

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

Tânia Maria da Silva

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS E ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES
IMPRESSAS: diferentes percursos, saberes diversos**

Belo Horizonte

2020

Tânia Maria da Silva

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS E ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES
IMPRESSAS: diferentes percursos, saberes diversos**

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

Linha de pesquisa: Didática e Docência

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Starling Bosco

Belo Horizonte

2020

S586n
T Silva, Tânia Maria da, 1972-
Narrativas de professoras e elaboração de atividades impressas
[manuscrito] : diferentes percursos, saberes diversos / Tânia Maria da Silva. - Belo Horizonte, 2020.
210 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Acompanhado de livro, em versão impressa e em e-book, com o título:
Diferentes percursos, saberes diversos: narrativas de professoras e elaboração de atividades impressas. (56 p. : il).
Orientadora: Cláudia Starling Bosco.
Bibliografia: f. 192-195.
Apêndices: f. 196-210.

1. Educação -- Teses. 2. Professores -- Formação -- Teses. 3. Professores -
- Autobiografia -- Teses. 4. Professores -- Narrativas pessoais -- Teses. 5. Didática
-- Teses. 6. Aprendizagem por atividades -- Teses. 7. Ensino fundamental --
Teses.

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

CDD- 370.71



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

UFMG

ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA TÂNIA MARIA DA SILVA

Realizou-se no dia 19 de fevereiro de 2020, às 14:30 horas, LAB-1202, Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 215ª defesa de dissertação intitulada *SABERES DOCENTES MOBILIZADOS NA ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES IMPRESSAS: narrativas de professoras*, apresentada por TÂNIA MARIA DA SILVA, número de registro 2018666368, graduada no curso de PSICOLOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Profa. Cláudia Starling Bosco - Orientadora (UFMG), Prof. Elizeu Clementino de Souza (Universidade do Estado da Bahia), Profa. Keli Cristina Conti (UFMG), Profa. Nair Aparecida Rodrigues Pires (UFOP).

A Comissão considerou a dissertação:

- Aprovada
 Reprovada
 Aprovada com indicação de correções

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

Narrativas de professores e elaboração de atividades impressas: diferentes percursos, saberes diversos

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.
Belo Horizonte, 19 de fevereiro de 2020.

Cláudia Starling Bosco
Profa. Cláudia Starling Bosco (Doutora)

Elizeu Clementino de Souza
Profa. Elizeu Clementino de Souza (Doutor)

Keli Cristina Conti
Profa. Keli Cristina Conti (Doutora)

Nair Pires
Profa. Nair Aparecida Rodrigues Pires (Doutora)

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas me acompanharam nesta trajetória, trazendo inspiração e contribuindo com a reconfiguração dos meus saberes. Convergindo com a reflexão de Ricouer (1976, p. 49) que “o mundo é o conjunto das referências desvendadas por todo o tipo de texto, descritivo ou poético, que li, compreendi e amei”; compreendo que o mundo é o conjunto de todas as pessoas que intermediaram minha relação com a leitura e por conseguinte, com a vida.

Primeiramente um agradecimento especial à minha mãe e ao meu pai que foram os primeiros a demonstrar, pelo exemplo e pelo incentivo, a importância da leitura para a ampliação da visão de mundo e para a construção de projetos de futuro.

Agradeço, também, aos professores e às professoras das duas escolas nas quais trabalhei cujo trabalho/estudo/convivência foram primordiais em minha trajetória docente. Com carinho especial, agradeço ao grupo dos “dinossauros” pelos anos de caminhada afetiva e profissional. E também às participantes da pesquisa: Ana Paula, Brisa e Carla por compartilharem suas histórias, estando sempre abertas ao diálogo.

Agradeço à minha orientadora Cláudia Starling, que esteve presente durante todo o percurso. Os diálogos tecidos com ela mobilizaram relações de sentido, assim, minha fala (escrita) se entrelaça, também, à fala de quem a ajudou desencadeá-la.

Às professoras do Mestrado Profissional da linha de pesquisa Didática e Docência: Carmem Lúcia Eiterer, Gladys Agmar Sá Rocha e Nair Aparecida R. Pires. Com suas singularidades me ajudaram em momentos específicos a desenhar esta investigação.

Ao professor Admir S. A. Júnior (EEFFTO/UFMG) e a professora Juliana Batista Faria (Centro Pedagógico/UFMG) que atravessaram meu percurso trazendo contribuições fundamentais acerca da pesquisa (auto)biográfica.

Outro agradecimento especial, também, à professora Keli Cristina Conti e ao professor Elizeu Clementino de Souza, da banca de qualificação, cujas contribuições me auxiliaram em decisões importantes em um momento de muitos questionamentos.

Por fim, a todos os/as estudantes que compartilharam comigo esses anos na docência. Foram eles/as que permitiram que me reinventasse a cada dia, em um movimento contínuo de agir, de refletir, de validar, de reformular e de problematizar diversas situações. Movimento este que resultou nesta pesquisa.

Resumo

Esta pesquisa desenvolvida no PROMESTRE, FAE/UFMG, linha Didática e Docência, dialoga com o eixo formação e ensino. Parte da questão: o que podemos compreender a respeito da relação entre os saberes docentes e a ação de ensinar, mais especificamente, na sua dimensão operativa: a elaboração de atividades impressas. Em sintonia com estudos que dialogam com a concepção de epistemologia da prática docente (FRANCO, 2014; ROLDÃO, 2007; TARDIF, 2014); objetiva refletir sobre a relação entre os saberes docentes e a elaboração de atividades impressas, a partir de narrativas de professoras do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais de uma escola pública de Belo Horizonte. A opção metodológica pela pesquisa (auto)biográfica se justifica pela articulação entre as suas especificidades e o objetivo da pesquisa. Partindo da tese que os sujeitos se constituem por processos de biografização esta abordagem possibilita o acesso às construções subjetivas atravessadas pelo mundo sócio-histórico e o processo formativo por meio da autorreflexão das experiências (DELORY-MOMBERGER, 2016; BOLÍVAR, 2012; SOUZA, 2006). As participantes são três professoras que atuam na mesma escola da rede pública municipal de BH. As fontes de informação foram narrativas advindas de entrevistas narrativas orais e escritas; atividades impressas elaboradas por elas e fichas de análise dessas atividades. O processo de análise se constituiu por três tempos: primeiras sinalizações, identificação das unidades de análise e análise interpretativa (SOUZA, 2006). Os resultados evidenciam que os saberes docentes são construídos ao longo da trajetória pessoal e profissional de forma provisória, singular e compósita, transformando-se como parte uns dos outros. A pesquisa propicia reflexões a respeito das vivências anteriores à docência, da formação inicial/continuada, da tradição pedagógica, da socialização profissional e da própria experiência docente, na construção dos saberes. As análises revelam a articulação entre os saberes e as escolhas na elaboração de atividades impressas; estes fundamentam as ações e as decisões docentes. Sinalizam a potência formativa da socialização profissional e a importância de ressignificar os processos formativos coletivos em uma perspectiva voltada à ação reflexiva. Apontam que a problematização das atividades (tipologia e intencionalidade) oriundas, principalmente, da internet contribui para a reconfiguração dos saberes. Quanto ao recurso educativo, foi produzido um livro, “Diferentes percursos, saberes diversos”, que articula registros escritos e audiovisuais (tirinhas e animação), tendo por finalidade a (auto)reflexão do/a professor/a leitor/a.

Palavras-chave: Atividades impressas. Didática. Formação docente. Pesquisa (Auto)biográfica. Saberes docentes.

Abstract

This research was developed at PROMESTRE, FAE / UFMG, following the Didactics and teaching line, works with the teaching and learning processes, focused in Didactics. One side of the problem: what we can understand about the relationship between the teaching knowledge and the teaching process, more specific, in its operational dimension: the development of printed activities. In tune with the studies that dialogue with the concept of epistemology of teaching practice (FRANCO, 2014; ROLDÃO, 2007; TARDIF, 2014); it aims to reflect upon teacher's knowledge and the development of printed activities starting with narratives of teachers from 4th and 5th grades of Elementary School - Initial Years of a public school in Belo Horizonte. The methodological approach used is autobiographical research due to the articulation between the specificities of this field of investigation and the research purpose. Starting from the theory that the subjects are constituted through biography processes, it allows access to subjective constructions crossed by the historical and social world and formative process through experiences of self-reflection. (DELORY-MOMBERGER, 2016; BOLÍVAR, 2012; SOUZA, 2006). The participants are three teachers from the 4th and the 5th grade from the same public school in Belo Horizonte. The sources of information consisted of narratives from oral and written interviews; printed activities developed by the participants and analysis sheets for those activities. The circular analysis process was composed of three stages: first signs, identification of the analysis units and interpretative analysis (SOUZA, 2006). The results show that the teaching knowledge is constructed and reconstructed along the personal and professional path, in a temporary, singular and compound way, remodeling as part of others. The research provides reflections about experiences before teaching, evolution education, pedagogical tradition, professional socialization and the teaching experience itself. The analyzes reveal an articulation between know-how and the choices in the development of printed activities; the teaching actions and decisions are based on these. It points out the formative power of professional socialization and the importance of reframing collective formative processes in a perspective focused on reflexive action. Point out that activities' problems (typology and intentionality) from, mainly, internet help to reshape knowledge. As for educational resource, a book called "Different paths, several knowledges" was produced, which involves written and audiovisual record (comic strip and cartoons), it has as aim the self-reflection of the teacher/reader.

Keywords: Printed activities. Didactics. Teacher training. (Auto) Biographical Research. Teaching knowledge.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Produção de texto: anúncio.....	19
Figura 2 - Atividade coletiva de revisão de texto	20
Figura 3 - Atividade com foco na discussão das diferenças.....	22
Figura 4 – Excerto de atividade com foco na discussão racial	23
Figura 5 - Síntese da articulação teórica da pesquisa	28
Figura 6 - Síntese comparativa – gestão do currículo e da matéria.....	36
Figura 7 - Síntese do processo de coleta de informações	77
Figura 8 - Ficha para análise das atividades (modelo 1)	80
Figura 9 - Ficha para análise das atividades (modelo 2)	82
Figura 10 - Figuras mobilizadoras da narrativa de Ana Paula	85
Figura 11 - Primeira figura mobilizadora da narrativa de Carla.....	86
FIGURA 12- Outras figuras mobilizadoras da narrativa de Carla	87
Figura 13 - Caminhos da análise interpretativa	89
FIGURA 15- Ilustração em atividade de Matemática	100
FIGURA 14 - Ilustração em atividade de Matemática	100
Figura 16 - Atividade “Olho vivo na pontuação e nos parágrafos”.....	101
Figura 17 – Produção de texto: Relatório do processo de compostagem.....	102
Figura 18 - Unidades de análise: professora Carla	107
Figura 19 - Recorte do gráfico de árvore: fichas de análise de atividades (Carla).....	112
Figura 20 – Excerto: atividade “Olho vivo na pontuação e nos parágrafos”	113
Figura 21 - Atividade “Ortografia + Matemática”	125
Figura 22 - Atividade: “Criando o meio da história”	126
Figura 23 - Atividade: texto lacunado	127
Figura 24 - Unidades de análise: professora Ana Paula	133
Figura 25 - Recorte do gráfico de árvore: fichas de análise de atividades (Ana Paula).....	143
Figura 26 – Atividade de Matemática: tabela pitagórica.....	153
Figura 27 - Jogo da velha da multiplicação	155
Figura 28 - Atividade de Matemática baseada no Jogo Mancala	156
Figura 29 - Unidades de análise: professora Brisa	157
Figura 30 - Recorte do gráfico de árvore: fichas de análise de atividades (Brisa).....	161
Figura 31 - Síntese das regularidades nas narrativas	170
Figura 32 - Saberes docentes: construção/mobilização	172

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1 - Pesquisa inicial de artigos	26
Quadro 1 - Tipologia de Shulman	44
Quadro 2 - Tipologia de Gauthier et al.	44
Quadro 3 – 1ª Tipologia de Tardif	45
Quadro 4 - 2ª Tipologia de Tardif	45
Quadro 5 - Fases da entrevista narrativa	59
Quadro 6 - Obras que trazem um panorama histórico da pesquisa (auto)biográfica	66

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: UM PANORAMA DA INVESTIGAÇÃO	10
2 MINHA HISTÓRIA: ENREDANDO SIGNIFICAÇÕES	14
2.1 De estudante a professora	15
2.2 De professora a pesquisadora	24
3 VOZES DO CAMPO DA PESQUISA: AMPLIANDO A TRAMA DE SIGNIFICAÇÕES.....	32
3.1 Do campo da Didática	32
3.1.1 <i>Ensino: dimensão operativa</i>	33
3.1.2 <i>Ensino: função docente</i>	37
3.1.3 <i>Ensino: saberes docentes</i>	42
3.2 Do campo da pesquisa (auto)biográfica.....	50
3.2.1 <i>Considerações epistemológicas</i>	52
3.2.2 <i>Apontamentos metodológicos</i>	57
3.2.3 <i>Panorama histórico</i>	65
4 BASTIDORES DA PESQUISA: CONTEXTOS E CAMINHOS	73
4.1 Contexto da pesquisa.....	73
4.2 Entrada no campo da investigação	75
4.3 Fontes de informação	76
4.3.1 <i>Primeira narrativa: escrita</i>	77
4.3.2 <i>Segunda narrativa: oral</i>	79
4.3.3 <i>Terceira narrativa: escrita</i>	83
4.3.4 <i>Quarta narrativa: oral</i>	84
4.3.5 <i>Textualização</i>	88
4.4 Análise Interpretativa	89
4.4.1 <i>Primeiras Sinalizações</i>	90
4.4.2 <i>Identificação das unidades de análise</i>	90
4.4.3 <i>Análise Interpretativa</i>	91
4.5 Recurso educacional.....	95
5 VOZES DA DOCÊNCIA – SENTIDOS QUE SE ENTRELAÇAM	97
5.5 Professora Carla: “Todo dia, ano ou a cada turma forma-se um novo professor”	98
5.5.1 “Não tem atividade na folha, não?”.....	100
5.5.2 “A gente se transforma aos pouquinhos”	102
5.6 Diálogos com a professora Carla.....	107
5.6.1 “O colega é primordial dentro de uma escola”	108
5.6.2 “Coloquei o desenho porque tinha um espacinho”	111

5.6.3 “Como aprender o gênero relatório sem praticá-lo?”	116
5.6.4 “Acordar de madrugada e pensar no aluno”	118
5.1 “Quem é Ana Paula professora...”	121
5.1.1 “Vou pesquisando na internet tiro alguma coisa...”	124
5.1.2 “Eu enquanto professora [...] um pouquinho de um e de outro.”	129
5.2 Diálogos com a professora Ana Paula	132
5.2.1 “Os estudos foram ficando para trás”	133
5.2.2 “Fui construindo meu perfil [...] um pouquinho de um e de outro”	135
5.2.3 “A gente marca o aluno de uma forma ou de outra.”	138
5.2.4 “Será que a dificuldade que tem o aluno não é minha?”	141
5.3 Professora Brisa: “É preciso estar atualizada, comprometida e buscando parcerias”	149
5.3.1 “Ter mais clareza dos meus objetivos [...] me faz acertar mais na escolha de atividades”	152
5.4 Diálogos com a professora Brisa	157
5.4.1 “Entender como a criança se apropria do conhecimento matemático foi meu objeto de investigação”	158
5.4.2 “Início de carreira é como experimentar receitas”	164
5.4.3 “Analisar o caminho percorrido é tarefa que requer reflexão e diálogo”	165
5.4.4 “Ser professor hoje é uma tarefa bem difícil”	166
5.7 Entrelaçando as vozes	169
5.7.1 “A gente vai mudando, muda muito rápido de um semestre pro outro”	170
5.7.2 “Conversávamos por WhatsApp: ‘vamos trabalhar isso?’”	174
5.7.3 “Nem sei se a universidade tem a obrigação de ensinar isso”	177
5.7.4 “O professor precisa [...] conhecer o campo do saber que pretende ensinar”	182
6 FIM (OU INÍCIO) DA TRAMA?	185
REFERÊNCIAS	192
APÊNDICE	196

1 INTRODUÇÃO: UM PANORAMA DA INVESTIGAÇÃO

Esta é uma pesquisa qualitativa, de abordagem (auto)biográfica, desenvolvida no PROMESTRE, FAE/UFMG, na linha Didática e Docência, e integra as investigações do grupo de estudo *Didaktike*¹. Trata-se de uma investigação sobre o ensino, com recorte no processo de elaboração de atividades impressas e nos saberes docentes.

A definição utilizada nesta pesquisa para atividades impressas, construída ao longo das leituras teóricas, refere-se a todas as atividades que são elaboradas por professores/as (por meio de reprodução, adaptação ou criação) a partir de finalidades que justificam a sua utilização e são impressas (reproduzidas ou xerocadas) para serem utilizadas na ação de ensinar. Quanto à conceituação de saberes docentes, adotamos o sentido amplo que engloba: conhecimentos, habilidades, aptidões, entre outros; saberes estes provenientes da história de vida individual e profissional (TARDIF, 2014, p. 64).

Esta investigação parte do seguinte questionamento: o que podemos compreender a respeito da relação entre os saberes docentes e a ação de ensinar, mais especificamente, na sua dimensão operativa: a elaboração de atividades impressas? Em sintonia com os estudos no campo da Didática que dialogam com a concepção de epistemologia da prática docente, ou seja, colocam como centro o protagonismo do/a professor/a, valorizando o seu saber da prática e dando-lhe visibilidade enquanto teoria, esta pesquisa tem como objetivo geral: refletir sobre a relação entre os saberes docentes e a elaboração de atividades impressas, a partir de narrativas de professoras do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais de uma escola pública de Belo Horizonte.. E como objetivos específicos: caracterizar a natureza das atividades impressas; identificar os critérios utilizados no processo de elaboração dessas atividades; identificar as fontes e compreender os processos de construção dos saberes docentes; identificar a relação entre os processos de construção de saberes docentes e os processos de elaboração de atividades impressas.

A opção metodológica pela pesquisa (auto)biográfica se deu em função da articulação entre as especificidades desse campo de investigação e o objetivo da pesquisa. Isso significa que, ao partir da tese de que os sujeitos se constituem por meio dos processos de biografização, a pesquisa (auto)biográfica possibilita o acesso às construções subjetivas do indivíduo

¹ O grupo *Didaktike* Ensino Pesquisa e Extensão, locado na Faculdade de Educação da UFMG, foi instituído em 2018 e contempla os trabalhos da linha Didática e Docência. Coordenado pela professora Gladys Agmar Sá Rocha, fazem parte as professoras Cláudia Starling, Carmem Lúcia Eiterer e Nair Aparecida R. Pires.

(processos de individualização), atravessadas pelo mundo histórico e social (processos de socialização), que se dão por meio de sua atividade biográfica. Assim, colocar em discussão a relação entre os saberes docentes e os processos de elaboração de atividades impressas, a partir da perspectiva da epistemologia da prática docente e da pesquisa (auto)biográfica, é colocar na centralidade o/a professor/a e a sua história, reconhecê-lo/a como produtor/a de conhecimentos; evidenciar suas experiências relacionadas à ação de ensinar e por conseguinte compreender os processos envolvidos nessa construção. Ademais, em consonância com os estudos desse campo de investigação, além do caráter investigativo, a pesquisa (auto)biográfica propicia a (auto)reflexão sobre as experiências, possibilitando um processo de formação por meio da narrativa de si (SOUZA, 2006). Dessa forma, se estabelece coerência com os pressupostos da linha de estudo de Didática e Docência, que visam à interlocução entre a investigação da ação docente na sala de aula com os processos formativos.

No capítulo *MINHA HISTÓRIA: ENREDANDO SIGNIFICAÇÕES* narro o processo que originou esta investigação. Na seção, *De estudante a professora*, rememoro trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais, por encontrar-se aí a origem das minhas questões. Na segunda seção, *De professora a pesquisadora*, apresento o caminho percorrido no Mestrado que resultou na reformulação dos objetivos e nas escolhas tecidas no decorrer da investigação, modificando-se assim pesquisadora e pesquisa. Neste capítulo, escrito na primeira pessoa do singular, trago como voz principal a minha, o “eu” autobiográfico, composto de outros/as “eus” que foram parceiros/as ao longo de minha trajetória compondo, junto a mim, a pessoa que sou hoje. Nos demais capítulos, intercalo o “eu”, nos momentos autobiográficos, e o “nós”, primeira pessoa do plural, nos momentos em que sou as diversas as vozes colaborativas da pesquisa: a minha, da orientadora, das participantes, dos/as autores/as, dentre outras.

O capítulo *VOZES DO CAMPO DA PESQUISA: AMPLIANDO A TRAMA DE SIGNIFICAÇÕES* apresenta os estudos que fundamentam teórica e metodologicamente esta pesquisa. Na seção, (vozes) *Do campo da Didática*, a discussão acerca dos processos de ensino desdobra-se em três subseções. A primeira apresenta a conceituação do recorte, as atividades impressas, situando essa conceituação nas discussões acerca da dimensão operativa do ensino (ROLDÃO, 2009) e da gestão da matéria (GAUTHIER *et al.*, 2013). A segunda, apresenta o panorama das reconfigurações do conceito de ensino e de seu campo de estudo, a Didática (FRANCO, 2014, 2015; ROLDÃO, 2007, 2017; entre outros/as). Por fim, a terceira que tece discussões sobre a construção/mobilização dos saberes que fundamentam as escolhas docentes (GAUTHIER *et al.*, 2013; SHULMAN, 2014; TARDIF, 2014).

A seção, (vozes) *Do campo da pesquisa (auto)biográfica*, centra-se nas especificidades desta abordagem relacionando-as com o objetivo desta investigação. A primeira subseção aborda as questões epistemológicas que fundamentam esta investigação; partindo do pressuposto que o percurso existencial do ser humano constrói-se biograficamente, constituindo-se enquanto percurso de formação (DELORY-MOMBERGER, 2011, 2012, 2016). A segunda volta-se para as questões metodológicas, situando a narrativa enquanto modalidade privilegiada para se ter acesso aos processos de individuação e de socialização. Apresenta os estudos que orientam as escolhas no tocante a utilização da entrevista narrativa oral e escrita e da análise interpretativa das informações (BOLÍVAR, 2002, 2012; FARIA, 2018; SOUZA, 2006, 2014; RICOUER 1976, entre outros). Por fim, a terceira, apresenta o panorama histórico brasileiro desse campo de pesquisa que caracteriza-se por sua diversidade. Compreender essa historicidade promove o acesso ao conhecimento acumulado por pesquisadores/as, e propicia reflexões acerca das suas possibilidades e dos seus limites.

O capítulo BASTIDORES NA PESQUISA: CONTEXTOS E CAMINHOS detalha as escolhas tecidas para operar com os fundamentos teórico-metodológicos. A primeira seção apresenta o contexto da pesquisa: a escola pública municipal Dandara, situada na periferia de Belo Horizonte, e as participantes Ana Paula, Brisa e Carla professoras do Ensino Fundamental – Anos iniciais (nomes fictícios). A segunda seção discorre sobre a inserção no campo de investigação, as conversas e os combinados estabelecidos. A terceira seção, detalha o processo trilhado na obtenção das fontes de informação: as narrativas (auto)biográficas orais e escritas; as atividades impressas elaboradas pelas professoras e as fichas de análise de atividades preenchidas por elas. Assim como a forma utilizada para transformar os textos de campo em textos de pesquisa. Por fim, a quarta seção detalha os procedimentos do processo de análise interpretativa e os estudos que o fundamentam. É mister ressaltar que o processo de obtenção das fontes de informação e o processo de análise interpretativa se articulam, apresentam-se separadamente, no intuito de aprofundar as especificidades de cada um. A última seção, apresenta o recurso educacional, o livro *Diferentes percursos, saberes diversos*, que intenta articular pesquisa, produto e formação, objetivos do mestrado profissional.

O Capítulo VOZES DA DOCÊNCIA SENTIDOS QUE SE ENTRELAÇAM volta-se para os informes do processo interpretativo. As seções intercalam as narrativas das professoras, que sinalizam o processo hermenêutico vivenciado por elas, e o diálogo tecido com as narrativas entrelaçando-as aos referenciais teóricos. Dialogamos com os sentidos singulares revelados nas

narrativas, representados em unidades de análise e tecemos reflexões acerca dos elementos comuns e das possíveis generalizações para a discussão educativa.

Concluindo, o capítulo FIM (OU REINÍCIO) DA TRAMA sintetiza as contribuições e os limites desta investigação, tanto pelo viés do processo de formação vivenciado na caminhada quanto pelo viés do campo das pesquisas: em Didática e na Abordagem (Auto)Biográfica.

2 MINHA HISTÓRIA: ENREDANDO SIGNIFICAÇÕES

Aqui estou eu, frente à tarefa de discorrer acerca da origem das questões que me levaram à esta pesquisa, objetivo principal deste capítulo. Mas onde se encontra o início de minhas questões? Talvez o iniciar seja tão difícil porque não sabemos como começar. O início encontra-se no final dos anos 1970, nas primeiras experiências escolares? Em meados dos anos 1990, período de inserção na docência? Ao longo da primeira década do ano 2000, em que vivenciei práticas mais seguras e reflexivas? Ou no movimento de dar forma a um projeto de pesquisa, tarefa exigida para inscrever-me no mestrado?

Não há uma resposta única, todos os momentos citados foram importantes na minha trajetória. Parto das singularidades desses momentos para tecer uma teia de significados que me levarão às respostas para a pergunta lançada. No entanto são respostas provisórias, em outro momento, se eu revisitar essas mesmas lembranças, outras redes de significado poderão ser criadas. Por hora, trago, por meio das histórias narradas, as relações que consigo trazer à tona.

Já no meu projeto apresentado para a seleção do Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da UFMG, na linha Didática e Docência, no ano de 2017, eu achava que a melhor forma de justificar a pesquisa seria narrando minha trajetória. Na época escrevi: “Tentarei rememorar, ao longo da narração, fatos marcantes da minha trajetória, estabelecendo a conexão entre a vivência profissional e o amadurecimento dessa complexa capacidade de ensinar” (SILVA, projeto inicial de mestrado, 2017). Naquela época já pensava que a narrativa era um movimento recursivo de interpretar e ressignificar experiências.

Há aproximadamente 25 anos, ao iniciar a docência na prefeitura de Belo Horizonte, assumi um compromisso profissional com a educação de crianças e jovens, mais especificamente com a educação pública. Embora, na época, não conhecesse a obra de Anna Arent, identifiquei-me *a posteriori* com uma citação que justifica a trajetória assumida e as escolhas feitas em meu passado: “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade sobre ele [...]” (ARENT, 1961, p. 247).

Ao assumir essa responsabilidade e esse desafio, o fiz com comprometimento e aos poucos fui percebendo uma sensação de (auto)reconhecimento em relação à história que eu estava construindo, no chão da escola; de duas especificamente. Na primeira, fonte de minhas experiências iniciais na docência, permaneci por 8 anos. Na segunda, estou há 19 anos, ajudei a construir o projeto político-pedagógico desde o primeiro dia de funcionamento.

Agora, ao relembrar, vejo que não só uma história profissional se construiu, mas também uma história pessoal, afinal, como vim a refletir no mestrado, a partir dos estudos sobre a profissionalidade docente, a identidade do/a professor/a carrega:

As marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ela vai-se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu *ethos*, suas ideias, suas funções, seus interesses, etc. (TARDIF, 2014, p. 57).

Conforme exposto, permaneci muito tempo em apenas um ambiente de trabalho, por isso, na narração que apresento, apropriando-me de uma comparação estabelecida por Walter Benjamin (1987, p.199), que apresenta arquétipos de dois grupos de narradores que se interpenetram, falo do lugar do “camponês sedentário”, e não do “marinheiro comerciante”. Assim, trago em minhas narrativas o “saber do passado, recolhido pelo trabalhador sedentário”, e não o saber das “terras distantes, trazidos para casa pelos migrantes”. Entretanto, ao trazer a voz do “camponês sedentário”, estou ciente de que nela interpenetram-se as várias vozes dos “marinheiros comerciantes” que cruzaram meu caminho ajudando a construí-lo.

2.1 De estudante a professora

Recordo-me do meu contato com atividades impressas como estudante na primeira série, final da década de 1970 em um “grupo escolar” no interior de Minas Gerais. Após ser “rodada”², no mimeógrafo, chegava em minha carteira, ainda cheirando a álcool, a folha de atividade impressa que continha não só a ordem da atividade, mas os elementos do ritual escolar da época: silenciar, ler, responder, colar, mostrar à professora.

Posteriormente, nos anos escolares em que cursei, muitas folhas mimeografadas passaram pela minha carteira, “que cheirinho bom”, dizíamos nós, estudantes, ao receber a atividade; lembranças sensórias associadas a esse instrumento utilizado para ensinar.

Atualmente, sou eu a professora a utilizar as atividades impressas. O *stencil*, muito utilizado por mim no início da carreira, visto que era a forma existente para reproduções, com o passar do tempo, foi substituído pela página impressa do computador; o mimeógrafo, pelas

² Termos característicos da época: mimeógrafo (equipamento manual que produz cópias a partir do encontro entre a esponja de álcool, a matriz afixada em tona da bobina do aparelho e a folha branca); *stencil* (folha com carbono); matriz (folha fina, parte do *stencil* que, após marcações, vira uma matriz para impressão no mimeógrafo); rodar (ato de girar a bobina com a matriz afixada resultando na impressão da atividade).

impressoras. Sem dúvida, esses recursos tecnológicos proporcionaram facilidade, rapidez e qualidade ao editar atividades utilizadas em sala assim como o acesso às informações e às novas formas de interação que influenciam na relação entre docente, estudante e conhecimento.

Para mim, o uso dessas tecnologias potencializava (e potencializa) uma prática em que a elaboração de atividades procurava (e procura) uma aproximação do contexto dos estudantes, a fim de que o ensino desperte o interesse, faça sentido; pois para mim ensinar era (e é) uma ação intencional, em que, pela mediação entre o conhecimento e os/as estudantes, pretende-se propiciar as aprendizagens. Dessa forma, como vim a refletir posteriormente no mestrado, embora ensino e aprendizagem sejam elementos que possuem particularidades, o processo de ensino interfere no processo de aprendizagem ao “desencadear nos alunos atividade intelectual que lhes permita criar sentido às aprendizagens e só assim reelaborá-las e transformá-las em saberes” (FRANCO; PIMENTA, 2016, p.541).

E como construí esta representação do ensino? Foi um processo de anos...

