta e quinta seção destacamos alguns relatos das participantes que evidenciam temas e tópicos relacionados à nossa pesquisa e outros que emergiram das falas das docentes e indicam relevância para o nosso trabalho e os estudos nos campos da educação e do gênero.

A última seção é destinada a indicar algumas propostas, pontos e caminhos apresentados pelas docentes, a fim de contribuir para a construção e a realização de formações continuadas que melhor se adequem à realidade da docência feminina.

O propósito deste capítulo é apresentar as evidências e resultados do processo investigativo realizado, culminando em observações, indicativos e reflexões que contribuam para o campo das ciências e da profissionalidade docente, com enfoque na profissionalidade docente feminina. Para além, dar voz e visibilidade às mulheres participantes da pesquisa. A proposta de publicizar essas realidades e histórias é um dos motores deste trabalho, por isso um capítulo pretensioso, que também visa comunicar estas vivências e contar um pouco sobre essas mulheres.

## **6.1 Sobre as nossas professoras<sup>6</sup>**

As instituições educacionais são dinâmicas e ao longo do ano o quadro docente pode apresentar variações por diferentes motivos como licença saúde, férias prêmio, licença para novos cargos e estudos, efetivação de novos docentes, casos de desistência e aposentadoria.

Para traçar o perfil das docentes, foi aplicado um questionário e, visando alcançar todas as docentes, encaminhamos pelo WhatsApp institucional da escola, situação que disponibiliza o acesso a todas simultaneamente. Contudo, a adesão docente foi baixa e as informações profissionais foram colhidas junto ao corpo administrativo da escola. Na escola selecionada para a nossa pesquisa, no ano de 2024, atuaram 35 docentes do sexo feminino, com idades entre 23 anos e 69 anos, solteiras, casadas, divorciadas, mães, filhas, estudantes e algumas em vias de aposentadoria. Deste total, apenas 11 responderam ao questionário.

Das 35 professoras, 14 são contratadas/designadas, ou seja, possuem vínculo temporário com a Secretaria Estadual de Educação, estão cobrindo licenças que podem variar entre dias e

---

<sup>6</sup> Salientamos que nossa pesquisa é limitada ao recorte de gênero a partir da perspectiva da mulher cis, considerando que as integrantes dos nossos grupos focais são, em sua totalidade, cis. Questões relacionadas à sexualidade, raça e identidade de gênero não foram apresentadas pelas participantes, por isso não compõem nossa pesquisa, contudo, destacamos a importância e a necessidade de mais estudos sobre essas temáticas. Pontuamos ainda que os dados relacionados a distribuição do trabalho doméstico e de cuidados extraídos da PNAD Contínua do IBGE utiliza o sexo como marcador social, que, embora não abarque as interseccionalidades que perpassam o gênero, contemplam as participantes da nossa pesquisa.

meses. Todos os contratos são extintos ao término do período previsto na contratação, podendo ocorrer a qualquer momento, independente do período letivo ou no final do ano corrente.

As outras 21 docentes são efetivas, das quais 1 encontra-se em ajuste funcional, 3 em licença para estudos pelo programa Trilhas de Futuro Educadores<sup>7</sup>, 2 em licença para exercício da vice-direção da própria escola, 2 atuam na secretaria da escola e continuam em sala de aula também, e 1 delas está de licença para atuar no Plano de Recomposição de Aprendizagem (PRA)<sup>8</sup>, iniciativa do governo para redução das defasagens de ensino e aprendizagens.

## **6. 2 Os grupos focais: uma vivência de partilha e pertença**

Participantes e pesquisadora instaladas no ambiente de realização, câmera e gravadores preparados para iniciar, e um silêncio que permitia ouvir os carros que passavam na rua. A partir do material audiovisual foi possível observar pelas expressões aparentes, no início da primeira reunião do grupo focal, uma certa apatia das participantes mais experientes, como se o espaço da reunião fosse só mais um entre vários outros. As mais jovens já expressaram um certo receio e aparente preocupação, como se o momento do grupo focal fosse uma novidade profissional. Já no segundo encontro, que contou com menos participantes e novas integrantes mais experientes, o início foi mais dinâmico e o grupo bastante participativo.

Das 35 docentes da escola, 13 se dispuseram e/ou puderam participar dos grupos focais, algumas se sentiram à vontade para contar um pouco sobre suas histórias e vivências. Como citado na seção anterior, a dinâmica escolar ocasionou uma diferenciação na participação entre o primeiro e o segundo grupo focal. No primeiro grupo, participaram 10 professoras, no segundo, esse número foi reduzido a 5 professoras, 2 que participaram também do primeiro, e 3 que não puderam participar do encontro anterior. Os motivos para a não participação das mesmas professoras no segundo encontro são diversos. 2 professoras designadas já não estavam mais na escola, 1 professora efetiva estava de férias prêmio, 1 professora estava em sala de aula, 2 professoras não quiseram participar. Foi entregue às participantes, para assinatura, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo II).

Para o início do primeiro encontro, o momento de escolha do pseudônimo contribuiu para quebrar o gelo e silêncio que pairava na sala, as docentes se dedicaram a pensar sobre os

---

<sup>7</sup> Projeto do Governo do Estado de Minas Gerais criado em 2022, que visa à oferta, junto a instituições privadas e públicas de Ensino Superior, cursos *lato sensu*, *MBA* e *stricto sensu* aos servidores da educação estadual.

<sup>8</sup> Plano de Recomposição de Aprendizagens é uma iniciativa do governo mineiro implementada em 2023. Tem por objetivo a redução das defasagens e recomposição de ensino e aprendizagem.

pseudônimos que são utilizados na publicação da pesquisa que prevê o anonimato das participantes, os nomes foram registrados em material para escrita que foi disponibilizado para as professoras a fim de contribuir para a sistematização de suas ideias e contribuições.

O momento de escolha dos pseudônimos foi proposto como forma de imersão ao processo investigativo. Com o momento de escolha do nome que as representará na produção final da pesquisa, nossa intenção é que elas se sintam pertencentes ao processo, dando sua identificação a partir de uma representação que é significativa para elas e suas vivências. Durante o processo de escolha dos nomes em meio ao silêncio, algumas docentes comentaram os motivos para a escolha e definiram ali o que as representaria na dissertação, a mesma dinâmica foi utilizada para iniciar o segundo GF. Os pseudônimos escolhidos foram os seguintes: Ka, Gracinha, Maria Eduarda, Tetê, Maria Thereza Corgozinho, Bebel, Conceição, V.R.D, Vida, Jade, Diu, Maria e Papagaio.

Após esse primeiro momento de familiarização com o ambiente durante o GF 1, bastou que a primeira questão do roteiro para o grupo focal fosse anunciada para que as trocas e partilhas viessem à tona. Por vezes de forma desenfreada, sendo necessário solicitar que os momentos de fala fossem reorganizados e respeitados, por vezes de forma comedida, situação em que elas manifestaram solidariedade e empatia, mas, ainda assim, cheio de falas que expressavam as vivências, experiências, descontentamento, realizações e proposições. Como falam! Como gostam de falar! Como precisam falar e, acima de tudo, como precisam ser ouvidas e acolhidas!

Evidenciamos, a partir da efervescência das falas, que há a necessidade, por parte das professoras, de falar e de serem ouvidas. O fato de ser um grupo focal, exclusivo das professoras, profissionais, mães, filhas, estudantes, criou uma atmosfera de segurança, sem a presença de figuras que poderiam inibir as falas e manifestações das mulheres presentes, culminando em mais de 2 horas de material audiovisual transcrito dos dois encontros realizados e muitas observações e anotações nas folhas de registro individual das participantes.

As participantes têm entre 30 e 69 anos. Os grupos não eram homogêneos, fizeram parte mulheres casadas, divorciadas, mãe solo, que moram com os pais, que estudam, que têm filhos ou não. Durante as conversas dos grupos focais algumas expuseram particularidades da vida pessoal, mas não foram todas que se sentiram à vontade.

As que já trabalhavam juntas demonstraram estar mais à vontade para falar sobre a profissão e a vida pessoal, enquanto as novatas no corpo docente da escola mantiveram-se mais reservadas quanto a questões pessoais. Mesmo com a reserva em se manifestar publicamente, muitas participantes fizeram o registro de suas ideias e opiniões no material disponibilizado.

Durante a realização das atividades foi evidenciada a importância de espaços coletivos para a reflexão e análise crítica das condições de vida e trabalho. Conforme as participantes manifestavam-se sobre ocorrências profissionais e até pessoais, outras companheiras apoiavam e endossavam as falas e intervenções, fosse com dizeres de apoio ou gestos de concordância e, aos poucos, foram percebendo que partilhavam de pontos de convergência que abarcavam o ser docente e ser mulher, o que impulsionou a participação das professoras.

### **6.3 Categorização dos elementos de interferência formativa e as múltiplas jornadas**

Como componente da análise de prosa, temos a definição de tópicos e temas e destes as categorias de análise que emergiram dos dados produzidos durante o processo investigativo. É a partir destes elementos sistematizados e analisados, à luz de literatura pertinente, que chegamos às evidências e considerações que culminam nos resultados da pesquisa.

Primeiramente, as falas transcritas foram sistematizadas em uma tabela que facilitou destacar os tópicos e temas, alguns mais recorrentes que outros. Para o nosso processo investigativo, consideramos os mais recorrentes, por compreendermos a presença destes no cotidiano das participantes. Tópicos como: percepção docente sobre a formação continuada, profissão docente, educação, maternidade, trabalho profissional, trabalho feminino e gênero. A partir destes tópicos, muitos temas surgiram, atendendo aos objetivos da pesquisa, consideramos somente os que se relacionam diretamente com nossa investigação, e serão tratados nas seções seguintes.

A segunda etapa consistiu em definir as categorias de análise, considerando novamente os nossos objetivos e problemas de pesquisa. Definimos três categorias amplas: 1) Os sabores e dissabores do ser docente e ser mulher: vivências, experiências e angústias; subdividida em três subcategorias: i) A formação (des)continuada; ii) O (des)trabalho docente; iii) O trabalho (invisível) feminino; 2) As principais demandas das professoras e suas implicações; 3) A voz delas, o anseio delas, a causa nossa. Entendemos que as categorias indicadas contemplam os nossos interesses investigativos.

A categoria 1 – **Os sabores e dissabores do ser docente e ser mulher: vivências, experiências e angústias**, foi definida considerando a temática da nossa pesquisa e as falas das professoras. Essa categoria abarca os tópicos e temas relacionados às percepções docentes sobre as formações, os formatos das formações, as temporalidades, as necessidades formativas, a profissionalidade docente, a identidade docente, as condições do trabalho docente, a maternidade, a sobrecarga feminina, a desigualdade de gênero e as múltiplas jornadas

femininas. Esta categoria é subdividida em três subcategorias. A primeira delas, intitulada por formação (des)continuada, foi analisada a partir do Capítulo 3, no qual conceituamos e referenciamos a formação continuada. Foi a partir desses estudos que categorizamos as falas das professoras e tecemos nossas observações e considerações. A segunda subcategoria, denominada Trabalho (invisível) feminino, foi uma constante nas falas das participantes do GF, produzindo momentos de profundidade e empatia. Nesta subcategoria, trataremos as questões voltadas para as múltiplas jornadas femininas, considerando as construções histórico-sociais dos papéis de gênero abordadas no Capítulo 2, em uma perspectiva da realização e da responsabilização das atividades domésticas e de cuidados, que também são trabalho, mas socialmente ainda são designadas, majoritariamente, às mulheres, de forma não remunerada e invisível, culminando em múltiplas jornadas das mulheres e impactando suas vidas.

A terceira subcategoria, O (des)trabalho docente, faz referência ao trabalho docente, embora tenha sido recorrente nas falas das participantes e atenda aos nossos objetivos, atravessa as outras categorias e evidencia pontos que são fundamentais para a análise das formações continuadas e as múltiplas jornadas das professoras. Contudo, não dedicamos um capítulo referencial à categoria. Manifestando as possibilidades que a análise de prosa permite, o (des)trabalho docente surgiu durante a análise das falas de nossas participantes e se apresentou como ponto de interferência relevante e presente na temática de nosso trabalho.

Na segunda categoria – **As principais demandas das professoras**, analisamos as carências e demandas pontuadas pelas professoras no que diz respeito à formação continuada. Consideramos os elementos relacionados a acessibilidade, formato e temáticas. Referenciamos as análises desta seção também no Capítulo 2.

Em **A voz delas, o anseio delas, a causa nossa**, última categoria, analisamos as propostas de solução apresentadas pelas professoras aos problemas, demandas e carências que emergiram das trocas dos GF. Para as análises, nos referenciamos nos Capítulos 2 e 3, pois as proposições feitas perpassam aspectos do trabalho feminino e da formação continuada.

Nossas categorias se emaranham em nossas professoras, que carregam em si o trabalho docente e o trabalho feminino, evidenciamos que a forma como estes acontecem influencia na formação continuada de nossas docentes. Consideramos que é a partir da análise dessas três categorias que podemos compreender o universo da mulher trabalhadora docente, enviesado pela necessidade da formação continuada.

## **6.4 Os sabores e dissabores do ser docente, do ser mulher (vivências, experiências e angústias)**

Quão potente pode ser um grupo de mulheres partilhando e refletindo suas experiências e vivências! A categorização das falas das docentes resultou em cerca de 17 páginas de relatos, angústias, proposições e acolhimento, que são examinados nesta seção a partir das três subcategorias definidas. Nosso objetivo é reconhecer e identificar, a partir das realidades docentes, elementos que nos conduzam para o cumprimento dos propósitos da pesquisa. Privilegiamos as participações que fazem referência direta a formação continuada, trabalho docente e trabalho feminino, que estão divididas em subtítulos nesta seção.

O jogo de palavras utilizado na elaboração das subcategorias considera os apontamentos realizados pelas participantes durante a realização dos grupos focais e, ao mesmo tempo, que manifesta as percepções das docentes, indicando o teor das análises de cada subtítulo, como veremos em cada subseção a seguir.

Iniciamos nossas análises a partir da formação (des)continuada, ponto central das primeiras questões do roteiro elaborado para mediação dos grupos focais; posteriormente tratamos do (des)trabalho docente, que emergiu de forma contundente durante as reuniões; e finalizamos com o trabalho (invisível) feminino, que tratamos aqui como as atividades e responsabilidades centradas nas figuras femininas.

### **6.4.1 A formação (des)continuada**

Como indicado anteriormente, as participações eclodiram após a participação das professoras mais experientes, portanto, grande parte dos destaques vem dessas docentes. Pudemos observar que a experiência é valorizada pelas participantes, tanto no quesito de propriedade sobre as discussões, como da importância em viver tais experiências e trocar experiências com os pares.

Iniciamos as análises a partir dessas trocas, expressas nos relatos a seguir, da professora Vida, a mais experiente do grupo em idade e tempo de profissão, que narra uma experiência formativa vivida, avaliando com descontentamento os modelos formativos atuais, e que apontou para as mais novas presentes na sala durante algumas de suas falas; e da professora Jade, uma das mais novas e com menos tempo de profissão, que se sentiu à vontade para se manifestar logo em seguida, demonstrando descontentamento por não ter vivido tal tipo de experiência:

*Eu já participei de várias... de várias formações. Desde quando começou a ter um curso, formamos um grupo de professores de estudo para implementação do novo currículo Histórico. Primeira vez que teve uma mudança. E a gente realmente tinha treinamento em Belo Horizonte. [...] Então, o professor... depois a gente vinha para Divinópolis... As meninas não eram professoras. Muitas aqui não eram. Aí tinha semana de estudos. Geralmente, era no Joaquim Nabuco. Aí tinha uma semana de treinamento para português, para matemática, para história, geografia. Entendeu, Priscila? A escola parava uma semana para treinamento dos professores. Então, notem, isso acabou. O Estado acabou com isso, e ficam essas lives que não tem tempo. (Vida)*

*Eu fiz e eu gostei. Mas, fora isso, a gente também tem acesso a muita coisa na internet. Para adaptar, usar a tecnologia, mas igual ela está falando, eu nunca tive essa experiência de estar todo mundo [...] profissionais de uma matéria vão debater. Essa aí... (Jade)*

Evidenciamos na fala da professora Vida o descontentamento com o formato das formações continuadas atuais e como os momentos de trocas de experiências e discussões em conjunto são importantes e necessários para as docentes. O destaque dado pela professora aos grupos de estudos e a temporalidade dedicada à formação, expresso em “*A escola parava uma semana para treinamento dos professores*”, mostra a importância da existência de espaços coletivos de formação e de um tempo destinado a essas atividades, não de forma corriqueira e isolada, como ocorrem nas lives, mas de forma coletiva e dedicada.

Contudo, o uso do termo treinamento na fala de Vida alerta para o modelo dessas formações passadas, no sentido de que treinamento remete ao exercício e preparo para determinadas ações a curto prazo, o que permite inferir que reflexões e inovação estavam ausentes nestes treinamentos, que visavam a apropriação do novo currículo da época para a sua implementação. A referência de Vida aos “treinamentos” tem relação com sua experiência, pois a professora, com 69 anos, atua na docência desde o final dos anos 1970, período em que a formação de professores era concebida a partir de uma concepção tecnicista, com foco na aquisição de habilidades específicas e práticas padronizadas, que reduz o papel do professor a executor de técnicas e metodologias prescritas, esvaziando o caráter crítico e reflexivo do ensino, conforme pontua Libâneo (1994).