Em 1992 fui nomeada professora no município de Belo Horizonte, minha primeira experiência docente, legitimada pela aprovação em concurso público. Essa iniciação na docência não se deu de forma segura e tranquila, fato acontecido não apenas comigo, mas de acordo com pesquisas que entrei em contato no mestrado, são diversos os desafios vivenciados pelos/as professores/as no início da docência (MACEDO, 1997).

Nesse meu primeiro contato com sala de aula, assumi uma turma de adolescentes não alfabetizados e com problemas disciplinares, em uma escola na periferia de Belo Horizonte. Ainda hoje, ao escutar histórias semelhantes, questiono o fato de que professores/as em início de carreira assumem os maiores desafios. Na época, não sabia como proceder em relação à condução do processo de ensino. Pânico! Tinha apenas uma certeza, a de que o livro didático adotado, cujas histórias giravam em torno de um “tatu bolinha” e as “matrizes” que as colegas “rodavam”, repletas de imagens infantilizadas, eram inviável no desenvolvimento de um trabalho com aquela turma. Dediquei-me, “corri atrás”, procurei em outros livros as atividades que considerava mais “adequadas” para aqueles sujeitos, assim como estudos que me “ensinassem” aquilo que eu desconhecia.

Esse comportamento de busca, que se tornou constante em minha prática, aliou-se à ação de produzir minhas próprias atividades como meio de contextualizar o conteúdo à realidade dos estudantes na busca de gerar significados e consequente adesão da turma à proposta. Foi um ano difícil, muitas idas à biblioteca da universidade em que eu estudava, livros

lidos, conversas com meus pares de trabalho, tentativas acertadas e frustradas de intervenção. Nesses anos iniciais, a cada erro (ou acerto) um aprendizado referente à ação de ensinar.

Nessa época eu vivia um dilema acerca da escolha profissional, o curso de Magistério³ tinha me possibilitado a inserção na docência, por meio de concurso público. No entanto, cursava Psicologia, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), tendo optado pela habilitação em Psicologia Clínica, e não Educacional, com sonhos de abrir meu próprio consultório. Apesar disso, além do bacharelado, cursei e concluí a licenciatura; dar aulas de Psicologia poderia ser um plano B.

Dessa forma, entre a docência e a graduação, entre a Educação e a Psicologia, fiz minha escolha. Encantei-me com a sala de aula, com a interação com os/as estudantes e meus pares de trabalho, com as possibilidades de trato com os conteúdos, com a ação de reinventar-me a cada ano, a cada turma. Quanto à Psicologia, percebo que deixou sua marca no desenvolvimento de uma capacidade de escuta, mediação e análise do meu fazer.

Ao rememorar essa época de início da docência, visualizo “local e data” desse encantamento: Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, nos anos de 1994 e 1995, na escola em que eu estava efetiva e em interação com aquele grupo específico de docentes. As experiências dessa época e nesse espaço foram fundantes para a minha vida profissional.

Por ter iniciado a docência de maneira tão insegura, tanto em relação à operacionalização do ensino, quanto em relação à interação com os estudantes, em 1994, ao ficar sabendo do Curso Presencial de Aperfeiçoamento da Prática Pedagógica⁴ (CAPP), não pensei duas vezes, participei. Mal sabia eu que estava sendo gestada uma proposta educacional para a cidade, e nós, professores/as da rede municipal de BH, participantes desse curso, teríamos forte protagonismo. Um ano depois essa proposta foi implementada, a Escola Plural⁵.

No período de vigência da Escola Plural, vivenciei experiências de ensino, como afirmei anteriormente, fundantes na construção das concepções e práticas da profissional que sou: agrupamentos diversificados de estudantes, ciclos de aprendizagem, inclusão, pedagogia de projetos, novas formas de avaliação qualitativa, flexibilidade no uso dos tempos e espaços escolares, entre outras. Essas experiências foram possíveis, pois contava com apoio, envolvimento e investimento do poder público. Foram anos ricos em troca de experiências,

³ Curso de nível médio que na época habilitava para a docência no Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

⁴ Curso presencial de aperfeiçoamento, 360 horas, oferecido pela Prefeitura de BH em parceria com a UFMG.

⁵ Proposta Político Pedagógica da Rede Municipal de Educação de BH, implementada em 1995 em todas as escolas do município, gerando mudanças pedagógicas e administrativas, entre elas: a organização do ensino fundamental em ciclos de aprendizagem; a gestão democrática; a reorganização de tempos e espaços de aprendizagem.

estudos, trabalho coletivo, ações investigativas, de autoria e reflexivas. Muitas pessoas me acompanharam nessa trajetória, trazendo-me inspiração, conhecimentos e exemplos, por meio da presença física na convivência diária da escola e nas formações, ou fazendo-se presente por meio de suas obras ao apresentarem seus estudos.

Cabe destacar que vivenciei a Escola Plural em duas instituições diferentes, a escola em que iniciei a docência e a escola que estou hoje. No ano 2000, a ex-diretora da minha primeira escola assumiu a direção da minha escola atual que ainda seria inaugurada. O convite era para transferir-me para essa nova escola, também na periferia de Belo Horizonte. Uma oportunidade única de iniciarmos um projeto com um grupo que compartilhava as mesmas concepções. Aceitei. É época de utopia: eu e meus pares responsáveis pela construção de uma nova escola, que já nascia com um projeto inovador, fundamentado no Projeto Escola Plural. Foi nessa escola que intercalei a função de coordenadora pedagógica em um turno e, no outro, docência. Foi nessa escola que vivenciei, por seis anos, não consecutivos, a experiência na coordenação geral de dois turnos, na vice direção e direção. E é nessa escola que continuo ainda hoje, atuando em sala, com diferentes turmas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Nessa época de consolidação da Escola Plural, todo o contexto institucional permitia que “respirássemos” formação; com formatos diversos, ofertados pela Secretaria Municipal de Educação e também pela própria escola nas reuniões pedagógicas que eram semanais, com dispensa dos/as estudantes referendada pelo poder público.

Destaco uma dessas formações, com uma professora de Língua Portuguesa, da Escola Balão Vermelho,⁶ que ressignificou minha prática. Ela narrava seu trabalho, em turmas já alfabetizadas. Ao narrar apresentava as atividades de seus estudantes e textos de teóricos/as que fundamentavam sua ação. Foi então que entrei em contato com as obras de Arthur Gomes de Moraes e Délia Lerner⁷, que por muito tempo foram minha referência teórica.

Identificava, nos relatos da professora da escola Balão Vermelho o modo como eu pensava, sentia e vivenciava a docência. Recordo-me que estranhava interpretações de certas colegas acerca daquela formação. Enquanto algumas se prendiam ao contexto, argumentando que deveria ser simples realizar aquele trabalho com crianças da “elite”, com capital cultural e apoio familiar diferenciado; eu e outras professoras nos prendíamos na ação de ensinar e pensávamos que, com nossas crianças de periferia, era possível adaptar o trabalho apresentado.

⁶ A Escola Balão Vermelho, situada em Belo Horizonte, era um escola particular que trabalhava com a metodologia de projetos. Atualmente, faz parte do Grupo Balão Vermelho e continua com uma proposta curricular diferenciada.

⁷ MORAIS, Artur Gomes. *Ortografia: ensinar e aprender*. Ática, 1998. LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Artmed Editora, 2002.

Agora, ao aprofundar-me nos estudos do campo da pesquisa (auto)biográfica, compreendo que o processo de formação se insere em uma biografia e que nem todas as vivências têm a mesma biograficidade; vivências parecidas são apreendidas de maneiras diversas por pessoas diferentes (DELORY-MOMBERGER, 2016).

Foi nessa época que iniciei a construção de algumas estratégias de ensino, especificamente em relação a disciplina de Língua Portuguesa, que determinavam minhas escolhas em relação às atividades impressas e que me acompanham até hoje.

Figura 1 - Produção de texto: anúncio



Fonte: Acervo pessoal




Por exemplo, o trabalho com leitura a partir da discussão dos gêneros textuais. E o trabalho com produção de texto partindo de um contexto social que dê relevância à produção, apresentando propostas que aproximam a versão escolar da versão social (FIG. 1), trabalhando com diversas estratégias de revisão dos textos das próprias crianças (FIG. 2), assim como a reflexão linguística propondo reflexões acerca de como os/as autores/as fazem e de quais recursos utilizam ao produzirem seus textos.

Figura 2 - Atividade coletiva de revisão de texto

LUIZ

Luiz tem 10 anos e vive em BH. O Pai trabalha na belga e a mãe está desempregada. Luiz gosta muito da escola dele e ele gosta de jogar futebol com os amigos na escola e jogar FF no celular. Luiz também gosta de comer e assistir Youtube.

Um dia Luiz estava no sítio. Nesse sítio tinha uma piscina. Um dia depois que Luiz voltou no sítio ele subiu no escorregador para ir para piscina. Quando Luiz subiu no escorregador caiu e quase morreu.

			
Organização das ideias.			
Pontuação			
Ortografia			

Fonte: Acervo pessoal

Além do trabalho com leitura e produção, ou seja, com a Língua Portuguesa em ação, desenvolvi estratégias para trabalhar as questões ortográficas/gramaticais apresentadas pela turma, trabalhando assim a Língua Portuguesa também como conteúdo objeto de reflexão.

A partir de então, dediquei-me ao trabalho com turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Dediquei-me também aos estudos voltados para o ensino da Língua Portuguesa e das disciplinas que, na minha avaliação, me possibilitavam um trabalho interdisciplinar envolvendo leitura e escrita: Geografia, História, Ciências e Arte. Dessa forma, as disciplinas de Matemática e Educação Física não foram foco de meus estudos e práticas.

Ao rememorar essa época, que foi fundamental para o desenvolvimento de minhas concepções e saberes docentes, percebo-me vivenciando um processo não-finito, uma caminhada atravessada por reconfigurações. Uma dessas reconfigurações diz respeito à preocupação de tecer uma prática comprometida com o respeito às diferenças seja de raça e etnia, gênero, religião, sexualidade, entre outras.

Recordo-me de um fato que não sei precisar exatamente a data, mas que aconteceu no primeiro trabalho planejado com a intenção de abordar a temática racial. Estava eu com meus alunos/as para uma roda de leitura. A história “O Menino Nito” foi escolhida intencionalmente no intuito de iniciar um trabalho que propiciasse identificações raciais positivas, assim como questionamentos acerca das relações de gênero. No chão, as crianças sentaram-se junto a mim atentas à leitura que eu fazia e as ilustrações que mostrava. Era a história de um menino que engolia o choro pois todos lhe diziam “homem não chora”. Essa ação lhe trouxe adoecimento. A família procurou um médico que logo fez o diagnóstico e propôs o tratamento “desachorar”.

Após os aplausos das crianças, reflexo que gostaram muito, uma aluna levantou a mão solicitando a fala. Para ela, o que chamou a atenção foi um elemento específico. Elemento utilizado para classificar a obra como literatura afro. Elemento que reforçou, para mim, naquele momento, a importância de ter um olhar crítico (e propostas de ação) acerca da frequência e contexto em que a imagem de pessoas negras aparecem nos meios de comunicação social, nos livros didáticos e literários, nas atividades impressas que elaboramos. Qual foi esse elemento? As ilustrações... Neste livro, menino, mãe, pai, médico, são negros. O que levou a aluna a dizer: “Professora, a história é linda, mas seria melhor se todos fossem branquinhos...”

Essas questões acerca do trabalho com as diferenças, que não estavam problematizadas em minha formação e prática no início da carreira, construíram-se a partir de momentos, como esse que narrei, vivenciados em diferentes épocas em minha trajetória: debates com meus pares, questões trazidas por estudantes, leituras, formação em serviço e a especialização Gênero e Diversidade na Escola, concluída em 2016⁸.

⁸ Ofertada pelo Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT e pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFMG, 2015/ 2016. Trabalho de Conclusão de Curso: Gênero e Literatura – Uma Interlocação Possível

Um dos reflexos dessa ressignificação se deu na elaboração de atividades impressas. Ao dar forma a uma atividade para utilização em sala de aula, comecei a ficar atenta em minhas escolhas relacionadas não só aos textos e às propostas de atividades, mas também às ilustrações, dando visibilidade a questões relacionadas a variedade racial, étnica e de gênero da nossa sociedade questionando as naturalizações que geram atitudes preconceituosas. Além de ficar atenta ao planejamento de atividades que propiciam intervenções sistematizadas acerca dessas temáticas, como exemplificado nas figuras 3 e 4, passei a considerar como elementos de diálogo as demandas que surgem em momentos não previstos de interação em sala de aula.


Figura 3 - Atividade com foco na discussão das diferenças

Vamos revisar o resumo que é uma parte importante nas resenhas críticas. Será que os colegas conseguiram resumir as histórias sem esquecer nenhuma informação importante?

O livro conta uma história que o personagem se chama Ernesto. Ele era excluído da sociedade e as pessoas falavam só coisas ruins como: as pessoas falavam que ele não sabia fazer amigos, que ele e a uma pessoa ruim e outras coisas ruins dele. (Marcos)




Dois irmãos viviam brigando como qualquer irmão. Os dois viviam discutindo sobre menina e menino que podiam fazer e não. “Menina não joga bola” e “menino não chora” e assim era. Até que um dia eles estavam voltando da escola quando eles viram um lindo arco-íris Joana ficou com medo de passar mas foi então quando passaram e sentiram seus corpos estranhos então ficaram procurando o arco-íris mas demora mas acharam. (Letícia Milena)



Fonte: Acervo pessoal

Figura 4 – Excerto de atividade com foco na discussão racial



De olhos pretos como jabuticaba madura, longos cabelos encaracolados que balançam como folhas ao vento e pele negra da cor do chocolate, assim me descrevo. Muito prazer! Me chamo Carolina porque minha mãe era apaixonadíssima pelas histórias da escritora Carolina Maria de Jesus, fã de carteirinha, número um! Carolina era negra, trabalhava catando papéis e escreveu muitos livros. Por isso me chamo Carolina Maria.

1. Você se lembra do trecho acima? É do livro que produzimos, *Carolina/Pedro e suas memórias*. Leia o texto a seguir e conheça um pouco mais sobre Carolina Maria de Jesus, a escritora, sugerida por Gabriela, para nomear nossa personagem. Os significados das palavras

Fonte: Acervo pessoal

Construir-me docente foi (e é) um processo não linear que se retroalimentou nas experiências vividas no “chão da escola”, local de ensino, de aprendizagem e também de encontros e conflitos interpessoais. Planejar e avaliar, interagir com os estudantes, refletir, participar de formações institucionalizadas ou em serviço, interagir com os coletivos de trabalho foram (e são) experiências singulares que construíram meus saberes acerca da ação de ensinar, que fundamentam minhas escolhas.

Sendo assim, ao dar forma a uma atividade, utilizando o “copiar e colar” dos sites de busca ou sites de outras fontes, como revistas e jornais, utilizo às vezes a reprodução, outras vezes adaptações e muitas das vezes por meio da criação total da atividade. Para mim os avanços nos recursos tecnológicos facilitaram a elaboração de atividades com temáticas atuais, contextualizadas, com textos que circulam socialmente; algumas atividades que têm sua origem nas situações vivenciadas em sala que permitam intervenções a partir do conhecimento que tenho dos estudantes.

Ao observar o meu movimento de elaboração de atividades, começou a me chamar a atenção a forma como as colegas as elaboram. A partir de então, comecei a tecer questionamentos acerca da prática docente presentificada na ação de elaborar e utilizar atividades impressas na sala de aula. Questionava-me acerca da frequência da utilização dessas atividades, sua natureza, seus critérios de seleção; suas possibilidades e seus limites.

É nesse ponto que eu me encontrava ao ingressar no mestrado; inquietava-me o que eu percebia como crescente opção docente em trabalhar com atividades encontradas em sites de busca na internet, atividades similares às aquelas ofertadas aos estudantes da época do mimeógrafo. A inquietação era tanta que o título do projeto apresentado para a seleção foi “Do mimeógrafo à impressora – um olhar acerca das (re)produções docentes”. Nele eu questionava:

Será que minha percepção procede e o que predomina na prática é a repetição, a preferência por atividades prontas, bonitinhas, impressas com um clic? Será que os/as docentes têm produzido atividades que refletem o questionamento que fazem sobre a adequação das práticas escolares para o mundo de hoje, para os novos sujeitos? Quais as implicações de tais escolhas no processo de ensinar e na visão que a sociedade tem de nossa profissão? Pensar no docente enquanto aquele profissional que, dentre outras funções, seleciona as atividades que farão com que o conhecimento seja adquirido pelo estudante me leva a pensar nesse profissional e em sua autonomia que o singulariza. Reflito também sobre a especificidade desse fazer, o que o iguala a seus pares de forma a pertencer a uma categoria profissional. Esse pensamento leva a outro, ao roteiro que lhe é dado e que é seguido, transformado ou subvertido, o currículo. (SILVA, projeto de seleção de mestrado, 2017).

Hoje, ao rememorar, percebo que minha proposta inicial se baseava em julgamentos. Comecei a questionar essa atitude, nos meses iniciais do mestrado, ao perceber que as escolhas sofrem influências das representações e dos saberes adquiridos nas diversas experiências pessoais e profissionais. Dessa forma, as escolhas docentes devem ser compreendidas dentro dos processos biográficos vivenciados e, a partir deles, construir um trabalho formativo de resignificação das práticas.

Nessa proposta inicial também havia o embrião do que estudo hoje; eu já apontava as representações de ensino enquanto influenciadoras da ação de ensinar e a relevância da discussão sobre a profissionalidade docente; ao preocupar-me com a autoria, estava dizendo sobre a minha concepção de professora como produtora, e não de simples executora de conhecimentos. Já em relação ao currículo, acabei percebendo a pertinência dos estudos no campo da Didática. Mas esse é o início da segunda parte da minha história.

2.2 De professora a pesquisadora

Rememorando minha trajetória percebo que o fato de ter muitas dúvidas e poucas certezas, nos primeiros anos da docência, foi formador. Achar que eu “não sabia” e precisava aprender não me engessou, me deixou aberta ao novo; tinha sede de dialogar, entender, compartilhar, reformular, e o contexto institucional oferecia recursos para isso. Com o tempo a

percepção do “não saber” foi sendo substituída pelo “até que sei um pouco, mas sempre poderei aprender mais”; essa percepção foi surgindo ao mesmo tempo em que o contexto institucional, por uma série de questões político-sociais, modificou as formas de investir na formação, e as reuniões, antes semanais, e as trocas de experiências entre os pares tornaram-se mais escassas.

Percebendo uma necessidade de interação, de discussão acerca da educação com pessoas que vivenciam experiências iguais e diversas, num contexto em que essa área é vista não só no seu aspecto negativo dos problemas que dificultam o ensino, mas na perspectiva de seu potencial, parti para a segunda a especialização já citada, Gênero e Diversidade na Escola. Após a especialização, que me proporcionou o contato com outras teorias e uma familiarização com a escrita acadêmica, resolvi tentar o mestrado; sendo aprovada para a turma de 2018.

Para a seleção, o projeto elaborado permitiu-me entrar em contato com representações, discursos e significados que construí acerca da ação docente, origem de minhas questões. Já os meses iniciais do mestrado permitiram-me ampliar esta reflexão no intuito de compreender (e não julgar) as representações, os discursos e os significados que meus pares construíram acerca da ação docente. Esse movimento resultou na reformulação das primeiras questões que eu havia formulado. Depois das modificações a questão ficou da seguinte forma: o que podemos compreender a respeito da relação entre os saberes docentes e a ação de ensinar, mais especificamente, na sua dimensão operativa: a elaboração de atividades impressas?

O processo de reformulação da questão e do objetivo iniciou-se a partir da tarefa apresentada pelas professoras da linha Didática e Docência: fazer uma revisão da literatura existente sobre a minha temática a fim de identificar o que tem sido pesquisado e encontrar elementos para reformular o projeto de pesquisa.

Sendo assim, em 2018, iniciei minha busca no portal Scientific Electronic Library Online (SciELO) e em seguida no portal de periódicos Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por artigos que contivessem no título o descritor *atividade impressa*, além da combinação de nomeações similares: *exercício, lição, tarefa/mimeografada, reproduzida e xerocada*. Não encontrei nenhum artigo.

Em seguida, mudei para o descritor *atividade (exercício/lição/tarefa) escolar*. Desse modo, encontrei 10 artigos no portal de periódicos CAPES e 5 no portal SciELO (TABELA 1). Ressalto, portanto, que todos os artigos do portal SciELO encontram-se, também, no portal de periódicos CAPES. Esses artigos foram publicados em revistas de áreas diversas: Psicologia, Fisioterapia, Letras e Educação. Destes, nenhum relacionava-se à minha questão de pesquisa,

traziam estudos sobre atividades de casa, atividades relacionadas a estudantes com deficiência ou com foco nos processos de aprendizagem (APÊNDICE A).

Tabela 1 - Pesquisa inicial de artigos

Descritores	Portal de periódicos CAPES	Portal SciELO
Atividade(s) escolar(es)	03	02
Exercício(s) escolar(es)	01	00
Tarefa(s) escolar(es)	06	03
Lição escolar(es)	00	00

Fonte: Elaborada pela autora

A partir de então, na ausência de artigos com o recorte da minha temática, optei por uma pesquisa mais difusa. Analisei os descritores já citados, mas sem as aspas, ou seja, sem a obrigatoriedade da expressão exata. Procurei também por novos descritores: *Didática, atividades de ensino, material didático e prática pedagógica*.

Nesta nova busca, encontrei vários artigos relacionados a outras áreas do conhecimento que não estão vinculados à Educação. Quanto aos artigos relacionados à Educação, estes referiam-se às didáticas específicas; aos processos de aprendizagem, e não de ensino; às temáticas como livro didático, Educação a Distância (EaD) e aos outros níveis/modalidades de ensino, como educação infantil, ensino superior e educação de jovens e adultos (EJA). Poucos traziam indícios, no título, de uma aproximação teórica com meu recorte o que me fez ler alguns resumos. Destes resumos, ao perceber que poderiam trazer reflexões que sinalizavam uma aproximação com o meu objetivo, selecionei alguns artigos, para uma leitura completa (APÊNDICE B).

Mediante a leitura, comecei a refletir acerca das maneiras de como o uso das atividades escolares se perpetuou, tornou-se tradição, adquirindo um caráter de naturalização quando, na verdade, seus significados foram construídos ao longo da história. As atividades foram naturalizadas enquanto ferramenta didática, e também, como ritual que produz valores e comportamentos, enfim, o corpo escolarizado. Logo, comecei a refletir sobre a historicidade da profissão docente e sobre as reconfigurações no campo da Didática.

Essas leituras permitiram-me vislumbrar um complemento do recorte da pesquisa: os saberes docentes. Os estudos sinalizavam que o desenvolvimento da capacidade de agir do/a

professor/a se processa em uma dialética entre os saberes acumulados no processo das formações, na socialização do coletivo de trabalho e durante a atividade profissional.

Dessa forma, essas leituras iniciais permitiram-me uma primeira aproximação com discussões teóricas mais atuais acerca do ensino e com autores/as que eram desconhecido/as para mim naquele momento, e que hoje são centrais para a minha pesquisa, assim como meu primeiro contato com a pesquisa (auto)biográfica.

A partir de então, não há como montar uma cronologia, o movimento não foi linear. Os artigos me levavam a outros artigos ou livros de autores/as cujas reflexões revelavam-se pertinentes. A cada nova leitura, ao me deparar com as referências utilizadas, buscava por outros/as autores/as e/ou novos descritores que resultavam em mais artigos, livros, teses...

Além disso, foram várias as pontuações da minha orientadora e das professoras da linha de pesquisa que motivavam buscas teóricas: “Falta colocar referências da Didática...”, “Esse termo está coerente com o que defendem os autores que você escolheu?”, “Esse mapa conceitual que você fez não passa a ideia que você defende...”, entre outras.

Paralelamente, já com a opção teórico-metodológica efetivada, a abordagem (auto)biográfica, também buscava por literatura a esse respeito; num primeiro momento para compreender melhor esse campo de pesquisa e fundamentar minha escolha, posteriormente para compreender o caminho metodológico.

Assim, os artigos, dissertações, teses e obras de referência auxiliaram-me nas reconfigurações de meu projeto de pesquisa: objetivos, escolha dos conceitos e autores/as com os quais dialogo. No momento da aprovação pelo COEP⁹ considerava que meu projeto estava mais estruturado e com os referenciais teóricos selecionados.

Quanto ao campo da pesquisa (auto)biográfica, aproximei-me dos estudos de Souza (2004, 2006, 2014). Identifiquei-me com as discussões que colocava acerca das narrativas de si enquanto processo de investigação e formação; iniciei uma compreensão desse campo de pesquisa e, baseando-me em suas obras, consegui esboçar um caminho para as primeiras decisões metodológicas. Delory-Momberger (2011, 2012, 2016) também foi fundamental, pois a maneira como apresenta os aspectos epistemológicos desse campo de pesquisa propiciou-me uma ideia mais clara da relação entre esses pressupostos e minha temática.

Quanto às questões educacionais, meu referencial teórico estava fundamentado nos estudos de Roldão (2007, 2017), Franco (2016) e Pimenta (2016) acerca os processos de ensino,

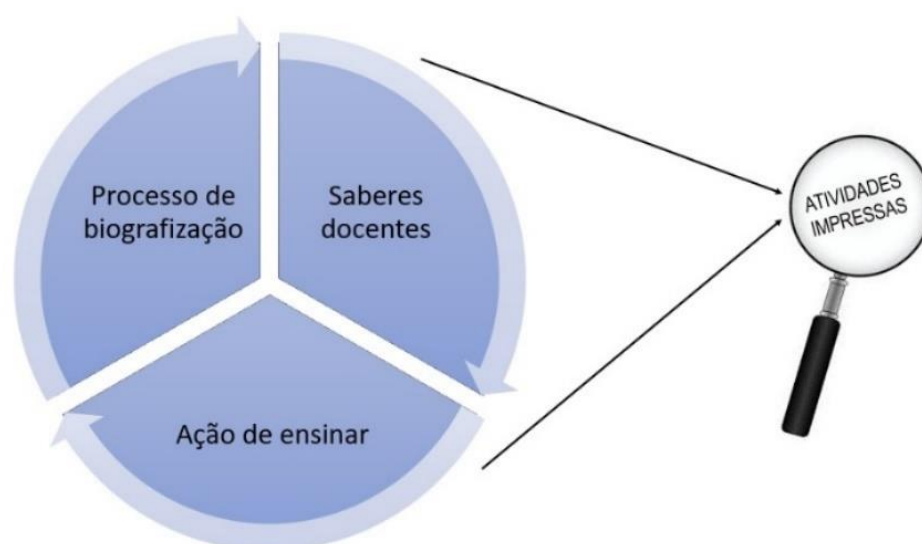
⁹ Parecer número 3.104.500, coep@prpq.ufmg.br.

no campo da Didática; Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (2013), acerca dos saberes docentes, descritor surgido ao longo das minhas leituras e que tornou-se central, uma vez que ao invés de *julgar* as escolhas docentes, comecei a perceber a importância de compreender o que as fundamenta.

Entretanto, quanto às atividades impressas, ainda existia um incômodo, uma sensação de que a teoria ainda não me auxiliava, que alguma reflexão faltava. Havia optado por trabalhar com a conceituação de *gestão da matéria* (GAUTHIER, *et al.*, 2013) que apresenta reflexões acerca da natureza e do papel das atividades ao discutir o planejamento; os momentos de interação e os processos de avaliação dos/as estudantes e da própria prática docente. Dessa forma continuei a busca de literatura até que me deparei com os estudos de Roldão (2009), que apresenta as atividades impressas como parte da *dimensão operativa do ensino* e essa, por sua vez, como parte de uma dimensão maior, as *estratégias de ensino*.

Assim, considerei que a opção teórica-metodológica estava mais alinhavada. Conseguira relacionar meu recorte, atividades impressas, com os elementos cuja interpenetração eu tencionava discutir: processos de biografização, ação de ensinar e saberes docentes (FIG. 5).

Figura 5 - Síntese da articulação teórica da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora, 2019

Nessa trajetória enquanto pesquisadora, além das questões teórico-metodológica, outras se fizeram presente. Ao longo dos meses, entrei em um movimento de ler para a pesquisa; ler para as disciplinas do mestrado; reescrever o projeto; fazer o registro na plataforma Brasil, para

aprovação no Conselho de Ética; finalizar o texto para a banca da qualificação, bem como prosseguir com o trabalho docente e todas as ações requeridas: planejamentos, relatórios, correções de atividades. Chegou um momento em que...

Chega de leituras... A mente está cheia... Hora de esvaziar, ou melhor, dar uma ordem a esse emaranhado de ideias que se esbarram em meus pensamentos. Um turbilhão de falas de autores, conhecimentos adquiridos, relações e sínteses rondando meus pensamentos e uma imobilidade na ação de escrever, porque a escrita, que é feita palavra a palavra, não reflete a dinâmica do pensar... A tela em branco do computador é a materialidade que permitirá essa transformação: passar de citações várias a um todo organizado, a uma síntese do que tudo significou para mim. Como seria bom se o pensamento pudesse apenas se materializar em palavras nessa tela branca sem a necessidade desse trabalho de textualização que é cansativo, demorado e sempre inacabado... (Trecho do diário de bordo, 2018).

A citação acima é do meu diário de bordo; narrar as experiências, as ideias surgidas, as anotações do campo da pesquisa, as anotações teóricas, os sentimentos em relação ao processo, teve sua importância. O diário de bordo além de ser um instrumento de estudo que compõe esta investigação, tornou-se também, uma forma de ter uma escuta acerca dos processos vivenciados; uma possibilidade de catarse, e uma forma de (auto)reflexão.

Bom seria começar tudo de novo... Mas estou me acostumando com o fato de que a compreensão vem aos poucos, depende das experiências e elaborações, com certeza ao ler novamente, terei novas compreensões. Às vezes sinto que a pesquisa aos poucos tem-se revelado a mim. Não estou no controle, como pensava. Por isso teimo em retornar à teoria me traz questões, esclarecimentos e decisões. (Trecho do diário de bordo, 2019).

O processo de orientação, também teve um papel importante e a meu ver, tem similaridades com o processo psicoterapêutico, ou seja, o maior trabalho não acontece na presença do outro, mas nos momentos em que estamos sós, refletindo acerca do que foi pontuado. O papel da orientadora foi fundamental nas intervenções, nas propostas apresentadas, nos textos sugeridos, nas críticas tecidas, no incentivo para inscrever-me e falar da pesquisa em seminários e congressos. Quanto a esses eventos, a ação de planejar a apresentação aliada ao momento do encontro, exposição e debate, foram importantes, pois propiciaram-me revisitar minha produção e apropriar-me dos conhecimentos em construção.