Contrastamos a fala da professora Jade que, mais nova na profissão, não conheceu outros formatos de formação, como a professora Vida, e faz uso de plataformas online, como relatado por ela, quando comenta sobre as lives e outros formatos digitais de estudo.

*A questão é essa... por isso que eu falei que a live é obrigatória, e a gente acaba assistindo. Mas também tem os cursos online. Eu já cheguei a fazer um,*

*mas não tem nada a ver com a minha matéria não. Por exemplo, saúde vocal. Eu fiz online e eu gostei. (Jade)*

Quando Jade se posiciona sobre a internet em: “*a gente também tem acesso a muita coisa na internet.*”, percebemos que o uso das plataformas digitais é um caminho possível para as formações, contudo, o destaque dado por Jade à ausência de experiências coletivas, quando relata nunca ter tido o tipo de experiência partilhado por Vida, acende a preocupação com a escassez ou inexistência de espaços coletivos de formação.

Ainda sobre Jade não ter tido outras experiências formativas, considerando o pouco tempo na profissão, o desconhecimento de outras possibilidades formativas pode limitar o conhecimento e o reconhecimento dos conteúdos ministrados e pré-definidos nestes cursos e lives, cerceando a reflexão e a ampliação dos conteúdos que são possíveis a partir da construção conjunta destes espaços, na troca de experiências entre os mais experientes e os mais novos na profissão.

É necessário destacar os limites das lives, que inviabilizam esses encontros e trocas entre os pares, uma das questões tocadas pelas professoras com mais tempo na profissão, que evidenciamos na fala de Vida: “*Não gosto de usar a palavra reciclagem, mas fazer uma remodelagem, trocar experiências*” e de Bebel em resposta a Vida: “*Vida, tem dia que a gente precisa reunir com a área. Minha área é ciências da natureza*”.

As limitações das formações continuadas são endossadas também nas falas de outras duas professoras, Ka e VRD. Ambas já trilham o caminho da educação há mais tempo e destacam um elemento novo às exposições anteriores, mas que as complementam: o distanciamento da formação continuada com a realidade docente e escolar:

*Então, para mim, não funciona não. São uns negócios, umas falações, umas palestras, uns negócios fora da realidade, uns negócios que são feitos assim... (Ka)*

*Eu estudo na minha área praticamente há 21 anos. Eu tenho dois filhos autistas. Então, eu já fiz vários tipos de formação continuada com a minha grana, meu dinheiro. Nunca, como é que se diz, esses cursinhos que eles dão live aí, eu não falo que seja uma formação continuada. Não é. Não é. (VRD)*

A professora Ka explicita em sua fala a insatisfação com as formações e a fragilidade dos conteúdos que são ofertados. Ao terminar a sua fala, gesticula com as mãos indicando que as coisas são feitas de forma jogada, o que reforça mais o descontentamento demonstrado por ela. A experiência de VRD, que é professora de apoio, destaca o investimento financeiro pessoal

para a realização de formações continuadas que atendam às suas demandas, confirmando a insatisfação.

As “tais lives”, motivo de dissabor das docentes com as formações continuadas, começaram na pandemia de COVID-19, foi a alternativa encontrada pela Secretaria de Educação mineira no período de trabalho em *home office*. Contudo, após o retorno ao trabalho presencial, elas se mantiveram e se tornaram atividades de desprazer e pouca ou nenhuma contribuição para a docência.

A contrariedade com as lives que têm sido ofertadas e cursos de plataformas digitais é ampla e se repetiu nas falas de outras participantes, como é o caso das professoras Bebel, Papagaio e Maria, as duas primeiras atuam há mais tempo na educação, a segunda está há cerca de 4 anos na profissão:

*É desmotivador, a falta de objetividade até dos cursos da formação continuada... muitas vezes não tem nada a ver com a realidade...*

[...]

*Nem as habilidades batem, nem os descritores batem, nem o alfanumérico bate... Nossa realidade é completamente diferente. E são coisas fúteis, muitas vezes. (VRD)*

*Eu não gosto, acho que não acrescenta em nada, não me ajuda em nada, em sala de aula... (Bebel)*

*Live, vou te contar, quando vem uma live eu falo: “ô santo deus”... a maioria, se eu estiver falando algo errado, vocês como professoras, como colegas, podem me corrigir... o mesmo tema, a mesma coisinha, repetitiva, cansativa... que na hora que você começa a escutar lá no início você fala assim: de novo, de novo? (Papagaio)*

*Porque às vezes o que é disponibilizado, muitas vezes, é o que a gente já sabe, conforme a colega falou muito bem, é coisa que já faz, é coisa que é inútil, que não vai acrescentar em nada. (Maria)*

Os relatos acima destacam os problemas relacionados ao conteúdo das lives e plataformas digitais, à desconexão com a realidade e às temáticas repetitivas ou irrelevantes para a atuação profissional. Estes apontamentos evidenciam que os conteúdos disponibilizados têm sido um dos principais fatores para a contrariedade das professoras. A expectativa das docentes com as formações é de que elas agreguem algo à profissão e à escola, e o que podemos inferir é que elas não têm cumprido essa função, o que é sintomático sobre a atenção dada ao preparo e à oferta das formações disponibilizadas, ainda mais ao considerarmos que as formações continuadas são essenciais para o estudo e reflexão contínuos, intrínsecos à profissão docente.

Outro ponto destacado foi o despreparo dos formadores das lives e o desconhecimento deles acerca dos contextos, o que resultou na carência de formadores-mediadores preparados, que conheçam e entendam as realidades educacionais e suas especificidades, como salientado pela experiente Vida, e por Tetê, que retorna à educação após alguns anos de afastamento:

*Tem tanta gente boa, que pode preparar a gente. Ficam essas coisas horrorosas aí. E a escola obrigando a gente a fazer. Então eu sou da mesma opinião dela. Eu sou contra. Quero coisa que eu possa ver, pegar, palpável.*  
(Vida)

*Aqui em Minas nós temos ótimos profissionais E os profissionais, eles estão dentro da realidade de Minas. Então, assim, pode ser um ótimo profissional de outro estado, mas nós precisamos especificamente de alguém daqui que está presente, que sabe como tudo acontece. O que as escolas vão receber ou não. O nível de saúde que vão chegar.*

[...]

*Mas, assim, realmente, teria que ser alguém de Minas, que está aqui, na nossa realidade, que sabe o investimento que o governo faz ou deixa de fazer.* (Tetê)

As colocações feitas pelas professoras apresentadas nesta subseção são evidenciadas na fala da VRD: “*Entende? Qual é essa formação continuada? Para mim, é descontinuada*”. Elas expõem elementos que contribuem para a denominação formação (des)continuada utilizada por nós como forma de realçar e evidenciar a precariedade e a fragilidade das formações continuadas oferecidas aos profissionais da educação, em detrimento de ações e práticas que correspondam à ações formativas eficazes, como aponta Canário (1998),

Em primeiro lugar, o saber (nomeadamente o saber profissional) só pode ser construído a partir da experiência que desempenha um papel de “âncora” na realização de novas aprendizagens; em segundo lugar, a experiência para se tornar plenamente formadora deverá passar pelo crivo da reflexão crítica, o que implica aceitar a ideia de que a aprendizagem se faz simultaneamente, contra a experiência (Bourgeois e Nizet, 1997); finalmente, a experiência corresponde a uma construção feita em contexto pelo próprio sujeito que articula e mobiliza lógicas de acção distintas (Dubet, 1994) (Canário, 1998, p.13).

Os apontamentos feitos pelas professoras destacam o distanciamento entre as formações necessárias que atendam à educação e o que é praticado enquanto formação continuada, expresso no formato de lives e cursos de plataformas digitais, com temáticas repetitivas, superficiais ou sem conexão com a realidade, que desconsidera os contextos escolares e saberes docentes, inviabilizando as trocas de experiências e reflexão com os pares.

Formações que assegurem o fortalecimento e o enriquecimento do profissional e do ambiente escolar contribuem para a melhoria das aprendizagens estudantis e dos profissionais da educação, segundo Marcelo (2009):

O desenvolvimento profissional dos professores vai para além de uma etapa meramente informativa; implica adaptação à mudança com o fim de modificar as actividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos. O desenvolvimento profissional de professores preocupa-se com as necessidades individuais, profissionais e organizativas” (Heideman, 1990, apud Marcelo, 2009, p.10)

Considerar os impactos das formações na prática docente é indissociável dos objetivos pretendidos com as ações formativas, implica ponderar sobre as contribuições e mudanças no ensino-aprendizagem.

Questões relacionadas a incentivo, motivação e tempo também foram apresentadas pelas professoras, contudo, perpassam por elementos relacionados às condições do trabalho docente e são tratadas no próximo subtítulo.

#### **6.4.2 O (des)trabalho docente**

Antes de iniciarmos as análises sobre o (des)trabalho docente, que faz referência ao trabalho docente, é necessário tecermos algumas considerações iniciais, haja visto que não há um capítulo referencial para esta subcategoria. Partimos das perspectivas de Tardif e Lessard (2009), que analisam os impactos das transformações do mundo do trabalho na docência. Os autores explicam as mudanças do mundo do trabalho, outrora essencialmente produtivo, material, e que tinha a escola como instrumentalizadora dos filhos da classe trabalhadora, características da era industrial. Na medida em que o mundo do trabalho e a sociedade se transformaram, a escola e o trabalho docente se transformaram também.

Na contemporaneidade surgiram novas formas de trabalho, que abarcam as interações humanas, como as prestações de serviços, e que vão além do trabalho material produtivo. Aqui inserem-se os trabalhos interativos, cognitivos e reprodutivos, aqueles que produzem as condições de vida e visam suprir as necessidades da subsistência humana. Nesse contexto, novas profissões e formas de socialização surgem e ganham espaço.

Para acompanhar essas mudanças, a educação também se transformou, passou a ser vista em uma perspectiva que visa a apreensão e a compreensão da realidade e das transformações sociais, a fim de alimentar a sociedade com pessoas preparadas para responder a esse novo

mundo do trabalho. Dessa forma, a docência também passa a ser vista como trabalho, onde o processo de trabalho acontece na relação entre professor e aluno, onde o aluno é o objeto de trabalho do professor, como conclui Tardif e Lessard (2009):

Em suma, a escolarização supõe, historicamente, a edificação e a institucionalização de um novo campo de trabalho, a docência escolar no seio da qual os modos de socialização e de educação anteriores serão ou remodelados, abolidos, adaptados ou transformados em função dos dispositivos próprios do trabalho dos professores na escola. Neste sentido, se as interações cotidianas entre os professores e os alunos constituem bem o fundamento das relações sociais na escola, essas relações são antes de tudo, relações de trabalho, quer dizer, relações entre trabalhadores e seu “objeto de trabalho”. (Tardif; Lessard, 2009 p.23).

A docência passa a compor o mundo do trabalho, não meramente como dispositivo instrumentalizador, passa a compor como trabalho em relação a um objeto, com estruturas e mecanismos próprios, acrescentamos ainda, segundo Tardif e Lessard (2009), os impactos do trabalho docente em organizações socioeconômicas do globo, inclusive do Brasil.

Tal importância do trabalho docente indica a relevância e a urgência em acatar e tratar a subcategoria advinda diretamente das participantes da nossa pesquisa. Analisar as condições deste trabalho, as formas como acontece, seu valor, a remuneração e os impactos na docência se faz necessário.

Os aspectos relacionados à acessibilidade, motivação e interesse pela realização das formações continuadas devem ser considerados e estão diretamente ligados às condições do trabalho docente. Questões como o tempo para realização das formações, das demandas excessivas do trabalho docente, a falta de incentivo e a baixa motivação, perpassados pela falta de apoio ou pela baixa remuneração, foram apontados pelas professoras como elementos que dificultam a participação em formações continuadas. A partir da análise das condições do trabalho docente das professoras, identificamos as fragilidades e os obstáculos que interferem na participação e na realização das formações.

O estudo constante é intrínseco à profissão docente, segundo Marcelo (2009):

[...] Sempre soubemos que a profissão docente é uma “profissão do conhecimento”. [...] Para que este compromisso se renove, sempre foi necessário, e hoje em dia é imprescindível, que os professores - da mesma maneira que é assumido por muitas outras profissões - se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal (Marcelo, 2009, p.8).

Não é necessário convencer as docentes da importância da formação continuada e dos impactos da sua precariedade, elas sabem disso e traçam críticas e reflexões acerca das formações disponibilizadas, como vimos na subcategoria A formação (des)continuada. Contudo, não é apenas a qualidade das formações que interfere na efetividade delas, é necessário identificar os outros fatores que, segundo as professoras, têm interferido na realização das formações continuadas. A partir dos GF, a discussão sobre o trabalho docente surgiu como um desses fatores, além das condições desse trabalho, as percepções sobre ele e as demandas excessivas que também foram pontuadas.

O excesso de demandas do trabalho docente não é algo novo na profissão, extrapola os espaços de trabalho, adentra a vida privada dos profissionais e reflete em aspectos da vida profissional e pessoal, como observamos em nossas análises. A partir do relato de Gracinha, filha de professora, sobre uma lembrança de infância, pudemos evidenciar a tênue linha entre o espaço e tempo profissional e pessoal, onde a casa se torna uma extensão do trabalho

*Meu pai fazia os cartazes para a minha mãe, porque ela, na época não tinha computador e meu pai assim, até hoje ele faz brinquedos, tem 86 anos, ele tem uma lojinha, faz brinquedos de madeira, ele sempre teve uma letra muito bonita, sabe? Ele fazia cada cartaz mais bonito para minha mãe, todo mundo elogiava. Sabe, eu me lembro assim a noite, meu pai fazia bolo, até hoje ele faz bolo gostoso, eu gosto de fazer comida e tal, e eu tenho muita essa lembrança, e à noite, meu pai fazia os cartazes, todo mundo ajudando, recortando coisas, para ajudar a minha mãe, porque ela ficava o dia inteiro planejando aula, sabe, assim, tinha o caderno de plano, planejamento, era o mimeógrafo... (Gracinha)*

Levar serviço para casa, buscar auxílio para a realização do trabalho em casa, eram questões presentes no passado docente e se intensificam no presente. A descrição do pai contribuindo com os cartazes e a família engajada em tarefas de apoio à mãe evidenciam como o trabalho docente se estendia para além dos muros da escola, demandando tempo, dedicação e criatividade.

Vida também compartilhou como encontrou em sua filha suporte para aprender algo novo e necessário para a realização das atividades: “*Porque se não ensinar, ninguém aprende. Eu aprendi o classroom com a minha filha sentada lá: ‘Mãe, você vai aqui, você vai aqui, você faz isso’. Eu aprendi...*”. Estes relatos, além de demonstrar a extensão do trabalho docente, reforçam a ineficácia das formações ofertadas.

A questão da escassez do tempo também foi abordada pelas participantes, como nos contam Bebel e Jade:

*Não gosto, não gosto, e a maioria faz porque é obrigatório fazer. Porque se não for obrigatório duvido que vocês vão entrar em uma live para fazer, duvido que vocês vão entrar num curso para fazer. Por quê? Porque a demanda está muito grande nesse momento. Então, ninguém tem tempo para isso.*

[...]

*Tem gente que trabalha sábado e domingo. Eu trabalho sábado e domingo. Trabalho em três escolas. Sábado e domingo trabalhando. (Bebel)*

*A gente tem pouco tempo, principalmente quem está em duas escolas como eu.*

[...]

*Para além disso tudo, as burocracias, que é o que ela falou ali (aponta para Bebel), tem muita planilha, tem muita coisa para preencher... Eu tenho que preencher meu diário, eu tenho que preencher meu planejamento, eu tenho que preencher a planilha... A hora que eu podia estar pesquisando, assistindo um curso, fazendo uma coisa, eu tô fazendo planilha... (Jade)*

As falas das duas professoras apresentam um aspecto estrutural e que precisa ser evidenciado: o acúmulo de cargos e jornadas extensas nas escolas. Esse fato não é exclusividade delas, a mesma situação acontece com outras participantes, e o principal motivo são os baixos salários. Com a baixa remuneração, muitas professoras e professores acumulam cargos e escolas, o que torna o tempo escasso e o trabalho maior. Essa realidade cria um cenário em que o tempo disponível para ações formativas ou para reflexões pedagógicas se torna escasso, comprometendo tanto o bem-estar das professoras quanto a qualidade da educação.

A sobrecarga de tarefas burocráticas mencionada por Jade, como o preenchimento de diários, planejamentos e planilhas, adiciona uma camada de trabalho que, embora necessária para a gestão da sala de aula, muitas vezes é vista como desconectada do núcleo essencial do ensino: o contato direto com os alunos e a preparação pedagógica criativa e reflexiva. Assim, o excesso de burocracia substitui o tempo que poderia ser dedicado a pesquisas, formações e outras atividades que promovem o desenvolvimento profissional contínuo.

Nessa direção, as falas das professoras a seguir evidenciam essa mesma situação, acrescida do desânimo e desgaste expresso por elas:

*E a maioria trabalha em dois cargos. Um cargo só não sustenta. Então qual o tempo que a gente tem? A gente, não tenho interesse não, gente... Eu não quero fazer mais nada. (Bebel)*

*Eu acho que é uma profissão que dá tanto trabalho, desgasta tanto, que a gente tinha que ganhar muito bem, a ponto de não precisar fazer outra atividade remunerada.*

[...]

*E isso você “descrê” também, descrê do trabalho, você não consegue ter um respaldo para fazer as coisas necessárias da vida mesmo, sabe, se doar, não*

*tem como, você trabalha na marra, você trabalha magoado, você vai descrendo, sabe, faz a aula, quer saber... (Ka)*

As falas de Bebel e Ka evidenciam não apenas a sobrecarga de trabalho e as condições precárias da profissão docente, mas também os impactos emocionais profundos que essa realidade gera. O desânimo relatado, associado ao acúmulo de funções e à necessidade de múltiplos empregos para garantir a subsistência, reflete uma crise no sentido atribuído ao trabalho docente, que deixa de ser uma vocação inspiradora para se tornar um fardo cotidiano.

Os relatos das professoras ecoam na denúncia de Nóvoa e Vieira (2017), quando tratam dos impactos da desprofissionalização na qualidade do ensino, pois, segundo os autores:

*A desprofissionalização dos professores tem-se agravado nos últimos anos, devido a vários fatores, desde a manutenção de níveis salariais baixos e de difíceis condições nas escolas até à intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controle. (Nóvoa; Vieira, 2017, p. 34)*

Ao inserir o elemento da desprofissionalização, ampliamos as análises sobre as condições de trabalho para outros pontos que extrapolam os aspectos materiais e temporais de subsistência e avançam para o campo da subjetividade humana, que abarcam questões relacionadas à autoimagem, à motivação e ao propósito do trabalho, como podemos observar a partir das falas das professoras VRD, Maria, Conceição e Maria Thereza Corgozinho:

*“Nós somos passadores de conteúdo... Lembra que eu falei? Somos passadores de conteúdo para o governo...” (VRD)*

*“Mas aí a questão é: que sentido vai fazer no final? Porque, por exemplo, já que a gente é só passador de conteúdo, e vai dar os 15 pontos, para que eu vou fazer uma prova diferente? Para que que eu vou cobrar? Para que que vai me dar mais trabalho? Por que que eu ainda vou fazer uma pós... (Maria)*

*O que a gente percebe? Que você fazendo o mínimo, já está suficiente... então por que você vai fazer mais? Por que você vai forçar mais?” (Conceição)*

*“[...] antigamente a faculdade era para elite... E vai voltar a ser isso, a gente está caminhando para isso. Infelizmente, o nosso espaço que está acontecendo, é disso... De caminhar para uma universidade que vai voltar a ser para a elite e o pessoal mais pobre, às vezes não tem acesso... Que escola que é essa que a gente quer levar?*

*[...]*

*E hoje o que gera muita tensão é a questão dos números, o governo que está aí hoje ele quer número...” (Maria Thereza Corgozinho)*

As professoras mais experientes, VRD e Maria Thereza Corgozinho, falam de maneira determinada, a primeira sobre a forma como vê a profissão docente, a segunda sobre os

caminhos que a educação tem seguido, no sentido de que a escola pública tem perdido seu aspecto de acesso democrático ao ensino superior, como destacado em: “*antigamente a faculdade era para elite... e vai voltar a ser isso, a gente está caminhando para isso.*” Ao final de sua fala, Maria Thereza Corgozinho indaga sobre o tipo de escola que as docentes querem levar.

Inferimos no questionamento de Maria Thereza certa frustração com a atual condição da educação, aparentemente, resultado de reflexões das possibilidades que podem advir de uma educação de qualidade, fruto da sua experiência como docente. Sua indagação é direcionada para o papel da escola, diferentemente de Conceição e de Maria, que, já no início de carreira, considerando o pouco tempo na profissão, questionam-se sobre a docência, como evidenciamos nos seguintes destaques de Maria e Conceição, respectivamente: “*Para quê que vai me dar mais trabalho? Por quê que eu ainda vou fazer uma pós...*”; “*Então por que você vai fazer mais? Por que você vai forçar mais?*”. A partir desses questionamentos, inferimos a fragilidade da identidade docente e suas incertezas:

Nos últimos anos temos assistido a uma situação de stress e desmotivação entre os docentes. Em muitos países existem altos níveis de deserção e muita dificuldade em recrutar novos docentes, verificando-se situações de erosão da profissão, diminuição do status, interferências externas, aumento da carga de trabalho (Bolam & McMahon, 2004 *apud* Marcelo, 2009, p.12)

A desprofissionalização, a perda da identidade docente e os índices da qualidade do ensino são presentes nas vivências e preocupações das professoras. Independentemente do tempo de profissão, têm se destacado como fatores para as angústias, desânimo e desmotivação docente. Vida, a professora mais experiente do grupo confirma isso: “*Exatamente... Aí desmotivou o professor...*”.

Esse contexto expõe um ciclo perverso: professoras desmotivadas e sobrecarregadas acabam trabalhando “*na marra*” (KA). A professora, ao utilizar o termo “*descrer*”, sugere um processo gradual de desilusão e desmotivação, em que as condições materiais e simbólicas do trabalho enfraquecem sua dedicação, mas, sobretudo, sua conexão emocional com a profissão.

Os sentimentos de mágoa e frustração evidentes nas falas de Bebel, Maria e Conceição, podem repercutir negativamente na profissão, na pessoa da professora, no ambiente escolar e na aprendizagem dos alunos. Os relatos apontam para a necessidade urgente de políticas de valorização docente que não se limitem ao aumento salarial, mas que também contemplem melhorias nas condições de trabalho, redução de jornadas extenuantes e espaços de formação que sejam significativos e motivadores. Sem essas mudanças, o risco é perpetuar um cenário de

desgaste e desumanização da profissão docente, enfraquecendo o papel essencial da educação na sociedade.

Essa situação nos remete à Tardif (2002), que discute como as condições de trabalho e o contexto social moldam as práticas e as percepções das professoras. O autor destaca que a falta de reconhecimento e os desafios estruturais podem impactar negativamente o envolvimento emocional e profissional das docentes.

Somados a esses fatores que têm contribuído para a precarização da educação, inserimos a busca do governo por melhores índices educacionais, como manifestado por Maria Thereza Corgozinho: “*E hoje o que gera muita tensão é a questão dos números, o governo que está aí hoje, ele quer número...*”, e seus impactos no trabalho docente e na docência, que, sem levar em consideração as condições de realização deste trabalho e da profissão, reduzem ainda mais a profissionalidade docente, como destacam Nóvoa e Vieira (2017)

No caso dos professores, o discurso da eficiência e da prestação de contas tem dado origem, por exemplo, às chamadas “medidas de valor acrescentado” (*value-added measures*), nas quais os professores são avaliados e remunerados em função dos resultados dos alunos, desvalorizando assim outras dimensões da profissionalidade. Este entendimento da qualidade empobrece a profissão docente, reduzida a uma visão técnica, aplicada, “prática”, que a esvazia das suas dimensões sociais, culturais e políticas. (Nóvoa; Vieira, 2017, p. 34)

As críticas dos autores são direcionadas aos modelos de avaliação do ensino e do trabalho docente baseados em resultados imediatos, desconsiderando as interferências dos contextos escolares, as condições de trabalho e regionalidades, dentre outros elementos.

Para a nossa pesquisa, ressaltamos os componentes interferentes relacionados à questão da desprofissionalização docente e da perda de identidade, questionados e apresentados pelas professoras e evidenciados em suas falas que confirmam os baixos salários, a burocratização da profissão, a desvalorização, a perda dos propósitos profissionais e o desrespeito, denunciados por Vida, que destaca o envio de material para reprodução e a ausência de consulta e comunicação com os docentes, no relato que segue:

*Olha bem, o currículo vem pronto de lá. Dividido por bimestre. Isso era na ditadura militar. Era assim, gente. Vinha o currículo prontinho, dividido por bimestre. As provas vinham prontas para distribuir. Aí eles retornaram isso. Você não pega mais o conteúdo básico e divide no ano. Ele já vem pronto, para que você vai dividir? Você vai dividir em bimestre de novo? Não, você vai distribuir os conteúdos de acordo com o tempo de trabalho dentro do bimestre. Mas no primeiro bimestre, em si só, eles já fizeram prova. Agora, sentou com a gente para debulhar isso? (Vida)*

A crítica de Vida a uma lógica centralizadora aponta para a ausência de diálogo e de processos colaborativos na definição do currículo e das práticas avaliativas. Receber um currículo "pronto", como relata a professora, organizado em bimestres e provas pré-elaboradas, coloca os professores como meros executores de um planejamento alheio, em vez de protagonistas reflexivos na construção de estratégias pedagógicas que respondam às necessidades específicas de seus alunos e contextos. Esse tipo de imposição ignora a riqueza do saber docente acumulado na prática, que poderia contribuir para uma adaptação mais significativa e contextualizada dos conteúdos e ainda contribui para a desprofissionalização da docência.

Nesse sentido, Freire (1996) nos alerta para os riscos de práticas que transformam o professor em um mero reprodutor de conteúdos, em vez de um criador e mediador do conhecimento. Imbernón (2005), por sua vez, destaca a necessidade de valorizar a experiência e o contexto dos professores como parte essencial do desenvolvimento curricular, argumentando contra modelos que desconsideram o protagonismo docente.

Essa precarização do trabalho docente, reduzido ao ato de reproduzir conteúdos e assumir atividades burocráticas, é fator de destaque nesta pesquisa e contribui para o apagamento da profissão, a perda da identidade docente e a piora das condições do (des)trabalho docente.

Utilizamos o prefixo “des” para o nosso jogo de palavras, a fim de demarcar a negação da realização do trabalho docente pelos professores, ou a sua descaracterização, no sentido de que a percepção reducionista sobre a profissão cria um abismo entre o (des)trabalho docente realizado e o que seria o trabalho docente propriamente dito. Mais do que isso, distorce a autoimagem que os professores têm de si mesmos e mina os anseios profissionais, culminando em desinteresse e desmotivação, presentes nas falas das professoras, repercutindo na qualidade de vida destes profissionais e na educação.

#### **6.4.3 O trabalho (invisível) feminino**

As professoras, o cerne deste trabalho, majoritárias na educação básica, são atravessadas, ainda, pela terceira subcategoria, que as coloca em condições extenuantes, o trabalho (invisível) feminino, que, somado às demandas formativas e do trabalho docente, as inserem em uma lógica de superexploração, resultando nas múltiplas jornadas femininas, reconhecidas e vivenciadas por elas:

*Porque tipo, toda mulher tem muito mais demanda que o homem, e uma professora que é mulher recebe o mesmo tanto que um professor que é homem... Mesmo a gente tendo mais demanda, no sentido de que eu não sou mãe, mas por exemplo, eu imagino que aqui na sala tenha alguém que seja mãe... (Diu)*

Não precisa ser mãe para ter empatia à causa e não precisaria ser mulher para ter empatia. Bastaria observar o cotidiano para perceber que as demandas femininas são superiores às masculinas, mas observar o trabalho (invisível) feminino, que, ao longo da história não foi entendido como trabalho, foi invisibilizado sob a roupagem da feminilidade, da maternidade e do matrimônio, ainda que expliquemos e comprovemos com dados do IBGE, como apresentado no capítulo 2, parece não ser fácil, e a concentração deste trabalho invisível continua a recair majoritariamente sobre as mulheres.

Antes mesmo de serem indagadas sobre o trabalho feminino, a partir de uma das questões do roteiro para mediação do GF, as docentes inseriram a questão das múltiplas jornadas, ainda nas discussões referentes à formação continuada e trabalho docente, como evidenciado nas falas da Bebel e VRD:

*Então, olha para você ver... Que tempo você tem? Quem que é dona de casa, quem tem filho, aí tem que ensinar dever ao filho, tem que chegar pra fazer uma janta, tem que ser o que. E a maioria trabalha em dois cargos. (Bebel)*

*Porque você mesmo está vendo que se você não tivesse sido emprestada de licença, você daria conta de trabalhar, cuidar da sua casa, cuidar da sua família e fazer esse mestrado? (VRD)*

As professoras denunciam as múltiplas jornadas vivenciadas pelas mulheres, que se desdobram entre os diferentes trabalhos a serem executados. Na fala de Bebel, evidenciamos que a escassez do tempo é um problema no cotidiano feminino, advindo do acúmulo de atividades realizadas pelas mulheres.

Já VRD aponta para a concessão do afastamento para aperfeiçoamento com ônus<sup>9</sup> disponibilizada para os servidores do Programa Trilha - Educadores, mas que não é comum a todos os servidores que buscam complementar ou aperfeiçoar a formação, evocando novamente as condições do trabalho docente e das formações continuadas e incitando a reflexão sobre como o afastamento viabilizou a realização do mestrado, destacando ainda como é difícil

---

<sup>9</sup> O afastamento concedido aos servidores integrantes do Programa Trilhas de Futuro - Educadores é opcional e específico para cada cargo e função, sendo necessário cumprir as exigências, conforme o Memorando-Circular nº 6/2022/SEE/DDGE - AFAST.T. EDUCADORES (Anexo III).

conciliar as múltiplas jornadas femininas, que abarcam o trabalho profissional, o estudos e o trabalho feminino.

É evidente nas falas das professoras a precarização do trabalho feminino, seja na docência ou em outras jornadas, e isso está diretamente relacionado a políticas que desvalorizam a profissão e ignoram as especificidades de gênero que afetam a vida das mulheres trabalhadoras:

Conciliar vida profissional, maternidade, estudos e tarefas domésticas aumenta a carga de responsabilidade sobre as mulheres e, por consequência, elas podem apresentar adoecimentos emocionais e físicos (Berkman et al., 2015; Hatam et al., 2016, Hirt et al., 2017; Liu et al, 2015; Oliveira et al, 2017 apud Mota-Santos, et al, 2021, p. 108)

Os conflitos e sacrifícios inerentes aos atravessamentos vividos pelas mulheres atingem diferentes aspectos da vida pessoal e da carreira das professoras, perpassam gerações e acarretam prejuízos particulares e profissionais, como evidenciamos nos relatos de Gracinha:

*A minha mãe também é aposentada em dois cargos do Estado. Então, eu lembro assim. A gente foi criada com... é que eu sou de São Sebastião do Oeste, cidade pequena, sempre buscava alguém da roça para morar com a gente, morava mesmo, lá em casa, para cuidar da gente. Minha mãe tinha dois cargos, professora e bibliotecária, aí eu tava com 16 anos, nasceu minha irmã caçula, então assim, e minha mãe, acho que passou mal, tirou licença antes, e voltou rapidinho, eu praticamente criei minha irmã caçula, sou madrinha, tenho ela como filha, mas né?*

[...]

*Então assim, falando como mulher, profissionalmente, eu já cheguei, eu acho que estou no fim de carreira, eu já podia ter aposentado há muito tempo... fiz umas coisas erradas, na vida assim, paguei o carnê com o código errado... Fiquei nove anos sem dar aula quando meu filho nasceu. Não me arrependo, mas ao mesmo tempo já podia ter me aposentado, na verdade, né? (Gracinha)*

Gracinha carrega em si o ser filha de professora, além do ser professora e mãe, e sentiu desde jovem como a relação trabalho e mulher pode ser hostil. Quando relata que praticamente criou a irmã, pois a mãe professora precisou retornar “*rapidinho*” ao trabalho, enfatiza a falta de respaldo e proteção para a mãe trabalhadora de décadas atrás. Ao compartilhar sobre os anos que se ausentou da profissão para se dedicar ao filho, alerta para a centralização da responsabilidade da criação na figura feminina, o que acende as reflexões acerca dos processos de criação e cuidados dos filhos, que ainda recaem majoritariamente sob as mulheres. Como foi indagado por Ka, em tom de revolta, como observamos no material audiovisual dos GF.

*Igual ela, perdeu tempo de aposentadoria, as nossas licenças atrasam a nossa aposentadoria, atrasam nossa avaliação de desempenho... Que dia eles faltaram para levar menino no médico? (Ka)*

Ka é mãe atípica de duas meninas pequenas, professora e cientista, relatou suas experiências profissionais em áreas que vão da fiscalização ambiental, docência no ensino superior à docência no ensino básico. Atualmente, é professora em dois cargos. Ao decidir ser mãe, abdicou dos cargos privados para manter a seguridade do cargo público. Acrescenta que só foi possível essa decisão, por ser casada e poder contar com a renda do marido. A decisão pela maternidade foi consciente, através da Fertilização in Vitro (FIV), aparentemente tudo estava dentro dos conformes, casada, ambos empregados, embora o marido resida em Belo Horizonte e só retorne a Divinópolis nos finais de semana, como veremos mais adiante, Ka conta com o apoio da mãe e de uma babá. O choque vivenciado decorrente do desamparo da mãe trabalhadora veio no cotidiano, e causou revolta, como observado em seu relato:

*Não, o que mais gritou pra mim foi eu não ter direito à licença de acompanhante das minhas filhas, menores de idade, bebê, licença do hospital, que elas estavam lá, tomando soro, passou a noite. Teve uma vez que ficou uma semana, não foi inteirinha não, foi quando teve dengue, foi e voltou, foi e voltou, foi e voltou. Aí veio a Covid de presente, não tive, se eu não consigo uma licença para mim. [...] Em nenhuma das vezes eu tive a perícia validada. Eu perdi os dias que eu estava com elas no hospital.*

[...]

*Eu acho que a gente não ganha o mercado de trabalho, a excelência e abre brecha para esse negócio, porque a gente não é protegida, não está protegida. A gente não tem amparo das leis adequadamente. Tem lei? Tem, foram feitas muitas, mas tem muitas brechas também, tem muitas coisas. Você vê que eu estou revoltada. Eu não tenho direito de licença. Tem licença? Tem, mas a permissão não passa*

(Ka)

A falta de respaldo, proteção e apoio à mãe trabalhadora é o que causa mais revolta em Ka, que se vê desassistida, mas não de forma singular, como observamos nos relatos de Gracinha, sentindo os prejuízos na profissão, com o atraso na aposentadoria ou o corte no ponto.