Ressalto que frente aos caminhos já trilhados, ao mesmo tempo em que as leituras me ajudaram a delimitar alguns aspectos, principalmente os teóricos, suscitaram-me questionamentos acerca das minhas escolhas metodológicas. Quanto mais procurava ajuda na teoria, quanto mais construía alguma compreensão teórica, mais dúvidas surgiam acerca da

forma como conduzir o processo de investigação. “Estou utilizando as narrativas apenas como fonte de informações ou como caminho metodológico (fonte e interpretação)? Como propiciar um processo formativo para as participantes da pesquisa?”.

Foi então que experiências vivenciadas no primeiro semestre de 2019, propiciaram trocas de experiência, estudo, construção de conhecimentos, a saber: a participação no grupo recém fundado, o LapenSi¹⁰, o início da disciplina Pesquisa Narrativa e (Auto)Biográfica em Educação Física¹¹, e minha banca de qualificação.

Ressalto o quão enriquecedor e formativo foi participar dos encontros do LapenSi; tanto o diálogo com pessoas de áreas diversas com um interesse comum, a abordagem (auto) biográfica; quanto os eventos em que dialogamos com dois estudiosos da área, o professor Guilherme Prado e a professora Maria Conceição Passeggi.

No LapenSi conheci Juliana Batista Faria¹², que narrou brevemente seu processo de construção da tese de doutorado despertando-me o interesse de partir para mais essa leitura. Faria (2018) apresenta sua trajetória de produção da tese enquanto experiência de vida, narra a vida que acontecia simultaneamente ao dar forma à pesquisa. Além disso, apresenta um caminho de análise, em que há um trabalho de edição das narrativa em colaboração com os participantes, o que em si já é formador. Dessa forma, ampliei minha capacidade reflexiva a respeito de algumas questões acerca da subjetividade de quem pesquisa e das possibilidades formativas da investigação.

Ademais, na disciplina optativa, entrei em contato com os estudos Bolívar (2002) a respeito da análise paradigmática de narrativa e da análise narrativa. As leituras de Bolívar (2002) e Faria (2018) me levaram aos estudos de Ricoeur (1976) acerca da teoria da interpretação. A partir de então minha compreensão se amplia e começo a reconfigurar as decisões a respeito do caminho metodológico.

Não poderia me furtar a dar destaque especial a um momento primordial na construção do desenho final desta pesquisa, a banca de qualificação. No texto encaminhado à banca, colocara uma fala atribuída a Schopenhauer, um filósofo alemão do século XIX, cuja citação

¹⁰ LapenSI, Laboratório de Pesquisa em Experiências de Formação e Narrativas de Si, instaurado no ano de 2019, é um grupo em que se articulam quatro unidades da UFMG, coordenado pelos/as professores/as: Admir Soares de Almeida Júnior (Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional), Claudia Starling (Faculdade de Educação), Juliana Batista Faria (Centro Pedagógico) e Rosvita Kolb Bernardes (Escola de Belas Artes). Objetiva propor e desenvolver ações voltadas ao âmbito da formação de professores/as e considera como principal estratégia teórico-metodológica as narrativas de si/pesquisa narrativa e (auto)biográfica.

¹¹ Disciplina optativa do PROMESTRE coordenada por Admir Soares de Almeida Júnior (EEFFTO/UFMG),

¹² Professora doutora do Centro Pedagógico da UFMG.

exata não encontrei. O autor compara a vida a um bordado: no começo vemos pelo lado direito e, no final, pelo avesso. Ele argumenta que o avesso não é tão bonito, mas é mais esclarecedor, pois deixa ver como são dados os pontos. A analogia me veio à mente, pois estava com o texto da qualificação pronto, mas não conseguia escrever a conclusão. Não conseguia textualizar mentalmente, quiçá registrar no papel. O avesso estava com muitos “pontos soltos”; os narrei. O retorno que recebi da banca, por um lado, foi um estímulo visto que possibilitou a percepção do quanto avancei no meu caminho enquanto pesquisadora. Por outro, as críticas e sugestões tecidas, assim como a indicação de bibliografias me permitiram trilhar um caminho com mais segurança.

Por fim, a última disciplina do mestrado, Profissionalidade Docente: concepções teórico-metodológicas¹³, no semestre final desta pesquisa, permitiu-me revisitar algumas bibliografias que fundamentam minha investigação, colocar em discurso minhas interpretações e aprender com colegas e professora. Ademais, trouxe-me duas bibliografias, Shulman (2014) e Sacristán (1995), que foram importantes para na ampliação da composição do referencial teórico que fundamenta o diálogo com as narrativas das professoras.

A história não terminou, por ora concluo que foi um caminho longo em que lidei com questões relacionadas à busca de bibliografia, ao caminho metodológico, à maneira de lidar com o tempo de leitura, reflexão e textualização. Os caminhos percorridos para lidar com as questões foram diversos: o diário de bordo, a busca por novas leituras, as disciplinas do mestrado, as conversas com a orientadora, o ingresso em grupos colaborativos. Nos próximos capítulos, a história continua no diálogo tecido com as *vozes* do campo da pesquisa e as *vozes* das professora participantes.

¹³ Disciplina optativa do PROMETRE, coordenada por Nair Aparecida Rodrigues Pires (UFOP).

3 VOZES DO CAMPO DA PESQUISA: AMPLIANDO A TRAMA DE SIGNIFICAÇÕES

Investigar o ensino pelo viés da prática docente nos remete a várias possibilidades de escolhas teóricas, pois são diversos os elementos que de alguma forma exercem influência sobre essa prática e é vasta a produção acadêmica. Somado a isso, a opção de investigar narrativamente o ensino por meio da pesquisa (auto)biográfica também amplia o leque de escolhas visto que também é ampla a literatura e diversas as abordagens epistemológicas e metodológicas dessa modalidade de pesquisa. Sendo assim, o propósito deste capítulo é apresentar as *vozes do campo da pesquisa* que fundamentaram as ações de delimitar e de compreender os recortes investigativos, justificar a pertinência entre a metodologia escolhida e os objetivos da pesquisa, assim como dialogar com as narrativas.

A primeira seção, (vozes) *Do campo da Didática*, dialoga com alguns estudos desse campo de conhecimento, que tem como objeto os processos de ensino. Inicia com o caminho percorrido para a conceituação do recorte desta investigação, as *atividades impressas* e amplia a discussão com os estudos acerca da dimensão operativa e da gestão da matéria. Relaciona a discussão com o panorama acerca das diferentes conceituações dos processos de ensino ao longo dos anos e das reconfigurações de seu campo de estudo, a Didática. Por fim, como a ação de ensinar, fundamento da nossa profissionalidade, tem como base os saberes docentes, coloca esse tema de estudo em discussão.

A segunda seção, *Do campo da pesquisa (auto)biográfica*, em função das reflexões, tecidas na primeira seção, a respeito da importância da dimensão pessoal e temporal na constituição profissional docente, apresenta o alguns dos pressupostos epistemológicos e metodológicos e justifica a opção pela pesquisa (auto)biográfica. Apresenta, ainda, um panorama desse campo de pesquisa na Educação brasileira articulando mapeamentos de diversos/as autores/as.

3.1 Do campo da Didática

A discussão desta seção, os processos de ensino, desdobra-se por meio de reflexões acerca de três eixos que se articulam: dimensão operativa do ensino; reconfigurações no conceito de ensino e no seu campo de estudo, a Didática; e saberes docentes.

Sendo assim, a primeira subseção, apresenta um panorama de alguns estudos que permitiram a delimitação e conceituação do termo atividades impressas. Desenvolve, a reflexão a respeito das atividades impressas enquanto *dimensão operativa* (ROLDÃO, 2009), prática associada às estratégias de ensino; articulando essa reflexão aos estudos sobre a *gestão da matéria*, uma das dimensões do trabalho pedagógico (GAUTHIER *et al.*, 2013). A segunda subseção, em diálogo com os estudos de Franco (2014, 2015), Roldão (2007, 2009, 2017), entre outros, discute o conceito de ensino, situando-o no âmbito de seu campo de estudo, a Didática, e também historicizando suas reconfigurações. Por fim, a terceira subseção, encerra com a discussão a respeito dos saberes que fundamentam as escolhas docentes na ação de ensinar; em diálogo com os estudos de Gauthier *et al.* (2013), Shulman¹⁴ (2014) e Tardif (2014).

3.1.1 Ensino: *dimensão operativa*

A literatura apresenta muitos termos relacionados à materialidade utilizada por professores/as na ação de ensinar, entre eles, *recurso didático* (ou *pedagógico*), *material didático* (ou *pedagógico*) e *objeto de aprendizagem* (ou *de ensino*). O termo *atividade impressa* foi definido a partir da reflexão sobre os estudos que se seguem.

Duarte, Oliveira e Vieira (2010) utilizam o termo *recurso pedagógico* para nomear várias ações, pessoas, materiais ou espaços criados com a intenção pedagógica de adaptar os conteúdos a fim de favorecer o ensino e a aprendizagem, ou aqueles que, embora não tenham sido criados com essa intenção, adquirem o caráter pedagógico em função do uso educativo.

Fiscarelli (2007, 2008, 2009) utiliza tanto o termo *objeto didático* quanto *material didático* para referir-se ao conjunto de artefatos aplicados no processo educativo, fruto das velhas ou novas tecnologias como: o material impresso, o quadro-negro, os cartazes, os computadores entre outros. A autora problematiza os discursos acerca desses objetos que são vistos como facilitadores e modernizadores da prática docente e da aprendizagem; organizadores do conteúdo; concretizadores do conhecimento; diminuidores do verbalismo; sinônimo de renovação, progresso e mudança. Assim, os/as docentes criam verdades que legitimam a utilização dos materiais didáticos em sala de aula; os ressignificam no ambiente

¹⁴ Trabalho com o artigo publicado no Cadernos CEPEC, conforme referência bibliográfica, que foi traduzido de: Lee S. Shulman, "Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform", a *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, primavera 1987 (Copyright by the President and Fellows of Harvard College).

escolar, visto que, assim como os demais artefatos culturais, o seu sentido não está dado, é criado por meio de relações e discursos construídos a respeito deles.

Roldão (2009) ao analisar as diversas representações de senso comum dos/as docentes quanto ao conceito de ensino, constata que, para muito/as, o conjunto de tarefas consideradas práticas, a *dimensão operativa da acção de ensinar*, se constitui como núcleo central definidor dessa ação. No entanto, argumenta que “não é o facto de fazer fichas, ou ver testes, que define o acto profissional de ensinar, embora quem ensina tenha de saber realizar essas tarefas e seja também através delas que se ensina” (ROLDÃO, 2009, p. 14).

Gauthier *et al.* (2013), ao apresentar duas categorias de organização da função pedagógica da docência, *gestão da matéria*¹⁵ e *gestão da classe*, utiliza o termo *atividades de aprendizagem* definindo-as como *veículos* dos conteúdos, seleccionados a partir das finalidades almejadas. Argumenta que o tipo e a forma das atividades interferem no papel e no enfoque das intervenções docentes.

Diante dessas denominações, advindas de estudos com objetivos diversos, evidencia-se que o termo *recurso pedagógico* é amplo e abarca uma série de elementos que não serão foco deste estudo. *Material/objeto didático*, embora mais restrito, também se refere a uma gama de artefatos. Já *dimensão operativa do ensino*, contextualiza o recorte desta pesquisa situando-o como uma parte constituinte das estratégias de ensino; e o termo *atividades de aprendizagem* se aproxima conceitualmente da definição pretendida.

Sendo assim, após modificações, a definição utilizada nesta pesquisa será *atividades impressas*, em referência a todas as atividades que são elaboradas por professores/as (por meio de reprodução, adaptação ou criação) a partir de finalidades que justificam a sua utilização e que são impressas (reproduzidas ou xerocadas) para serem utilizadas na ação de ensinar.

Cabe destacar que, no contexto desta investigação torna-se pertinente a utilização do termo *ação de ensinar*, tendo em vista a conceituação apresentada por Roldão (2007, p. 101) ao afirmar: “prefiro, assim, em vez de *prática docente*, falar de *acção de ensinar*, enquanto acção inteligente, fundada num domínio seguro de um saber”.

Diante do exposto, a discussão sobre os processos de elaboração de atividades impressas na ação de ensinar se dará em diálogo com os estudos de Roldão (2007, 2009, 2017) e Gauthier *et al.* (2013).

¹⁵ Em obra posterior: GAUTHIER, C.; BISSONNETTE, S.; RICHARD, M. *Ensino explícito e desempenho dos alunos: a gestão dos aprendizados*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2018, o autor prossegue seus estudos acerca das duas funções pedagógicas executadas pelo/a professor/a: instruir e educar. Entretanto, ao nomear essas duas funções substitui o termo *gestão da matéria* para *gestão dos aprendizados* e mantém o termo *gestão da classe*.

Para Roldão (2009), que nomeia como *gestão do currículo* a organização do processo de ensino, a utilização de atividades é um dos elementos deste processo. Para a autora, a organização do processo de ensino passa pela análise do ponto de partida do aprendente; orienta-se pelos objetivos de aprendizagem e é operacionalizada por meio do desenvolvimento de estratégias de ensino. A estratégia de ensino é “operacionalizada em subestratégias, tarefas ou atividades” (ROLDÃO, 2009, p. 30), denominada pela autora de *dimensão operativa*, que é uma parte contida nas estratégias de ensino.

A autora argumenta que, às vezes, equivocadamente, as estratégias de ensino são vistas como sinônimo da dimensão operativa. Esse equívoco tem sua historicidade. Durante a época da racionalidade técnica, as estratégias ficaram associadas à planificação e à avaliação; assim, o conceito ficou abrangente como se fosse sinônimo da sequência de ações e de atividades, desvinculadas de um plano didático e contextual, resultando num esbatimento da valorização dessas estratégias e uma diluição da sua concepção. Entretanto, o termo *estratégia de ensino* refere-se à “concepção global, intencional e organizada, de uma ação ou conjunto de ações tendo em vista a consecução das finalidades de aprendizagem visadas” (ROLDÃO, 2009, p. 68), ou seja, o modo de organizar o ensino tendo em conta as intenções e os sujeitos envolvidos.

Por fim, os estudos de Roldão (2009) ressaltam a importância de um ensino estrategicamente concebido e realizado; um ensino que articula a operacionalização técnico-didática com a concepção inteligente e crítica da ação de ensinar; em que a ação estratégica do/a professor/a é a sua competência-chave. A autora utiliza como exemplo o processo seguido por uma equipe médica que planeja a estratégia global de uma cirurgia e mobiliza técnicas instrumentais, e afirma que assim como no ensino, “as técnicas não constituem a estratégia, mas é a estratégia global planeada que as estrutura numa ação coerente e orientada para o sucesso, face à finalidade ou finalidades visadas naquela situação” (ROLDÃO, 2009, p. 28).

Ampliando a discussão tecida até o momento, Gauthier *et al.* (2013) apresenta duas dimensões da função pedagógica da docência, que se entrecruzam, *gestão da classe* e *gestão da matéria*. A *gestão da classe* diz respeito às interações em sala de aula, à manutenção de um ambiente ordenado e favorável, o que, para fins deste estudo, não será abordada. Já a *gestão da matéria* diz respeito “ao conjunto das operações de que o mestre lança mão para levar os alunos a aprenderem o conteúdo” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 197). Ambas envolvem planejamento, processo de interação e avaliação.

O *planejamento da gestão da matéria* é o momento em que o/a docente define os objetivos e, a partir deles, prioriza os conteúdos transformando-os em um conjunto de

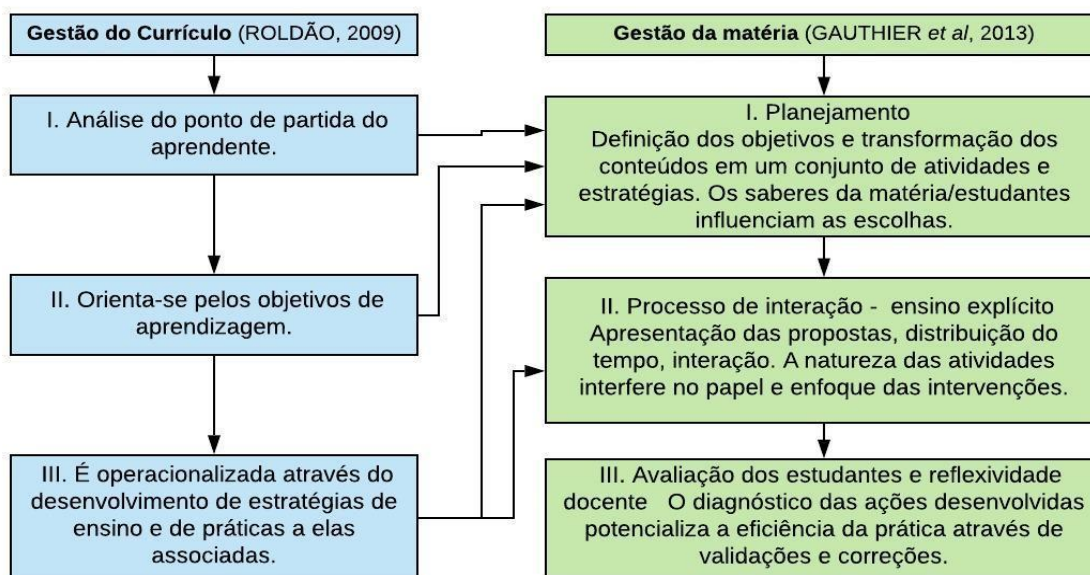
atividades e de estratégias. Na *gestão da matéria no processo de interação* com os/as estudantes, ocorre o ensino, a partir da apresentação das propostas de trabalho, da distribuição do tempo entre atividades, da interação com os estudantes por meio de perguntas, da apresentação oral por parte dos docentes, entre outras ações.

Gauthier *et al.* (2013) argumenta que os saberes a respeito da matéria e dos estudantes são influenciadores das decisões relacionadas à seleção dos conteúdos, das estratégias e das atividades. Já a natureza das atividades planejadas interfere no papel e no enfoque das intervenções docentes no ensino.

Por fim, na *avaliação da fase de gestão da matéria* encontram-se não só as formas de avaliar os/as estudantes, mas também a reflexividade docente enquanto ação importante. Uma vez que, avaliar as ações desenvolvidas no processo de mediação do ensino potencializa a eficiência da prática por intermédio de validações e de correções (GAUTHIER *et al.*, 2013).

Percebe-se similaridades entre as discussões de Gauthier *et al.* (2013) e Roldão (2009), no tocante à importância dos objetivos, ao conhecimento dos estudantes e à operacionalização do ensino por meio de estratégias e de atividades, conforme sintetizado na figura 6.

Figura 6 - Síntese comparativa – gestão do currículo e da matéria



Fonte: Elaborada pela autora a partir de Gauthier *et al.* (2013) e Roldão (2009)

É mister ressaltar que quanto ao termo *estratégias*, a denominação adotada nesta pesquisa refere-se aos estudos de Roldão (2009) em que o termo é mais amplo e contém o conjunto de atividades. Para a autora, as representações da ação de ensinar são definidoras das

estratégias de ensino e exemplifica que um conjunto de atividades pode ser organizado segundo estratégias diferentes, dependendo da concepção e da finalidade da ação de ensinar.

Embora o foco desta investigação situe-se nos processos de ensino, não há como desvinculá-lo do processo de aprendizagem, visto que o processo de ensino envolve também o processo de aprendizagem. Segundo Roldão (2009), a aprendizagem é um fenômeno complexo que ocorre no ser humano, e a aprendizagem curricular é um tipo particular de aprendizagem, que implica um processo intencional e orientado, o ensino. A autora destaca a interferência do processo que será vivenciado tanto pelo/a professor/a quanto pelo/a aluno/a ao pontuar que ensinar consiste em acionar e organizar:

Um conjunto de dispositivos que promovem activamente a aprendizagem do outro, embora não a possam garantir em absoluto, já que o sujeito aprendente terá de desenvolver os correspondentes procedimentos de apropriação. Mas é no modo como se ensina que hão-de encontrar-se as potencialidades que viabilizam, induzem e facilitam a aprendizagem do outro. (ROLDÃO, 2009, p. 15)

Nesse ponto, é pertinente a reflexão sobre a autonomia docente, enquanto um processo gradativo de aquisição em que o/a docente assume “sua responsabilidade social pela condução do ensino em situações complexas, historicamente construídas e ideologicamente comprometidas” (FRANCO, 2015, p. 611). Percebe-se, portanto, a importância de uma formação reflexiva, pois “quando um professor é formado de modo não reflexivo, não dialógico [...] ele não saberá potencializar as circunstâncias que estão postas à prática. Ele desistirá e replicará fazeres.” (FRANCO, 2015, p. 607).

Esta subseção voltou-se para a discussão da dimensão individual dos processos de ensino, com destaque para reflexões acerca da ação docente em relação à gestão da matéria, processo no qual as atividades impressas têm seu lugar na operacionalização das estratégias de ensino. Entretanto, a docência não se reduz à dimensão individual de atuação do/a professor/a. Dentre outras dimensões, há o contexto sócio-histórico, assunto abordado a seguir nas reflexões a respeito do panorama de como a ação de ensinar foi concebida e praticada ao longo dos anos e das reconfigurações no campo de estudo dessa ação, a Didática.

3.1.2 Ensino: função docente

A ação de ensinar foi central nas discussões tecidas anteriormente, mas, o que é ensinar?

Segundo Roldão (2009), vivemos um período em que coexistem representações distintas acerca dessa função docente e essas representações influenciam a configuração dessa ação. A autora se detém em duas leituras; a primeira, do ensinar enquanto professor, transmitir, um saber; a segunda, do ensinar enquanto fazer com que o outro seja conduzido a aprender o saber que alguém disponibiliza. A primeira leitura tem sua herança no modelo de educação formal que temos atualmente que originou-se em comunidades religiosas, na Europa, nos séculos XVII e XVIII (DUARTE; OLIVEIRA; VIEIRA, 2010). A concepção de ensino relevante naquele momento histórico, de escassa difusão do saber e concentração deste saber num número restrito de pessoas, era a concepção transmitiva: “ensinar como acto de transmitir, expressar ou professar um saber, por parte de alguém que o possui” (ROLDÃO, 2009, p. 16).

Crenças, rotinas e certezas da época faziam parte do trabalho pedagógico tradicional: papel da autoridade, obediência, o que ensinar, exercícios, entre outros elementos. Dessa forma, “a regra e a disciplina ajudaram à sacralização do acto de expor (com o correspondente ouvir/repetir, desejavelmente compreender, se se tivesse capacidade e através do esforço próprio, do lado do aluno) como significado aceite de ensinar” (ROLDÃO, 2009, p. 16).

No século XIX, na maioria dos países ocidentais, em função da necessidade de uma mão de obra com conhecimentos compatíveis com os modos de produção emergentes com a revolução industrial, dentre outros fatores, houve o surgimento e a ampliação da instituição escolar pública. Nesse período, o estado, empregador e gestor, necessitava de mão de obra específica para a função do ensino e começou a contratar formalmente os docentes, numa lógica definida por Roldão (2017) como *espartilho funcionário*. Naquele contexto e com aqueles sujeitos, a visão transmitiva-verbalista do ensino herdada das concepções dos colégios religiosos continuou vigente.

A concepção transmitiva, cuja referência de saber docente é o disciplinar, foi aceita até pouco tempo e continua, atualmente, influenciando práticas. Na perspectiva desta pesquisa a concepção transmitiva está sendo problematizada, em nome de uma leitura “mais pedagógica e alargada a um campo vasto de saberes incluindo os disciplinares” (ROLDÃO, 2007, p. 95).

Por volta da metade do século XX, com a intensificação do movimento de democratização escolar, que trouxe para a escola novos públicos e novas realidades sociais, essa lógica transmitiva passou a não responder às necessidades que se apresentavam (DUARTE; OLIVEIRA; VIEIRA, 2010).

Circunstâncias diversas, como a massificação escolar, diversificação crescente dos públicos e novas construções sociais levaram a um questionamento e a uma ressignificação do

ensino. Antes o público era restrito; o saber curricular, enciclopédico e estático e a escolarização seletiva. Atualmente, a nova realidade escolar e social levou à universalização e à diversificação dos públicos e à rápida expansão/acessibilidade do conhecimento, que é reconhecido como fator de progresso e de inclusão social, fundamental para o exercício da cidadania (ROLDÃO, 2009); portanto, o “ensino é mais complexo e difícil e mais necessário e exigente diante de requisitos de equidade” (ROLDÃO, 2017, p. 1138).

Nos dias de hoje, coexistem diferentes representações sobre o ensino. A mediação docente entre conhecimento e aprendente, exerce lugares diferentes em cada uma delas. Na representação em que a ação de ensinar é transmitiva, “o professor é o profissional de um saber mais do que de uma função” (ROLDÃO, 2009, p. 22). Com as mudanças citadas, a partir do século XX, entre elas a disponibilização de saberes em outras fontes que não a fala do/a professor/a essa visão transmitiva, que no passado era socialmente pertinente, deixa de ser socialmente útil (ROLDÃO, 2007). Assim, “a função específica de ensinar já não é hoje definível pela simples passagem do saber, não por razões ideológicas ou apenas por opções pedagógicas, mas por razões sócio-históricas” (ROLDÃO, 2007, p. 95).

Nesse sentido, mais complexa do que organizar o ensino na perspectiva da transmissão dos conhecimentos é essa “perspectiva de desencadear nos alunos atividade intelectual que lhes permita criar sentido às aprendizagens e, só assim, reelaborá-las e transformá-las em saberes”. (FRANCO; PIMENTA, 2016, p. 541). Esta concepção, em que há o caráter do “compromisso ético do ensino, da atividade de ensinar, com a finalidade intencionalmente posta, de gerar a aprendizagem” (PIMENTA, 2014, p. 25); reforça a relevância da função docente que fundamenta-se por meio de um campo vasto de saberes, incluindo os disciplinares.

Assim, o/a professor/a é visto, não somente como alguém que sabe o conteúdo, mas como alguém que sabe estabelecer a mediação entre o conteúdo e o aprendente; “alguém que sabe – e por isso pode, e a sociedade espera que o faça – construir a passagem de um saber ao aluno” (ROLDÃO, 2009, p. 22). Para ressaltar que a especificidade docente não se restringe ao saber disciplinar, a autora apresenta uma analogia.

Tal como o médico não se afirma pelos saberes de Biologia ou Química, que todavia tem de dominar, saberes comuns ao exercício de outros profissionais diferentes, mas pelo modo específico como sabe conduzi-los e mobilizá-los para o desenvolvimento da sua função específica, profissional, traduzida no acto médico, assim o professor não define a especialidade da sua função pelo conteúdo científico, contudinal, que apresenta ou expõe, mas pela especificidade de saber fazer com que esse saber-conteúdo se possa tornar aprendido e apreendido através do acto de ensino. (ROLDÃO, 2009, p. 23).

Nesta perspectiva, a conceituação adotada nesta investigação, pertinente com as discussões atuais do campo da Didática e com o contexto sócio-histórico em que vivemos, é que a ação de ensinar é:

Caracterizada [...] pela figura da *dupla transitividade* e pelo lugar de mediação. [...] especialidade de *fazer aprender alguma coisa* (a que chamamos currículo, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a *alguém* [...]. (ROLDÃO, 2007, p. 95).

Especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessário, isto é, de acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem activamente a aprendizagem do outro. (ROLDÃO, 2009, p. 14-15).

Intencionalizada, fundada em conhecimento próprio, de fazer aprender alguma coisa (leia-se no planos dos sistemas sociais de educação escolar, os saberes curriculares e os valores e atitudes que se lhe associam na escola), requerida e legitimada socialmente no direito e necessidade de todos de aprenderem de forma eficaz o que constitui elemento indispensável (ainda que não único) à via da emancipação democrática dos cidadãos. (ROLDÃO, 2017, p. 1144).

As citações acima, da mesma autora, de publicações entre 2007 e 2017, sinalizam permanências em sua conceituação de ensino, a saber: o caráter mediativo do ensino entre conteúdo e aprendente, a especificidade da ação de ensinar e a importância do ensino para a emancipação democrática.

Falar do ensino nos remete a um campo específico do conhecimento pedagógico, a Didática que toma como objeto de estudo “os processos e as circunstâncias que produzem as aprendizagens e que, em sua totalidade, podem ser denominados de processos de ensino” (FRANCO; PIMENTA, 2016, p. 541). Como campo de conhecimento, historicamente passou (e passa) por reconfigurações. Franco (2014) argumenta que estamos num momento em que a Didática está colocada em questão, tal como o foi na história brasileira, na década de 1980, pós-ditadura, momento em que a sociedade buscava por transformações políticas e na escola tecnicista da época.

Mais especificamente em 1982, a Didática no Brasil assumiu contornos fortemente políticos. O ponto inicial foi o seminário “A Didática em questão”, planejado pela equipe de Didática do Departamento de Educação da PUC-Rio, lançando um intenso debate sobre a tensão da época entre a tecnicidade instrumental (seja na vertente da tecnologia educacional, seja na linha da psicologia genética) e a racionalidade pedagógica crítico-emancipatória.

Questionamentos das lógicas vigentes não aconteceram só no Brasil, Roldão (2017) ao falar do contexto português, destaca a dicotomia educação técnica *versus* educação humanística

e contextualizada; argumenta que essa dicotomia requer hoje uma “reanálise atualizada e fundamentada, que permita ressignificar a Didática no seu lugar central de mediação estratégica entre o conhecimento e os aprendentes enquanto cidadãos que têm direito pleno a serem educados, numa ótica de valores democráticos” (ROLDÃO, 2017, p. 1144).

Nesse sentido, Franco e Pimenta (2016) defendem uma didática multidimensional que se pautar numa pedagogia do sujeito, no diálogo e na mediação. Apresentam o que consideram os fundamentos essenciais à prática docente: a construção de atividades de ensino envolvidas em processos investigativos; a necessidade de construção de processos de diálogo em sala de aula; de mediação entre o ensino e a aprendizagem; a construção de redes de saberes de várias áreas e de práxis, “como reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FRANCO; PIMENTA, 2016, p. 549). Defendem uma didática multidimensional que dialoga com as didáticas específicas visto que “há princípios formativos e pedagógicos que devem estar presentes em todo o processo de ensino-aprendizagem” (FRANCO; PIMENTA, 2016, p. 546), sem os quais o campo das didáticas específicas não se realiza.

Nesta discussão acerca da ressignificação da Didática se faz pertinente o diálogo com Louro (2003) que discute, no contexto educacional, as questões relacionadas às relações de gênero, e, de forma interseccional, as questões étnicas, raciais, de sexualidade, entre outras. Esse não é o foco desta investigação, mas importante se faz ressaltar que esta discussão relaciona-se com a ação de ensinar, e converge com as reflexões acerca da ressignificação no campo da Didática. A autora sinaliza que o ambiente escolar está em movimento constante e nele coexistem práticas e representações conflitantes e contraditórias; de um lado, forças tradicionais que atuam por meio da produção e da reprodução de estereótipos que mantêm lógicas da desigualdade; de outro, forças que defendem uma escola que exerça a função desconstrutiva, historicizando e mostrando o quanto as naturalizações são arbitrárias; e são como são porque foram construídas deliberadamente assim.

Ademais, Oliveira e Candau (2010, p.32) ampliam o debate refletindo acerca da Lei 10.639/03¹⁶ que implica em “desconstruir o mito da democracia racial; adotar estratégias pedagógicas de valorização da diferença; reforçar a luta antirracista e questionar as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos e comportamentos discriminatórios.

¹⁶ A lei nº10.639, de 09 de janeiro de 2004 estabelece nas diretrizes e bases da educação nacional a obrigatoriedade do ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira* dentro das disciplinas que já fazem parte das grades curriculares dos ensinos fundamental e médio. Modificada pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, para incluir a temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*.

Posto isto, Oliveira (2013) constatou em sua pesquisa que o/a professor/a não é simples executor/a, trabalha com aquilo que sabe, deseja e em que acredita, por meio de negociações de sentidos e de possibilidades, sendo a demanda curricular acolhida de forma diversa pelos docentes que a transformam, subvertem ou excluem seus elementos. No fazer concreto, suas concepções e saberes materializam-se na seleção de atividades que determinam as formas de intervenção, revelam o reconhecimento e a manutenção ou a subversão da lógica das desigualdades presentes nas relações entre conhecimento e poder.

Dessa forma, questões acerca da reprodução e/ou subversão das desigualdades sociais, devem ser consideradas pela Didática uma vez que, a Didática situa-se num contexto sócio-histórico marcado por hegemonias e diferentes formas de representações e tem uma “responsabilidade social em acompanhar e refletir as mudanças que ocorrem no mundo e dar respostas para a ressignificação dos processos de ensino” (FRANCO, 2014, p. 8).

Atualmente, a Didática volta o olhar para a prática docente em situação (FRANCO, 2014) levando em conta as questões relacionadas ao docente e ao contexto. Nessa perspectiva, Pimenta (2014) defende a *epistemologia da prática docente* que, ao tomar como objeto de estudo o ensino escolar, enquanto prática social, recupera o protagonismo docente e valoriza o seu saber a partir da prática. Para a autora, o ensino como prática deve ser valorizado em teoria, e as pesquisas em Didática precisam valorizar os saberes docentes com vistas à ressignificação das práticas nos contextos escolares, bem como “recolher, articular e interpretar o conhecimento prático dos professores, não para criar uma literatura de exemplo, mas para estabelecer princípios, pressupostos, regras em campos de atuação” (PIMENTA, 2014, p. 26). Desse modo, reflexões clássicas como planejamento, (in)disciplina, avaliação, podem ser retrabalhadas e ressituidas gerando um saber fazer com consciência, propiciando que a pesquisa seja também um instrumento de formação docente (PIMENTA, 2014).

Neste ponto, entramos, na temática da próxima subseção os saberes docentes: origem, fontes e processos de construção.

3.1.3 Ensino: saberes docentes

Podemos inferir até então que os/as docentes, na ação de ensinar, tomam várias decisões. Essas decisões têm como base seus saberes.

Em relação aos saberes docentes, Tardif (2014) pontua que há um pluralismo epistemológico, sendo estes nomeados e organizados de formas diversas. Demarcamos que o

conceito adotado nesta investigação é o conceito no sentido amplo de saber, que “engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 60). “Nesse sentido, o saber profissional está de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc.” (TARDIF, 2014, p. 64).

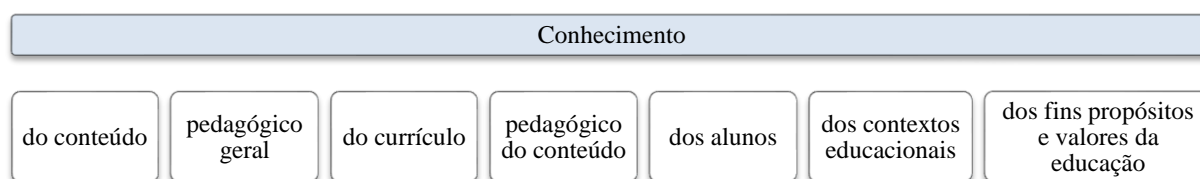
Na subseção anterior, discutimos como o ensino foi sendo reconfigurado por meio do contexto sociocultural. Em relação aos saberes, essa discussão também se faz necessária.

Conforme Roldão (2017), a lógica tradicional do ensino enquanto transmissão, embasou a formação docente na visão do saber enquanto domínio do conteúdo científico. Entretanto, coexistia outra lógica, também limitativa, voltada para os/as professores/as dos anos iniciais, da valorização dos saberes pedagógicos em detrimento dos saberes científicos. Essa dicotomia pedagógico *versus* científico, conhecida como duplo funil, por um lado, ao colocar o ensino como transmissão, valorizando apenas o caráter conteudinal, desconsiderava a mediação estabelecida pelo/a professor/a entre conteúdo e aprendiz, responsabilizando, apenas, o/a aluno/a por sua aprendizagem. Por outro lado, ao valorizar, somente, o caráter pedagógico, com foco na interação com o/a estudante, contribuiu para a descaracterização profissional associando o trabalho docente ao trabalho semidoméstico.

Nos últimos anos, o interesse pela temática dos saberes docentes cresceu, não se reduzindo à dicotomia pedagógico *versus* científico. Em 1997, ao apresentar uma síntese de pesquisas sobre a formação de professores, Macedo (1997) constatara o aumento das investigações voltadas para os saberes docentes, as quais agrupavam-se em três vertentes de estudos: conhecimento sobre os processos mentais mobilizados pelos/as docentes; conhecimento prático (conhecimentos-na-ação e a reflexão-na-ação); conhecimento sobre o conteúdo, conhecimento didático do conteúdo e sua transposição a um tipo de ensino. Já em pesquisa mais atual, especificamente entre os anos 2014 e 2016, Neto e Costa (2016) constatarem uma diversidade de autores/as citados nos trabalhos que abordam a temática dos saberes docentes, e conseqüentemente uma diversidade categorizações que partem de perspectivas diversas.

Nesta pesquisa, dialogamos com Shulman (2014), em relação à sua tipologia baseada nos conhecimentos necessários para o ensino, nomeada como categorias da base do conhecimento docente (QUADRO 1). Além disso, o autor apresenta discussões sobre as fontes para a base de conhecimento: a formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas; os materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado, as pesquisas e outros fenômenos sociais e culturais, a sabedoria que deriva da própria prática.

Quadro 1 - Tipologia de Shulman

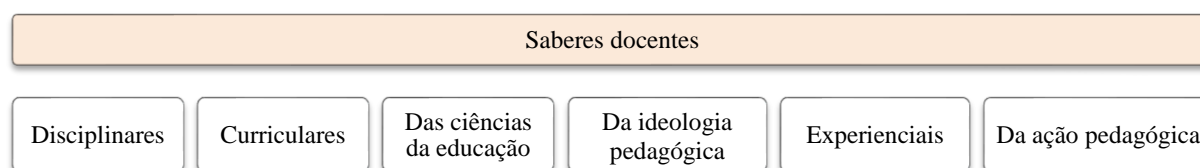


Fonte: Shulman, 2014, p. 206

Observa-se que Shulman (2014) utiliza o termo conhecimento e não, saber. É mister ressaltar que nesta investigação, como exposto anteriormente, o conceito de saber é adotado no sentido amplo, assim, o termo conhecimento está contido no termo saber.

Gauthier *et al.* (2013, p. 28) parte da premissa de que no ensino há a “mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder as exigências específicas de sua situação concreta de ensino”. Em relação a esse autor, o diálogo será acerca de sua tipologia de saberes baseada nos saberes que compõem este reservatório (QUADRO 2), com destaque para uma categoria, nomeada exclusivamente por ele, o *saber da ação pedagógica*. Este saber refere-se ao repertório de conhecimentos, isto é, “aquela porção formalizável oriunda da sala de aula e necessária à profissionalização” (Gauthier *et al.*, 2013, p. 185), portanto, reflexão pertinente com as discussões acerca da epistemologia da prática docente.

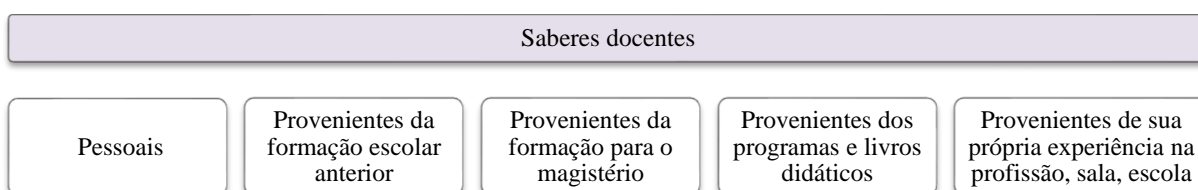
Quadro 2 - Tipologia de Gauthier *et al.*



Fonte: Gauthier *et al.*, 2013, p. 29

Quanto à Tardif (2014), o diálogo se estabelecerá com seus estudos acerca da concepção de saberes e também com sua tipologia. O autor constrói seu primeiro modelo de análise¹⁷ (QUADRO 3); “a partir de categorias relacionados com a trajetória percorrida pelos professores ao edificarem os saberes que utilizam efetivamente” (TARDIF, 2014, p. 62), associando a diversidade das fontes e natureza dos saberes à sua origem social.

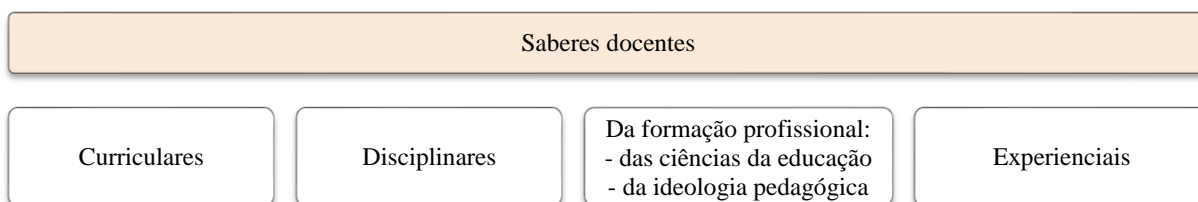
Quadro 3 – 1ª Tipologia de Tardif



Fonte: Tardif, 2014, p. 36-39

Seu segundo modelo tipológico (QUADRO 4) é similar ao primeiro, porém, com reflexões complementares a partir da relação dos saberes com a experiência, não só profissional, mas pessoal, e também a maneira como são integrados no trabalho do/a professor/a.

Quadro 4 - 2ª Tipologia de Tardif



Fonte: Tardif, 2014, p.63

Após este panorama dos estudos de Tardif (2014), Gauthier *et al* (2013) e Shulman (2014), é mister ressaltar que a discussão que se segue, parte do pressuposto de que no ensino há a mobilização de vários saberes nos quais o/a docente se baseia para a tomada de decisões, fundamentando-as. Assim, os saberes são a fonte na qual se apoiam para julgar e agir; são “expressão de uma razão prática, a qual pertence muito mais ao campo da argumentação e do julgamento do que ao campo da cognição e da informação” (TARDIF, 2014, p. 186).

¹⁷ Tardif republicou em 2014 o primeiro modelo tipológico dos saberes docentes, mas este modelo foi “publicado inicialmente em TARDIF, M.; LESSARD, C. & LAHAYE L. (1991)” (TARDIF, 2014, p. 31)

Posto isso, que saberes são estes? Como são construídos? Para esta resposta, partindo do modelo tipológico baseado na origem social dos saberes (TARDIF, 2014) procuramos articular as contribuições dos demais autores, dialogando com as convergências e as singularidades, entre seus estudos.

Os/as docentes têm como uma das fontes de saber os *saberes disciplinares* advindos da produção científica e cultural nas diversas áreas do conhecimento. Estes saberes independem dos cursos de formação de professores, são saberes sociais organizados em disciplinas universitárias (TARDIF, 2014). “O professor não produz o saber disciplinar, mas para ensinar, extrai o saber produzido por esses pesquisadores” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 29). Shulman (2014), argumenta que a formação nas áreas de conhecimento/disciplina é uma fonte importante de saberes, visto que é necessário a compreensão das matérias específicas que ensina, pois “a maneira como essa compreensão é comunicada transmite aos alunos o que é essencial e o que é periférico” (SHULMAN, 2014, p. 208).

Os *saberes curriculares* presentes nas reflexões, dos três autores, são provenientes dos programas e livros didáticos; frutos da seleção, organização, categorização e transformação dos saberes sociais, visto que “uma disciplina nunca é ensinada tal qual, ela sofre inúmeras transformações para se tornar um programa de ensino” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 30). Os saberes curriculares são “ferramentas dos professores” (TARDIF, 2014, p. 63) e integram-se ao trabalho por sua utilização, sua adaptação às tarefas e às atividades.

Os saberes advindos da *formação profissional* são “um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros das outras profissões” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 31); advém dos “resultados e métodos da pesquisa empírica nas áreas de ensino, aprendizado e desenvolvimento humano, assim como os fundamentos normativos, filosóficos e éticos da educação” (SHULMAN, 2014, p. 209). Esses saberes, que têm como fonte de aquisição as instituições responsáveis pela formação, são oriundos das Ciências Humanas e da Educação, que além de produzir conhecimentos procura incorporá-los à prática por meio das formações inicial ou continuada, “fornecendo, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas” (TARDIF, 2014, p. 37).

Tanto Tardif (2014) quanto Gauthier *et al.* (2013) argumentam que parte dos saberes docentes tem raízes na formação escolar anterior ao magistério. Tardif (2014) é o que amplia mais essa discussão argumentando que, também, as histórias de vida são fontes de saberes. Assim, em sua segunda tipologia discorre a respeito dos *saberes pessoais* e os *saberes*

proveniente da formação escolar anterior. Nessa perspectiva, o autor problematiza a existência de um saber docente inato.

Quando os professores atribuem seu saber-ensinar à sua própria “personalidade” ou sua “arte”, parecem estar se esquecendo justamente de que essa personalidade não é forçosamente “natural” ou “inata”, mas é, ao contrário, modelada ao longo do tempo por sua própria história de vida e sua socialização. (TARDIF, 2014, p.78).

Gauthier *et.al.* (2013) discute as representações sociais a respeito da escola, construídas desde a infância, ao refletir acerca dos saberes da *tradição pedagógica*. Ele pontua que o modelo de escola do século XVII se cristalizou e “pova não somente as nossas recordações da infância, mas também uma boa parte do cotidiano das escolas atuais. [...] Cada um tem uma representação de escola que o determina antes mesmo de ter frequentado um curso de formação de professores” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 32).

Nessa perspectiva, retomando Macedo (1997) sua síntese de pesquisas de diversos países sobre a formação inicial aponta que os/as estagiários/as possuem crenças pessoais sobre o ensino advindas das experiências vivenciadas na formação escolar anterior ao magistério. Sinaliza, que essas crenças podem impedir que os estudantes adquiram diversos conhecimentos, e que estas podem ser modificadas mediante a reflexão.

Outra fonte de saber é a própria prática docente, são os *saberes experienciais*. Estes, referem-se à esfera particular do/a professor/a, que em sua prática por meio de seus pressupostos e julgamento de seus atos constrói maneiras de fazer. Advém da experiência na profissão, sendo integrados no trabalho pela prática do próprio trabalho e pela socialização profissional (TARDIF, 2014). Para o autor, não é um saber como os demais, é formado “de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. (TARDIF, 2014, p. 54).

O saber experiencial consta na classificação de todos/as os/as autores/as pesquisados por Neto e Costa (2016); infere-se portanto, a importância da experiência.

Toda a aquisição de quaisquer saberes transita pela experiência vivida. Assim, os saberes experienciais ou da experiência, se percebido no sentido mais amplo que comporta o termo, assumido na perspectiva da existencialidade, transversaliza-se ante aos demais saberes docentes, seja pela experiência da aquisição do saber, bem como pela experiência vivida quando da sua utilização. Logo, compreendemos que, muito embora, nem toda experiência se torne um saber consciente, todo o saber há de provir de uma vivência, que tão logo marque o sujeito passa a fazer parte de suas experiências.” (NETO; COSTA, 2016, p. 90, 91).

Ao discutir o saber experiencial, faz-se pertinente a problematização de Roldão (2017) acerca da dicotomia teoria e prática. A autora argumenta que tanto a teoria quanto a prática constituem-se de saberes que não se excluem; saberes produzidos, formalizados por investigações sobre a prática, e saberes produzidos e mobilizados na prática. Nesse sentido, como veremos adiante, considerar os saberes docentes como saberes compósitos significa que, mais do que uma visão integrativa, os diferentes saberes se transformam como parte integrante uns dos outros (ROLDÃO, 2007).

Assim, considerar apenas o saber advindo da prática, resulta num praticismo, num tecnicismo simplista. Considerar apenas o saber advindo da teoria, resulta na visão sintetizada na expressão *da teoria à prática*, aplicacionista. Para Roldão (2007, p. 12) essa concepção dominante entre os docentes “pode ser pouco operativa, ocultando a íntima dependência de um campo diante do outro”. Há uma articulação entre teoria e prática, visto que “a prática transmite a teoria que fundamenta os pressupostos da ação” (SACRISTÁN, 1995, p. 82).

Tardif (2014) traz à discussão a questão da publicidade dos saberes experienciais, não são validados pelos métodos científicos e nem sistematizadas em teorias; saberes que nascem da experiência e por ela são validadas.

Caberia perguntar se o corpo docente não lucraria em liberar os seus saberes da prática cotidiana e da experiência vivida, de modo a levá-los a serem reconhecidos por outros grupos produtores de saberes e impor-se desse modo, enquanto grupo produtor de um saber oriundo de sua prática sobre a qual poderia reivindicar um controle socialmente legítimo. (TARDIF, 2014, p. 54).

De forma similar Shulman se refere à codificação deste saber ao argumentar que a experiência docente, é a menos estudada e codificada de todas. Para o autor, “uma das tarefas mais importantes para a comunidade acadêmica é trabalhar com os educadores para desenvolver representações codificadas da sabedoria pedagógica” (SHULMAN, 2014, p.11).

Os estudos de Gauthier *et al.* (2013) convergem com as reflexões a respeito da importância da publicidade dos saberes experienciais; entretanto, amplia a discussão ao apresentar uma outra categoria, os *saberes da ação pedagógica*, aqueles que partem do saber experiencial e se diferem, pois não são privados; uma vez legitimados por meio de pesquisas serão conhecidos por outros/as docentes, ou seja, tornar-se-ão públicos; ele denomina como *jurisprudência pública validada*, em contraposição à *jurisprudência particular* do saber experiencial. Esse saber fundamenta a profissionalização docente, que para o autor tem uma dimensão epistemológica e política, e, embora seja o saber mais necessário é o menos

desenvolvido. Essa forma, a ausência desse saber propicia um predomínio de saberes que contém limitações importantes. Assim sendo:

Na ausência de um saber da ação pedagógica válido, o professor, para fundamentar seus gestos, continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, em suma, continuará usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas também não o distinguem em nada, ou em quase nada, do cidadão comum. Ora, para profissionalizar o ensino é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitar a pertinência desses saberes. A profissionalização do ensino tem, desse modo, não somente uma dimensão epistemológica, no que diz respeito à natureza dos saberes envolvidos, mas também uma dimensão política, no que se refere ao êxito de um grupo social em fazer com que a população aceite a exclusividade dos saberes e das práticas que ele detém. (GAUTHIER *et al*, 2013, p. 34).

Shulman (2014) apresenta uma discussão similar ao ressaltar a importância da história da própria prática.

O ensino é conduzido sem a audiência de seus pares. Carece de uma história da própria prática. [...] De nossa pesquisa com professores de todos os níveis de experiência, concluímos que é extenso o conhecimento potencialmente codificável que pode ser extraído da sabedoria da prática. Os educadores simplesmente sabem muita coisa que nunca sequer tentaram articular. (SHULMAN, 2014, p. 212)

Nessa perspectiva, o autor argumenta que o conhecimento pedagógico do conteúdo é fundamental no repertório de saberes docentes, visto que, “identifica os distintos corpos de conhecimento necessários para ensinar” (SHULMAN, 2014, p. 207), distinguindo a profissão docente de outras profissões. Este conhecimento é uma amálgama entre o conteúdo, os conceitos principais das disciplinas com as quais trabalha; e a pedagogia, forma como este conteúdo é organizado, representado e adaptado tendo em conta a singularidade dos/as estudantes no processo de ensino.

Posto isto, Tardif (2014) argumenta que os saberes docentes, são saberes *temporais*; pois, o tempo é um elemento importante na constituição dos saberes que, como vimos anteriormente, são adquiridos por meio de “processos de aprendizagem e de socialização que atravessam tanto a história de vida quanto a carreira” (TARDIF, 2014, p. 102-103). *Compósitos* pois integrados e mobilizados de diversas maneiras para atingir os objetivos; mas integrados não “por lógicas aditivas, mas sim por lógicas *conceptualmente incorporadoras* [...] não basta que se integrem os conhecimentos de várias naturezas mas que eles se *transformem*, passando a constituir-se como parte integrante uns dos outros (ROLDÃO, 2007, p. 100). São também *plurais, heterogêneos* por serem advindos de inúmeras fontes; serem de diversas naturezas.

Consequentemente, é imprescindível considerar a história de vida ao estudar os saberes docentes, visto que o/a professor/a não pensa, somente, com o intelecto, mas, também, com sua vivência e trajetória de vida que “lhe proporciona um lastro de certezas a partir das quais ele compreende e interpreta as novas situações que o afetam e constrói, por meio de suas próprias ações, a continuação de sua história” (TARDIF, 2014, p. 104).

Em sintonia com o que foi apresentado na subseção anterior acerca da resignificação no campo da Didática, Tardif (2014) também argumenta que para compreender o/a professor/a, em sua prática diária, faz-se necessário uma epistemologia da prática docente: estudar o conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho; compreender como são produzidos, transformados, incorporados, mobilizados e integrados no desempenho de todas as suas tarefas. Portanto, é reducionista a tese tecnicista de que os/as docentes apenas aplicam conhecimentos produzidos externamente; os/as professores/as são sujeitos do conhecimento e suas práticas são portadoras de saberes, saberes produzidos por outros e saberes que eles/as próprios constroem.

Assim sendo, como veremos na próxima seção, tais reflexões corroboram a pertinência da escolha da pesquisa (auto)biográfica.

3.2 Do campo da pesquisa (auto)biográfica

Dentre as várias correntes qualitativas de pesquisa, a opção pela abordagem (auto)biográfica, que tem como *corpus* as narrativas, se deu em função da articulação de seus pressupostos teórico-metodológicos com o objetivo desta investigação. Trataremos desta articulação no decorrer da seção mas, por ora, é mister destacar que:

A narrativa constitui, pois, uma maneira singular de investigar, de reconstruir um “saber da experiência” que encarna distintos modos de sentir, de pensar, de refletir e de biografar a vida. [...] O “saber da experiência” se atualiza no dizer da pessoa que narra, enquanto a mesma pessoa se forma e dá forma ao vivido. (FARIA, 2018, p. 159).

Cabe ressaltar que a denominação pesquisa (auto)biográfica¹⁸, com a palavra (auto) entre parênteses, é a nomenclatura utilizada por muitos pesquisadores no Brasil. Os parênteses enquanto “artifício linguístico deixa em aberto múltiplas possibilidades de interpretação:

¹⁸ Essa nomenclatura com a palavra (auto) entre parênteses apareceu pela primeira vez na obra “O método (auto)biográfico e a formação”, organizada por António Nóvoa e Matthias Finger, em 1988, Portugal.

sugerir o uso de fontes biográficas e autobiográficas; sinalizar a partilha entre a pessoa que narra e o pesquisador que a escuta” (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 16).

A definição de com quais *vozes* dialogar e com quais conceitos trabalhar se tornou uma tarefa complexa visto que, como sinalizou Bueno *et al.* (2006), há uma rede diversificada de pesquisadores/as, tanto no Brasil quanto no contexto europeu e latino-americano, o que resulta em uma dispersão conceitual. Souza, Sousa e Catani (2008, p. 34) corroboram essa constatação, ao sinalizarem a diversificação das apropriações brasileiras acerca das obras de vários/as autores/as, ou seja, “as leituras que delas foram feitas utilizaram ora conceitos tópicos, ora proposições e inspirações sobre os modos de formar e pesquisar e ora apenas convocaram esses autores para legitimar os próprios argumentos dos que escreviam”.

Essa diversidade conceitual em função de referenciais teóricos diversos também foi evidenciada nos estudos de Sousa, Assis e Nogueira (2016, p.59). Eles ressaltam que por vezes os artigos colocam “lado a lado, autores que não “se conversam” teoricamente”. Dessa forma argumentam acerca da necessidade de “um aprofundamento teórico e metodológico, a fim de demonstrar coerência entre os objetivos de pesquisa, o método utilizado e os autores que são eleitos para embasar, tanto os processos investigativos quanto os relatórios de pesquisa”.

Tendo em vista essas sinalizações, importante se faz uma reflexão em que se considere a liberalidade das apropriações conceituais tendo em vista as possibilidades de revitalização da área, mas por outro lado a possibilidade de fragilizá-la.

Desse modo, se por um lado pode-se admitir que essa liberalidade é indicativa de uma revitalização da área da Educação, que não pode sobreviver nem crescer sem empréstimos conceituais, de outro lado, deve ser vista como um alerta contra abusos e descuidos que, contrariamente, acabam por fragilizar a área e tornar os resultados das pesquisas pouco confiáveis ou valiosos. (BUENO, *et al.*, 2006, p. 404).

Além da diversidade conceitual, outra questão pontuada nos estudos de Bueno *et al.* (2006) relaciona-se à desconsideração pela própria história das histórias de vida, suas origens, avanços, recuos, concepções e usos que se fazem delas em diferentes campos.

Para as autoras, compreender os caminhos, percorridos por esse campo de pesquisa, que resultaram em sua configuração atual, é lançar luz ao conhecimento acumulado por diversos/as pesquisadores/as, que nesses anos empenharam-se em avançar nas questões epistemológicas e metodológicas, o que nos traz elementos para refletirmos sobre as possibilidades e limites dessa abordagem.

Sendo assim, em sintonia com as questões conceituais e históricas discutidas até então, a intenção, nas subseções que se seguem, é aprofundar a discussão acerca de questões epistemológicas e metodológicas que conferem especificidade a esta abordagem de pesquisa, relacionando-as com o objetivo desta investigação. O diálogo se dará por meio dos estudos de Bolívar (2002, 2012); Delory-Momberger (2011, 2012, 2016); Faria (2018); Souza, (2004, 2006, 2014), Ricouer (1976), dentre outros. Ademais, a intenção é apresentar um panorama histórico do desenvolvimento desse campo de pesquisa no contexto educacional brasileiro, situando esta investigação nesse contexto.

3.2.1 Considerações epistemológicas

O campo da pesquisa (auto)biográfica parte da premissa de que o percurso existencial do ser humano constrói-se biograficamente, ou seja, que vivemos em uma sociedade biográfica em que as pessoas vivem cada instante de sua vida como o momento de uma história. Antes “de qualquer tradução ou expressão de sua existência nas formas verbalizadas, orais ou escritas, os homens configuram mentalmente sua vida na sintaxe da narrativa” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 137); sendo assim, “não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; pelo contrário, temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 341).

Dizer isso implica considerar o fato biográfico não como um sistema simbólico que nos permite expressar a existência, mas como uma dimensão que estrutura e traz significado a essa existência, “uma elaboração cumulativa e integrativa da experiência segundo uma hermenêutica que faz da trama narrativa seu modo de apreensão e inteligibilidade da vida” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 136). Assim, “biografia” e “biográfico” não são termos utilizados para designar a “realidade factual do vivido, e sim o campo de representações e de construções segundo as quais os seres humanos percebem sua existência” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 525).

Nessa perspectiva, Bolívar (2012) pontua que a questão não está na distinção entre criação e realidade. Não existe uma realidade única, mas interpretações dos acontecimentos.

Una narrativa es más que la conjunción de enunciados, construye –en su lugar– un mundo. Su “verdad” es, como no podía ser menos, resultado de una producción textual. Por eso, una autobiografía o historia de vida no es nunca un registro de lo que sucedió, sino una interpretación (variable, por lo demás, en el tiempo) de nuestra experiencia. (BOLÍVAR, 2012, p.19)

Os neologismos biografização e biografar-se, ressaltam o caráter processual da atividade biográfica, sendo um processo de estruturação e de interpretação da experiência remetendo ao conjunto de operações pelas quais os “indivíduos trabalham para se dar uma forma própria na qual eles se reconhecem a si mesmos e se fazem reconhecer pelos outros” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 141). Os neologismos citados indicam:

Operações sempre presentes que sustentam a impressão que temos de nós mesmos no decorrer do tempo: nos mantêm em contato com nosso passado, o da infância como o da véspera, e assim ajudam a construir a consciência da nossa identidade no tempo; permitem-nos estruturar e interpretar o que vivemos, dia a dia, constituindo-o precisamente como algo dependente de nossa experiência pessoal e outorgando-nos uma impressão de forma própria, outrossim, desempenham papel regulador, de organização e projeção num futuro próximo e distante, antecipando as horas, os anos, a vida pela frente. (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 342).

Tudo isso, segundo a autora, muitas vezes sem passar por uma consciência crítica, pois os *scripts* ajustam-se à nossa maneira de agir, de inserir nossa experiência em esquemas temporais que organizam nosso percurso.

Como podemos observar, “o modo de presença do indivíduo no mundo social resulta de uma experiência no tempo: o indivíduo vive o espaço social como uma sucessão temporal de situações e de acontecimentos”. (DELORY-MOMBERGER, 2016, 137). E essa temporalidade biográfica da experiência e da existência é uma dimensão constitutiva da experiência humana. “Estamos constantemente nos biografando, isto é, inscrevendo nossa experiência nos esquemas temporais orientados que organizam mentalmente nossos gestos, nossos comportamentos, nossas ações de acordo com uma lógica de configuração narrativa” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 140).