A ocupação do mercado de trabalho pelas mulheres é histórica, surge das necessidades financeiras e de demandas femininas anteriores. Assim como mulheres passaram a trabalhar para complementar a renda familiar ou se sustentarem em decorrências dos inúmeros percalços da vida, o trabalho também possibilitou que mulheres rompessem com a cultura do matrimônio condicionante da sua subsistência, libertando mulheres de relações e situações de subserviência e violência vivida em seus lares, mas não assegurando sua liberdade plena, segundo Saffioti (1978):

Seria ilusório, entretanto, imaginar que a mera emancipação econômica da mulher fosse suficiente para libertá-la de todos os preconceitos que a discriminam socialmente. A realização histórica de sociedades de economia coletiva tem mostrado que, embora a emancipação econômica da mulher seja condição *sine qua non* de sua total libertação, não constitui, em si mesma, esta libertação integral. (Saffioti, 1978, p. 44)

O fato de a mulher ter alcançado o mercado de trabalho e sua independência financeira não garante a sua total liberdade. A sociedade não acompanhou os avanços femininos, mantendo ainda vigentes as lógicas patriarcais que discriminam e exploram o trabalho (invisível) feminino, culminando no prejuízo profissional da mulher trabalhadora, como bem destaca Ka: “[...] *a gente não ganha o mercado de trabalho, a excelência e abre brecha para esse negócio, porque a gente não é protegida, não está protegida*”.

A mulher no mercado de trabalho deu origem a uma terceira jornada sem garantias e proteção adequadas como aponta Mota-Santos (2021): “Falar de tripla jornada é avançar numa discussão onde existe a necessidade de garantir os direitos de cidadania, bem-estar e desenvolvimento profissional e pessoal das mulheres” (Pirrolas & Correia, 2020 *apud* Mota-Santos; et al, 2021, p. 104).

Ka, Gracinha, a mãe de Gracinha e VRD declaram: “*eu sou mãe e pai*”. Milhares de mulheres lidam diariamente com as múltiplas jornadas, retrato do atraso cultural da nossa sociedade. O fato é que se adaptaram a essa realidade e se desdobram para dar conta, mas não sem sentirem os prejuízos, como nos conta (Ka):

*Teve um ano que eu ia largar... ah, eu ia largar. Eu fiquei aqui, eu chegava aqui, eu ficava assim (expressa estar catatônica) eu ia largar, eu não estou dando conta. Eu buguei de vez. Buguei de vez.* (Ka)

Maria, que não é mãe, compartilha sua visão sobre o ser mulher

*Eu acho que a luta de mulher, querendo ou não, ela tem muito mais coisa, mas acho que pra gente crescer é mais ou menos isso, é a gente fazendo um monte de coisa de uma vez, é assistindo aqui um curso e estudando, fazendo outra coisa, então, acaba que a gente se adaptou acho que por ser mulher, a fazer várias coisas ao mesmo tempo* (Maria).

Embora naturalize a adaptação feminina às demandas excessivas em “*acho que para gente crescer é mais ou menos isso, é a gente fazendo um monte de coisa*”, consequência de uma criação que incute às mulheres, desde a juventude, o acúmulo de tarefas, vemos em Beauvoir (2016):

Observou-se muitas vezes que a partir da puberdade a jovem perde terreno nos domínios intelectuais e artísticos. Há muitas razões para isso. Uma das mais frequentes está em que a adolescente não encontra em volta de si os incentivos que oferecem a seus irmãos; ao contrário: querem que ela seja *também* uma *mulher*, e para isso é preciso acumular as tarefas de seu trabalho profissional com as que sua feminilidade implica (Beauvoir, 2016, p.81).

Ao acumular tarefas ao invés de abandonar as atividades profissionais, as mulheres demarcam espaço, reafirmando que não ficarão restritas ao espaço doméstico. Maria ainda incita um debate importante para as questões referentes às desigualdades de gênero, a da equidade:

*A gente não quer igualdade, a gente quer equidade, a gente quer que nosso tratamento seja diferente, que o nosso tratamento seja diferente, que o tratamento seja diferente dos professores, porque as demandas são diferentes...* (Maria)

É necessário destacarmos a questão da equidade, como resposta à fragilidade da igualdade para tratar das desigualdades de gênero. O preceito da igualdade por si só não tem dado conta da realidade feminina, das múltiplas jornadas de trabalho das mulheres, das suas abdições, das diferentes violências sofridas, sejam elas mães, filhas, cientistas, artistas, professoras, entre tantas outras mulheres. A equidade permite equalizar a hierarquia existente entre o profissional e pessoal feminino. Segundo Saffioti (1978):

Nestas circunstâncias, a mulher é levada a hierarquizar as funções que desempenham nas duas estruturas mencionadas, colocando suas funções profissionais em segundo plano, quando na realidade, do ponto de vista de sua integração na sociedade, ambas deveriam ser colocadas em plano de igualdade. (Saffioti, 1978, p. 32)

Para que o profissional e o pessoal feminino sejam colocados em pé de igualdade, são necessárias medidas, planos, projetos e legislações que atendam às demandas impostas às mulheres, como exemplificado por Diu:

*E às vezes mãe, tipo assim, mãe solo, às vezes mãe de menino pequeno, e é muito mais difícil. E às vezes tipo, não tem, por exemplo, um auxílio creche, não tem um...*  
 [...]
 *Porque às vezes você tem filho pequeno, e ele, tipo, demanda muito gasto...*  
 (Diu)

A exemplo do alerta de Diu, compõem parte das bandeiras do feminismo no Brasil acolher e proteger a mulher trabalhadora. Historicamente, o movimento tem alertado para as demandas e especificidades das trabalhadoras que, segundo Pinto (2003):

Não há dúvida de que, de uma forma ou de outra, as questões levantadas pelas feministas chegaram até as organizações operárias, principalmente os sindicatos. São indicativos disso os encontros que começaram a acontecer a partir de 1977, que comprovam que as mulheres estavam começando a expor suas especificidades como trabalhadoras em relação aos companheiros homens. (Pinto, 2003, p.65)

Em seu estudo sobre o feminismo no Brasil, Pinto (2003) aborda a história, formação, composição e bandeiras defendidas pelo movimento feminista brasileiro, e entre as causas defendidas está a criação de creches, entre outras pautas que consideram as especificidades do trabalho (invisível) feminino, mecanismos de proteção às mulheres vítimas de violência e tantas outras. De fato, as mulheres conquistaram e transformaram aspectos de suas vivências, de forma coletiva ou individual, contudo, a partir dos relatos das nossas professoras, observamos a necessidade de reafirmar o compromisso com a luta em defesa de nós mulheres.

As várias contribuições de Ka, pois foi uma das que participou mais ativamente das discussões relacionadas às mulheres, inferimos que seja pela revolta que tem sentido, nos trouxeram mais vivências que merecem destaque, que abarcam as abdições profissionais e femininas vividas pelas mulheres. Como observamos nos relatos a seguir:

*É fácil parear... nunca vi um médico sair lá, e provavelmente ser chamado a atenção, porque tinha que levar um menino lá... As médicas saem, as médicas faltam, a pediatra da minha menina, o dia que a minha menina adoeceu, a gente teve que se virar, porque a menina dela estava doente, e ela estava com filho internado... nem marido, nem pai da menina, porque ela separou do pai da menina, nenhum dos dois faltou do serviço, todos os dois são médicos, ela faltou, e eu tive que arrumar outro pediatra para a minha menina, sério mesmo, sério mesmo, eu nunca vi.*

[...]

*Que dia você conheceu uma mulher na fase adulta que mantém os mesmos amigos? Que se encontram periodicamente? Sabe por quê? Eles reúnem para jogar futebol, depois bebem, eles se sentam para beber cerveja, para conversar de futebol, de partido político, e depois eles comem os tropeiros lá e vão embora pra casa. Que dia você viu uma mulher poder fazer isso? Eu não conheço nenhuma. A gente perde as amizades, perde inclusive, o grupo de exercícios físicos, se você quiser malhar, você tem que ir lá para academia. Gente, futebol é uma malhação e tanto. Ele joga futebol, bebe cerveja, quer dizer, a saúde, mantém a saúde, mantém a parte social. Eu não conheço. (Ka)*

Os relatos de mulheres que são obrigadas a sacrificar a profissão ou aspectos profissionais são inúmeros, você, leitora ou leitor desta dissertação, muito provavelmente já ouviu algo semelhante, assim, como também conhece ou já ouviu falar de uma mulher que “sumiu”, só vive para casa ou para o trabalho. Essas afirmações advêm das leituras de consumo utilizadas para a produção desta dissertação, do acolhimento e reconhecimento das vivências e falas partilhadas por Ka, Gracinha, Maria Eduarda, Tetê, Maria Thereza Corgozinho, Bebel, Conceição, V.R.D, Vida, Jade, Diu, Maria e Papagaio.

Reconhecer essas realidades é compreender a urgência e a inegável necessidade de acolher nossas mulheres, em suas totalidades e diversidades. Maria não escolheu fazer várias coisas ao mesmo tempo, Bebel não escolheu não ter tempo e ter dois cargos, VRD não escolheu ser mãe e pai e a médica não escolheu ter que faltar ao atendimento. Os imperativos sociais baseados nos papéis de gênero abstraem dessas mulheres as suas escolhas. Segundo Scott (2016):

Minha definição de gênero tem duas partes e diversas subpartes. Elas são ligadas entre si, mas deveriam ser distinguidas na análise. O núcleo essencial da definição repousa sobre a relação fundamental entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder (Scott, 1990, p.14).

A abstração da escolha das professoras não emerge de contextos isolados, são expressão das relações de poder que permeiam a história da humanidade, sustentando-se nas desigualdades para sujeitar as mulheres aos desígnios do papel social feminino.

Evidenciamos isso na fala de Ka, ao relatar os motivos pelo qual não tem a presença do pai de suas filhas durante a semana, o que culmina em assumir uma carga superior à do marido de dedicação à criação das pequenas. A escolha nem sempre é uma opção:

*Então, assim, ele fica 24, 36 horas trabalhando direto. Ele só consegue porque ele está na casa da mãe dele. Porque se ele morasse lá em casa, o ritmo da casa talvez não permitiria ele trabalhar. E se ele não trabalhasse, não tinha como eu pagar o tratamento, os tratamentos, terapia ocupacional, o psicólogo, etc, etc, etc. [...] Se eu fosse uma mãe solteira, ou se ele fosse um pai relapso, ou mesmo se a gente morasse junto, como manda a sociedade... porque os vizinhos, parentes então, nossa, ah lá, ela mora aqui, ele mora lá. Mas, enfim, tirando as brincadeiras à parte, mas que são verdade, não seria possível não, as minhas meninas iriam ficar negligenciadas de várias formas, de vários cuidados. (Ka)*

Ka salienta que “*ele só consegue porque ele está na casa da mãe dele*”, evidenciando a presença do suporte feminino como auxílio para a realização das atividades, e que “*se ele morasse lá em casa, o ritmo da casa talvez não permitiria ele trabalhar*”, destacando como a dinâmica doméstica e familiar interfere nas atividades laborais. A docente ainda justifica a inviabilidade de se mudar para Belo Horizonte, ao considerar a baixa remuneração da docência, como relatado a seguir:

*Porque lá em Belo Horizonte, o fato do professor de Estado não ter vale transporte, já dificulta mais do que já está difícil o salário curto. Lembrando que eu só tenho babá porque o meu marido paga, porque eu não teria dinheiro para pagar a babá. Se eu fosse trabalhar em Belo Horizonte, o que eu ganho ficaria na gasolina. Então assim, é um negócio complicado. (Ka)*

É inegável as contribuições e conquistas femininas nos diferentes campos das ciências, artes, economia, política, medicina, educação e tantos outros, contudo, é urgente que as condições de vida dessas mulheres, suas abdições e proteção sejam pautas acadêmicas, científicas e políticas. Como salienta Beauvoir (2016):

*Não se deve, entretanto, acreditar que a simples justaposição do direito de voto a um ofício constitua uma perfeita libertação: hoje o trabalho não é liberdade. Somente em um mundo socialista a mulher, atingindo o trabalho, conseguiria a liberdade. Em sua maioria, os trabalhadores são hoje explorados. Por outro lado, a estrutura social não foi profundamente modificada pela evolução da condição feminina; este mundo, que sempre pertenceu aos homens, conserva ainda a forma que eles lhe imprimiram (Beauvoir, 2016, p.503).*

Simone de Beauvoir escreveu “O segundo sexo” em 1949, porém, ainda hoje, em pleno século XXI observamos a atualidade de sua obra. É necessário dar voz e visibilidade às realidades das professoras que não têm tempo para realizar e aperfeiçoar o trabalho com excelência, que abdicam de aspectos profissionais e pessoais para darem conta das múltiplas jornadas de trabalho. Concluímos essa subcategoria com o relato da Ka, a fim de sensibilizar e chamar a atenção para a solidão e múltiplas jornadas femininas:

*Fora, por exemplo, de ontem para hoje, uma delas vomitou, está com dor de garganta desde sábado. Eu levei no médico, negocieei, fiz uma aula, tive que sair para poder levá-las ao médico. Deu o antibiótico, aí uma delas com antibiótico assim, parece que atacou o fígado. Duas horas da manhã, está eu segurando menino, limpando o vômito da casa, seis horas eu tive que acordar para vir trabalhar aqui. Não tem respaldo. (Ka)*

O relato de Ka exemplifica as dificuldades enfrentadas por muitas mulheres que lidam com essa sobreposição do trabalho profissional e das responsabilidades domésticas e familiares,

nomeadas como múltiplas jornadas. Essa experiência, narrada com detalhes sobre os desafios de cuidar das filhas doentes enquanto mantém os compromissos profissionais, evidencia a precariedade do suporte social e institucional às mulheres que acumulam esses papéis, sem contar a sobrecarga física e emocional que Ka deve estar vivendo.

As mulheres estão presentes nos espaços públicos e privados, vivem em realidades extenuantes, umas mais que as outras. Em nossa dissertação nos atemos às professoras, suas múltiplas jornadas e ao desamparo.

### 6.5 As carências e demandas das professoras

A nossa segunda categoria aborda questões objetivas, tratadas de forma direta pelas docentes: as demandas formativas das professoras. O objetivo desta categoria é destacar as principais demandas das docentes. Salientamos uma maior participação das professoras mais experientes. Acreditamos que os anos de trabalho profissional possibilitaram diferentes vivências profissionais, seja no quesito formações realizadas ou demandas identificadas.

Começamos com o relato de Vida:

*Mas nós estamos sentindo falta de parar a SRE, organizar grupo de estudos. É... vamos estudar... vamos então fazer o grupo de estudos. Tinha antigamente. É... vamos estudar História. Ai o que que a gente vê no 5º ano?*  
(Vida)

É evidente a carência por espaços coletivos de estudos para Vida, quando fala que sente falta de “*organizar grupo de estudos*”. Vida ainda salienta que espaços coletivos já existiram, lá atrás, “*antigamente*”. Vida é professora de História e, ao destacar o “*estudar História*”, evidencia a necessidade de estudar a partir das áreas de interesse e prática, principalmente quando exemplifica com “*o que que a gente vê no 5º ano?*”, deixando nítida a importância de formações que sejam contextualizadas. Identificamos, então, que espaços coletivos e contextuais são uma das demandas das docentes.

O relato de Têê reafirma a carência dos espaços coletivos na escola e adiciona novos elementos

*Nós tivemos uma época assim, de análise desse material...eu não sei se tem mais, que eu estava fora do Estado, fiquei cinco anos quase fora do Estado,*

*mas antes tinha, tinha reunião para discutir, o que era mais interessante, no final das contas não era respeitado, ia pelo que a SRE decidiu, mas pelo menos nós tínhamos um momento na escola, de falar isso aqui vai atender melhor a nossa realidade... (Têê)*

Os novos elementos que Têê apresenta se relacionam à análise do material didático pelos professores, à discussão e à reflexão sobre o que melhor atende o contexto escolar e ao desrespeito à autonomia escolar ao não acatar a escolha do material.

Os relatos de Vida e Têê destacam suas demandas acerca da formação continuada e de uma participação docente mais efetiva no desenvolvimento curricular. Ambas refletem um sentimento de perda em relação a momentos que possibilitavam maior diálogo, reflexão e troca de experiências entre os professores, mesmo que, em alguns casos, essas discussões não se traduzissem em decisões efetivas, como bem pontua Têê. A ausência desses momentos hoje reforça o isolamento dos professores e a dificuldade de construir uma prática pedagógica contextualizada.

O material didático surge como demanda, também, para VRD e Jade, que relatam ter no estudo do material didático fonte de formação:

*Menina, é isso que eu estou falando. Essa formação continuada deveria ser desde o material pedagógico que a gente utiliza, que vai vir para a gente, que vai vir para os nossos alunos, isso é uma verdadeira continuação do estudo da gente. (VRD)*

*Mas até o livro é uma formação. Você pega o livro e vamos ver quem que está produzindo o livro, o que que tem de novidade. Porque o livro, pelo menos no manual do professor tinha muita coisa, questão, de atividade... agora não tem isso também não... (Jade)*

Quando VRD fala “*deveria ser desde o material pedagógico*”, evidencia a importância de se estudar o material didático que será utilizado com os alunos, compreendendo que a apropriação do material também é formação continuada, favorecendo o cotidiano em sala de aula ao viabilizar o uso junto aos alunos. Além disso, o “desde” pressupõe uma formação contínua, que engloba vários aspectos da aprendizagem docente, não se restringindo a ações isoladas e pontuais.