O sujeito organiza a ação no tempo por meio do enredamento que envolve as operações de transformar uma diversidade de acontecimentos em uma história, um todo organizado; organizar elementos distintos como agentes, objetivos, meios, resultados, dentre outros e transformar a relação de sucessão dos acontecimentos e dos encadeamentos finalizados, dando a cada elemento uma função e um sentido (DELORY-MOMBERGER, 2012). O enredamento organiza a ação no tempo, e também enreda o mundo da intencionalidade uma vez que:

Transforma as sequências de ação em sequências argumentativas que implicam uma posição enunciativa e avaliativa do autor – posição esta relativa, ao mesmo tempo, ao lugar que se atribui, figuras que se dá a ver de si, objetivos e finalidades que persegue, crenças e valores seus, meios que dispõe e obstáculos, etc. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 530).

Cabe ressaltar que na atividade biográfica há uma construção recíproca do indivíduo e da sociedade. Esta fornece aos indivíduos modelos narrativos que condicionam as representações da vida e que lhes dão “esquemas e modalidades de relação com eles mesmos e de inserção na comunidade” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 335-336); esses modelos são formas coletivas, não pertencem ao indivíduo, dizem de determinada época e cultura.

Metaforicamente é a sociedade que dá os quadros e os materiais, é a sociedade que transmite e impõe “até certo ponto, *escritas de vida*, e os indivíduos *escrevem – biografam –* seus próprios percursos de vida no contexto dessas trajetórias modelizantes e pragmáticas” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 335). Sendo assim:

Segundo as épocas e as formas sociais, as manifestações da atividade biográfica e a intensidade do trabalho que lhe corresponde variam em função do recurso diferenciado que as sociedades fazem à reflexividade individual e a esse campo privilegiado de reflexividade que constitui a construção biográfica.” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 138).

Nessa perspectiva, Passeggi e Souza (2017, p.10) pontuam que biografar-se é uma “dimensão constitutiva dos processos de individuação e de socialização estreitamente, relacionados às condições sociais nas quais os indivíduos se biografam e produzem, narrativamente, formas de existência para eles próprios e para o outro”.

Posto isto, Delory-Momberger (2011), por meio das origens sócio-históricas, desconstrói o caráter de naturalização dos modelos de construção biográfica e das formas narrativas, que lhes correspondem no intuito de questionar os efeitos produzidos por tais modelos. Ela exemplifica citando dois momentos históricos distintos da cultura ocidental.

Na época pré-moderna, o modelo de construção biográfica dominante era o da heteronomia, nele “o indivíduo procura seu princípio constitutivo no exterior de si mesmo” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 326). Entretanto, a busca identitária não visava “a um eu pessoal, uma individualidade singular, ela consiste, pelo contrário, em coincidir, da forma mais próxima possível, com figuras tipificadas – as do rei, do santo, do cavaleiro etc.” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 326).

Já na sociedade moderna que se estende até os dias de hoje, o modelo biográfico dominante, é fundamentado na autonomia do indivíduo e remete à formação individual, a qual as experiências de vida constituem fonte de desenvolvimento. Nesse modelo há o reconhecimento pleno e integral do indivíduo como ser singular responsável por si mesmo e com um dever a autorrealizar-se, embora saibamos que “[...] as condições sociais e econômicas

tornam tal autorrealização e a trajetória pessoal associada mais e mais difíceis e problemáticas [...]” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 239).

Nessa perspectiva, Bolívar (2012) apresenta uma reflexão acerca dos processos de biografização na cultura atual, fragmentada e individualizada.

En un mundo globalizado, la gente siente una necesidad imperiosa de individualizarse, de contar con referentes identitarios, donde el refugio en el propio yo se convierte en un asidero seguro. En esta situación, el llamado *giro narrativo* (“narrative turn”) ha emergido como una potente herramienta, especialmente pertinente para entrar en el mundo de la identidad, de las gentes “sin voz”, de la cotidaneidad, en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural. [...] En este nuevo milenio, el *factor personal* comienza a ganar fuerza en un mundo donde la “política de la vida”, en expresión de GOODSON (2005), está siendo cada vez más relevante. [...] Como dicen MERRILL & WEST (2009), “el imperativo biográfico, en todos los niveles, puede ser alimentado por la necesidad de componer la vida y dar significado en una cultura cada vez más fragmentada, individualizada e impredecible, donde los patrones heredados pueden ser redundantes y la naturaleza del curso de la vida se torna cada vez más inciertos en un mundo globalizado” (BOLÍVAR, 2012, p. 3).

Por fim, entramos na interdependência entre os processos de biografização e de formação, pressuposto adotado nesta pesquisa, ao considerar que as experiências são construídas biograficamente. “Essa construção biográfica da experiência é *per se* uma *aprendizagem*, sendo que o indivíduo mobiliza, como em toda aprendizagem, os recursos biográficos adquiridos em suas experiências prévias” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 342). Cabe, ressaltar que a autora trabalha com a noção de educação enquanto:

Um processo amplo que abrange todas as formas da experiência vivida e adquirida. Da dimensão global do desenvolvimento individual no espaço social e a vida pessoal aos episódios específicos vividos nas instituições de ensino e de formação, das formas experienciais de formação e de aprendizagem encontradas nas atividades profissionais e na vida social ao papel dos ambientes e das mediações sócio culturais, são todas as experiências, todos os espaços, todos os tipos de formação e de aprendizagem, formais, não formais e informais se disseminando ao longo da vida, que compõem o campo de uma aprendizagem biográfica referente à globalidade da pessoa. (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 145).

Sendo assim, todo percurso existencial é um percurso de formação, porque o indivíduo “organiza, temporária e estruturalmente, as aquisições e os aprendizados sucessivos dentro de uma ‘história’, de uma *biografia de formação* [...]. Para serem ‘adquiridos, os objetos da aprendizagem devem ser interpretados e integrados nos sistemas de conhecimentos ou competências previamente formados” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 343), ou seja, os indivíduos, no decorrer das situações vivenciadas, constroem “uma ‘reserva de conhecimentos disponíveis’ que eles utilizam como sistema de interpretação de suas experiências passadas e

presentes e que determina igualmente a maneira pela qual eles antecipam e constroem as experiências futuras” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 140).

É a partir desses conhecimentos previamente formados, denominado também de saberes tipizados, “que somos capazes de categorizar e integrar (ou não) o que percebemos e o que nos acontece, para acolher e reconhecer a experiência como ‘familiar’, ‘idêntica’, ‘análoga’, ‘nova’, ‘estrangeira’ etc.” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 140).

Nesse ponto, faz-se necessário a definição de um outro conceito, biograficidade, que é a “capacidade de integrar novas experiências àquelas que já tivemos” (ALHEIT *apud* DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 140). Sendo assim, no contínuo de experiências, da nossa existência, nem todas têm a mesma biograficidade, ou seja, as experiências podem ou não se integrar na estrutura de conhecimento construída.

Existem experiências que entram sem resistência em nosso capital biográfico, pois conseguimos reconhecê-las, encontram seu lugar e forma entre as experiências prévias. Outras precisam de um trabalho de interpretação, pois não se ajustam a nossos esquemas de construção. Também há aquelas que não acham lugar em nossa biografia, ultrapassam nossa capacidade de integração e não tornam-se parte de nosso repertório de formação (DELORY-MOMBERGER, 2011-2016). Além disso, uma mesma situação, similar ou idêntica, vivenciada por mais de uma pessoa, será sempre uma experiência singular, pois cada pessoa “tem o seu modo particular de vivê-la, de lhe dar sua forma e sua significação. Essa singularidade só pode ser compreendida por meio da lógica interna, biográfica, de nossas experiências anteriores e como elas configuram nossa apreensão do presente e do futuro”. (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 140).

Sendo assim, a lógica da construção dos conhecimentos é a lógica biográfica. No caso específico desta pesquisa, as experiências vivenciadas pelos/as docentes na sua vida pessoal, nos diversos espaços sociais, particularmente, nas instituições de ensino (seu local de formação e de trabalho) são experiências de aprendizagem construídas biograficamente.

Em síntese, o campo da pesquisa (auto)biográfica estuda os “processos de constituição individual (individualização), de construção de si, de subjetivação, com o conjunto das interações que esses processos envolvem com o outro e com o mundo social” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 136). Ou seja, é o estudo dos:

Processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência. E conjuntamente como indivíduos – pelas linguagens culturais e sociais que atualizam nas operações de biografização –

contribuem para dar existência, para reproduzir e produzir a realidade social. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524).

Ressaltamos que esse campo de investigação é partilhado por outras correntes de pesquisa. Assim, o diferencial da pesquisa (auto)biográfica, segundo Delory-Momberger (2012, 2016), é a sua entrada específica, seu foco, o cerne do seu projeto epistemológico que é a centralidade do fato biográfico, da temporalidade biográfica; é “perceber a relação singular que o indivíduo mantém, pela sua atividade biográfica, com o mundo histórico e social e em estudar as formas construídas que ele dá à sua experiência” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524).

Diante do exposto, cabe refletir, acerca dos pressupostos metodológicos, as maneiras de apreensão das fontes de pesquisa, os instrumentos e caminhos utilizados para interpretá-las.

3.2.2 Apontamentos metodológicos

Devido à especificidade do objeto da pesquisa (auto)biográfica – os processos de biografização – esta “constituiu-se enquanto uma perspectiva peculiar de investigação, permitindo capturar, compreender e interpretar experiências humanas, inscritas em uma realidade espaço-temporal” (SOUZA, MEIRELES, 2018, 291).

Dessa forma, a maneira de apreender e de se ter acesso ao terreno e ao material da pesquisa, com o intuito de observá-lo e analisá-lo, somente, torna-se possível “pelas entradas que os sujeitos lhe dão mediante os atos de biografização a que se entregam” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 525).

Segundo a autora, a modalidade privilegiada dessas operações de biografização é a narrativa, que pelas suas características específicas, é a forma de discurso que mantém a relação mais direta com a dimensão temporal. A narrativa também permite o acesso ao “mundo de intencionalidade e à atividade hermenêutica que o sujeito desenvolve sua própria ação, [...] esse ‘trabalho do sujeito’, apreendido no que tem de irredutivelmente singular” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 530). Além disso, há a dimensão performativa, a narrativa produz a ação; “não é somente o produto de um ‘ato de contar’, tem também o poder de produzir efeitos sobre aquilo que relata.” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 529). É nessa dimensão performativa que se ancoram as propostas de pesquisa-formação visto que:

Na e pela narrativa, o sujeito executa um trabalho de configuração e interpretação – de dar forma e sentido – da experiência vivida. A trama narrativa tem então uma dimensão performativa: ela age, ela produz a ação, e a ação que ela produz interfere

no texto enquanto forma, mas também interfere no agir humano a que se refere no texto. Formatação textual e configuração da ação são dimensões consubstanciais. (DELORY-MOMBERGER, 2016, p.141)

As narrativas, *corpus* da pesquisa (auto)biográfica, podem ser agrupadas em uma “cartografia diversa: *narrativas orais* (entrevista narrativa, ateliê biográfico, grupo de discussão), *escritas* (memorial, documentação narrativa) e *imagéticas* (fotografia)” (SOUZA; MEIRELES, 2018, p. 295), cada qual com seus modos próprios de condução do processo.

Dessa forma, em coerência com o objetivo desta investigação, *refletir sobre a relação entre os saberes docentes e a elaboração de atividades impressas, a partir de narrativas de professoras do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais de uma escola pública de Belo Horizonte*, as narrativas possibilitam o acesso aos saberes docentes; compreendendo os processos de construção a partir das histórias singulares. Quanto ao dispositivo para gerar essas histórias, a opção foi pelas entrevistas narrativas orais e escritas. O modo como operamos com este dispositivo está detalhado no capítulo seguinte.

Por ora, esclarecemos que a opção pela entrevista narrativa baseou-se no fato de que, contar histórias não é sinônimo de listar acontecimentos, mas ligá-los no tempo e no sentido; sentido que não está no fim, permeia toda a história. Assim, na entrevista, duas dimensões são mobilizadas a “cronológica, referente à narrativa como uma sequência de episódios, e a não cronológica, que implica a construção de um todo a partir de sucessivos acontecimentos, ou a configuração de um ‘enredo’” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 92-93).

Tradicionalmente, as técnicas de entrevista, sejam elas estruturadas ou não, utilizam o modo pergunta-resposta, em que o/a entrevistador/a impõe estruturas: seleciona tópicos, ordena perguntas, verbaliza-as com sua própria linguagem. O diferencial da entrevista narrativa, diz respeito ao papel do/a entrevistador/a. O/a entrevistador/a não pode anteceder o/a narrador/a:

Só pode correr atrás dele e tentar ficar o mais perto possível dele nas sinuosidades, nas bifurcações, nas rupturas dos seus caminhos e dos seus desvios, sem nunca ultrapassá-lo. Ao se manter até o fim esta posição (de epistemologia e método), chega-se a esta afirmação paradoxal: a questão do narratário só pode vir depois, seu questionamento só pode ser ulterior. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 527, 528).

Em relação ao papel do/a entrevistador/a, Schütze (2010), Jovchelovitch e Bauer (2002), tecem orientações. Esses autores organizam a entrevista narrativa em fases (QUADRO 5). É mister ressaltar, que ao trazer as fases apresentadas por esses autores não o fazemos no intuito de argumentar acerca da importância de um guia a ser seguido. Dialogamos com esses autores em função da pertinência de algumas de suas discussões para o processo da entrevista narrativa.

Quadro 5 - Fases da entrevista narrativa

JOVCHELOVITCH; BAUER (2002)	SCHÜTZE (2010)
Preparação	-
Iniciação	Narrativa autobiográfica inicial
Narração central	
Fase de questionamento	Início dos questionamentos
Fase conclusiva	Descrição abstrata

Fonte: Elaborada pela autora a partir de Schütze (2010), Jovchelovitch e Bauer (2002)

Jovchelovitch e Bauer (2002), ressaltam a importância da *preparação* da entrevista narrativa, em que haja uma boa exploração do campo e a formulação de questões exmanentes, ou seja, questões que refletem o interesse do/a pesquisador/a. Uma boa questão, segundo os autores, propiciará uma narração autossustentável, que é uma narração com textura detalhada, fixação de relevância e fechamento da Gestalt. Ou seja, uma história que, respectivamente, contenha detalhes que a deixem plausível para o ouvinte; uma história em que o narrador estabeleça centros temáticos, que são os aspectos dos acontecimentos que, conforme sua perspectiva de mundo, são relevantes; e uma história cujo acontecimento central seja contado em sua totalidade, começo, meio e fim, mesmo que o fim seja o tempo presente caso o fato ainda não tenha findado.

No momento de *iniciação* da entrevista e durante a *narração central* ou *narrativa autobiográfica inicial*, o/a pesquisador/a apresenta os procedimentos da entrevista e a questão inicial, acompanhada ou não de auxílios visuais. A partir de então, com uma escuta ativa, abstendo-se de comentários, com exceção de encorajamentos não verbais; anota possíveis questões até que o/a narrador/a dê sinais do término da narração (coda).

Para Jovchelovitch; Bauer (2002) e Schütze (2010), após o término da narração, é no *início dos questionamentos* ou *fase de questionamento* que o/a entrevistador/a terá a possibilidade de explorar o “potencial narrativo tangencial de fios temáticos narrativos transversais, que foram cortados, na fase inicial, em fragmentos, nos quais o estilo narrativo foi resumido, supondo-se não serem de importância” (SCHÜTZE, 2010, p. 212). Posto isto, a discussão de Delory-Momberger (2012) acerca dos questionamentos, se faz pertinente. Segundo a autora, o questionamento permite ao/a narratário/a (pesquisador/a), seguir o narrador/a, ou seja, o questionamento visa esclarecer o/a narratário/a quanto aos motivos e às intrigas do narrador/a, “permitindo-lhe entender claramente a variedade e a singularidade dos seus modos de existência” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 528).

Por fim, Schütze (2010) e Jovchelovitch; Bauer (2002), também se referem à fase *conclusiva* ou de *descrição abstrata*, momento em que explora-se a capacidade de explicação, abstração; em que o “informante como especialista e teórico do seu ‘eu’” (SCHÜTZ2, 2012, p. 212) formula-se respostas argumentativas frente aos porquês apresentados pelo pesquisador. Aconselham que se desligue o gravador visto que informalmente podem surgir questões importantes que podem auxiliar na interpretação.

Diante dessas pontuações, é importante ressaltar que a pesquisa (auto)biográfica não se resume apenas ao modo específico de se obter dados narrativos, é também metodologia, ou seja, engloba toda a particularidade da coleta e análise.

Flick (2009), ao apresentar reflexões sobre os procedimentos metodológicos nas pesquisas qualitativas, afirma que o aspecto comum entre as diferentes abordagens é o fato de que nelas há um processo de produção e análise de textos. Os textos representam os dados, os textos são a base da interpretação e os textos são a base da comunicação das descobertas, “constroem a realidade estudada de um modo específico, tornando-a acessível enquanto material empírico para procedimentos interpretativos” (FLICK, 2009, p. 274).

Nesse sentido, uma questão se apresenta “o que se faz com a palavra do outro” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 528), com a palavra do outro transformada em texto?

Essa questão relaciona-se aos instrumentos e métodos que permitam conciliar as exigências da singularidade do objeto e da necessidade de formalização científica. A autora salienta que persiste o desafio relacionado aos “operadores e analisadores mais adequados para construir a compreensão do relato biográfico” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 529).

Souza e Meireles (2018) sinalizam que, a partir de uma virada hermenêutica¹⁹, busca-se uma análise na perspectiva de identificar os sentidos que são postos pelos narradores/as ao contar e interpretar suas vivências. Assim, “la hermenéutica de los textos permite hacer – a través del relato– la hermenéutica de la vida humana” (BOLIVAR, 2012, p. 9).

Delory-Momberger (2012) chama a atenção para o fato de que as questões de análise dizem respeito ao objeto a ser interpretado – a relação entre texto e ação, ou seja, o texto como ação e a ação do texto – e ao que pode ser apreendido com esse objeto. O “texto é ação”, pois é uma atividade de linguagem. Sendo assim, o convite interpretativo é observar de perto como funciona o enredamento. No entanto, o “texto não é ação”, pois não “pode pretender restituir nem a totalidade, nem a factualidade da ação” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 530), uma

¹⁹ Trata-se de um movimento, produzido nos anos 70, em que de uma perspectiva positivista nas ciências Humanas e Sociais, passamos a uma perspectiva interpretativa. Esse assunto será abordado na próxima subseção.

vez que o “enredamento reconfigura a ação mediante operações de seleção e ordenamento, escolhas de narrativas (velocidade do relato, forma de presença do narrador, postura enunciativa etc.), mediante modalizações e formas de valorização” (BAUDOUIN *apud* DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 530). Sendo assim, o convite interpretativo volta-se para a observação do trabalho hermenêutico realizado pelo sujeito na configuração, na interpretação e na avaliação de sua própria ação.

Bolívar (2002, 2012), em reflexão semelhante, afirma que na perspectiva hermenêutica, a dimensão temporal e biográfica, que se articula de modo narrativo, passa a uma posição central e os fenômenos sociais passam a serem entendidos como textos, textos provenientes da auto interpretação de sujeitos que narram sua vida em primeira pessoa, ou seja, o significado produzido pelos sujeitos constitui-se como foco, afinal, dizer que:

Somos esencialmente unos “animales que se autointerpretan” (*self-interpreting animals*), es decir, no existen estructuras de significado independientemente de su interpretación. Esta autointerpretación es indescifrable al margen de la narración que biográficamente realice el individuo. (BOLÍVAR, 2012, p. 09)

Nesse sentido, o trabalho interpretativo, segundo Delory-Momberger (2012), inicia-se na entrevista narrativa onde se estabelece um duplo espaço heurístico envolvendo tanto o/a participante quanto o/a pesquisador/a. Para a autora, há o espaço do entrevistador que cria condições para que aconteça o trabalho do entrevistado sobre si; ao ouvir, receber a fala, buscar compreender esse trabalho realizado. Conforme discutido anteriormente, ao questionar, o/a pesquisador/a não antecede o/a narrador/a, mas corre atrás dele/a, sem nunca ultrapassá-lo/a. E há o espaço do/a entrevistado/a enquanto entrevistador/a de si, à medida em que lhe é solicitado explícita ou implicitamente que realize um trabalho de investigação de si colocando a funcionar, a hermenêutica prática da sua existência (DELORY-MOMBERGER, 2012).

Nessa perspectiva, Bolívar (2012) argumenta que o/a narrador/a se transforma em co-investigador/a de sua própria vida, e explora a seguinte questão: o eu que narra é o mesmo eu narrado? Para ele, a biografia não é um relato verídico mas sim a construção de um eu por meio da memória, ou seja, “el sujeto narrador re-significa lo nombrado desde el momento de la escritura. El sujeto narrado es un efecto del texto mismo, pero por otro lado el sujeto narrador se construye sólo en la narración, no es anterior a ella” (BOLÍVAR, 2012, p. 12).

Souza, Meireles (2018), também apresentam reflexões acerca do processo hermenêutico do/a entrevistado/a. Pontuam que cada sujeito, ao tomar a si mesmo como objeto de reflexão, a partir de um trabalho de reflexividade biográfica entra em um movimento de autoanálise que

lhe permite construir um ponto de vista particular sobre si e o mundo. Dessa forma, “cada narrador torna-se seu próprio hermenêuta, explicitando, através de processos de subjetivação, sua própria compreensão da existência” (SOUZA, MEIRELES, 2018, p.299), produzindo assim, um “conhecimento de si” (SOUZA, 2006).

Quanto ao trabalho hermenêutico realizado pelo/a pesquisador/a a partir do trabalho do/a entrevistado/a, Ricoeur (1976) argumenta que o intuito é compreender “a significação” visto que a experiência vivida é transitória; ademais, a experiência é privada, enquanto a significação, por meio desse trabalho hermenêutico, torna-se pública:

O que é experienciado por uma pessoa não pode transferir totalmente como tal e tal experiência para mais ninguém. A minha experiência não pode tornar-se diretamente a vossa experiência. Um acontecimento que pertence a uma corrente de consciência não pode transferir-se como tal para outra corrente de consciência. E, no entanto, algo se passa de mim para vocês, algo se transfere de uma esfera de vida para outra. Este algo não é a experiência enquanto experienciada, mas a sua significação. Eis o milagre. A experiência experienciada, como vivida, permanece privada, mas o seu sentido, a sua significação torna-se pública. (RICOEUR, 1976, p. 27,28)

Nesse sentido, o autor trabalha com o conceito de *interpretação*. Pontua que em algumas concepções *explicação* e *compreensão* opõem-se; a primeira, aplicável às ciências naturais que opera com fatos, leis e teorias, hipóteses, verificações e deduções; já segunda, aplicável às ciências humanas que opera com a necessidade de interpretar signos que transmitem as experiências sejam fisionômicos, vocais e/ou escritos. Ressalta, ao apresentar seu modelo interpretativo, que utiliza o conceito de *interpretação*, não como um terceiro termo além da compreensão e da explicação e nem como uma parte da compreensão, mas *interpretação* enquanto processo que abarca a *explicação* e a *compreensão*; ou seja, em uma relação dialética.

Explicamos alguma coisa a alguém para que ele possa compreender e o que ele compreendeu pode, por sua vez, explicá-lo a um terceiro. Assim, a compreensão e a explicação tendem a sobrepor-se e a transitar uma para a outra. [...] na explicação explicamos ou desdobramos o âmbito das proposições e significados, ao passo que na compreensão compreendemos ou apreendemos como um todo a cadeia de sentidos parciais num único ato de síntese. (RICOEUR, 1976, 84)

Tendo em vista a discussão tecida até aqui, retomamos os estudos de Bolívar (2002-2012), que traz à discussão metodológica dois tipos de análise narrativa na educação, a paradigmática de dados narrativos e a análise narrativa.

Na análise paradigmática, o conhecimento é expresso em regras, princípios prescritivos. Nessa lógica há um processo de classificação, de organização, de seleção dos dados que

resultam em categorias, um conjunto de elementos comuns compartilhados pelos indivíduos. Essas categorias podem surgir *a priori*, da teoria prévia, ou dos dados da investigação. Busca-se com esse modo de análise, um conhecimento geral a partir das histórias singulares, as vozes dos/as participantes aparecem como ilustrações (BOLÍVAR, 2002; 2012).

Já na análise narrativa, a preocupação não é com a busca por elementos comuns, por generalizações e, sim, com os elementos singulares; dessa forma, um indivíduo pode ou não ser similar a outro; “el conocimiento procede por analogía. Lo que importa son los mundos vividos por los entrevistados los sentidos singulares que expresan y las lógicas particulares de argumentación que despliegan” (BOLÍVAR, 2002, p. 10-11). Nesse tipo de análise, busca-se a configuração de uma intriga narrativa. Desse modo:

Configurar los elementos de los datos en una *historia* que unifica y da significado a los datos, con el fin de expresar de modo auténtico la vida individual, sin manipular la voz de los participantes. El análisis requiere que el investigador desarrolle una trama o argumento que le permita unir temporal o temáticamente los elementos, dando una respuesta comprensiva de por qué sucedió algo. (BOLÍVAR, 2002, p. 13-14).

Para o autor, nas investigações educativas é relevante a articulação entre a análise, paradigmática e a narrativa. Por um lado, a análise narrativa, “cuyo resultado es un *informe narrativo*, tiene la ventaja de no violar ni expropiar las voces de los sujetos investigados, al no imponer análisis categoriales muy alejados de sus palabras” (BOLIVAR, 2012, p. 15). Por outro, os modos paradigmáticos de conhecer, visto que:

Como comenta Huberman, en la investigación educativa parece legítimo buscar temas y sentidos comunes en las biografías docentes singulares que nos induzcan posibles explicaciones de por qué dicen lo que dicen. De hecho, esto es lo que han pretendido las ciencias sociales. Con las especificaciones pertinentes, abogamos porque, para que dichos relatos sean relevantes a los propósitos de la investigación, deben también someterse a determinados modos paradigmáticos aceptados para analizar la información. (BOLÍVAR, 2002, p. 15)

Sendo assim, o dilema está entre uma interpretação que se restringe ao discurso do/a entrevistado/a e uma interpretação que não leva em conta suas singularidades; “entre no sacralizar los relatos, ni tampoco assimilarlos a tradicionales modos paradigmáticos de conocer” (BOLÍVAR, 2012, p.12), nas quais as histórias se encaixariam em vão. O autor defende um equilíbrio, articular as experiências narradas e um formato de argumentação narrativa apoiada em dados com algum nível de sistematização. Assim, a ação do/a pesquisador/a “es, por una parte, descifrar significativamente los componentes y dimensiones relevantes de las vidas de

los sujetos y, por otra, situar los relatos narrativos en un contexto que contribuya a proveer una estructura en que tome un sentido más amplio” (BOLIVAR, 2002, p. 16).

Quanto ao resultado da investigação, o autor propõe a elaboração de um informe biográfico-narrativo, uma trama argumental, que não silencie as vozes dos participantes mas que não seja a mera transcrição de dados.

La investigación narrativa es un proceso, complejo y reflexivo, de *mutación de los textos del campo a los textos para el lector*. El investigador recrea los textos de modo que el lector pueda “experimentar” las vidas o acontecimientos narrados. Los discursos recogidos en el campo son, entonces, transformados en documentos públicos, de acuerdo con las pautas cambiantes que suelen regir en la comunidad científica en cuestión. (BOLÍVAR, 2002, p. 18)

Posto isso, compreendemos que as pesquisas de Souza (2006) e Faria (2018) trazem discussões que convergem com as pontuações epistemológicas e metodológicas apresentadas até então. Suas pesquisas permitiram-nos refletir acerca das diversas maneiras utilizadas na construção do processo de análise e apresentação dos resultados. Nesse sentido, considerando que “a inscrição do discurso é a transcrição do mundo e a transcrição não é reduplicação, mas metamorfose.” (Ricoeur, 1976, p. 53), suas pesquisas, enquanto inscrição de discursos, não reduplicaram, mas metamorfosearam a ideia/ação da análise interpretativa, auxiliaram na construção do caminho metodológico desta investigação, a metamorfose, delimitada no capítulo a seguir.

Souza (2004, 2006), na pesquisa acerca do *Estágio e Narrativas de Formação de Professores*, trabalha com a ideia metafórica de uma leitura em três tempos: Pré-análise/leitura cruzada (Tempo I); Leitura temática – unidades de análise descritivas (Tempo II); Leitura interpretativa-compreensiva do *corpus* (Tempo III). Segundo o autor, esses tempos são “tomados numa perspectiva metodológica e mantêm entre si uma relação de reciprocidade e dialogicidade constantes. Não vejo possibilidade de fragmentação entre os mesmos porque exigem um retorno às fontes em seus diferentes momentos” (SOUZA, 2006, p. 79). Por meio desse processo circular de leituras busca-se na construção do perfil biográfico, na construção de unidades temáticas de análise, na seleção de excertos que sinalizam representações globais; apreender as singularidades/regularidades, compreender o particular e o geral, relacionando-os com o referencial teórico. Quanto aos agrupamentos de unidades de análise temática constituíram-se mediante ao sistema de referência de cada sujeito, não *a priori* (SOUZA, 2014).

Faria (2018, p. 293), na pesquisa acerca das *Experiências de Formação de Sujeitos no Projeto de Imersão Docente*, trabalha com núcleos de sentidos, “espécie de síntese de um tema

que estaria presente na narrativa”. Seu movimento consiste em encontrar e interpretar esses núcleos de sentidos singulares para cada participante da pesquisa e revelados em suas narrativas. Tece dois processos de análise que também foram a forma de apresentação dos resultados. No primeiro processo de análise, realiza um trabalho de construção de uma intriga narrativa produzindo *relatos de experiência de formação*, a partir das conversas tecidas com o/a participante da pesquisa. Nas suas leituras e releituras, indagava e explorava núcleos de sentido. Posteriormente, com base em suas interpretações e edições conjuntas com o/a participante, compôs as narrativas que apresenta em sua tese. No segundo processo de análise, considerando a maneira de explorar tematizações pedagógicas, a autora ensaiou respostas interpretativas inter-relacionando os núcleos de sentidos e explorando possíveis dimensões formativas “com o objetivo de nomear, potencializar e colocar em debate público ‘o que’ foi formativo no *Projeto Imersão Docente* para esses sujeitos” (FARIA, 2018, p. 323).