Jade também compreende o livro didático como formação ao relatar que se atualiza quando “*vamos ver quem está produzindo o livro, o que que tem de novidade*”. O livro se torna um caminho para acessar as novidades da disciplina, assim como buscar referências e sugestões para atividades, indicando o interesse por inovar a prática docente. Em “*ver quem está produzindo*”, a docente demonstra interesse em estar em relação com o outro, diferentemente

de replicar o conteúdo. Jade destaca a existência de um sujeito que o produz, o que permite conhecer e reconhecer os autores, aproximando a docente de outros sujeitos que também lidam e produzem sobre sua área.

As demandas trazidas pelas professoras foram exemplificadas, nestes relatos, pela necessidade de um diálogo sobre o sujeito que produz o material didático que utilizam. Elas demonstram interesse em abrir espaços de troca com colegas que utilizam o mesmo livro e autor, promovendo discussões que possam aprimorar a prática pedagógica. Essas propostas atendem a suas necessidades ao serem intencionalmente permeadas por experiências compartilhadas, enriquecendo tanto o ensino quanto a aprendizagem.

Ainda sobre a questão da atenção ao conteúdo das formações, as experiências formativas de Vida evidenciam a carência por cursos contextualizados às áreas de atuação:

*Todo começo de ano tinha curso para a área sua (aponta para VRD), e tinha curso para as outras áreas (aponta para o restante do grupo). (Vida)*

A relevância das formações em áreas específicas se destaca quando Vida conta que “*tinha curso para a área sua e tinha curso para as outras áreas*”. A contextualização das formações surge como destaque nas falas de diferentes docentes. A maioria das falas fez referência direta às disciplinas ministradas ou ao interesse por estas áreas e isso nos alerta para as consequências da fragilidade da identidade docente, que incide sobre as professoras no sentido de que a preocupação com as formações tem se direcionado especificamente para as suas áreas, invisibilizando outras questões formativas que dependem de um processo reflexivo conjunto sobre a profissão e os seus contextos, que têm sido escassos, como relata Vida a seguir:

*Gente, o ser humano tem que pôr a mão na massa. Antigamente nós tínhamos o curso que chamava mão na massa. Acontecia a mão na massa duas vezes no ano, Priscila. No começo do ano, para estudo de currículo. E no final do ano também tinha. (Vida)*

Colocar a mão na massa, produzir, criar, refletir. Novamente, Vida reacende a preocupação com a prática docente, suas possibilidades de estudo, criação, inovação e reflexão. Durante os GF, surgiram reflexões e indagações que inferimos terem sido propiciadas pelos encontros que possibilitaram o momento coletivo de trocas de vivências, experiências e percepções.

Para além das temáticas ligadas às disciplinas ministradas, foram destacados outros assuntos que permeiam a realidade docente, como tecnologia e inclusão, como aponta Maria:

*Tem professor que vai precisar atualizar o conteúdo, tem outro que vai precisar da tecnologia, o outro: ah já assisti muito de tecnologia, então agora eu preciso de educação inclusiva... (Maria)*

Compreendemos que a realidade docente perpassa por vários tipos de conhecimento, que abrangem questões teórico-científicas, como nas disciplinas ministradas, campos da pedagogia, didática, contextualizando a sociedade virtualizada em que vivemos, áreas da tecnologia e inovação. Aprender, apropriar-se e refletir sobre os conhecimentos adquiridos e práticas realizadas é indispensável ao desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem, que, segundo Marcelo (2009):

*Sempre soubemos que a profissão docente é uma “profissão do conhecimento”. O conhecimento, o saber, tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificção do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos (Marcelo, 2009, p. 8).*

O compromisso com o conhecimento docente é atravessado por outras demandas além dos assuntos a serem abordados nas formações. Como evidenciado nas discussões dos GF, a frequência e o formato das formações, além dos impactos dessas formações no cotidiano docente, foram indicados, como nas falas de Vida e Maria Thereza Corgozinho:

*[...] todo começo de ano tinha, agora acabaram com tudo, nós estamos aí, capengas de curso... (Vida)*

*Até porque, completando o que a Vida está falando, essas informações, né, esses cursos que estão tendo, têm formação continuada de inclusão, mas a gente não está vendo inclusão nenhuma, dentro de escola nenhuma... (Maria Thereza Corgozinho)*

A escassez de cursos é revelada quando Vida usa a expressão “*capengas de curso*”, demonstrando sentir falta de espaços e tempos elaborados de forma programática e dedicada, diferente do que tem sido ofertado.

Maria Thereza Corgozinho reflete ainda sobre a ausência de impactos das formações nas escolas quando atenta para as formações sobre inclusão: “*tem formação continuada de inclusão, mas a gente não está vendo inclusão nenhuma, dentro de escola nenhuma*”. Uma formação continuada que desconsidera as experiências e o conhecimento docente, e que não repercute nas escolas, é ineficaz, e as professoras sentem a sua ineficácia. As formações precisam ter sentido no cotidiano docente e escolar, do contrário, são atividades sem significado, que servem para atribular ainda mais o trabalho docente:

Os programas de formação continuada são um aspecto central do desenvolvimento profissional. Porém, é preciso reconhecer que muitos destes programas são inúteis, servindo apenas para complicar um cotidiano docente já de si fortemente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o atual “mercado de formação” sempre alimentado por um sentimento de “desatualização” dos professores. (Nóvoa, Vieira, 2017 p. 24)

Maria Thereza Corgozinho salienta ainda a falta de suporte material e profissional aos professores de apoio:

*Não vem nenhum material para ajudar os professores de apoio, não tem ninguém que suporte o psicológico e social do lado do professor de apoio, que a gente está vendo todos os dias na escola (Maria Thereza Corgozinho).*

A situação dos professores de apoio é mais delicada ainda, quando consideramos as condições de carreira do profissional, que, segundo VRD, professora de apoio, não têm concurso público para a função, o que prejudicaria o acesso a espaços de formação continuada, intensificando ainda a precarização do trabalho docente. A professora diz:

*Olha só, voltando aqui. Você está fazendo mestrado pelo trilhas. Eu sou professora de apoio, a Maria Eduarda também, deve ter alguém aqui mais, talvez, eu não conheço as meninas ali. Nós somos professoras de apoio. Nunca teve concurso para professor de apoio e não vai ter. Não vai ter. Em si. Justifica? O efetivo, ele tem a chance de fazer o Trilha, para a gente, a gente só não é efetivo porque não teve concurso. Se tiver um concurso (VRD)*

VRD continua seu processo reflexivo e questiona quais deveriam ser os objetivos do governo com as formações continuadas:

*Então quer dizer, falta a inclusão de todos os profissionais. Por quê? A gente serve para ser designado, mas não serve para fazer um Trilhas da vida. É isso que eu nunca concordei. Então, qual é o objetivo deles? Não seria formar um profissional ali e dar mais sustentabilidade para ele fazer o trabalho dele? Que seja qualquer pessoa. Se ele serve para ser designado, ele tem que servir para fazer uma formação continuada, custeada com o nosso dinheiro, não é verdade? (VRD)*

Compreendemos que a oferta de formações continuadas constitui parte intrínseca da docência, a garantia de oferta e acesso deveria ser de todos os profissionais, o respeito e a

valorização do profissional também, como consta na carta princípios do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública<sup>10</sup>:

IX - Garantia de formação inicial presencial e de oportunidades sistemáticas de formação continuada para os profissionais da educação;  
X - Valorização dos profissionais da educação por meio de ingresso na carreira por concurso público, planos de carreira, piso salarial profissional e condições adequadas de trabalho; (ANPEd, 2011, p. 21)

As reflexões e demandas de VRD e de tantas outras docentes está presente nas discussões acadêmicas e políticas de entidades civis. Contudo, a partir das falas das docentes, percebemos que estas mesmas reflexões não têm repercutido nas instâncias governamentais e os profissionais da educação se sentem desamparados. Quando acrescida do recorte de gênero, essa situação se intensifica, como conta Ka, ao relatar como foi tentar a redução de carga de trabalho por ser mãe atípica, ela diz:

*Ah... Você tem direito de redução de carga horária. Fui na Superintendência e perguntei. Não, o único direito que você tem é de não ter que fazer módulo. Não tem que fazer módulo. O módulo é onde eu faço as coisas que eu tenho que apresentar em sala. (Ka)*

O módulo, segundo Ka, “é o momento onde eu faço as coisas que eu tenho que apresentar em sala”. Ele inclui ainda estudar e preparar suas aulas, dar a devolutiva de atividades, e tantas outras tarefas que permeiam uma aula. Reduzir a carga de trabalho a partir do módulo é extrair um dos escassos “tempos” que Ka e outras professoras têm para realizar as atividades docentes. A escassez de tempo para as formações continuadas, já analisada no início desta seção, intensifica-se com as professoras, que como anunciamos anteriormente, se desdobram em múltiplas jornadas femininas.

Vida, em toda a sua experiência, sintetiza as demandas das professoras: “*Eu falo para vocês. Falta tempo e dinheiro. Não adianta você ter tempo se você não tem dinheiro pra pagar um bom curso*”. As professoras acumulam cargos para ter uma renda suficiente, porque como disse Bebel: “*Um cargo só não sustenta*”. Ao mesmo tempo que dobram os cargos, as professoras multiplicam ainda mais as suas jornadas, ao se deparar com a concentração de todo, ou quase todo, o trabalho doméstico, como endossa Maria: “*Igual ela falou, o que ela passa,*

---

<sup>10</sup> O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) constitui-se em uma articulação de entidades e movimentos sociais organizados da sociedade brasileira, com representação nacional, que partilhando princípios, valores, concepções e ideais, buscam defender, de forma autônoma e independente, a educação pública, estatal, gratuita, democrática, laica e de qualidade social, para todos os cidadãos e cidadãs brasileiros(as) (ANPEd, 2011, p. 21).

*até por questão de afinidade dos filhos, desde a gestação, não é o que o marido dela passa” e Ka: “Para quem é mãe, dona de casa, esposa, trabalhadora, não sei o que, não tem jeito.”*

Considerando a situação da mulher trabalhadora, é impossível tratar das suas demandas sem considerar a distribuição do trabalho doméstico e o respaldo legal que atenda as especificidades da mulher, em especial, das mães trabalhadoras, que assumem em maior parte, ou exclusivamente, a criação dos filhos, consequência da ausência paterna.

As demandas das professoras por formação continuada são atravessadas pelas condições do trabalho docente e do trabalho feminino, por isso ponderamos que se faz necessário incorporar as discussões referentes à formação continuada e ao trabalho docente as questões referentes às múltiplas jornadas femininas, em respeito e atenção à maioria do corpo docente brasileiro e à mulher trabalhadora.

## **6.6 A voz delas, o anseio delas, a causa nossa**

As professoras, a partir das suas experiências profissionais, mais do que indicar demandas e denunciar a precarização da profissão, compartilharam também suas adaptações e “jeitinhos” dados para a realização do trabalho docente. Foi a partir dessas experiências, reflexões e criatividade que as docentes apresentaram seus anseios, propondo ações e intervenções que favoreçam as condições de acesso e realização das formações continuadas, considerando as especificidades da docência, em especial da docência feminina. O anseio delas é uma causa nossa.

Nesta última categoria, abordamos as propostas realizadas pelas professoras às próprias demandas formativas, que abarcam desde o acesso, passam pelo incentivo e culminam em questões práticas e temáticas. As propostas não solucionam os problemas evidenciados no contexto da profissionalidade docente, em especial a feminina, contudo, conduzem para um caminho de mudanças e possibilidades favoráveis à educação, guiado por quem vive e sabe das coisas da escola, da profissão e da vida.

Vida resumiu bem um ponto de agravo para a maioria das docentes presentes quando falou: *“Eu nem posso ficar falando muito não, sabe gente, mas eu estou assim, sentindo um verdadeiro desamparo pedagógico por parte do Estado.”* A resposta para esse desamparo surgiu durante as trocas de experiências, das suas próprias experiências. Vida, ao relatar a experiência de um governo mineiro passado, que encontrou na formação de professores a solução para *“ficar acima do estado de São Paulo”*, e *“investiu em material, riqueza de*

*material, formação de professores”*, indica que, antes de se propor intervenções formativas, é necessário investimento:

*Pra levantar a nota de Minas Gerais, pra gente ficar acima do estado de São Paulo. 600, dos meninos de terceiro ano. Os outros são de 200 pra cima. Então o que que aconteceu? Ele investiu em material, riqueza de material, formação dos professores. A parte acadêmica, ela foi muito bem assistida (Vida).*

Evidenciamos na fala de Vida que elementos teóricos, programáticos e materiais são um caminho para formações eficazes, mas para que esses caminhos sejam possíveis é necessário investimento. Ao tratar a verba destinada à formação como investimento, e não como gasto, Vida chama a atenção para um ponto importante: a percepção do Estado sobre a educação. Vida destaca o ponto de partida para discussões sérias e sinceras sobre a formação continuada e os impactos na educação, o investimento. Segundo Nóvoa e Vieira (2017)

Esta decisão reside na compreensão lúcida de que sem um investimento na qualidade da educação básica é impossível um país desenvolver-se do ponto de vista científico e tecnológico.

[...] São muitos os documentos que o atestam, mas citamos, por todos, a *Carta de Uberaba*, aprovada em 2013, cujo título é bastante significativo - “Em defesa da identidade e profissionalização docente: Por um projeto de Estado, articulado e sistêmico que pense a formação inicial e continuada, as condições de trabalho, plano de carreira e salário do professor” (Nóvoa; Vieira, 2017 p. 33).

Os autores destacam a importância da educação de qualidade para o desenvolvimento de um país, salientam que para isso é necessário que haja investimentos que contemplem a docência em sua totalidade. Firmando a necessidade de investimentos para a educação, o que perpassa pelos profissionais da educação, conforme afirma a experiente Vida, apresentamos as próximas proposições das docentes.

Talvez pelo pouco tempo de profissão, Maria foi uma das que apresentou mais propostas durante o GF, como ela mesma disse: “*eu ainda estou nessa de fazer, eu ainda estou nessa de estudar e muito mais*”. Maria ainda não perdeu a crença na profissão, isso é importante destacar. Em uma de suas intervenções ela propõe uma alternativa que perpassa pelos autores acima citados, e atende aos anseios docentes:

*Agora em relação a solução, o que poderia ser feito, especialmente pelos professores, eu penso que como a gente falou da outra vez, a questão de incentivo, de bolsa financeira para a realização de formação continuada, tanto presencial, mas também a questão às vezes do online, para a pessoa organizar no tempo dela, não online que a gente tem que estar online, tem que*

*estar no horário, não, igual se fosse um curso online, módulos, ah vamos colocar aqui a conclusão de módulo, e a dar o prazo de tanto tempo para o professor fazer...* (Maria)

O incentivo e o desinteresse, tão presentes nas falas das professoras, ressurge quando a “*questão de incentivo, de bolsa financeira*” nasce como um estímulo para uma maior participação docente em formações continuadas. Salientamos que o incentivo financeiro é relevante ao retomarmos às questões referentes a baixa remuneração que culmina em jornadas ostensivas em decorrência do acúmulo de cargos: “é preciso considerar que uma grande parte dos professores têm mais de um emprego e precisam cumprir dois ou três contratos semanalmente para receber um salário decente” (Tardif; Lessard, 2009, p.22).

O incentivo financeiro por si só não soluciona ainda a questão do tempo de dedicação às formações continuadas. Ainda em sua proposição, Maria abarca as formações presenciais e online como recursos para o tempo escasso. Salienta o online como alternativa às múltiplas jornadas docentes, justificando a possibilidade de, dessa forma, “*a pessoa organizar no tempo dela*”. Inserido na realidade específica de cada docente, que tem horários e tempos de planejamentos variados, Maria considera as ferramentas digitais uma amenização da pressão e do tensionamento para o cumprimento de demandas e prazos do trabalho docente: “*vamos colocar aqui a conclusão de módulo, e a dar o prazo de tanto tempo para o professor fazer*”, considerando que, por si só, o trabalho docente já é demasiadamente controlado por dispositivos e prazos pré-definidos para o ano letivo, como indica Ka:

*[...] você tem um ponto, você tem um monte de coisa, você tem que estar online naquele horário, ou você tem que estar naquele local, naquele determinado horário para fazer a formação continuada.* (Ka)

Ao tratar *da conclusão de módulos*, a proposta de Maria contribui para a resolução da preocupação de Ka e evidencia a preocupação com formações mais amplas, que possibilitem tempo de dedicação e reflexão, trocas de ideias e experiências. Nesse sentido, ponderamos que, no formato online, são necessárias plataformas bem elaboradas, que prezem pela acessibilidade, com fóruns, tutorias e vídeo chamadas, entre outros recursos que a educação a distância dispõe. Afastando-se de práticas aligeiradas, desconexas, cumulativas e isoladas, “o que significa, também questionar criticamente os processos de formação concebidos como processos cumulativos e de treino para responder a estímulos externos determinados” (Canário, 1988, p.20), sejam eles virtuais ou presenciais.