Por fim, após dialogar, ao longo de duas subseções, com pesquisadoras/es que contribuíram com a ampliação da compreensão das questões epistemológicas e metodológicas inerentes a esse campo de pesquisa; necessário se faz situar essas reflexões dentro da historicidade desse campo de pesquisa no Brasil.

3.2.3 Panorama histórico

No intuito de historicizar os caminhos percorridos pela pesquisa (auto)biográfica no contexto educacional brasileiro a dificuldade consiste em articular diversos mapeamentos e análises empreendidas por vários pesquisadores/as, além de que:

Tecer considerações sobre o movimento (auto)biográfico no Brasil implica, obviamente, riscos de omissões face à sua história, que, embora recente, já se caracterizou por sua diversidade, por um volume considerável de pesquisa, trabalhos e projetos de cooperação científica em âmbito nacional e internacional. Seria, pois, pretenciosa a intenção de apreendê-lo em sua totalidade. (PASSEGI; SOUZA, 2016)

Sendo assim, em diálogo com diversos/as autores/as (QUADRO 6) apresentamos um panorama histórico dessa abordagem de pesquisa no contexto brasileiro. As escolhas do que contar refletem uma percepção acerca das entradas que foram construídas por diversos/as autores/as tornando esse campo de investigação propício para a pesquisa educacional, assim como os limites existentes. Portanto, esta é a visão de uma parte da história e não toda a história

Quadro 6 - Obras que trazem um panorama histórico da pesquisa (auto)biográfica

Autores/as	Corpus
Bueno, <i>et al.</i> (2006)	Resumos de teses e dissertações (CAPES) e textos completos (PUC-SP; FEUSP); livros; artigos. No período de 1985 a 2003. Recorte: formação/profissão docente.
Souza, Sousa, Catani (2008)	Produções do I e II Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) biográfica (CIPA), realizados em 2004 e 2006
Mignot; Souza (2015)	Coleção “Artes de viver, narrar e guardar” (VI CIPA, realizado em 2014)
Passeggi, Souza (2016)	Princípios epistemológicos que norteiam a pesquisa no Brasil, sobrevoos histórico de 1990-2016 e síntese dos CIPAs I a VII.
Ramos; Oliveira; Santos (2017)	Artigos do portal de periódicos CAPES no período de 2005 a 2015
Souza; Meireles (2018)	Teses e dissertações do GRAFHO/PPGEduC/UNEB ²⁰ no período de 2007 a 2018

Fonte: Elaborado pela autora, 2019

No período entre 1985-1990, segundo Bueno et al (2006), surgiram, no Brasil, algumas pesquisas que recorreram às histórias de vida no intuito de reconstruir trajetórias de formação e trajetórias profissionais de professores/as; especificamente quatro pesquisas. Os estudos dessa época trouxeram contribuições para a área da História da Educação tendo como pioneira a pesquisadora Zeila Demartini²¹.

Já na década seguinte, de 1990, houve um aumento quantitativo e qualitativo expressivo na produção acadêmica desse campo de estudo pelas regiões e universidades do país. Bueno *et al.* (2006) identificaram que as produções dos programas de pós-graduação, no período de 1990 a 2003, saltaram para 128 dissertações de mestrado e 37 teses de doutorado, e que os estudos passaram a abordar um leque amplo de temas e de perspectivas de análise.

Nessa época, os estudos baseados nas histórias de vida privilegiaram a reflexão sobre as experiências vividas no magistério, procurando identificar, nas trajetórias de professores/as, questões de interesse para a pesquisa educacional como: razões da escolha profissional, especificidades da carreira, identidade docente, relações de gênero, entre outros temas. Bueno *et al.* (2006) destaca que as questões de gênero, embora presentes, não se mostrou um foco privilegiado dos estudos, contrariando a presença marcante que teve em outras áreas no mesmo período. Essa temática ganhou corpo na década seguinte. As autoras também sinalizam que

²⁰ Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.

²¹ Os alunos e o ensino na República Velha através das memórias de velhos professores (DEMARTINI; TENCA, 1985).

uma modalidade de pesquisa se tornou frequente: o estudo da própria história de vida pelo pesquisador em um processo de se autobiografar.

Dessa forma, as pesquisas contribuíram “para renovar a pesquisa no campo da Didática, sobre a formação docente no país, e fazer aflorar o interesse por temáticas vinculadas à profissão, à profissionalização e à identidade docente” (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 13).

Nessa década, as pesquisas centraram-se na área da formação do professores na vertente da pesquisa que recorre às histórias de vida e narrativas (auto)biográficas como fonte e método de investigação qualitativa. Procurava-se, indagar as “práticas docentes, as trajetórias de formação, não apenas para produzir conhecimento sobre essas práticas, mas perceber como os professores dão sentido a elas” (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 13).

Um marco da década de 1990 foi a criação do Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GEDOMGE-FEUSP), inspirado no movimento sócio-histórico das histórias de vida em formação que foi “liderado por Gaston Pineau, no Canadá e na França Pierre Dominicé, Marie-Christine Josso e Matthias Finger, na Suíça; Guy de Villers, na Bélgica; Bernadette Bonvalot, na França, e António Nóvoa, em Portugal” (PASSEGGI; SOUZA, 2016, p.13)²².

O GEDOMGE-FEUSP organizou em 1994 o 1º Seminário Memória, Docência e Gênero objetivando:

Reunir pesquisadores e conhecer investigações desenvolvidas no âmbito das histórias de vida e suas relações com a formação, trabalho docente e identidade profissional, o que se configura como uma das primeiras possibilidades de aglutinação e mapeamento de pesquisas com as histórias de vida na educação brasileira, no campo da formação dos professores. (SOUZA; SOUSA; CATANI, 2008, 34).

Dentre as influências para o crescimento desse campo de pesquisa na década de 1990 Bueno *et al.* (2006), citam, de um lado, o contexto brasileiro que vivenciava discussões e mudanças na legislação acerca da formação do/a professor/a e de sua profissionalização²³. Nesse contexto o/a professor/a passa a desempenhar um papel central em sua formação e

²² Os pioneiros criam a primeira grande rede de pesquisa em histórias de vida em Educação, que se consolida com a criação da Association Internationale des Histoires de Vie en Formation (ASIHVIF), em 1990. No site da ASIHVIF, encontra-se a Carta da Associação <www.asihvif.com> na qual se definem os objetivos, princípios éticos e deontológicos no uso das histórias de vida no contexto da formação continuada de adultos. (PASSEGGI e SOUZA, 2016, p.13).

²³ “Período que antecedeu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), a partir da qual os professores e os pedagogos passaram a se denominados de profissionais da Educação (art. 61 a 67)”. (BUENO *et al.*, p. 391, 2006).

profissionalização crescendo o interesse pelas histórias de vida dos/as professores/as (PASSEGGI; SOUZA, 2017). Por outro, chegaram ao Brasil vários estudos, realizados em outros países desde a década anterior, que utilizavam o método (auto)biográfico como recurso metodológico, como fonte de pesquisa e formação. Bueno *et al.* (2006) ressaltam que nessa época a influência foi majoritariamente europeia e norte-americana. Embora alguns países da América Latina também passassem por reformas e mudanças que davam visibilidade para o papel do/a professor/a, não foi uma época de interlocução com a própria América Latina, interlocução esta que na década seguinte se fez presente.

Passeggi e Souza (2017) pontuam que essa perspectiva de pesquisa que eclodiu no Brasil na década de 1990 ganhou corpo em alguns países na década de 1980 quando a ciência passou por uma crise de paradigmas e o foco das pesquisas foi direcionado para o sujeito e sua linguagem. Só que não como forma de expressão, como era tido até então, mas como fator estruturante das representações de si e do outro. Essa mudança de foco foi denominada “giro linguístico ou discursivo”. Nesse contexto, o movimento (auto)biográfico tenta:

Recuperar essa ausência do sujeito empírico, de carne e osso, focalizando a sua experiência. Essa preferência pelo sujeito epistêmico, abstrato, objetivo, explica a resistência da pesquisa científica positivista à palavra da criança, da mulher, do transexual, de pessoas do campo, das ruas, das favelas, da floresta, em função da “pobreza” de seu pensamento, da “insuficiência” de seus modos de se expressar, de sua “pouca” idade, da “insignificância” de sua experiência. “Deficiências” assim categorizados em função de critérios positivistas, coloniais, que desqualificam a legitimidade da palavra de quem foge aos padrões de racionalidade do adulto, de sexo masculino, branco, letrado. (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 9).

Enquanto a década de 1990 foi um momento de eclosão dessa abordagem de pesquisa no contexto brasileiro, na década do ano 2000, temos, a expansão e diversificação (PASSEGGI; SOUZA, 2017). Crescimento vertical no que se refere ao aumento expressivo de produções e temáticas abordadas; e horizontal no que se refere ao número de pessoas e instituições que adotaram essa abordagem de pesquisa (MIGNOT; SOUZA, 2015).

A partir dessa década, mecanismos institucionais importantes foram criados possibilitando a ampliação e aprimoramento das pesquisas; a divulgação dos conhecimentos produzidos e a interação entre diversos/as pesquisadores/as no âmbito nacional e internacional. Houve a criação de grupos de pesquisa em diferentes universidades; a criação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph), em 2008; a consolidação do Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA) que iniciou-se em 2004 e acontece a cada

dois anos; o lançamento, em 2016, da Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB) com três edições anuais.

Nesse contexto, cabe destacar a importância do CIPA que desde sua origem está marcado por “reflexões epistemológicas e teórico-metodológicas, objetivando avaliar os avanços das pesquisas com fontes biográficas e autobiográficas em contexto nacional e internacional e fomentar novos direcionamentos” (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 15). e, segundo os autores, instituindo duas tradições do movimento (auto)biográfico: reunir pesquisadores de diversos países e lançar livros com textos representativos apresentados e discutidos nos congressos.

Ao longo dos anos houve um aumento expressivo de trabalhos. No mapeamento realizado por Souza, Sousa e Catani (2008) e Passeggi e Souza (2017) identifica-se 76 trabalhos aprovados no CIPA I (2004) e 545 trabalhos aprovados no CIPA VII (2016). Percebe-se portanto, que o CIPA foi-se constituindo enquanto:

Espaço acadêmico, científico e existencial, promotor de partilhas, reflexões e aprofundamento da produção de conhecimento e como uma real oportunidade para a ampliação das discussões na área de contribuições relevantes para os domínios da pesquisa (auto)biográfica em rede. (MIGNOT; SOUZA, 2015, 13)

Os estudos que mapeiam e analisam o desenvolvimento desse campo de pesquisa a partir da década de 2000, convergem na sinalização de algumas questões, entre elas o trabalho com diferentes vertentes dessa abordagem de pesquisa e a diversificação das temáticas de estudo, das formas de coleta e de análise.

Segundo Passeggi e Souza (2017 p. 10), em relação às vertentes, ou orientações que representam atualmente o movimento (auto)biográfico brasileiro; a primeira, considera as narrativas (auto)biográficas como um fenômeno antropológico; a segunda as considera fonte e método de investigação qualitativa e a terceira como dispositivos de pesquisa-formação. Ou seja, respectivamente, há estudos que buscam indagar-se sobre “processos de individuação e de socialização dos seres humanos, interrogando-se sobre como nos tornamos quem somos”; indagar-se “sobre práticas sociais, não apenas para produzir conhecimento sobre essas práticas, mas para perceber como os indivíduos dão sentido a elas”; estudos que buscam formas de instituir “o sujeito como pessoa interessada no conhecimento que ela produz para si mesma” e aqueles que estudam “a natureza e a diversidade discursiva das escritas (grafias) da vida (bios)”.

Como vimos, na década de 1990, no seu momento inicial, essa abordagem, estava mais centrada na segunda vertente que considera as narrativas como fonte e método de pesquisa. Já

na década do ano 2000, emergem e ampliam-se os estudos na terceira vertente que considera essa abordagem como dispositivo de pesquisa-formação.

Nesse sentido, Passeggi e Souza (2017) argumentam que a pesquisa-formação, diferente da pesquisa tradicional, que constrói saberes sobre os/as professores/as e objetiva a aplicação desses saberes na prática docente; acrescenta ao processo de investigação o/a professor/a, legitimando o seu saber, suas práticas e aprendizagens experienciais considerando-o/a também produtor/a de saber ao mesmo tempo em que se forma. Ou seja, “acrescenta ao processo de investigação a pessoa que se forma, legitimada a produzir e não a ingurgitar saberes sobre elas, o que permite democratizar as instâncias produtivas de conhecimento” (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 14). Essa vertente da pesquisa-formação, como sinalizam os autores, busca superar a visão aplicacionista da Educação, marcada pela dicotomia teoria/prática, conferindo ao docente, a articulação entre reflexividade sobre as práticas e autonomia nas decisões. Sendo assim:

No modelo clássico, o objetivo é depreender leis e princípios aplicáveis à ação educativa, na pesquisa-formação, destacam-se como objetivos a compreensão da historicidade do sujeito e de suas aprendizagens, o percurso de formação e, sobretudo, de emancipação, promovida pela reflexividade autobiográfica que, superando a curiosidade ingênua, cede lugar a curiosidade epistemológica e a constituição da consciência crítica. A pesquisa passa a fazer parte integrante da formação e não alheia a ela. (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 15).

Conforme exposto anteriormente, temáticas voltadas para a área da formação dos professores, marcaram a década de 1990. Ao longo dos anos 2000 percebe-se que essa temática continua potente, foi-se consolidando mas também percebe-se a emergência de outros eixos.

Mignot e Souza (2015) identificaram que mais da metade dos trabalhos apresentados no CIPA VI, em 2015, referiam-se a área de formação docente. Ademais, os autores também observaram a consolidação de outras temáticas: memórias e dimensões sócio-históricas, processos identitários, dimensões teórico-metodológicas, corpos, saúde e cuidados de si, gênero, geração e interculturalidade, saber coletivo/resistências culturais.

Ramos; Oliveira e Santos (2017), corroboram esses apontamentos ao analisarem os artigos publicados entre 2005 e 2015. Eles sinalizam que a temática mais recorrente nas produções refere-se a profissionalização e a formação do professor; mas também sinalizam outras temáticas recorrentes, a saber: métodos e fontes; vida e obra de educadores; infância e juventude; aspectos sociológicos e construção da identidade.

Entretanto, nos últimos anos há um aumento de interesse por temáticas voltadas para o estudante, Ramos; Oliveira e Santos (2017) indicam que trabalhos que tratam das experiências

relacionadas à condição do aluno tiveram aumento e empataram com os trabalhos relacionados à condição docente. Mignot e Souza (2015), também apontam o interesse crescente pelo eixo relacionado às discussões sobre infância e exercício da escrita, e sinalizam a emergência de outros eixos como narrativas digitais, (auto)biografias, resistências e empoderamento.

Quanto à cartografia construída sobre os modos próprios de trabalho com fontes (auto)biográficas no campo educacional, também há uma diversidade; no mapeamento de Souza e Meireles (2018), são agrupadas em narrativas orais, escritas e imagética. Segundo os autores, há o predomínio das entrevistas narrativas, ateliês biográficos e memoriais. Ramos; Oliveira e Santos (2017), corroboram esta constatação sinalizando a prevalência das narrativas orais/escritas, histórias de vida e memoriais.

Pelo panorama apresentado até então os estudos sinalizam que o campo (auto)biográfico brasileiro, caracteriza-se por sua diversidade, incluindo a diversidade metodológica. Quanto a essa questão, já abordada na subseção anterior, Passeggi e Souza (2017) sinalizam a inquietação brasileira afirmando que demarcar essa pesquisa como um campo disciplinar em Educação dependerá “de melhor apreender seus princípios epistemológicos, teóricos, metodológicos, políticos e ‘fabricar instrumentos terminológicos e nocionais que lhe sejam apropriados’” (DELORY-MOMBERGER *apud* PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 8).

Por fim, cabe ressaltar a relação entre as “questões contemporâneas que transversalizam as biografias na sociedade brasileira (MIGNOT; SOUZA, 2015, p.20)” e as entradas possibilitadas por essa abordagem de pesquisa. Nesse sentido:

Os olhares e interpretações se entrecruzam em torno de diferentes sujeitos – professores, alunos, pais, doentes, crianças, jovens, adultos, velhos, encarcerados, mulheres, gays, negros, índios, escritores, poetas, em variados espaços: escolas, casas, hospitais, abrigos presídios, aldeias, ruas, e cidades, o que permite uma instigante aproximação com memórias minimizadas, marginalizadas, negadas, silenciadas ou esquecidas. (MIGNOT; SOUZA, 2015, p. 30).

Nessa perspectiva Passeggi e Souza (2016) refletem acerca de um novo posicionamento político em ciência visto que o tipo de conhecimento que as narrativas propõem, legitimam e valorizam a palavra do sujeito social e sua capacidade de reflexão, independentemente da idade, do gênero, etnia, cor, posição social, entre outras opções.

A pesquisa (auto)biográfica, portanto, contribui com a legitimidade de outra maneira de se fazer ciência, assumindo, como sinalizam Souza e Meirelles (2018), o qualitativo, o subjetivo, o pós-colonial²⁴.

Ao acionar outros sentidos (sentir, ouvir, ver) prenes de princípios deontológicos, epistemológicos e políticos, a pesquisa (auto)biográfica insurge, talvez, como um modo fecundo para superar as “cegueiras epistemológicas” sobre/com as humanidades dos sujeitos. [...] Buscando ouvir, compreender, apreender experiências de vida de uma diversidade de sujeitos implicados em contextos educacionais e sociais. (SOUZA; MEIRELES, 2018, p. 286-287).

Bolívar (2012, p.5) amplia essa discussão ao colocar a pesquisa (auto)biográfica enquanto um veículo que contribui com o questionamento do “que constituye conocimiento válido y viable [...]. En este sentido, autobiografía tiene potencial para convertirse en un protagonista clave en las nuevas formas de reconfigurar el conocimiento, que actúa como un muy necesario puente entre las ciencias y las humanidades”.

Enfim, ao refletir acerca do panorama desse campo de pesquisa, percebe-se que desenvolveu-se consideravelmente nos últimos anos demonstrando potencialidades tanto em relação ao conhecimento apreendido do humano quanto em relação ao questionamento do conhecimento produzido e considerado válido pelas ciências.

²⁴ “Em um texto anterior, Passeggi (2015, p. 84) propõe que os estudos desenvolvidos com narrativas autobiográficas, em suas mais diversas abordagens e por redes de pesquisadores cada vez mais abrangentes, permitem conceber uma *epistemologia do sul* ou *pós-colonial* [...] Portanto, a produção do conhecimento que resulta desse modo narrativo de pensar seria fundante para a constituição de uma *epistemologia do Sul* (Santos, 2009), ainda emergente, em contraposição a uma *epistemologia do Norte*, hegemônica, colonial, dogmática, excludente.” (PASSEGGI; SOUZA, 2016, p.11). Essa discussão também perpassa os estudos educacionais, Oliveira e Candau (2010, p. 37, 38) refletem acerca do racismo epistêmico que “considera os conhecimentos não ocidentais como inferiores. No entanto, atualmente já não é possível negar a existência de histórias e epistêmes fora dos marcos conceituais e historiográficos do ocidente. [...] Por fim, podemos considerar que a lei 10.639/03 pode criar condições, dependendo das perspectivas adotadas pelos sujeitos envolvidos, para o estabelecimento, no contexto educacional brasileiro, de conflitos, confrontos e negociações epistêmicas, pondo em evidência a diferença através do pensamento crítico de fronteira, como fundamentado por Walter Mignolo, pois essa legislação permite a visibilidade de outras lógicas históricas, diferentes da lógica dominante eurocêntrica, além de pôr em debate a descolonização epistêmica.”

4 BASTIDORES DA PESQUISA: CONTEXTOS E CAMINHOS

Neste capítulo, a finalidade é explicitar o caminho trilhado nesta investigação, a fim de que o/a leitor/a compreenda o contexto em que se desenvolveu esta pesquisa e as escolhas acerca do caminho metodológico percorrido, para depois, no capítulo seguinte apresentar as vozes da docência, isto é, as narrativas das participantes da pesquisa. O capítulo inicia-se com uma breve apresentação da Escola Municipal Dandara, local de trabalho das professoras participantes, Ana Paula, Brisa e Carla; justificando os motivos dessa escolha. Posteriormente, apresenta a forma como os textos que representam as informações obtidas na investigação foram produzidos, e o modo como lidamos com esses textos, base da interpretação e da comunicação das descobertas (FLICK, 2009), ou seja, o detalhamento dos procedimentos utilizados para obter as fontes de informação e para tecer o processo de análise interpretativa.

É mister ressaltar, como pontuado na introdução, que neste capítulo alternam-se a primeira pessoa do singular e a primeira pessoa do plural visto que alguns momentos são narrados de forma autobiográfica enquanto outros são apresentados de forma colaborativa.

4.1 Contexto da pesquisa

Conforme exposto, no capítulo inicial, trabalho na Escola Municipal Dandara, situada na periferia de Belo Horizonte. Essa é uma escola de Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais. Este ambiente ao mesmo tempo que me deu elementos para o desenvolvimento de minha prática, por meio de um contexto reflexivo e colaborativo, também me levou à questionamentos acerca da elaboração de atividades impressas no processo de ensino.

Atualmente, a escola Dandara passa por um momento de reconstrução de identidade. Nos últimos anos, houve uma grande rotatividade de professores/as devido a aposentadorias e transferências, resultando numa renovação do seu quadro docente. Logo, o projeto pedagógico construído, situado historicamente, ainda não foi revisitado, de forma a representar as práticas, as concepções, as intenções e formas de interação dos sujeitos que ali estão. A escolha desta escola justifica-se por ser o lugar em que surgiu a questão de pesquisa e, pelo intuito de que, ao investigar o ensino, possa contribuir (de maneira outra) para a construção de um processo reflexivo deste grupo.

Já a opção por professores/as do 4º e 5º anos ocorreu em função da relação entre as especificidades desta etapa de escolarização e as decisões docentes acerca do processo de

ensino. No 1º, 2º e 3º anos, são fundamentais as ações voltadas para a socialização e que privilegiam ações concretas, a apropriação do sistema de escrita é a meta a ser alcançada sem desconsiderar o desenvolvimento de capacidades específicas das outras disciplinas, “contribuindo para a formação de estruturas mais complexas de raciocínio e estabelecendo bases para a estruturação do pensamento lógico” (BELO HORIZONTE, 2010, p. 30). Já o Ensino Fundamental – Anos Finais, 6º ao 9º, é a etapa de síntese e consolidação das capacidades fundamentais com um público em condições mais ampliadas de aprendizagem; as questões comportamentais próprias da adolescência, as aprendizagens não resolvidas e o planejamento da ação com um coletivo de professores com formações específicas, torna-se um desafio.

Frente as especificidades citadas acima, as demandas do 4º e 5º anos, passam por vezes desapercibidas. Nesta etapa de escolarização, espera-se que o/a estudante apresente mais autonomia e capacidade de argumentação; a capacidade de abstração passa a caracterizar os processos cognitivos; o trabalho com a leitura e a escrita objetiva a consolidação da normatização e do desenvolvimento linguístico do estudante (BELO HORIZONTE, 2010).

Nestas turmas, trabalham prioritariamente professores/as, que a prefeitura de Belo Horizonte nomeia como Professor I²⁵. Na escola Dandara, a organização dos/as professores/as é definida pela escola, com autonomia relativa, visto que existem aspectos normativos da Secretaria Municipal de Educação que precisam ser respeitados. O turno escolhido foi o turno da tarde, contraturno em que trabalho. Nesse turno encontram-se todas as turmas de 1º ao 4º ano, e uma das duas turmas de 5º ano. No turno da manhã, além de uma turma de 5º ano, na qual trabalho, as demais são do Ensino Fundamental – Anos Finais, 6º ao 9º anos.

No ano de 2018, início da pesquisa em campo, no turno da tarde, a organização da etapa de escolarização escolhida para esta investigação estava assim definida: 3 professoras-referência²⁶ uma para cada turma de 4º ano e uma professora passando nessas turmas; 1 professora-referência no 5º ano e 1 professora passando no 5º ano e em duas turmas de 1º ano.

Diante do objetivo desta investigação, da metodologia escolhida, das especificidades de cada grupo de professoras (referências e não-referências) e do tempo para o desenvolvimento

²⁵ O termo Professor I, refere-se aos/as professores/as generalistas, formados/as em Pedagogia ou Normal Superior, concursados da Prefeitura de Belo Horizonte e que atuam no Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º).

²⁶ O/a “professor referência” é aquele/a que concentra sua carga horária de 15 horas/aula em uma turma responsabilizando-se pelo processo de ensino das disciplinas que leciona e das atividades burocráticas: registro de frequência e da avaliação, dentre outras. Já o/a professor/a que atua em mais de uma turma, divide a carga horária de 15 horas/aula pelo total de turmas em que trabalha, responsabilizando-se pelo processo de ensino das disciplinas que leciona. O tempo sem interação com os estudantes, 5 horas, é dedicado a planejamentos, estudos, dentre outras coisas, e deve ser cumprido no ambiente escolar.

da investigação, o convite para a participação na pesquisa foi feito às professoras-referência do 4º e 5º anos. Das quatro professoras, uma não participou, pois não era efetiva na escola e havia a possibilidade de que concursados fossem chamados e conseqüente interrupção de sua participação, o que de fato aconteceu. Portanto, as participantes foram duas professoras-referência, do 4º ano e uma professora-referência do 5º ano.

4.2 Entrada no campo da investigação

Reuni-me com a direção e duas coordenadoras (a geral e a do turno) para apresentar a proposta da pesquisa. Por meio de uma conversa dialogada, mediada pela carta de anuência (APÊNDICE D), explicitiei os objetivos da pesquisa, os caminhos metodológicos e esclareci dúvidas. A equipe se mostrou receptiva à participação. No momento do recreio fui apresentada às professoras que não me conheciam e conversamos sobre o motivo de minha presença.

Posteriormente encontrei individualmente com as professoras-referência do 4º e 5º anos, quando não estavam em interação com os estudantes, no intuito de convidá-las para se tornarem parceiras desta investigação. Nesse sentido, foram fundamentais as pontuações de Souza (2004) acerca dos contatos iniciais com os(as) participantes.

A discussão e negociação do contrato em contextos de pesquisa com abordagem biográfica exigem a explicitação de aspectos epistemológicos, metodológicos e éticos. Sobre essa questão Pineau (1999) pontua que as histórias de vida devem nascer de uma proposição e nunca uma imposição ao grupo, devendo existir uma apresentação prévia dos objetivos, procedimentos de recolha e do contexto da abordagem por considerar a relação de reciprocidade e o entendimento dos sujeitos como parceiros da investigação-formação. (SOUZA, 2004, p. 111).

Sendo assim, tendo como mediação o TCLE (APÊNDICE 4) conversamos detalhadamente sobre a proposta da pesquisa, seu objetivo, as fontes de informações (narrativas e atividades elaboradas por elas) e a maneira de comunicar os resultados da pesquisa (dissertação de mestrado e o recurso educativo²⁷). Procurei estar atenta às questões apresentadas, receios e, também, sugestões. As dúvidas surgidas giraram em torno das narrativas. “Quantas serão? Quem decidirá o conteúdo? Termos que narrar todas as atividades?”. Elas comentaram que era a primeira vez que lhe solicitavam que narrassem suas

²⁷ A ideia inicial apresentada para as professoras foi a produção de um curta-metragem. Posteriormente, com o produto educativo redefinido para a produção de um livro, nova conversa foi tecida com as professoras, que compreenderam e deram seu aceite.

trajetórias. Também surgiram dúvidas em relação ao recurso educativo. Esclareci que não haveria uma narração de cada atividade, pois seria inviável e que não trabalharia com suas imagens e nem com imagens dos/as estudantes. Compreenderam que algumas questões não teriam respostas naquele momento, visto que o processo é que determinaria essas escolhas.

Com as dúvidas esclarecidas, prosseguimos com os combinados. Esclareci que em momentos agendados previamente, elas se encontrariam comigo, na própria escola, para a produção das narrativas. Em relação a recolha das atividades impressas elaboradas para utilização com os estudantes, as professoras concordaram em guardá-las, antes da utilização com os estudantes. Apontaram, como um problema para a pesquisa, o fato de utilizarem mais o livro didático e o quadro e poucas atividades impressas. Combinamos que deveriam continuar a seguir a rotina normalmente e que tudo seria elemento para a pesquisa, logo eu trabalharia com as atividades que elaborassem independentemente da quantidade.

Dessa forma, as professoras aceitaram o convite, assinaram o TCLE e decidiram que gostariam de ser identificadas por nomes fictícios: Ana Paula, Brisa e Carla. Ao término do encontro saímos com a data agendada para a escrita da primeira narrativa e as professoras receberam uma pasta para guardar as cópias das atividades. Ana Paula questionou a respeito de sua aluna autista, se deveria guardar as atividades que elabora especificamente para ela. Combinamos que sim. Expliquei que avisaria antecipadamente a data de recolher a pasta e que atrás de cada atividade seria impressa uma ficha, para que registrassem informações acerca de alguns elementos do processo de elaboração das atividades.

Essa conversa inicial foi muito importante, pois nesse primeiro contato dialógico estabeleceu-se o início de uma confiança, fundamental para a caminhada de uma investigação na abordagem (auto)biográfica.

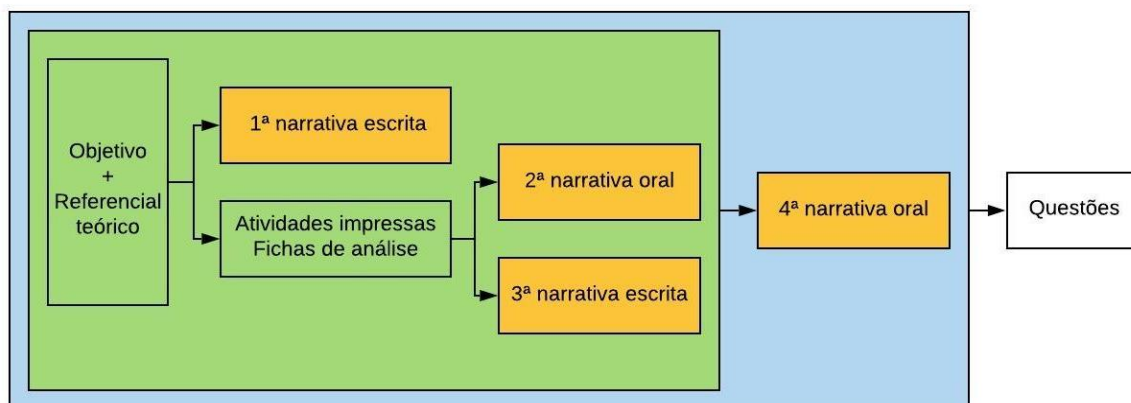
4.3 Fontes de informação

Os processos de obtenção das fontes de informação e da análise interpretativa se articularam. A opção por apresentá-los em duas seções foi no intuito de organizar o relato de forma a aprofundar as especificidades de cada um. Esta seção, portanto, volta-se para o detalhamento do processo de obtenção das fontes de informação, que foram as narrativas produzidas pelas participantes da pesquisa; as atividades impressas elaboradas por elas e as fichas de análise dessas atividades preenchidas pelas professoras. Assim, os instrumentos utilizados foram: entrevistas narrativas orais e escritas, com utilização do gravador e/ou registro

escrito; atividades impressas e ficha de análise das atividades. As atividades impressas e as fichas de análise foram fontes secundárias, utilizadas no intuito de apreender elementos referentes à elaboração das atividades, auxiliando, dessa forma, na formulação de questões mediadoras de narrativas e nas discussões tecidas na análise interpretativa.

No processo de obtenção das fontes de informação, o caminho trilhado foi-se revelando na travessia. Na figura 7, observa-se os diferentes momentos e como esses se articularam: em verde os elementos que foram utilizados na preparação das questões mobilizadoras de narrativa; em laranja, os momentos das entrevistas narrativas; e, por fim, em azul o processo que suscitou questionamentos.

Figura 7 - Síntese do processo de coleta de informações



Fonte: Elaborada pela autora, 2019

Em síntese, o objetivo da pesquisa e o referencial teórico resultaram em uma questão mobilizadora para a primeira narrativa e para a elaboração da ficha de análise. Em outro momento, o objetivo, o referencial teórico, as atividades impressas e as fichas de análise resultaram na segunda e na terceira narrativa. Posteriormente, todo o conjunto: objetivo, referenciais, atividades, fichas e narrativas foram utilizados na preparação da questão mobilizadora da quarta narrativa. Por fim, no momento da quarta entrevista algumas questões que perpassaram o processo foram colocadas em diálogo.

4.3.1 Primeira narrativa: escrita

A questão mobilizadora para a escrita da primeira narrativa foi pensada, com o objetivo de conhecer o panorama das trajetórias docentes das professoras participantes da pesquisa;

identificar o perfil de cada uma e do grupo; apreender elementos para inferências acerca dos saberes docentes construídos/mobilizados na elaboração de atividades impressas e ter elementos para a preparação de uma nova questão geradora. Em relação às participantes, o intuito também foi de propiciar um primeiro movimento reflexivo acerca de sua trajetória.

Posto isto, a opção pela escrita se deu em função das particularidades do ato de escrever. Nesse momento, o propósito era que as professoras entrassem em contato consigo mesmas, que se envolvessem no ato de rememorar histórias mediante ações que só a escrita possibilita e potencializa: escrever, ler, apagar, reescrever, analisar e projetar o futuro.

Dessa forma, pelo entendimento construído na pesquisa, a escrita da narrativa tem efeito formador por si só, visto que coloca o/a participante da pesquisa “num campo de reflexão, de tomada de consciência sobre sua existência, de sentidos [...] dos conhecimentos adquiridos e das análises e compreensões empreendidas sobre a sua vida” (SOUZA, 2006, p. 60). Segundo o autor, a entrada na escrita não pretende abraçar a totalidade das vivências, mas aquilo que cada um elegeu como conhecimento de si.

O encontro foi individual, na biblioteca da escola. Certifiquei-me que no dia e no horário estipulados não haveria nenhuma turma em atividade, a fim de que eu pudesse me encontrar com a professora em um local mais reservado, com menos possibilidades de interrupções. A seguir, a proposta apresentada a cada participante.

Professora,

Iniciamos hoje mais uma etapa de nossa parceria. Hora de dar forma ao convite feito no encontro inicial – narrar.

A pesquisadora Delory-Momberger (2011, p. 341) nos diz que pela narrativa “organizamos os acontecimentos no tempo, construímos relações entre eles, damos um lugar e um significado às situações e experiências que vivemos. É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida e que dá uma história a nossa vida.”

Dessa forma, enquanto narradora e protagonista, apresente-se... Conte sua história de vida... Rememore sua trajetória... Escolha da profissão... Primeiros anos de docência... Momentos significativos no percurso... Vivências, reflexões atuais... Dentre outras memórias que julgar importante...

Com essa primeira escrita terei a oportunidade de conhecê-la para posteriormente organizarmos os próximos passos da investigação. Além disso, você terá a oportunidade de entrar em contato com “uma dimensão de autoescuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si.” (SOUZA, 2004, p.13).

A primeira professora com a qual me encontrei foi a Carla. Ela leu oralmente o convite e conversamos sobre ele. A única dúvida que teve foi se teria que digitar. Expliquei que deveria fazer da maneira que se sentisse mais à vontade e ela escolheu escrever à mão. Resolveu começar a escrita ali mesmo, naquele momento, em seu horário de planejamento. Tão logo

começou a escrever apresentou uma dúvida: “Posso falar que sou mãe? Pois me tornei outra professora depois disso”. Esclareci que ela poderia recordar e contar qualquer fato que, na sua interpretação, tivesse relação com sua trajetória docente; disse que não havia certo ou errado, ela é que determinaria a maneira de se apresentar. Portanto, como o fato de ser mãe é importante na sua história com o ensino, poderia sim narrá-lo. Durante a escrita da narrativa, permaneci por um tempo na biblioteca, caso ela apresentasse mais alguma dúvida e depois a deixei sozinha.

Com as outras duas professoras também me encontrei na biblioteca e a forma de apresentação do convite da narrativa foi a mesma. Ana Paula teve dúvidas se poderia falar de outras coisas da vida que não aconteceram dentro da escola. Pontuei que ela definiria o tamanho, uma vez que a escrita deveria refletir suas lembranças, e que a escolha seria dela de quais experiências relatar, determinando como tal lembrança se articula com a proposta apresentada. Assim sendo, poderia, sim, falar de outras coisas da vida, já que a profissional que somos intercruza com a pessoa que somos. Ela optou por escrever a narrativa em casa. Brisa questionou acerca do tamanho. Ressaltei a ela que não precisaria se preocupar, as lembranças e as decisões de quais histórias contar é que definiriam o tamanho. Brisa, também, optou por fazer em casa. As duas digitaram e me enviaram por e-mail.

4.3.2 Segunda narrativa: oral

Para compreender como se deu a segunda narrativa é necessário entender como operamos com as atividades impressas, visto que esta narrativa surgiu espontaneamente na fala das professoras durante o preenchimento da ficha de análise das atividades impressas.

No encontro agendado com as professoras para o encaminhamento da primeira narrativa, conforme combinado na assinatura do TCLE, elas entregaram a pasta com as atividades para impressão, no verso, da ficha de análise.

A construção dessa ficha (FIG 8) teve como intuito obter informações acerca de dois objetivos específicos desta pesquisa: *caracterizar a natureza das atividades impressas e identificar os critérios utilizados para a sua elaboração*. Além disso, conseguir elementos para a preparação de questões mobilizadoras para novas narrativas. Ademais, propiciar às participantes um movimento de autorreflexão acerca da elaboração de atividades impressas.

Assim, por meio do preenchimento da ficha avaliativa, as professoras tiveram a oportunidade de refletir sobre os aspectos relacionados ao processo de elaboração das atividades, mais especificamente, o objetivo da atividade, por meio da questão: *justificativa da*

elaboração, e, ainda, a operacionalização dos recursos utilizados para a sua concretização, ou seja, *tempo, fonte, local e forma de produção (adaptação, criação ou produção)*.

Figura 8 - Ficha para análise das atividades (modelo 1)

ATIVIDADE Nº.....	
1. Componente curricular:	
<input type="checkbox"/> Arte	<input type="checkbox"/> Ed. Física <input type="checkbox"/> Língua Port.
<input type="checkbox"/> Ciências	<input type="checkbox"/> Geografia <input type="checkbox"/> Matemática
	<input type="checkbox"/> História
2. Justificativa da necessidade da produção da atividade:	
.....	
.....	
3. Local de produção:	
<input type="checkbox"/> casa <input type="checkbox"/> escola <input type="checkbox"/> sala <input type="checkbox"/> outro:	
4. Tempo utilizado na produção:	
5. Forma de produção:	
<input type="checkbox"/> adaptação <input type="checkbox"/> criação <input type="checkbox"/> reprodução	
6. Fonte:	
<input type="checkbox"/> Internet <input type="checkbox"/> Livro didático <input type="checkbox"/> Outras:	
7. Atividade baseada em:	
<input type="checkbox"/> Experimentos <input type="checkbox"/> Jogos	
<input type="checkbox"/> Frases e palavras <input type="checkbox"/> Problemas	
<input type="checkbox"/> Textos:	
<input type="checkbox"/> Outros:	
8. Objetivo das ilustrações (se houver):	
.....	
9. Forma de realização da atividade:	
<input type="checkbox"/> Coletiva <input type="checkbox"/> Grupos	
<input type="checkbox"/> Duplas <input type="checkbox"/> Individual	

Fonte: Elaborada pela autora, 2018

Além disso, a ficha contém itens relacionados à caracterização da natureza das atividades: *forma de (planejamento) realização (duplas, grupos, etc.), baseada em (jogos, textos, etc.)*. E também um item a respeito da *justificativa para o uso de imagens*. Este último item foi pensado a partir das imagens presentes nas atividades escolares. Atualmente, em nossa sociedade, as imagens ocupam um lugar de importância na comunicação, na veiculação de

informações e nas opiniões, propiciando subversão e/ou reprodução de discriminações, assunto abordado ao dialogarmos com Louro (2003) e Oliveira e Candau (2010) no capítulo anterior.

Após a recolha das atividades e da impressão das fichas de análise, percebemos a necessidade de encontrar com uma professora, para iniciarmos conjuntamente o preenchimento a fim de esclarecer dúvidas e verificar a adequação da ficha como instrumento. O encontro foi com a Brisa. Depois de explicar o objetivo da ficha, ela começou a ler, registrar suas respostas, e em alguns momentos, narrar pequenas histórias. Assim, percebi como o campo vai me colocando como pesquisadora e como a opção pela abordagem (auto) biográfica apurou minha escuta deixando-me atenta às entradas narrativas reveladas pelas professoras, uma forma privilegiada de ter acesso às biografias. Iniciei o encontro com a intenção de sair com as fichas preenchidas e, frente a singularidade da interação com a Brisa, obtive também o registro de pequenas narrativas. Logo após o encontro, percebemos a necessidade de produzir algumas modificações na ficha de análise (FIG. 9).

O item *fontes* foi modificado de forma a indicar as diversas possibilidades de buscas na internet. Houve, além disso, acréscimo do item *objetivo da atividade*. Da maneira como estava, a *justificativa do porquê da forma impressa* confundia-se com o *objetivo da atividade*. O acréscimo desse item permitiria a problematização acerca da relação entre a definição dos objetivos e a escolha das estratégias e atividades (ROLDÃO, 2009 e GAUTHIER *et al.*, 2013). Devido a essas alterações, posteriormente, Brisa precisou revisar as atividades já preenchidas para acrescentar novas respostas.

O encontro com a Brisa confirmou a importância do preenchimento conjunto das primeiras fichas. Assim, foi agendado um encontro com a Ana Paula e a Carla. Ressalto que com a Brisa não utilizei o gravador, e por isso dividi-me entre prestar atenção e anotar. Isso fez com que eu perdesse algumas falas, mas não a essência do que discutimos. Nos próximos encontros, o gravador foi utilizado, após autorização, e fiquei livre para interagir.

Carla e Ana Paula também contaram pequenas histórias à medida que preenchiam a ficha. Essas pequenas histórias narradas pelas três professoras no momento de preenchimento da ficha de análise, nomeadas como segunda narrativa.

O ideal seria o preenchimento conjunto de todas as fichas de análise de atividades, entretanto, com o cronograma apertado, não seria possível proceder dessa maneira. Por isso, ao término dos encontros, as professoras se comprometeram a preencher as fichas que não conseguimos finalizar juntas.

Figura 9 - Ficha para análise das atividades (modelo 2)

ATIVIDADE Nº.....
1. Componente curricular: <input type="checkbox"/> Arte <input type="checkbox"/> Ed. Física <input type="checkbox"/> Língua Port. <input type="checkbox"/> Ciências <input type="checkbox"/> Geografia <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> História
2. Objetivo da atividade:
3. Justificativa da necessidade da elaboração da atividade:
4. Local de produção da atividade: <input type="checkbox"/> casa <input type="checkbox"/> escola (ACEPAT) <input type="checkbox"/> outro:
5. Tempo utilizado na elaboração:
6. Forma de produção: <input type="checkbox"/> adaptação
<input type="checkbox"/> criação
<input type="checkbox"/> reprodução
7. Onde buscou a(s) fonte(s) para a atividade: <input type="checkbox"/> Internet <input type="checkbox"/> Sites de busca de atividades <input type="checkbox"/> Plataformas <input type="checkbox"/> Sites de revistas, jornais, outros.....
<input type="checkbox"/> Livro didático
<input type="checkbox"/> Outras:
8. Atividade baseada em: <input type="checkbox"/> Jogos <input type="checkbox"/> Problemas <input type="checkbox"/> Questões (complete, perguntas, operações, etc.) <input type="checkbox"/> Textos
<input type="checkbox"/> Outros:
9. Justificativa para uso de imagens (se houver):
10. Forma de realização da atividade pelos estudantes: <input type="checkbox"/> Coletiva <input type="checkbox"/> Grupos <input type="checkbox"/> Duplas <input type="checkbox"/> Individual

Fonte: Elaborada pela autora, 2018

Posteriormente, por duas vezes, as professoras entregaram as atividades para a impressão da ficha, receberam de volta, preencheram e devolveram. Foram três meses de recolha, sendo 30 atividades da Ana Paula, 31 da Brisa e 15 da Carla. A coleta coincidiu com o festival de cultura da escola; com a semana de provas e a semana da criança. Estes eventos quebram a rotina, assim foram menos atividades do que num período sem interrupções.

4.3.3 Terceira narrativa: escrita

Os encontros realizados para o preenchimento da ficha, narrados anteriormente, resultaram na transcrição da gravação do encontro. No caso da Brisa, como não utilizamos o gravador, foi realizado o registro da memória do encontro. A leitura das atividades impressas e das fichas de análise resultam na produção de gráficos e de textos-síntese (APÊNDICE F a H).

As leituras circulares dos gráficos, textos-síntese e das primeiras narrativas, propiciaram reflexões acerca do que as professoras nos permitiram conhecer e quais aspectos ainda poderiam ser apreendidos. Essas reflexões resultaram no planejamento da terceira questão mobilizadora de narrativa:

Professora,

Em sua primeira narrativa, você rememorou seu desenvolvimento profissional. Em seguida você foi convidada a analisar as atividades xerocadas elaboradas para utilização com os estudantes como mediação do processo de ensino. Agora vamos iniciar outra etapa de nossa parceria. O convite é o seguinte:

1. Escolha duas atividades da pasta, e narre o caminho percorrido por você, ou seja, o momento anterior à impressão, passando pela utilização com os estudantes e o momento posterior à utilização.
2. Além do percurso de elaboração/utilização, procure articular em sua escrita o critério utilizado ao escolher essas atividades e lembranças de sua trajetória profissional. Essas atividades fariam parte de seu repertório de atividades no início da docência?

No encontro dedicado à orientação dessa narrativa, que também foi escrita, a dinâmica foi similar à primeira narrativa, leitura do convite e esclarecimento de dúvidas. As professoras receberam novamente a pasta com as atividades, uma vez que precisariam delas, e preferiram fazer a narrativa em outro momento e entregar posteriormente. Posteriormente, Ana Paula e Brisa enviaram as narrativas por e-mail, e Carla entregou pessoalmente, na forma manuscrita.

Ana Paula e Carla me entregaram registros curtos. Já Brisa entregou uma narrativa fértil em lembranças, associações e análises. Algumas variáveis podem ter influenciado a produção do texto entregue por Ana Paula e por Carla. Talvez o fato de se encontrarem na fase de encerramento de ano em que o tempo fica mais comprometido com provas, recuperações e registros burocráticos. Ou então, a questão mobilizadora não apresentou suficientemente elementos narrativos para serem mobilizados, “a formulação do tópico inicial é inadequada e ela não consegue engajar o contador de histórias” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p.104). Há, também, a possibilidade de que tanto o objeto investigado quanto as atividades impressas,

não contribuíram para que Ana Paula e Carla mobilizassem elementos narrativos, levando ao que os autores chamam de uma subprodução de narrativas. Começamos a considerar como possibilidade a proposição de uma nova narrativa.

4.3.4 Quarta narrativa: oral

Em 2019, meses após a realização da terceira narrativa, produzida no final de 2018, aconteceu a entrevista narrativa com a Ana Paula e Carla a fim de complementar algumas informações. Essa necessidade foi sentida não apenas pelo fato narrado anteriormente, em relação à produção de relatos curtos por essas duas professoras, mas pelas questões sinalizadas nas narrativas durante o período dedicado à análise.

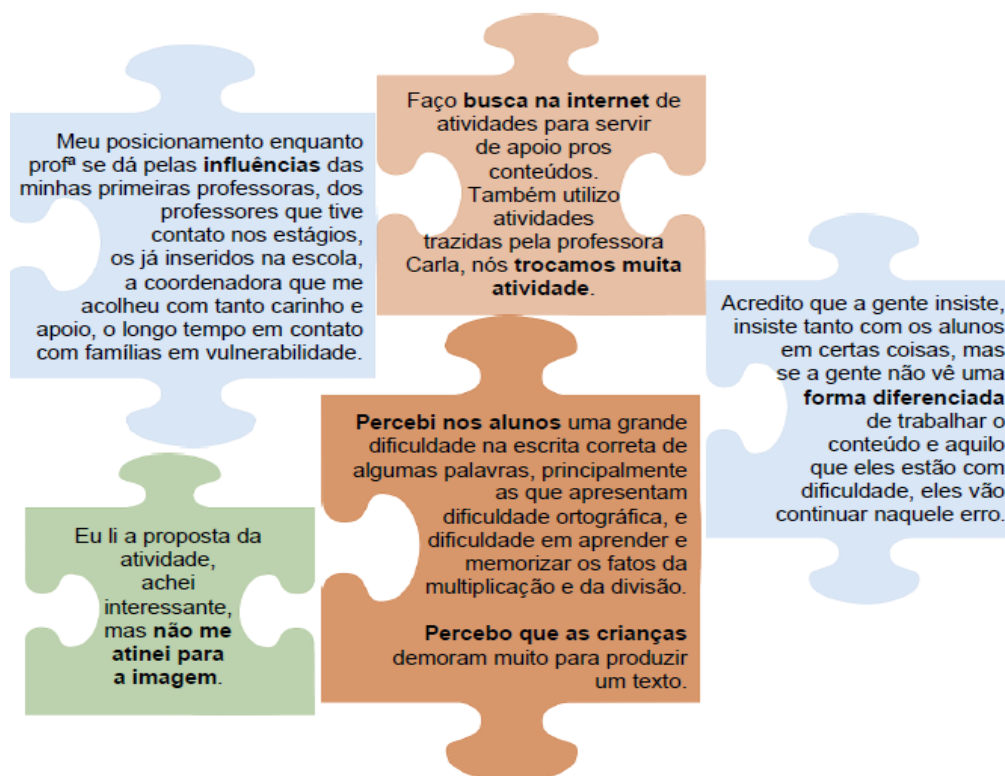
A opção foi pela entrevista narrativa oral, pela potencialidade deste dispositivo, tanto para a pesquisadora quanto para as participantes, visto que, conforme pontuado no referencial teórico, nessa entrevista se estabelece um duplo espaço heurístico. Espaço em que as participantes se tornam entrevistadoras de si, entrando num movimento de autoanálise, e a pesquisadora ao buscar compreender o trabalho das participantes criará condições para o desenvolvimento deste (DELORY-MOMBERGER, 2012). Ademais, pela otimização do tempo, visto ser possível, no momento da entrevista, por meio de questões, explorar o “potencial narrativo tangencial de fios temáticos narrativos transversais” (SCHÜTZE, 2010, p. 212).

É mister ressaltar que Schütze (2010), assim como Jovchelovitch e Bauer (2002), apresentam fases da entrevista narrativa, entretanto, a opção metodológica foi utilizar essas fases como inspiração, fundamentando algumas decisões, e não como etapas rígidas a cumprir. O contexto da investigação propiciou novas formas de interagir.

A primeira entrevistada foi a Ana Paula. Nos reunimos em uma sala mais reservada, conhecida na escola como sala de multiuso, no intuito de criar um ambiente propício para que ela pudesse contar suas histórias sem nenhuma interrupção.

A preparação para a entrevista se deu com a leitura do material já registrado que propiciou a seleção de questões mobilizadoras de narrativas utilizando citações da própria professora. O modo de apresentá-las foi usando a imagem de um quebra-cabeça como metáfora dentro de cada peça uma citação (FIG. 10).

Figura 10 - Figuras mobilizadoras da narrativa de Ana Paula



Fonte: Elaborada pela autora com excertos das narrativas de Ana Paula, 2019

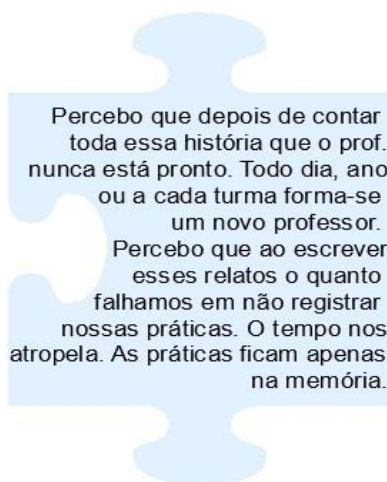
No início da entrevista, conversamos a respeito desse dispositivo, visto que seria uma entrevista diferente, sem perguntas e sem respostas. Disse que o objetivo era ampliar o que ela me permitiu conhecer acerca do seu “posicionamento enquanto professora”, expressão utilizada em uma de suas narrativas. E, sendo seu “posicionamento enquanto professora” fruto de uma história, o convite era que contasse um pouco mais dessa história. Fui apresentando as peças do quebra-cabeça uma a uma, dizendo a ela que dentro de cada peça estava uma parte do que ela me permitiu conhecer. Por fim, fiz o convite, a questão mobilizadora da narrativa: completar o quebra-cabeça contando a história do seu “posicionamento enquanto professora”, história essa em que, pelo que percebi, as atividades impressas têm um lugar que gostaria de conhecer.

A ideia de articular as peças em uma macro-história não aconteceu, Ana Paula tinha muito o que contar acerca da primeira peça, as influências dos pares. Além disso, essas lembranças a levaram a outras lembranças. Trilhei os caminhos que ela me permitiu, procurando, a partir das entradas sinalizadas, pautar o meu objeto de estudo.

Tomando como referência a experiência com a Ana Paula, a maneira de iniciar a entrevista com a Carla foi diferente. A metáfora do quebra-cabeça foi utilizada, mas não foram apresentadas todas as peças. A partir da primeira peça (FIG. 11) pontuei que a intenção da

entrevista era ampliar o que ela me permitiu conhecer sobre sua prática, em que as atividades impressas estão presentes. Esclareci a metáfora pontuando que poderíamos comparar a vida a um quebra-cabeça que montamos aos poucos. Contudo, o que já montamos não é imutável. As imagens já montadas podem mudar dependendo do que acontece no presente, ou seja, acontecimentos presentes nos levam a ressignificar acontecimentos passados, dessa forma, as peças se embaralham e novas imagens são formadas. Utilizando citações suas apresentei a questão mobilizadora: montar o quebra-cabeça da sua história docente narrando como foi seu processo de “formar-se professora” e como as atividades impressas fizeram parte desse processo; sinalizei que era a oportunidade de “tirar as práticas da memória”. Em relação à metáfora do quebra-cabeça, 6 peças foram preparadas, mas ao longo da entrevista, seguindo os caminhos que a Carla me levava a trilhar, considerei pertinente apresentar apenas mais duas (FIG. 12) nos momentos em que suas histórias referiram-se às temáticas das peças.

Figura 11 - Primeira figura mobilizadora da narrativa de Carla

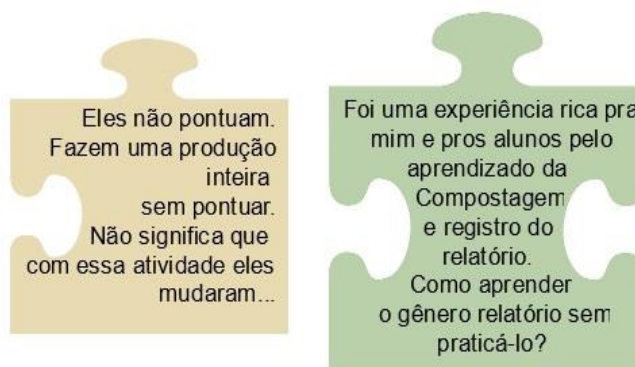


Fonte: Elaborada pela autora com excerto da narrativa de Carla, 2019

No decorrer das duas entrevistas narrativas, as lembranças das pontuações dos/as autores/as que fundamentam teoricamente esta pesquisa auxiliaram-me na tomada de decisões.

A maior dificuldade e o maior aprendizado ocorreu nos momentos, que foram muitos, em que as professoras interrompiam a fala, acreditando não ter mais o que narrar. Preocupava-me, em não ser mais uma perguntadora e sim ter o “projeto de deixar expandir-se de maneira mais ampla e mais aberta possível o espaço da fala e das formas de existência do narrador” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 528).

FIGURA 12- Outras figuras mobilizadoras da narrativa de Carla



Fonte: Elaborada pela autora com excertos da narrativa de Carla, 2019

Nessas interrupções, difíceis, pois era preciso pensar rápido o que fazer, compreendi que não era necessário me preocupar com as fases da entrevista, se podia ou não passar para o questionamento. Assim, frente a singularidade das professoras percebi que “não ser uma perguntadora”, nesse contexto, não significava calar-me, negar-me a formular questões; mas sim, questionar preocupando-me em seguir “os atores” (DELORY-MOMBERGER, 2012). A narração guiou a formulação dos meus questionamentos e não o contrário.

Preocupe-me, ainda, com o fato de que, se a linguagem não é neutra, mas constitui uma cosmovisão particular da professora (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002) eu deveria, como argumentam os autores, utilizar formas de linguagem empregadas pelas professoras tentando recuperar fragmentos narrados para formular questionamentos narrativos; articulando minhas questões de pesquisa (exmanentes) e as questões trazidas por elas (imanentes). Nesse sentido, foi um desafio, nas duas entrevistas, pautar as minhas questões de pesquisa; o meu objeto; as atividades impressas; por meio das entradas que elas me permitiam.

Ressalto que, ao formular questões que mobilizassem o prosseguimento da narrativa, compreendi o conceito de interpretar. Ao escutar, tecia uma compreensão do que era narrado; assim, minha fala constituía-se da compreensão do que foi narrado e da explicação dessa compreensão. Sendo assim, parte do processo interpretativo acontecia na entrevista. A título de exemplo, apresento uma questão formulada para a professora Ana Paula e outra para a Carla.

Tô conseguindo te compreender, tô conseguindo compreender a sua história. Você falou que quando observava as professoras, “ah, fulano faz assim vou fazer também”; “ah, mas não é meu jeito”; aos poucos você foi compreendendo esse seu jeito, e como é? A professora Ana Paula, de língua portuguesa, de ciências. Me conta um pouco mais sobre a professora Ana Paula.

Você está me falando que você aprende com você mesma; antes você estava falando dos seus colegas do que você via e tentava fazer, agora você está falando de que sua própria prática também te ensina; que você faz uma coisa vê que o resultado foi bacana e aquilo vira seu próprio repertório e você continua fazendo aquilo. Por exemplo, no caso da pontuação...

Por fim, mais uma vez o campo vai me colocando como pesquisadora, diante da tomada de decisões de acontecimentos não planejados. Por sentir abertura e confiança sinalizadas pelas professoras ao falar de si narrando suas histórias, explicitando seus sentimentos e reflexões, achei pertinente abordar uma questão surgida ao lidar com as fontes de informação: como abordar, na dissertação e com as professoras, o fato de algumas atividades elaboradas por elas não estarem coerentes com os estudos atuais?

Neste momento, lembrei que Schütz (2010) recomendava ao final da entrevista desligar o gravador já que assim o/a entrevistado/a se sentiria mais confortável e outras questões poderiam surgir. Recordei-me, também, que em diálogo com a minha orientadora acerca do que deve o/a pesquisador/a revelar ao participante, ela pontuou, “a ética do pesquisador é dialogar, não por ter conhecimento melhor, mas conhecimentos diferentes”. Sendo assim, partindo das entradas que as próprias participantes sinalizaram, conversei sobre tal questão. Os detalhes estão no capítulo seguinte em que apresento as narrativas e a análise interpretativa

4.3.5 Textualização

Até o momento, delimitamos o caminho metodológico no tocante à obtenção das fontes de informação. Caminho este que foi se revelando na travessia. Antes de passar para a seção seguinte, sintetizamos o processo de registro dos textos de campo, base para o processo interpretativo que será detalhado na próxima seção. No decorrer do processo de obtenção das fontes de informação, diversos textos escritos foram produzidos/transcritos, a saber:

- produzidos pelas participantes: 1ª narrativa escrita e 3ª narrativa escrita;
- produzidos pela pesquisadora a partir das fichas de análise: gráficos e textos-síntese;
- transcritos pela pesquisadora: 2ª narrativa oral e 4ª narrativa oral.

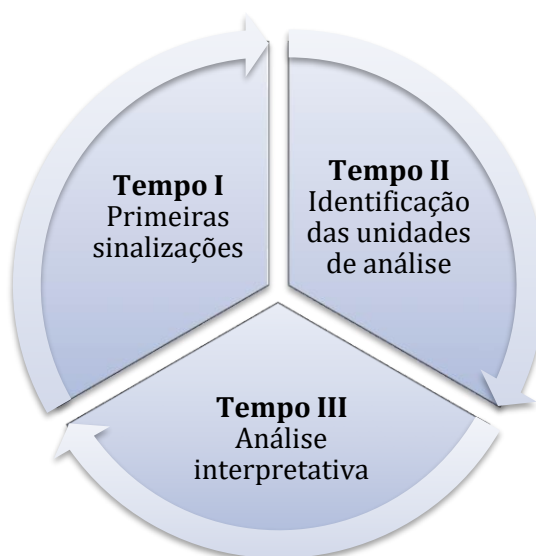
Os gráficos e os textos-síntese encontram-se no apêndice F, G, H. Já as narrativas estão no capítulo seguinte, *Vozes da docência*.