A proposta de Maria se encontra com a de Vida quando ressalta que a “*parte acadêmica, ela foi muito bem assistida*”, e com a de Bebel, que diz:

*Gente, quarta-feira não vai ter aula na escola, mas vão fazer curso. Beleza? Ótimo. E mesmo assim, eu duvido que quem vai me dar um curso consiga criar um certo interesse na gente.* (Bebel)

Contudo, Bebel apresenta-se receosa sobre quem irá ministrar os cursos, resquício das experiências formativas tortuosas, como discutimos na primeira categoria, sentimento compartilhado também na fala de Vida: “*aí vem as plataformas, para você ser obrigado a fazer.*” Outra sugestão de Maria se apresenta como subterfúgio para o desinteresse, o direito de escolha:

*Acho que apenas cada professor que vai saber o que é importante para ele, então eu acho que seria bom a gente ter a opção de escolha, porque a partir da hora que tem a opção de escolha as coisas se tornam mais interessantes...* (Maria)

Essa proposta evidencia a necessidade, a relevância e a possibilidade das formações em contextos, que consideram as demandas e as escolhas docentes a partir de suas experiências. Segundo Canário (1998):

A adoção deste ponto de vista permite-nos uma mais lúcida compreensão dos limites das estratégias clássicas de formação e a valorização, fundamentada, da formação em contexto que, no caso dos professores, habitualmente referimos pela expressão de formação “centrada na escola” (Canário, 1998, p. 10).

Ao considerarmos os contextos das formações, precisamos levar em conta também o trabalho docente e os docentes envolvidos. Inserimos, então, aos anseios, elementos ainda não propostos: as trocas com os pares, a atenção aos professores contratados e a atenção às múltiplas jornadas femininas.

No decorrer das análises, identificamos o quão raro têm sido os momentos coletivos de troca de experiências, de formação conjunta, consequência de uma matriz profissional individualista que ainda ecoa. Várias vezes Vida falou sobre isso, destacando a “*troca de experiências com os colegas*” como uma carência e um momento importante para a prática docente. Contudo, as demandas e a organização do trabalho docente atrapalham esse momento, como bem destaca Bebel: “*Não tem como reunir. Não tem como você fazer um plano de aula interdisciplinar da sua ciência da natureza*”. Segundo Nóvoa e Viera (2017):

É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, interpares, colaborativas, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma formação baseada na pesquisa e em parcerias entre escolas e instituições universitárias, se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação. (Nóvoa; Vieira, 2017, p. 24)

É necessário equiparar as condições do trabalho docente às expectativas educacionais que emanam dos novos currículos e diretrizes educacionais, que visam espaços colaborativos e multidisciplinares, o desenvolvimento de habilidades criativas e empreendedoras, o preparo dos estudantes para o mundo que o espera, entre tantas outras palavras bonitas, que existem nos papéis, mas que pouco são vistas no cotidiano escolar e na profissão docente, ainda tomada por uma matriz individualista (Nóvoa; Vieira, 2017).

Novamente, Maria, contratada, ainda com a crença do início de carreira, se atenta à questão dos contratos, demonstrando conhecer as dimensões desta condição de trabalho.

*Coloquei também a questão que seria bom, para os designados, acho muito difícil, quase impossível, mas acho que seria importante porque acaba que é essencial, e uma possibilidade de prestação de serviços, é claro que teria que ter uma legislação diferente.*

[...]

*Eu acho que seria importante até para questão de estimular, ainda mais pela falta de professor, se a questão é ter mais professores, e ter mais coisa, ao invés de buscar ser incentivado dentro da escola, incentivar também em já estar trabalhando nesse sentido... (Maria)*

Maria apresenta a importância de se incentivar os contratados, que não possuem vínculo efetivo com o Estado, também terem acesso a formações continuadas do mesmo nível que os efetivos. Pondera que poderia culminar na contrapartida do compromisso de prestação de serviços, auxiliando no interesse de professores por permanecer na profissão, ainda seria um caminho que responderia a baixa busca pela profissão, como alertam Nóvoa e Vieira (2017):

*Interessa-nos assinalar, porque é de nossa responsabilidade direta, a situação nas universidades, com uma fragmentação das licenciaturas e uma desvalorização do campo da formação dos professores. A opção pelo ensino raramente surge como prioridade das políticas universitárias ou como primeira escolha dos estudantes (Nóvoa; Vieira, 2017, p.23).*

Uma vez que a profissão é convidativa, acolhedora e valorizada, não haveria a necessidade de buscar por profissionais qualificados. Contudo, como observamos nas falas das professoras, os caminhos seguem para o sentido contrário.

Maria reconhece “*que teria que ter uma legislação diferente*” para atender à situação específica do contratado. Salientamos aqui a importância do concurso público e de um plano de carreira que preze pela profissão. Também destacamos a necessidade de uma legislação que atenda às mulheres de forma adequada, mais do que atender, que seja cumprida, como alerta Ka: “*A gente não tem amparo das leis adequadamente. Tem lei? Tem, foram feitas muitas, mas tem muitas brechas também, tem muitas coisas*” (Ka).

Ka bem sabe que as leis não refletem as realidades e as necessidades e pouco cumprem seu papel. Ela mesma sofre na pele essa situação, pois, sendo mãe atípica, não precisa participar do “Módulo” na escola, sendo que “*o único direito que você tem é de não ter que fazer módulo*”, como relatou anteriormente. Assim, é nítida a necessidade de elaboração de dispositivos legais que protejam de forma eficaz a mulher trabalhadora, pois nem sempre os direitos femininos são respeitados, segundo Saffioti (1978):

A consecução dos direitos políticos e civis para a mulher, entretanto, envolve, se vista de outro ângulo, reações societárias nas quais é preciso descobrir e separar aquilo que significa realmente uma aceitação dos novos papéis femininos e aquilo que poderia ser classificado como «sutilezas do preconceito» ou utilização inteligente das técnicas sociais com o objetivo de ocultar os preconceitos contra o sexo feminino (Saffioti, 1978, p. 160).

Questões como esta dependem da criação, intervenção e cumprimento de dispositivos legais, como forma de coibir e desconstruir preconceitos ainda presentes em nossa sociedade. Mas, para além delas, reiteramos nosso compromisso em levar para os âmbitos das instituições educacionais e legislativas as demandas e proposições aqui analisadas, consolidando as contribuições que o rigor científico das produções acadêmicas, conjuntamente com as experiências profissionais docentes, tem a oferecer às professoras, à docência e à educação como um todo.

## 7 Carta à comunidade: um texto instrucional

Brasil, 2025

Às instâncias governamentais, secretarias de educação, gestores e a sociedade

Vocês já se sentaram e ouviram com atenção as professoras que estão diariamente ocupadas com o ensino e aprendizagem das crianças e dos jovens? Já as ouviram como quem presta atenção a uma nova história, com a curiosidade de quem busca algo novo?

Pergunto isso porque me parece que as professoras são só números, assim como estudantes o são, assim como escolas são. E isso me preocupa, me causa estranhamento. Como vamos evoluir como humanidade, se não nos vemos de forma humana? Nos estudos para escrever a dissertação, me deparei com a seguinte frase, em um dos textos de Nóvoa: *educar humanos por humanos para o bem da humanidade*.

A educação precisa de números que a balizem e a avaliem, mas ela não é feita de números, ela é feita de pessoas, que ao se relacionarem diariamente constroem uma rede de saberes, experiências e vivências, que não terminam ao final do dia de aula, são perpetuadas nas histórias de vida de cada sujeito, refletem no seu trabalho, nas suas ações, nas suas interações e nas suas concepções de mundo. Age sobre o presente e o futuro.

Todos que leem essa carta viveram ou passaram pela escola. Podem lembrar ou não de detalhes, mas é indiscutível, que foi através do trabalho cuidadoso, atencioso e exaustivo de uma professora ou professor, invisibilizado por números, que é possível essa leitura.

Em outras etapas da vida, outras docências contribuíram para a escrita das páginas da história de cada indivíduo, da sociedade. Então, é incompatível com a nossa humanidade que a docência continue a ser percebida somente como números, é necessário reconhecer que ela é feita da relação entre pessoas, como bem diz Tardif, é uma profissão da interação, *ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos*.

É essencial que nossos governos, gestores e a comunidade em geral ouçam as pessoas que fazem a educação acontecer. Que ouçam com afinco e atenção as professoras, que são maioria na educação. Quando recordamos de toda a nossa jornada como estudantes, lembramos que vimos muitas mulheres na educação. Pare por um minuto e recorde da sua jornada como estudante.

As mesmas mulheres que estão nas escolas e universidades, quando estão em casa continuam a trabalhar, como tantas outras mulheres trabalhadoras. São elas que olham os nossos deveres escolares, são elas que dão contas das nossas necessidades de subsistência, são elas que

nos acolhem, são elas que criam terreno fértil para que nós avancemos em nossos caminhos, e quando não o fazem são execradas. Mas isso também me parece ser esquecido, afinal, elas ainda continuam a carregar, sozinhas, a maior parte do trabalho que permite que pessoas sigam suas carreiras, seus sonhos. Sozinhas elas cuidam do outro!

Elas são responsabilizadas pelo ensino-aprendizagem, são responsabilizadas pelos trabalhos domésticos e pelo cuidado do outro. É o momento de nos responsabilizarmos também, enquanto governo, secretarias de educação, gestores, sociedade civil e humanidade.

Estamos atrasados, já é passada a hora de ouvir, conhecer e reconhecer essas vozes que sustentam a educação e os lares. Se o que buscamos são melhores índices educacionais, econômicos e de desenvolvimento humano, precisamos urgentemente tratar as nossas professoras como sujeitos e não como meros números. É a partir da escuta e atenção a essas mulheres que poderemos projetar planos, ações e programas que nos aproximem dos números tão almejados, favorecendo para que as práticas profissionais delas sejam realizadas com excelência e, assim, ecoem em cada uma das histórias que compõem a humanidade.

Priscila

Mulher, estudante e professora

### **7.1 Obstáculos e deficiências para a formação continuada**

Nesta seção, apresentamos de forma objetiva os resultados da nossa pesquisa referente aos obstáculos e deficiências para a formação continuada das docentes. Após a análise das falas das professoras no decorrer dos grupos focais, à luz da literatura pertinente, respeitando a relevância e contribuições do rigor científico às produções científicas e acadêmicas, a interpretação dos dados produzidos resultou em uma relação de elementos que devem ser considerados antes de se projetar uma ação de formação continuada.

Como obstáculos, foram elencados a escassez de tempo e o excesso de atividades, resultantes da necessidade de se acumular cargos ou ter outra atividade remunerada, consequência dos baixos salários da docência. Essas questões são inerentes às condições do trabalho docente na contemporaneidade, como vimos com Nóvoa e Vieira (2017) e Tardif e Lessard (2009).

Ao considerarmos estes dois obstáculos que coexistem nas atuais condições do trabalho docente, concluímos que o acesso e a realização das formações continuadas são precários e

afetam a docência; compreendemos que as formações são indissociáveis da prática docente e demandam tempo e dedicação para a sua efetivação, pois abarcam processos reflexivos e teórico-práticos da profissão.

Indicamos ainda, que, além de obstáculos, as deficiências dos processos formativos afetam também o desenvolvimento profissional. Práticas conectadas às realidades docentes, que perpassam os contextos escolares, são fundamentais para a eficiência das formações, que, segundo Marcelo (2009):

Assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos. Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores [...] (Marcelo, 2009, p.10).

As formações são processuais e devem repercutir no cotidiano escolar. Ações desconectadas da realidade, pontuais e isoladas são ineficazes e não têm atendido às necessidades formativas docentes, em especial das professoras, que destacaram com afinco a necessidade de tempo, a revisão e a redução das atividades incutidas à docência, a abordagem de temáticas e assuntos coerentes às realidades escolares.

Elencamos por último a falta de subsídios para a realização e participação em cursos, congressos e outros espaços que contribuem para o desenvolvimento profissional e o estreitamento da relação entre educação básica, universidades e espaços de discussão, reflexão, formulação e deliberação de propostas à educação.

Acrescentamos ainda a falta de atenção e consulta ao professorado, no que se refere a medidas, reformas, deliberações e intervenções na educação. Embora sejam uma das categorias que mais sentem essas interferências, pouco ou quase nunca são ouvidos e, por vezes, são coagidos.

## **7.2 Contribuições aos processos de formação das docentes**

Elencamos nesta seção elementos que podem contribuir para formações continuadas eficazes. Os pontos apresentados aqui são resultantes de interpretação e reflexão sobre os dados produzidos nos grupos focais, atentando-se às experiências e anseios das docentes.

Reconhecemos as limitações e a morosidade de propostas que permeiam espaços legislativos, como: i) redução da carga horária para casos específicos; ii) adequação do plano de carreira; iii) reajuste salarial; iv) promoções; v) licenças; vi) bolsas de incentivo.

Contudo, propor processos formativos aos docentes, especialmente às docentes, sem considerar suas reais necessidades – tanto profissionais quanto pessoais – significa perpetuar práticas desgastantes, desconectadas da realidade e ineficazes na promoção de mudanças significativas. Essa abordagem mantém um ciclo de formações que não repercutem de forma concreta no cotidiano escolar, desvalorizando as experiências e os anseios do professorado e reforçando a sensação de desamparo frente às demandas reais da docência.

Apresentamos, a seguir, uma relação de questões inerentes à profissão docente que necessitam de atenção e independem da legislação, a fim de tornar o acesso e realização das formações um horizonte possível.

Como contribuição direta, salientamos a importância de se consultar a docência sobre suas necessidades formativas, em seus diferentes quesitos. Dessa forma destacamos alguns aspectos práticos e acessíveis que podem ser implementados independentemente dessas alterações:

- Contextos geográficos: estado, cidade, bairro e escola. Busca promover a troca de experiências entre os pares de diferentes contextos geográficos ao oportunizar momentos coletivos que favoreçam o compartilhamento de práticas e vivências. A oferta de formações deve ser alinhada às especificidades e às demandas das escolas situadas nesses diferentes contextos;
- Temas que se conectem com a realidade: acolher as temáticas deficitárias indicadas pela docência que demandam estudo e reflexão. Temáticas contextualizadas à realidade docente;
- Qualificação dos formadores: que sejam profissionais experientes, qualificados e familiarizados com a realidade;
- Atenção às temporalidades: formações que respeitem os horários de trabalho, como módulos, planejamentos, dias escolares e que incluam momentos de trocas. Acrescentamos ainda que a extensão das formações para os âmbitos da vida pessoal é fragilizadora e agravado na figura feminina, pois são atravessadas pelos trabalhos domésticos e de cuidados.

- Suporte institucional: viabilizar rede de apoio nas próprias escolas às mães docentes, quando as formações extrapolarem o efetivo e pré-definido horário de trabalho na escola.

As sugestões apresentadas partem da observância de reflexões e propostas que emanaram das professoras, consideradas a partir de referenciais teóricos como Nóvoa e Vieira (2017), Canário (1998), Marcelo (2009), Saffioti (1976) e Pinto (2003). São propostas que visam contribuir para a eficácia das formações continuadas, contemplando questões que abarcam acessibilidade e pertinência aos contextos docentes.

## 8 Produto educacional: um documentário delas para elas

Desde o começo do mestrado, a produção de um documentário surgiu como primeira opção. Unindo as possibilidades de criação e expressão à acessibilidade e sensibilização que um produto audiovisual permite, a produção de um documentário consolidou-se como oportunidade de contribuir efetivamente para as formações continuadas das professoras. Ponderamos sobre o excesso de burocracias, documentos, circulares, memorandos, entre tantos outros papéis que permeiam as instâncias governamentais, diligências educacionais e o trabalho docente. Por isso a opção por um produto audiovisual.

Acreditamos que o documentário viabiliza a conexão entre as vozes das professoras e os responsáveis pela elaboração e pela proposição das formações no âmbito da educação pública. O material audiovisual surge como suporte às formações docentes, aproximando e sensibilizando o público das protagonistas da nossa pesquisa, resultados e documentário.

O curta-documentário poderá ser exibido antes das longas reuniões dos administradores públicos, como na abertura das reuniões de superintendentes educacionais, supervisores e gestores, figuras centrais nos processos de proposição e execução de formações continuadas, contribuindo para a elaboração de formações e políticas públicas estatais que impactam na prática docente, pois o caráter sensibilizador e de ampliação coloca em foco as docentes invisibilizadas cotidianamente, segundo Lemos Jr (2024):

Constata-se, portanto, que a elaboração de documentários interativos em temáticas históricas abordando assuntos sociais e políticos pode contribuir na difusão de saberes e na preservação de memórias que poderiam se perder com o tempo. No esteio dessa análise, percebe-se que os documentários analisados são desenvolvidos para a web e utilizam estratégias comunicacionais que contribuem com a difusão de memórias individuais e coletivas, além de proporcionar a sensibilização dos usuários em assuntos que poderiam permanecer no esquecimento... (Lemos Jr., 2024, p. 16).

Pretendemos com o documentário, utilizando dos artifícios do audiovisual, tornar acessíveis e sensíveis as vozes das professoras, suas histórias, demandas e proposições, para que os resultados obtidos com a investigação de nossa pesquisa não se percam em meio às burocracias ou sequer sejam lidos. Como observamos na seção referente às produções acadêmicas, muitos resultados foram apresentados, mas a repercussão destes ainda é frágil, haja vista os relatos de nossas docentes. Acreditamos na potencialidade e na acessibilidade dos curta-documentários para a sensibilização dos nossos resultados, contribuindo para a formulação e a proposição de formação continuada das professoras, que impactem na prática docente cotidiana.

Para a produção do documentário “Vida de professora: elas por elas”, convidamos as professoras participantes do grupo focal e outras que não puderam participar. Realizamos uma reunião virtual para discutirmos a produção do documentário, temas, imagens, quem gostaria de participar, quais questões eram importantes de serem abordadas. As decisões foram tomadas coletivamente, compreendendo que a nossa proposta de documentário parte do protagonismo das docentes. Segundo Penafria (2001):

A câmera não é um mecanismo de alteração de comportamentos; a sua presença torna-se, ao fim de algum tempo, um mecanismo que facilita a expressão de cada interveniente. Por um lado, essa facilidade deriva da relação de confiança que o documentarista estabelece com os intervenientes e, por outro lado, pelo facto de as pessoas estarem de tal modo envolvidas em determinada situação que tendem a esquecer a presença da câmera. Ou ainda, pelo facto de as pessoas verem na câmera um meio que lhes permite ter "voz" (Penafria, 2001, p.5).

Dar voz às docentes é necessário, na medida em que, como ponderamos em nossas análises, as formações continuadas ofertadas têm se mostrado insatisfatórias às práticas docentes. Os contextos profissionais e escolares são essenciais para a proposição de formações eficazes. Nesse sentido, viabilizar que essas vozes sejam ouvidas e reconhecidas, de forma acessível e sensível, é o que justifica a nossa entrega e produção coletiva do “Vida de professoras: elas por elas”, a fim de contribuir para a elaboração e proposição de formações continuadas mais aderentes às realidades das docentes.

Acrescentamos ainda os relatos das participantes como uma alternativa ao compartilhamento de experiências e vivências com os pares, principalmente para os docentes iniciantes, que podem encontrar nos relatos apoio e representatividade para o início da docência, momento da profissão que pode se apresentar de forma delicada.

O documentário será oficialmente divulgado pelo Programa de Pós Graduação do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras e no portal Educapes. Será disponibilizado também no Youtube, com acesso público, através do *link*: <https://youtu.be/O27IROcGDeI?feature=shared>. A sua reprodução visa gestores públicos administrativos e educacionais, os docentes em geral e a sociedade como um todo, com a perspectiva de que, ao ser reproduzido e fazer ecoar as vozes das professoras, a melhoria das condições da docência e das formações continuadas seja possível, repercutindo na prática cotidiana das professoras e na qualidade da educação.

Quadro 11: Roteiro do documentário

<b>Vida de professora: elas por elas</b>
<p><i>Argumento:</i> Professoras relatam suas experiências e saberes docentes a partir da perspectiva feminina, englobando as temáticas formação continuada e profissionalidade; ser mulher e múltiplas jornadas. Resultado de um processo reflexivo construído a partir das trocas e partilhas dos grupos focais.</p>
<p><i>Objetivo geral:</i> apresentar ao público a visão das professoras acerca de questões relacionadas à formação continuada e profissionalidade docente, considerando elementos específicos da realidade feminina.</p>
<p><i>Script:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● As participantes foram gravadas em ambiente escolar confortável para cada uma, enquanto relatam experiências e percepções da vida docente.</li> <li>● A captação de imagens foi feita pela pesquisadora/diretora.</li> <li>● Foram utilizadas imagens e vídeos feitos pelas participantes (para inserir o olhar pessoal de cada uma);</li> <li>● A edição do material audiovisual foi feita pela pesquisadora e profissional da área audiovisual;</li> </ul>
<p><i>Material:</i> documentário poético com 15 minutos de duração (apresenta de forma sensível e expressiva as participantes);</p>

Fonte: elaborado pela autora (2025).

## 9 CONSIDERAÇÕES

*Mas é preciso ter força, é preciso ter raça  
É preciso ter gana sempre  
Quem traz no corpo a marca, Maria, Maria  
Mistura a dor e a alegria  
Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça  
É preciso ter sonho sempre  
Quem traz na pele essa marca possui  
A estranha mania de ter fé na vida*

Milton Nascimento

Sem perder o sorriso, mesmo quando caem as lágrimas. Sem hesitar em seguir em frente, mesmo quando cobertas das dores da vida. Sem deixar de sonhar e ter fé na vida, porque têm um objetivo, têm gana. São fortes e destemidas, são tantas mulheres, todas Marias mágicas de Milton Nascimento. Mulheres ancestrais, que no presente se recriam em novas mulheres, que insistem e persistem em lutas, lágrimas, sorrisos e conquistas, com a gana e a coragem de ser mulher.

Quais são as condições da formação continuada das docentes que têm múltiplas jornadas, acumulando responsabilidades laborais e domésticas?

Foi no anseio por responder a essa questão que emergiu das trocas e vivências com outras companheiras docentes que nos debruçamos sobre leituras, transcrições audiovisuais, reflexões e momentos introspectivos de imersão no universo feminino docente. Uma realidade característica que reúne conflitos, sabedoria e sororidade. O processo de elaboração, investigação e escrita deste trabalho propiciou encontros e desencontros com o ser docente e o ser mulher. Esmiuçar as realidades da docência feminina, maioria na educação e categoricamente responsabilizada pelos trabalhos domésticos e de cuidados acendeu uma chama forte na mulher professora pesquisadora, que vê na união do rigor científico com as experiências práticas um horizonte de transformações possíveis para as mulheres docentes, auxiliando assim em mudanças necessárias.

Iniciamos nossa jornada com a missão de apreender os diferentes campos teóricos que atravessam a docência feminina, o campo dos estudos de gênero e o da educação. Embora eles se encontrem nas docentes, que são maioria na educação, foi necessário referenciar cada campo separadamente, o que nos alertou para os poucos estudos que englobam esse atravessamento, no sentido de conter o recorte de gênero conjuntamente as questões educacionais.

Para referenciar as docentes, a partir do recorte de gênero, abordamos no capítulo 2 a feminização da docência no Brasil, as produções acadêmicas que abarcam os atravessamentos

da docência feminina e, por último, tratamos da construção do gênero, como categoria, e dos papéis sociais femininos, para culminar na distribuição do trabalho doméstico e de cuidados no Brasil. A elaboração do processo histórico-social da mulher trabalhadora, professora, no Brasil, chamou nossa atenção para os atrasos e avanços dos debates sobre as mulheres e nos alertou como ainda são necessários estudos acadêmicos no campo da docência feminina. Em nossos estudos, nos atentamos às questões referentes às formações continuadas das docentes e observamos, contudo, que a docência feminina é atravessada por outras tantas demandas e vivências que merecem atenção. Exemplificamos, a partir de Scott (1990), a tríade da desigualdade: classe, raça e gênero. Essas categorias perpassam a docência feminina de formas características e com diferentes recortes, demandam estudos específicos que atentem às suas singularidades.

No capítulo 3, abordamos o campo da educação. Primeiramente, fundamentamos nossas perspectivas educacionais com Freire (2000), uma educação emancipadora, libertadora, que é política, campo de disputa ideológica, produção, reprodução e transformação social. É nesse espaço que estão inseridas as formações continuadas, que referenciamos em Nóvoa e Vieira (2017), Marcelo (2009) e Canário (1998). A docência é uma profissão com características específicas, que culminam em uma identidade própria. Essa identidade repercute na forma como o profissional vive a docência, realiza suas práticas e reflexões, está intimamente ligada ao desenvolvimento profissional, mas a sua fragilidade, sua perda, nos alerta para o valor social dado à educação. São muitos os estudos e teorias que esmiúçam a educação, em diferentes aspectos, contudo, o que nos falta é fazer ressoar aqui fora esses estudos e resultados. Indagamos sobre a desvalorização da educação e seus profissionais, no sentido de que todos passam pela educação, mas nem todos fazem educação. O que nos falta é retomar o prestígio e o valor perdidos entre os números e políticas que envolvem a educação.

Como caminho a ser trilhado para responder a nossa questão inicial, partimos para o campo, fomos ao encontro das professoras. No capítulo 4, traçamos o percurso metodológico da nossa pesquisa qualitativa, que, segundo Gatti (2012), é propícia para pesquisas que lidam com formas variadas de análise, que abarcam questões subjetivas e reflexivas, como observamos nos grupos focais, método utilizado por nós para favorecer a produção de dados necessários para atender aos nossos objetivos:

- objetivo geral: analisar as condições de acesso e efetivação da formação continuada das docentes que atuam na educação básica.

- verificar as necessidades formativas essenciais das docentes participantes da pesquisa;
- identificar elementos considerados facilitadores ou dificultadores para a participação em processos de formação continuada;
- conhecer como as docentes lidam com a formação continuada e as múltiplas jornadas femininas.

Estes objetivos foram observados por meio da Análise de prosa a partir de André (1983) no capítulo 5, através de 3 categorias: i) Os sabores e dissabores do ser docente e ser mulher: vivências, experiências e angústias; ii) As principais demandas das professoras e suas implicações; iii) A voz delas, o anseio delas, a causa nossa. Ao analisarmos e interpretarmos os relatos, indagações, reflexões e proposições das professoras, pudemos contemplar os objetivos, como apresentado no referido capítulo. Contudo, mais do que responder a esses objetivos, as nossas análises evidenciaram lacunas ainda existentes e que necessitam de atenção acadêmica, governamental e social.

Nossas professoras estão sobrecarregadas, lutam diariamente, com força e coragem, contra a exploração das múltiplas jornadas, resultantes da precarização do trabalho docente e do trabalho doméstico e de cuidados, direcionado principalmente a elas. Embora pelem para conciliar as excessivas demandas, a profissão e a vida profissional têm aspectos que são sacrificados, ou não atendidos de forma satisfatória. As condições do trabalho docente, a distribuição do trabalho doméstico e de cuidados e a desvalorização da profissão interferem diretamente na vida destas profissionais invisibilizadas.

Reconhecemos que existem projetos e programas que promovem espaços de formação continuada aos docentes, mas salientamos que são incipientes e não consideram as condições do trabalho docente. Segundo o Censo Escolar de 2023, apenas 47,7% dos professores têm pós-graduação (*lato sensu* ou *stricto sensu*) e 41,3% têm formação continuada. Reforçamos que é necessário considerar as condições do trabalho docente, com destaque para o trabalho docente feminino, o formato, a qualidade e o impacto dessas formações na realidade escolar e docente para que a proposição de programas e ações formativas contemplem as demandas educacionais e as especificidades da docência.

Ao se reunirem nos grupos focais, serem evidenciadas, vistas como protagonistas, as professoras não hesitaram em falar, refletir e propor. Essa união corajosa abriu caminho para ações e propostas que perspectivam mudanças, nos alertou para questões urgentes que são desconhecidas ou negligenciadas e comprovou que a educação não se faz sozinha, ela se faz de

peçoas, da relação entre peçoas. Só será possível intervir e transformar as duras realidades de forma coletiva, com o aporte das produções científicas e das experiências docentes, para pressionar por políticas públicas e de estado que acolham as professoras, como para contribuir na elaboração destas, com práticas formativas que abarquem todas e todos os profissionais. Que as vozes delas sejam ouvidas por todos nós, pois as causas delas são também a nossa luta.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de pesquisa**, n. 45, p. 66-71, 1983.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Nova Fronteira, 2016.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021.
- BRASIL. Instituto nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2022**. Brasília, DF: Inep 2024.  
Disponível em:  
[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2022.pdf). Acesso em: 04 fev. 2025.
- CAETANO, Edson; NEVES, Camila Emanuella Pereira. Relações de gênero e precarização do trabalho docente. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 9, n. 33, p. 251-263, 2009.
- CALLEJAS, Ieda Maria Valle Monteiro. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): as vozes de professoras sobre a formação continuada e as práticas escolares em matemática**. 2017. 168 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Do Mato Grosso, Cuiabá, 2013.
- DUDAR, Claudia Zajac. **Formação Continuada: concepções das professoras da educação infantil**. 2017. 161 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2017.
- FEDERICI, Silvia. **Reencantando o mundo: feminismo e a política dos comuns**. São Paulo: Elefante, 2022.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.
- GATTI, Bernardete A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 1, 2012.
- GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, n. 50, p. 51-67, 2013.
- GATTI, Bernardete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de pesquisa**, p. 191-204, 2003.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, Bernardete A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, p. 595-609, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cCztcWVvvtWGDvFqRmdsBWQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 fev. 2025.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2022**. Rio De Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102020\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102020_informativo.pdf). Acesso em: 04 fev. 2025.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça - 1995 a 2015**. IPEA: Brasília/DF, 2017. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/170306\\_retrato\\_das\\_desigualdades\\_de\\_genero\\_raca.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/170306_retrato_das_desigualdades_de_genero_raca.pdf). Acesso em 04 fev. 2025.

LEMOS JÚNIOR, Urbano. Documentário transmídia e dispositivos tecnológicos como estratégia de comunicação e sensibilização em temas sociais. **GIS - Gesto, Imagem e Som - Revista de Antropologia**, São Paulo, Brasil, v. 9, n. 1, p. e-213136, 2024. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/gis/article/view/213136>. Acesso em: 04 fev. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, p. 38-62, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & sociedade**, v. 20, p. 239-277, 1999.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. **Formação docente, um projeto impossível**. Cadernos de pesquisa, v. 45, p. 486-507, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2014.

MORAIS, Daniele Aparecida Ferreira de. **Formação continuada das professoras das escolas multisseriadas do campo de Goioxim-PR: TENSÕES E DESAFIOS NA TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA**. 2020. 232 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava/PR, 2020.

MOTA-SANTOS, Carolina; DE AZEVEDO, Alcinéia Parreiras; LIMA-SOUZA, Érica. A Mulher em Tripla Jornada: Discussão Sobre a Divisão das Tarefas em Relação ao Companheiro. **Revista Gestão & Conexões**, v. 10, n. 2, p. 103-121, 2021.

NÓVOA, António; VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa**, v. 3, n. 2, p. 21-49, 2017.

NÓVOA, Antônio. **O regresso dos professores. Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a qualidade e equidade da aprendizagem ao longo da vida.** Lisboa, 2007. Disponível em:

[https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/687/1/21238\\_rp\\_antonio\\_novoa.pdf](https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/687/1/21238_rp_antonio_novoa.pdf). Acesso em : 04 fev. 2025.

OLIVEIRA, Bruna Padilha de. **O essencial é invisível aos olhos: a emulação à escola produtivista e a subsunção das múltiplas jornadas das professoras no programa de ensino integral de São Paulo.** 2017. 142 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de Estado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, p. 483-492, 2011.

OLIVEIRA, Marcia Nubia da Silva. **A formação continuada e sua significação para professoras da Educação Infantil.** 2018. 163 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2018.

PENAFRIA, Manuela. **O ponto de vista no filme documentário.** Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação. Portugal, 2001. Disponível em: <http://bocc.ufp.pt/pag/penafria-manuela-ponto-vista-doc.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2025.

PENAFRIA, Manuela. **Unidade e diversidade do filme documentário.** Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação. Portugal, 1998. Disponível em: <http://bocc.ufp.pt/pag/penafria-manuela-filme-doc.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2025.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil.** São Paulo: Perseu Abramo, 2003.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade.** Petrópolis: Vozes, 1976.

SALGADO, Daiane Guimarães. Qualidade de vida de mulheres com tripla jornada: mães, estudantes e profissionais. **Pretextos - Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas**, v. 4, n. 8, p. 308-320, 2019.

SCALABRIN, Maria Aldenira Reis. **Fios e desafios na formação continuada de professoras no quilombo Tinguu, oeste paraense: experiências.** 2016. 289 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

SCHNEIDER, Élen Cristiane. **A violência das múltiplas jornadas de trabalho atribuídas às mulheres.** Por Elas e por nossas lutas, p. 26, 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, p. 314-341, 2015.

SILVA, Paula Pires da. **Fazer das professoras alfabetizadoras no espaço/ tempo da “hora atividade”.** 2018. 126 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2018.

SILVA, Silvia Rocio da. **Estudo sobre o significado e as emoções de mulheres trabalhadoras frente a articulação de múltiplas atividades**. 2015. 110 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Forense) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2015.

SOGA, Marcela Oliveira. **Magistério e identidade docente: um estudo sobre professoras egressas do PEC-Municípios**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SOUZA, Higor Linhares de. **Tecendo memórias e contando outras histórias: narrativas de formação continuada de professoras**. 2016. 134 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Editora Vozes, 9. Ed., 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: vozes, 2002.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

VIEIRA, Adriane; AMARAL, Grazielle Alves. A arte de ser Beija-Flor na tripla jornada de trabalho da mulher. **Saúde e sociedade**, v. 22, p. 403-414, 2013.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Prática de gestão e feminização do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p.609-634, set./dez. 2005.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; PEREIRA, Sidnéia Ribeiro. Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente. **Educar em Revista**, p. 259-276, 2010.

## ANEXO I – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

### FORMAÇÃO CONTINUADA E A MÚLTIPLA JORNADA DAS PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO

Este questionário tem por finalidade mapear a composição feminina do quadro do magistério desta escola. Ele é anônimo e as informações colhidas serão utilizadas no desenvolvimento da pesquisa “Formação continuada e a múltipla jornada das professoras da rede pública de educação” sob responsabilidade da pesquisadora Priscila Fernanda da Costa Garcia.

**1 - Qual sua idade?**

\_\_\_\_\_

**2 - Qual o seu estado civil?**

\_\_\_\_\_

**3- Quem mora com você? Especifique.**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**4 - Você tem filhos ou dependentes (idosos, pessoas com deficiência, pessoas que necessitam de cuidados especiais)? Especifique.**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**5 - Você tem auxílio para os trabalhos domésticos e de cuidados?**

( ) sim - especifique quem lhe ajuda e em que tipos de trabalho: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

( ) não, eu faço tudo sozinha.

**6 - Você é a principal ou única responsável pelas despesas da casa e família?**

---

**7- A quanto tempo você leciona?**

---

**8 - Você é professora efetiva ou designada em cargo vago?**

---

**9 - Você acumula cargos? Se sim, quantos? Em quais redes de ensino?**

---

---

**10 - Em quais séries/anos você leciona?**

---

---

**11 - Quais disciplinas você leciona?**

---

---

**12 - Você realiza atividades/estudos de formação continuada? Com que frequência?**

---

---

**13 - Você sente necessidade de atividades/estudos de formação continuada? Se sim, relacionados a quais assuntos?**

---

---

*Gratas pela atenção.*

*Em caso de dúvidas, entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis pelos telefones (31) 97366-3803 (Priscila) ou (34) 98848-4888 (Gláucia Signorelli), ou pelos endereços eletrônicos [priscila.garcia@estudante.ufla.br](mailto:priscila.garcia@estudante.ufla.br) ou [glauciasignorelli.ufla@gmail.com](mailto:glauciasignorelli.ufla@gmail.com).*

## ANEXO II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Prezadas professoras da Escola Estadual Santo Tomaz de Aquino de Divinópolis, vocês estão sendo convidadas a participarem de uma pesquisa desenvolvida no programa de pós-graduação da Universidade Federal de Lavras, de caráter voluntário. É muito importante que compreendam as informações e instruções deste documento. O sigilo, a privacidade e o acesso aos resultados deste trabalho, são requisitos garantidos durante todo o processo do mesmo.

### I - Título do trabalho experimental: **FORMAÇÃO CONTINUADA E A MÚLTIPLA JORNADA DAS PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO**

Pesquisadoras responsáveis: Priscila Fernanda da Costa Garcia e Gláucia Signorelli Queiroz Gonçalves

Cargo/Função: Mestranda e Orientadora

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Lavras (UFLA)

Telefone para contato: 31 982779120 / 34 98848-4888

Local da coleta de dados: Escola Estadual Santo Tomaz de Aquino

**II – OBJETIVO** - Analisar as condições de acesso e efetivação da formação continuada das docentes que atuam na educação básica da rede pública de Educação de Minas Gerais.

**III – JUSTIFICATIVA** – A formação continuada é parte intrínseca da profissão docente, e é tema de diversas pesquisas, contudo, encontram-se lacunas quando o foco é a formação continuada das professoras. As mulheres compõem majoritariamente o quadro do magistério brasileiro, e dedicam mais tempo aos cuidados domésticos e familiares. A sobrecarga de trabalho imposta às professoras impacta na formação continuada e vivências das docentes. Compreender quais as principais demandas e obstáculos enfrentados pelas professoras é necessário para se conceber uma formação continuada eficaz que atenda as exigências da profissionalidade docente.

**VI – AMOSTRA** - Participarão da pesquisa qualitativa apresentadas professoras que compõem o quadro do magistério de uma escola estadual da cidade de Divinópolis.

**V – OBTENÇÃO DOS DADOS** – Os dados requisitados nesta pesquisa serão colhidos durante encontros realizados com os grupos focais, formados pelas docentes da escola impulsionados por palavras geradoras relacionadas ao trabalho e papéis sociais atribuídos às mulheres. Os diálogos, debates e ideias compartilhadas nos grupos serão gravados em áudio e vídeo e posteriormente transcritos para análise e reflexão à luz de literatura pertinente. Estão previstos 2 encontros para cada grupo, para compartilhamento de experiências e vivências, e um último encontro conjunto para a construção coletiva de documento que comunique as demandas e proposições das participantes, este documento será anônimo, e após aprovação das participantes, será publicizado.

**VI - RISCOS ESPERADOS** - Esta pesquisa poderá causar reações sensíveis e introspectivas relacionadas a lembranças e experiências cotidianas compartilhadas pelas participantes durante os encontros dos grupos focais. Caso ocorram essas reações serão realizadas pausas, a acolhida das envolvidas e reavaliação da forma como os diálogos são desenvolvidos e direcionados, desta forma os riscos apresentados são mínimos. A fim de tornar o espaço mais confortável e minimizar os riscos, serão reforçados a partilha e construção coletiva do espaço, e o anonimato das participantes.

**VII – BENEFÍCIOS** - O grupo focal facilita o compartilhamento de vivências e ideias, possibilitando que os indivíduos se identifiquem com o grupo, abrindo espaço para o desenvolvimento de redes de apoio entre os semelhantes, o que pode auxiliar na atenção e atendimento de demandas específicas vivenciadas pelos integrantes. O resultado dos diálogos evidenciará as principais demandas e problemas enfrentados pelas docentes, podendo ser usado por gestores e formadores na formulação de cursos e programas voltados para a formação continuada docente.

**VIII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA** - A qualquer momento, seja durante a coleta dos dados ou posteriormente, os sujeitos da pesquisa poderão contatar a pesquisadora para solicitar sua exclusão da mesma e a não utilização dos dados e informações coletadas.

**IX - CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO** - Após convenientemente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar da presente Pesquisa.

Divinópolis, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

Nome (legível) / RG

Assinatura

**ATENÇÃO! ATENÇÃO!** Por sua participação, você: não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira; será ressarcido de despesas que eventualmente ocorrerem; será indenizado em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa; e terá o direito de desistir a qualquer momento, retirando o consentimento sem nenhuma penalidade e sem perder quaisquer benefícios. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: 3829-5182.

No caso de qualquer emergência entrar em contato com a pesquisadora responsável no Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas de Ensino. Telefone de contato: (34)98848-4888

**Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.**

# ANEXO III - Memorando-Circular nº 06/2022/SEE/DDGE



GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Diretoria de Desenvolvimento da Gestão Escolar - Afast.T. Educadores

Memorando-Circular nº 6/2022/SEE/DDGE - AFAST.T. EDUCADORES

Belo Horizonte, 05 de agosto de 2022.

Ao(À) Sr(a):  
Gestor da Unidade Central,  
Superintendente Regional de Ensino,  
Diretor Escolar

Assunto: Orientações Gerais sobre afastamento para estudos / Trilhas de Futuro - Educadores.

Prezados(as),

Tendo em vista o disposto no Decreto nº 48.176, de 15 de abril de 2021, e na Resolução SEPLAG nº 043, de 14 de junho de 2021, que dispõem sobre a concessão de afastamento para estudos ao servidor público da Administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo, e na Resolução SEE nº 4.628, de 28 de junho de 2021, que dispõe sobre delegação de competência no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, e na Resolução SEE nº 4.697, de 13 de janeiro de 2022, e Resolução SEE nº 4.707, de 17 de fevereiro de 2022, que tratam das disposições que instituem e regulam o Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação (Trilhas de Futuro - Educadores)

Orientamos:

1. Nos termos do Decreto nº 48.176, de 15 de abril de 2021, que dispõe sobre as concessões de afastamento para estudo ou aperfeiçoamento profissional ao servidor público da Administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo, e das normas da Resolução SEPLAG nº 043, de 14 de junho de 2021, que estabelece os fluxos, as diretrizes e os formulários para essas concessões, as modalidades previstas de afastamento para estudos são:

- Integral: na qual o servidor é liberado de sua carga horária de trabalho e das suas atividades de forma integral na unidade de exercício profissional;
- Parcial: na qual o servidor é liberado para a participação em ações de educação formal ou não formal que comprometa até 60% (sessenta por cento) da sua carga horária de trabalho mensal;
- Flexibilização de horário de trabalho para estudo: flexibilização dos horários de início e término de trabalho, concedida quando for comprovada a incompatibilidade entre o horário do curso ou aperfeiçoamento profissional e de trabalho do servidor público no órgão ou entidade de exercício, sem prejuízo do cumprimento de sua carga horária de trabalho e do desempenho das atribuições do cargo, que deverão ser compensadas dentro do respectivo mês.

2. Contudo, considerando-se a especificidade da oferta de cursos pelo Projeto Trilhas de Futuro Educadores, que contam com financiamento integral de estudos pela SEE, para viabilizar a participação dos servidores nos cursos de pós-graduação stricto sensu (mestrados e doutorados) ofertados pelo Projeto Trilha de Futuro - Educadores, a Secretaria de Estado de Educação - SEE, seguindo as normativas gerais acima citadas, concederá afastamentos aos servidores matriculados, conforme Tabela 2.1 a seguir:

2.1 Tabela de afastamento de servidores matriculados no Projeto Trilhas de Futuro Educadores

Carreira	Com cargo em comissão ou função gratificada	Sem cargo em comissão ou função gratificada	Autorização para substituir servidor durante o afastar
ANE, ANE/IE, AEB, TDE, EEB, ATB, ASE	25% da jornada	40% da jornada	Não
PEB (fora do exercício da docência, exceto vice-diretor e diretor de escola)	25% da jornada	40% da jornada	Não
Vice-diretor de Escola (PEB e EEB) e Secretário de Escola	25% da jornada		Não
PEB (em exercício na docência)*	Utilização da carga horária destinada às atividades extraclasse (Módulo II) Reorganização do quadro de horários da escola Flexibilização do horário de trabalho conforme Memorando-Circular a ser enviado		Não
Diretor de Escola (PEB e EEB)**	Flexibilização do horário de trabalho conforme este Memorando-Circular		Não

\*Concessão válida para o segundo semestre de 2022 ou enquanto durarem as restrições advindas do calendário eleitoral. Após esse período a SEE dará início, junto à SEPLAG e ao Comitê de Orçamentos e Finanças - COFIN, as tratativas para viabilizar a concessão de afastamento integral, nos termos da legislação.

\*\*Aos PEB e EEB, ocupantes do cargo de provimento em comissão de Diretor de Escola Estadual, aplica-se o disposto no item 7 e, excepcionalmente, no item 9 desta Orientação.

3. Ao Professor de Educação Básica cabe a concessão de afastamento na modalidade integral, tendo em vista a peculiaridade do cargo que exige presença diária na escola em horários pré-determinados. O afastamento integral enseja a substituição do servidor afastado, neste caso, a concessão está condicionada à autorização do COFIN, conforme estipulado pelas normativas em vigor.

3.1 Tendo em vista as vedações impostas pelo calendário eleitoral, no segundo semestre de 2022, será permitida, em caráter excepcional, a flexibilização de horário dos professores em exercício da docência, conforme Memorando-Circular 07/2022 SEE/DDGE encaminhado com a finalidade de orientar tais afastamentos.

3.2. A partir do próximo ano, a SEE buscará viabilizar a concessão de afastamento integral aos PEB/Regente de Turmas ou de Aulas.

4. Para os cargos Assistente Técnico de Educação Básica – ATB, Especialista em Educação Básica – EEB, Analista Educacional – ANE, Analista Educacional/Inspetor Escolar - ANEI, Analista de Educação Básica - AEB, Técnico Educacional - TDE e Assistente de Educação - ASE é possível a concessão de afastamento parcial, desde que a chefia imediata ateste que o afastamento não prejudicará o regular andamento das atividades inerentes ao cargo, sendo vedada a substituição do servidor afastado.

4.1. Para os afastamentos parciais deverá ser levada em consideração as demandas acadêmicas a serem cumpridas pelo servidor, bem como, a garantia do regular funcionamento de sua unidade de trabalho. O percentual de afastamento da carga horária do servidor será de 25% (vinte e cinco por cento), para os servidores efetivos detentores também de cargo em comissão ou de função gratificada, ou de 40% (quarenta por cento), para os que possuem apenas o cargo efetivo.

4.2. O servidor ocupante de cargo em comissão ou de função gratificada, contemplado com o afastamento para estudos integral ou parcial superior a 25% de sua carga horária de trabalho, será exonerado do cargo de provimento em comissão ou dispensado da função gratificada. Se o comprometimento for de até 25% da carga horária de trabalho, o servidor não será exonerado do cargo de provimento em comissão ou dispensado da função gratificada.

5. A concessão do afastamento para os cargos que geram substituição depende de comprovação da compensação financeira por parte da SEE, mediante a autorização do Comitê de Orçamento e Finanças – COFIN, por meio de cotas, cujas tratativas serão avaliadas previamente pela Secretaria de Educação, para fins de solicitação junto ao Cofin. Tendo em vista as características das formações ofertadas pelo Projeto Trilhas de Futuro - Educadores, a regra será o afastamento parcial. Eventuais alterações ou excepcionalidades serão tratadas no decorrer do Projeto.

6 Tipo de ônus:

6.1. O afastamento para participação no Trilhas do Futuro Educadores será com ônus, visto que o curso será custeado pelo Estado.

6.2. Não cabe a concessão de afastamento sem ônus para o servidor inscrito pelo Projeto Trilhas do Futuro - Educadores, visto que o curso está sendo custeado pelo Estado.

7. Afastamento de Diretor de Escola:

7.1. O Diretor de escola, nos termos da Resolução SEE nº 2.326, de 04/06/2013, precisa da autorização da Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos para cursar pós-graduação (lato e stricto sensu), devendo comprovar que os encontros presenciais ocorrerão, exclusivamente, nos finais de semana, feriados e durante as férias e recessos da escola em que o solicitante seja o diretor, não fazendo jus ao afastamento integral ou parcial ou licença para cumprimento das atividades do curso (dispensa de ponto).

8- Trâmites para as solicitações de afastamento para estudos:

8.1. As solicitações de afastamento para estudos de servidores inscritos no Projeto Trilhas de Futuro - Educadores deverão atender as normas a serem estabelecidas por esta Secretaria em conjunto com a SEPLAG. Para garantir a tempestividade e a correção dos procedimentos relativos aos afastamentos, a DDGE/SDA/SG emitirá orientações adicionais sobre os procedimentos a serem adotados pelos servidores e suas chefias imediatas.

9. Flexibilização de horário de trabalho:

9.1. Outra opção para o servidor que necessite se ausentar do serviço para frequentar o curso é a flexibilização de horário de trabalho que é concedida quando for comprovada a incompatibilidade entre o horário do curso e de trabalho do servidor, sem prejuízo do cumprimento de sua carga horária de trabalho e do desempenho das atribuições do cargo, que deverão ser compensadas dentro do respectivo mês, no limite de uma hora e meia por dia.

9.2. Este tipo de liberação não requer publicação de ato e a autorização cabe, exclusivamente, à chefia imediata do servidor. Para a instrução do processo, consultar Memorando-Circular nº 4/2021/SEE/DDGE - AFASTAMENTO, SEI 1260.01.0073347/2021-62.

10. Contraprestação de serviço:

10.1. O cumprimento da contraprestação de serviço, nos termos do Anexo I da Resolução SEE nº 4.707, de 17/02/2022, deve se dar na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, não se limitando à unidade de trabalho à qual se encontrava lotado e em exercício quando da concessão do financiamento do curso. A contraprestação terá início a contar da data de defesa da dissertação (mestrado) ou tese (doutorado).

10.2. O servidor deve estar atento às regras dispostas no Decreto nº 48.176/2021 e na Resolução SEE nº 4.707/2022, em caso de desistência ou reprovação no curso e de não cumprimento da contraprestação de serviço quanto à obrigatoriedade de ressarcimento ao erário.

10.3. A flexibilização de horário de trabalho não exime o servidor da obrigatoriedade de cumprimento da contraprestação de serviço prevista no Art. 9º da Resolução SEE Nº 4.697, de 13 de Janeiro de 2022.

11. Considerações finais:

11.1. Para frequência a curso de pós-graduação stricto sensu, não se enquadra a liberação para participar de evento de curta duração, mesmo que para assistir aulas presenciais, visto que a pós-graduação está inserida na categoria de educação formal, que é aquela que implica elevação de escolaridade.

11.2. O servidor detentor de dois cargos efetivos poderá se afastar nos dois cargos somente se comprovada a real necessidade do afastamento nas duas admissões, observadas as disposições do item 1.

11.3. Contamos com a colaboração dessa Superintendência Regional de Ensino para orientação e acompanhamento dos servidores matriculados e demais ações relacionadas.

11.4. Os casos omissos deverão ser submetidos à DDGE/SDA/SG para orientações adicionais.

Colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

**Ana Lúcia da Silva**

Diretoria de Desenvolvimento da Gestão Escolar

**Paulo Henrique Rodrigues**

Superintendência de Desenvolvimento e Avaliação

**Gláucia Cristina Pereira dos Santos Ribeiro**  
Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos

**Igor de Alvarenga Oliveira Icassatti Rojas**  
Subsecretaria de Articulação Educacional



Documento assinado eletronicamente por **Paulo Henrique Rodrigues, Superintendente**, em 05/08/2022, às 14:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 47.222, de 26 de julho de 2017](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Lúcia da Silva, Diretora**, em 05/08/2022, às 14:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 47.222, de 26 de julho de 2017](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gláucia Cristina Pereira dos Santos Ribe, Subsecretária**, em 05/08/2022, às 17:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 47.222, de 26 de julho de 2017](#).



Documento assinado eletronicamente por **Igor de Alvarenga Oliveira Icassatti Rojas, Subsecretário**, em 05/08/2022, às 18:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 47.222, de 26 de julho de 2017](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.mg.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.mg.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **50926260** e o código CRC **2BCC2EAS**.

## ANEXO IV - Roteiro para os grupos focais

<b>Questões geradoras para o grupo focal</b>	
<b>Aquecimento</b>	1 - Como é sua experiência com a formação continuada enquanto docente?
<b>Desenvolvimento</b>	2 - O que mais afeta o desenvolvimento da sua formação continuada? 3 - O que você mais sente necessidade na formação continuada? 4 - Qual a importância da formação continuada para sua prática? 5 - Como você concilia a docência e as responsabilidades domésticas/familiares?
<b>Finalização</b>	6 - Como você organizaria uma atividade formativa que atendesse às professoras?