4.4 Análise Interpretativa

Nesta seção, o intuito é detalhar o caminho de análise interpretativa percorrido nesta pesquisa. As contribuições teóricas detalhadas no capítulo anterior foram fundamentais nas escolhas feitas.

O desenho geral (FIG.13) foi inspirado no processo circular de análise de uma leitura em três tempos, concebido por Souza (2004, 2006, 2014). Como observado na figura 13 o termo *tempo de análise* não é sinônimo de linearidade, de etapas, ao contrário, os tempos de análise “mantêm entre si uma relação de reciprocidade e dialogicidade constantes. Não vejo possibilidade de fragmentação entre os mesmos porque exigem um retorno às fontes em seus diferentes momentos” (SOUZA, 2004, p. 122-123).

Figura 13 - Caminhos da análise interpretativa



Fonte: Elaborada pela autora, 2019

Ademais, de Bolívar (2002, 2012), foram importantes as pontuações acerca da análise paradigmática de narrativas e da análise narrativa. De Faria (2018), o modo como configurou uma intriga narrativa, tendo como base os núcleos de sentidos, e o modo como operou com as indagações pedagógicas. Por fim, de Ricoeur (1976), sua teorização a respeito do processo interpretativo que articula o processo de compreensão e de explicação.

Conforme já exposto, os processos de obtenção das fontes de informação e de análise interpretativa foram concomitantes, intercalaram-se: encontros com as professoras; o trabalho individual de registro das informações e os tempos de análise.

Compreendemos que o processo interpretativo aconteceu desde o momento inicial da investigação, tanto para a pesquisadora quanto para as participantes, uma vez que “fica implícito e patente o potencial interpretativo que tem a narrativa tanto para o narrador, no contexto de sua construção, quanto para o pesquisador, nos diferentes momentos de análise” (SOUZA, 2006, p.75). O processo vivenciado pela pesquisadora, mais sistemático, por tratar-se de um processo científico; encontra-se detalhado nas subseções que se seguem. Já o processo vivenciado pelas participantes será apresentado no capítulo seguinte.

4.4.1 Primeiras Sinalizações

Uma vez que os textos “constroem a realidade estudada de um modo específico, tornando-a acessível enquanto material empírico para procedimentos interpretativos” (FLICK, 2009, p. 274); após cada registro finalizado, com o material textual em mãos, o movimento empreendido, denominado *Tempo I – Primeiras Sinalizações*, era justamente *sinalizar* expressões ou trechos, considerados férteis de significado, assim como registrar os questionamentos surgidos. As sinalizações foram feitas utilizando cores e anotações na margem das páginas.

Neste momento, o intuito foi apreender, na globalidade de cada narrativa, as primeiras significações, uma compreensão enquanto “captação ingênua do sentido do texto enquanto um todo. [...] No princípio a compreensão é uma conjectura” (RICOEUR, 1976, p. 88). Esse movimento propiciou a identificação de algumas singularidades na trajetória das professoras assim como alguns elementos comuns entre elas, relacionando-os com o objetivo de pesquisa.

4.4.2 Identificação das unidades de análise

No segundo movimento, *Tempo II – Identificação das unidades de análise*, as releituras de todos os textos e as sinalizações, possibilitaram a organização das sinalizações em agrupamentos temáticos. Dessa forma, a leitura direcionava-se para as temáticas percebidas, identificando recorrências em excertos diversos. Para sistematizar as inferências, foram organizados quadros (APÊNDICE E) com possíveis agrupamentos temáticos: carreira, trajetórias de formação, representações da docência e gestão da classe. Estes, transformaram-se em quadros comparativos, pois as mesmas unidades temáticas foram elencadas para a Ana Paula e a Brisa, narrativas analisadas até então.

Esse momento coincidiu com o processo de qualificação, no qual foram apresentadas as análises parciais. Foi um momento de questionamentos: “Estou lidando com as narrativas apenas como uma técnica de coleta ou como metodologia? Como fazer a análise interpretativa a partir desses dados? Seria possível articular a análise paradigmática e a análise narrativa? Seria possível transformar minha interação com as participantes em um processo colaborativo e formativo?”

Posteriormente, após o encaminhamento da quarta entrevista narrativa oral, passamos para a leitura da transcrição fazendo as sinalizações do *Tempo I* e buscando, no *Tempo II*, complementar o quadro dos agrupamentos temáticos, já iniciado. Muito do que havia sido compreendido, as professoras trouxeram novamente, e com mais (e até novos) elementos.

Nessas leituras, uma das reflexões surgidas foi a respeito do caráter formativo da pesquisa, visto que ao aceitar o convite para narrar, as professoras tornaram-se co-investigadoras de sua trajetória, sua própria hermenêutica, explicitando, sua compreensão da existência (SOUZA, MEIRELES, 2018). Nesse sentido, identificávamos nas narrativas a convergência com o pressuposto de que contar histórias não é apenas listar acontecimentos, mas ligá-los no tempo e no sentido; e que ao narrar as participantes revelam seu conhecimento se si, sua própria interpretação. Assim, um questionamento ganhou força: “qual (is) sentido (os) permeia(m) a história de cada uma das professoras?”. Começamos a problematizar o quadro comparativo parcialmente elaborado e resolvemos trilhar outro caminho, identificar *unidades de análise*, ou seja, sinalizar possíveis sentidos singulares, revelados por cada professora e apreendidos em suas narrativas; selecionando citações que sintetizassem as significações. Optamos pelo termo *unidades de análise*, utilizado por Souza (2006), pois este permite nomear a intenção de dialogar com uma parte (unidade) conectada ao todo (narrativa).

Dessa forma, no *Tempo II*, foram identificadas e selecionadas *unidades de análise*, reveladas no conjunto das narrativas, tendo em vista o objetivo de pesquisa, e a possibilidades de tecer, no *Tempo III*, a análise interpretativa (RICOEUR, 1976), por meio da *compreensão* (apreensão da cadeia de sentidos), e da *explicação* (desdobramento dos significados).

4.4.3 Análise Interpretativa

Neste instante, com as unidades de análise delimitadas, desafios se apresentaram nesse *Tempo III – Análise Interpretativa*. Por um lado, relacionados à apresentação das narrativas das professoras. Por outro, relacionados a uma formatação textual que visibilizasse os significados

singulares inferidos nas leituras circulares das fontes de informação, assim como a interpretação acerca deles, em diálogo com as referências teóricas desta investigação.

Antes de explicar as decisões tomadas nesse processo de *análise interpretativa*, é mister trazer e ampliar algumas pontuações do referencial teórico visto que explicam e fundamentam as escolhas tecidas nesse caminho final, caminho este que se aproxima dos estudos em alguns aspectos e se difere em outros em função da singularidade das informações obtidas nesta pesquisa, do tempo destinado para a conclusão da dissertação, de objetivo de investigação e da abertura teórico-metodológica que o campo da pesquisa (auto)biográfica possibilita.

Bolívar (2002) sinaliza a pertinência da elaboração de um informe biográfico-narrativo, como resultado da investigação; um informe que não silencie as vozes dos participantes e que não seja a mera transcrição de dados, mas sim um informe que configure uma história que unifica e dá sentido aos dados, porém que não manipule as vozes dos/as participantes. Assim sendo, “el análisis requiere que el investigador desarrolle una trama o argumento que le permita unir temporal o temáticamente los elementos, dando una respuesta comprensiva de por qué sucedió algo. (BOLÍVAR, 2002, p. 13-14). O autor argumenta que esse é um processo complexo e reflexivo de mudança dos textos de campo em textos para o leitor.

El investigador recrea los textos de modo que el lector pueda “experimentar” las vidas o acontecimientos narrados. Los discursos recogidos en el campo son, entonces, transformados en documentos publicos, de acuerdo con las pautas cambiantes que suelen regir en la comunidad científica en cuestión. (BOLÍVAR, 2002, p.18)

Nesta perspectiva, compreendemos que o processo de construção da investigação desencadeou novos olhares sobre a pesquisa. Os estudos de Faria (2018) contribuíram uma vez que propiciaram o contato com uma das possibilidades de se operar com as pontuações de Bolívar (2002). A pesquisadora, como pontuado em outros momentos, trabalhou com a produção de *relatos de experiência de formação*. A partir de conversas gravadas com Lídia e com Víctor²⁸, reconstrói narrativamente suas experiências por meio de um processo interpretativo em que explorava núcleos de sentidos revelados em suas narrativas. A produção escrita da pesquisadora passava por um processo de leitura e de diálogo com Lídia e com Víctor. Segundo Faria (2018, p. 300), era difícil decidir o que colocar ou retirar do relato, “porque as histórias em questão não eram minhas, mas ao mesmo tempo era eu quem me debruçava sobre

²⁸ Licenciandos do Projeto de Imersão Docente do Centro Pedagógico da UFMG participantes da pesquisa.

todo o material [...] era eu quem bailava com as possibilidades de configuração da intriga, para só então submetê-la a um novo trabalho hermenêutico de edição em conjunto”.

Refletindo acerca das pontuações de Bolívar (2002, 2012) e Faria (2018), com inúmeras páginas de textos, isto é, das narrativas das participantes da pesquisa, e com as unidades de análise já elencadas, escolhas foram tecidas.

Quanto à primeira narrativa escrita, a opção foi por apresentá-la na íntegra, visto que, as professoras trouxeram um panorama de sua trajetória docente sinalizando alguns elementos que se ampliaram nas narrativas seguintes. Quanto à segunda narrativa oral, à terceira narrativa escrita e à quarta narrativa oral, consideramos integrá-las em uma só narrativa, colocando subtítulos quando necessário. Nesse processo, nas narrativas produzidas oralmente e transcritas, algumas marcas de oralidade foram retiradas, como “aí”, “tá” e “então”, por compreendermos que no objetivo desta pesquisa, não se encontram problematizadas questões relacionadas ao discursos oral e escrito. Assim, manter os artifícios linguísticos orais não acrescentaria contribuições e tampouco privaria o/a leitor/a das histórias narradas, ou seja, convergindo com os estudos de Bolívar (2002), não estaríamos manipulando as vozes das participantes.

Em seguida, outras questões foram levadas em consideração. Por vezes, uma história contada em uma narrativa, aparecia novamente em outra narrativa ora com elementos repetidos ora inéditos. Além disso, já havíamos identificado que no conjunto das narrativas, que parte relacionava-se direta e explicitamente à elaboração das atividades impressas; e parte relacionava-se indiretamente, sendo que as professoras enredaram vários elementos da docência: construção de saberes, contexto, concepções, dentre outros. Deste modo, na formatação textual final das narrativas, agrupamos as narrativas das atividades e as narrativas da docência como um todo separando-as por subtítulos. Quando necessário, por se tratar de um texto escrito, alguns elementos coesivos foram acrescentados.

Ao optar por apresentar um texto, e não uma coletânea de excertos de diferentes narrativas, é mister ressaltar, que o material não era de autoria da pesquisadora, por isso, questões éticas se apresentaram. Nesse sentido, compartilhamos das reflexões de Faria (2018) quando pontua que o dilema de “estar diante de um material empírico produzido a partir de um interesse científico no ser humano existe por conta da complexidade que envolve a tomada de decisão sobre algo tão precioso com o qual temos que trabalhar, transformar, lapidar, potencializar e, acima de tudo respeitar.” (FARIA, 2018, p. 332).

Posto isto, por respeito às professoras e às suas histórias, foi apresentado a cada uma o texto com os deslocamentos realizados. A fim de que identificassem o local e a extensão dos

deslocamentos, assim como o momento em que narraram, o texto foi apresentado com quatro cores de fontes, uma cor para cada momento em que contaram suas histórias (1ª narrativa escrita, 2ª narrativa oral, 3ª narrativa escrita e 4ª narrativa oral). O intuito foi que lessem e refletissem: você se identifica? Por serem suas histórias, elas poderiam modificá-las. Depois de um encontro em que leram e realizaram as modificações, autorizaram o registro das narrativas.

No capítulo seguinte, encontra-se o resultado desse processo, as narrativas das professoras. Compreendemos que essas narrativas compõem um dos movimentos interpretativos da pesquisa, por um lado, pelo fato de que o trabalho de agrupar diversas narrativas foi baseado numa compreensão de suas histórias. Por outro, pelo fato de que as narrativas materializam o processo hermenêutico das participantes e possibilitam que o/a leitor/a desenvolva sua própria interpretação, fazendo inferência acerca dos sentidos singulares, antes de entrar em contato com a interpretação da pesquisadora.

A segunda parte do processo de análise, também, encontra-se no capítulo a seguir. O desafio foi encontrar a forma de sinalizar e de dialogar com os sentidos singulares revelados nas narrativas das professoras sem perder de vista as possíveis generalizações. Ao lidar com esse desafio, os estudos de Bolívar (2002; 2012) geraram questionamentos: Como lidar, com equilíbrio, com as narrativas e com a interpretação, a fim de não se restringir ao discurso das participantes, sacralizando seus relatos, e nem se restringir a uma interpretação que não leva em conta as singularidades? Como encontrar uma maneira de articular um formato de argumentação narrativa apoiado em dados com algum nível de sistematização, situando as experiências narradas dentro de um conjunto de regularidades?

Ademais, as professoras nos permitiram conhecer seu processo de elaboração de atividades, parte de sua trajetória profissional, por meio não só de suas narrativas, mas a partir das atividades elaboradas e das fichas de análise. Como retomar as compreensões reveladas por esses dispositivos, integrando-as ao processo interpretativo, sem confrontar/comparar as narrativas com essas informações, mas ampliando o trabalho interpretativo? Como tecer discussões a respeito das atividades sem desviar do objetivo da pesquisa que não volta-se para a discussão das didáticas específicas?

Diante dessas reflexões, quatro textos foram produzidos e encontram-se no próximo capítulo. Os três primeiros, com foco nos elementos particulares, que podem ou não ser diferentes para cada uma das professoras. Neles, o diálogo se estabelece com as singularidades reveladas nas unidades de análise de cada professora articulando-as com o referencial teórico que fundamenta a investigação. O último texto com discussões a respeito dos elementos

comuns, preocupação presente na análise paradigmática de narrativas. É mister ressaltar que no diálogo tecido com as professoras citamos alguns estudos das didáticas específicas por convergirem com a discussão tecida a respeito da interdependência dos saberes teóricos e práticos. Entretanto, foram diálogos pontuais sem o intuito de aprofundar as questões conceituais e metodológicas pertencentes a cada campo disciplinar, visto que este não é nosso objeto de estudo.

Em síntese, no *Tempo III*, construímos caminhos para lidar com os desafios a respeito dos sentidos que permeiam as narrativas das professoras, tanto no tocante à forma de interpretá-las à luz de suas próprias histórias quanto no tocante a forma de articular, na análise, o objetivo de pesquisa, os referenciais teóricos e as particularidades das informações obtidas.

Posto isso, no próximo capítulo, apresentamos o resultado da análise interpretativa, em que transitamos, ora pelos *aspectos singulares* ora pelos *aspectos gerais*, ou seja, apresentamos os informes da pesquisa por meio das *vozes das professoras* e do *diálogo com essas vozes*; entrelaçando também as *vozes do campo da pesquisa*.

4.5 Recurso educacional

Durante o percurso da pesquisa, se desenvolveu também o processo de produção do recurso educacional, o livro “Diferentes percursos, saberes diversos”, composto por algumas das narrativas da pesquisadora, das professoras participantes da pesquisa e alguns dos diálogos tecidos com elas. No livro, articula-se ao registro escrito pequenas experiências áudio visuais, narrativas em imagens; recursos estes, atualmente, tão presentes nas interações sociais. Algumas histórias foram transformadas em tirinhas e uma história transformada em uma pequena animação que ao ativar QR CODE²⁹, constante no livro, o/a leitor/a terá a possibilidade de assistir. É mister ressaltar que as tirinhas têm o potencial de mostrar de forma rápida e por meio do humor ou da reflexão a problematização de algumas temáticas; e a animação cujas imagens, ao representar alguns aspectos subjetivos, também possibilita o estímulo a diferentes interpretações e reflexões. As professoras tiveram acesso à boneca do livro, teceram comentários e corroboraram as escolhas.

Destacamos que o mestrado profissional objetiva a articulação entre pesquisa, produto e formação propiciando um processo formativo para o professor-pesquisador e devolvendo à

²⁹ Código de barras que ao ser escaneado por *smartphones* direciona para a página na internet que contém o conteúdo.

comunidade educacional recursos que representam “a possibilidade de avançar sobre os desafios da prática, experimentando, inovando e divulgando para a escola e para o campo científico alternativas teórico-práticas diante da questão-problema que originou o estudo” (ZAIDAN; FERREIRA; KAWASAKI, 2018, p. 99).

Ao objetivar refletir sobre a relação entre os saberes docentes e a elaboração de atividades impressas, a partir de narrativas de professoras do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais de uma escola pública de Belo Horizonte; a pesquisa possibilitou a problematização de questões importantes para o debate educacional e permitiu que as professoras entrassem em contato com suas experiências e refletissem sobre seu fazer.

Sendo assim, o produto educacional foi-se reconfigurando no percurso desta investigação por meio das reflexões acerca das pontuações das autoras citadas anteriormente, somadas às das questões surgidas diante do objetivo da pesquisa e dos resultados obtidos; a saber: Como socializar o processo vivenciado pelas professoras possibilitando a reflexão acerca do processo hermenêutico desenvolvido por elas? Como propiciar a reflexão a respeito da relação entre os processos de construção dos saberes docentes e os processos de elaboração de atividades impressas? Como operacionalizar, conforme argumenta Sacristán (1995), que teoria e prática informando uma a outra transformem-se nesse processo? Por fim, uma profissão cuja experiência é primordial enquanto fonte de saber, como propiciar a socialização dessa experiência a fim de que possa ser refletida, ressignificada e legitimada?

Diante do exposto, o livro é um convite à reflexão do processo de construção dos saberes que fundamentam as escolhas das participantes da pesquisa, e da interrelação entre a prática docente e as teorias educacionais. Ademais, é um convite ao/a professor/a leitor/a para que narre as suas histórias, compreenda seu processo de construção de saberes, reelabore experiências.

Nessa perspectiva, além de registrar todo o processo vivenciado, contribuindo com a memória desta profissão; o intento é que a leitura seja formativa, afinal “quando lemos um relato sempre é possível que façamos de nossa própria leitura uma experiência de formação” (FARIA, 2018, p. 319). Nesse ponto de vista, o recurso educativo por um lado volta-se para o local de origem das questões ao ser discutido com as participantes da pesquisa e posteriormente com o grupo da escola. Por outro, por ser um recurso que permite uma ampla circulação, volta-se para toda a comunidade educacional.

5 VOZES DA DOCÊNCIA – SENTIDOS QUE SE ENTRELAÇAM

Este capítulo apresenta as *vozes* da docência por meio das narrativas das professoras que participaram desta pesquisa, sendo estas: Ana Paula, Brisa e Carla, da Escola Municipal Dandara, situada na periferia de Belo Horizonte/MG. Em 2018, início da pesquisa, Ana Paula e Carla trabalhavam em turmas de 4º ano, com as disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Arte e Educação Física; e Brisa trabalhava em uma turma de 5º ano, com as disciplinas Matemática, Geografia, História, Ciências, Arte e Educação Física. Agora, em 2019, ano de finalização desta pesquisa, Ana Paula está com duas turmas de 5º ano com as disciplinas Ciências, Geografia e História; Brisa transferiu-se de escola e Carla está com uma turma de 4º ano com as disciplinas Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física. Ressalto que pelo fato de trabalharem juntas, em alguns momentos de suas narrativas, citam umas às outras.

Ademais, apresenta os informes do processo investigativo por meio das narrativas das professoras e do diálogo estabelecido com elas entrelaçado aos referenciais teóricos. Neste diálogo, procuramos visibilizar, em momentos distintos, tanto as singularidades de cada uma das professoras quanto os elementos comuns, tecendo interpretações que convergem com a epistemologia da prática docente.

Sendo assim, as seções 5.1, 5.3, 5.5, apresentam as narrativas das professoras. Conforme exposto, as diversas narrativas foram integradas em um só texto, e não uma coletânea de excertos diversos, no intuito de dar visibilidade à globalidade das histórias narradas. Ao narrar o sujeito constrói sentidos a partir de suas experiências globais, envolvendo-se em um processo hermenêutico, nessa perspectiva, as narrativas possibilitam que o/a leitor/a faça inferências, tecendo sua própria interpretação. Apresentamos na íntegra a primeira narrativa, escrita a partir da questão que mobilizou as professoras que, enquanto narradoras e protagonistas, rememorassem sua trajetória. Em subseções, a narrativa prossegue com o texto resultante do processo interpretativo. Conforme exposto, esse texto é composto pela narrativa oral ocorrida de forma espontânea durante o preenchimento da ficha de análise de atividades, pela quarta entrevista narrativa oral e pela terceira narrativa escrita a partir da questão que mobilizou as professoras a narrar o caminho percorrido do momento anterior à elaboração da atividade, escolhida por elas, passando pela utilização com as crianças e o momento posterior à utilização.

Com o intuito de dar destaque às *vozes* das professoras, as narrativas são apresentadas em letra Calibri Ligth, 11, com recuo de 1,5 cm à direita e à esquerda. Nos momentos em que

as professoras se referem a alguma atividade impressa específica, o texto vem acompanhado da figura da respectiva atividade, algumas integradas ao corpo do texto e outras nos anexos.

Em seguida, nas seções 5.2, 5.4, 5.6 subsequentes às narrativas de cada professora, tecemos um diálogo *com* as participantes, fundamentado nos estudos teóricos, procurando evidenciar os sentidos singularidades revelados e representados por unidades de análise, base do diálogo proposto.

Depois deste movimento de apresentar as narrativas intercaladas com os diálogo interpretativos, na última seção, procura evidenciar os elementos comuns inferidos no processo interpretativo refletindo acerca de possíveis generalizações para a discussão da Didática.

5.5 Professora Carla: “Todo dia, ano ou a cada turma forma-se um novo professor”

Meu nome é Carla, tenho 41 anos, casada e mãe de um menino de 5 anos. Nasci em Belo Horizonte, sou filha de um militar e uma dona de casa.

Fiz a educação infantil num jardim de infância chamado Casinha Feliz, e como fui feliz naquela escola. Lembro até hoje da cartilha dada pela Tia Elaine. O ensino fundamental e médio estudei na Escola Estadual Álvaro Laureano Pimentel.

Após terminar o ensino médio não prestei vestibular. Sempre ouvia alguns professores dizendo que “não tínhamos (a turma) condições de concorrer com outros alunos, que nossa base era fraca. Hoje, como professora, percebo o quanto essa fala pode ter prejudicado tantos colegas meus e a mim também já que fui procurar emprego e não quis prosseguir com os estudos. Lembro que o meu primeiro emprego foi como auxiliar de escritório numa administradora de imóveis. Trabalhei lá por um ano e depois já em 1997 consegui um emprego de digitadora terceirizada na CEF. Só consegui esse emprego na época porque já tinha feito um curso de datilógrafa e passei no teste de digitadora. Trabalhei nessa profissão por 4 anos e nesse meio tempo resolvi fazer um cursinho pré-vestibular no período da manhã.

Enquanto fazia o cursinho ficava pensando para qual curso prestaria o vestibular. Sempre pensava no curso de Pedagogia ou Biologia. Sempre gostei muito de biologia por causa de um professor que tive no ensino médio Ele sempre me elogiava porque tirava total nas provas dele. Até uma homenagem ele fez para mim no final do 3º ano do ensino médio. Eu amava as aulas dele. A minha escolha pelo curso de pedagogia foi porque eu queria trabalhar com crianças especiais. Queria ensinar crianças com dificuldade de aprendizagem.

No ano 2000 prestei o vestibular na PUC Minas e fiquei bem colocada. Na época nem acreditei que havia passado, porque só tinha feito 6 meses de cursinho. Foi no vestibular do meio do ano minha aprovação. Lembro que fiquei feliz e preocupada, porque o que eu recebia no banco não dava para pagar a faculdade. Pensei então em esperar o vestibular da UFMG que era no final do ano. Lembro que

o meu pai falou que não era para esperar e que me ajudaria com as despesas do curso. Eu pagava os xerox, passagens de ônibus, metrô, livro e ele pagava o curso.

Já no 1º ano do curso consegui um estágio na empresa C.E.E. Minha função era dar palestras para estudantes que havia conseguido o 1º estágio e fazer encaminhamentos e orientação aos estudantes que ainda não tinham conseguido estágio ou emprego. As empresas também faziam contato comigo para abrir vagas de estágio. Num desses contatos de empresa eu abri uma vaga de estágio para uma escola especial. Mandei meu currículo pra lá e disponibilizei também a vaga no sistema. Eu não tinha experiência nenhuma na área da educação, muito menos com alunos portadores de necessidades especiais. Eu só tinha vontade de trabalhar nessa área. Uns 4 dias depois de ter mandado meu currículo fui contactada e fiz a entrevista e até dei uma aula para as diretoras como se elas fossem alunos em processo de alfabetização. Depois de uns 10 dias me ligaram novamente dizendo que a vaga era minha. Fiquei muito feliz.

Fui estagiária nessa escola por 1 ano e meio e quando formei fui contratada como professora. Trabalhei lá por 8 anos. Amava, trabalhar naquela escola, ela era privada, pequena, havia mais ou menos 70 alunos, mas muitos profissionais de diferentes áreas do conhecimento (psicólogo, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, psicopedagogo, pedagogo, professor). Aprendi muito nessa instituição tanto com os profissionais e muito mais com os alunos. Em 2008 fiz uma pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional e realizei alguns atendimentos nessa área

Durante os anos que trabalhei nessa escola fiz concursos públicos para professor e supervisor. Gostava muito de trabalhar naquela escola, mas a instabilidade era muito grande. A cada ano via alguns colegas sendo mandado embora e sempre pensava que eu poderia ser a próxima.

Em 2012 a PBH me convocou para tomar posse para o cargo de professor municipal de 1º e 2º ciclos. Senti um “frio na barriga” já que a minha experiência profissional era apenas com estudantes portadores de necessidades especiais. Fui trabalhar na escola Dandara, numa sala de 5º ano, com as disciplinas de geografia, ciências e arte. Foi uma época muito boa. Adorava dar aulas de ciências, levava muito o data-show para a sala de aula e os alunos gostavam muito. Acho que aprender ciências mais próxima da realidade e, colorida, era mais motivador do que usar apenas o livro didático

No ano de 2013 tive meu filho e de lá pra cá acho que sou uma professora melhor. Quando vejo um aluno com dificuldade penso que se fosse meu filho gostaria que alguém olhasse por ele

Em 2015 peguei uma turma de 1º ano para alfabetizar. Eram 25 crianças, todas no nível de escrita pré-silábico e ao final do ano 22 alunos estavam alfabéticos. Acho que nesse ano me realizei, porque vivenciei o processo da alfabetização. Foi muito bom esse aprendizado. No decorrer do ano fiquei ansiosa, mas deu tudo certo. Lembro que quando fazia atividades diagnósticas de escrita eu ficava péssima com os resultados. Uma colega minha dizia que era pra eu ficar calma que depois de setembro eles davam um salto na alfabetização. E assim aconteceu.

Atualmente estou lecionando numa turma de 4º no, a mesma que alfabetizei no 1º ano em 2015. Trabalho também numa outra escola da prefeitura de Belo Horizonte.

Hoje eu percebo que depois de contar toda essa história que o professor nunca está pronto e que ele todo dia, ano ou a cada turma forma-se um novo professor.

5.5.1 “Não tem atividade na folha, não?”³⁰

Na minha prática uso pouca atividade impressa. Dou mais atividade no quadro, principalmente Matemática que é muita conta e ficar o tempo todo no papel.... Às vezes os alunos perguntam, “não tem atividade na folha, não?” Tem a questão ambiental também. Tem atividade que o desenho é maior que a atividade. Eu tento não dar atividades assim.

FIGURA 15 - Ilustração em atividade de Matemática

Resolva as divisões e ligue ao seu quociente.

$366 \overline{) 6}$	36
$244 \overline{) 2}$	61
$180 \overline{) 5}$	122
	112





FIGURA 14- Ilustração em atividade de Matemática

RESOLVA:

$363 \overline{) 3}$	$636 \overline{) 3}$	$369 \overline{) 3}$
$607 \overline{) 3}$	$214 \overline{) 3}$	$500 \overline{) 3}$
$711 \overline{) 3}$	$802 \overline{) 3}$	$415 \overline{) 3}$



Fonte: Dados da pesquisa

Fonte: Dados da pesquisa

Nesta atividade (FIG. 14), eu precisava só da divisão e da multiplicação; poderia ter tampado o desenho e colocado mais operações, mas deixei pra eles colorirem... Nessa atividade (FIG. 15) tem várias operações de divisão. Eu coloquei o desenho do Pequeno Príncipe lá em cima porque tinha um espacinho pra isso. Não sou de colocar desenho.

³⁰ As narrativas desta subseção foram produzidas em 2018. As imagens 14 e 15 estão reduzidas, pois o foco é a ilustração.

O livro de Língua Portuguesa me atende muito por isso dou pouca atividade em folha. Já o livro de Matemática, não. Vejo o que dá, esgoto e vamos pra atividade no quadro ou em folha. Ele é temático. Ontem nós trabalhamos uma reportagem sobre celular. Discutimos muito sobre o uso do celular, dos meninos que não tem mais contato com a família. A gente usa muito o livro, conversa muito sobre seus textos, tem atividade de interpretação... Vejo se tem alguma coisa que dá pra Para Casa... Mas, no livro falta o trabalho com pontuação, por isso elaborei essa atividade (FIG. 16), pela necessidade de complementar.

Figura 16 - Atividade “Olho vivo na pontuação e nos parágrafos”

OLHO VIVO NA PONTUAÇÃO E NOS PARÁGRAFOS!

1. Leia o texto.

“Lá vão eles com seus carros vermelhos são bombeiros também chamados soldados de fogo Eles vão apagar um incêndio Quando chegam ao lugar do incêndio os bombeiros ligam as mangueiras ao hidrante e usam também carro-bomba Eles são muito corajosos arriscam a própria vida pois enfrentam o fogo para poder dominá-lo Muitas pessoas são gratas aos bombeiros por eles terem protegido suas vidas e suas casas”.

Nair Starling

2. Separe-o em três parágrafos, usando barras.

3. Copie-o, em seu caderno, com capricho, pontuando-o e fazendo os parágrafos corretamente.

4. Crie um título bem apropriado.

5. Responda às questões.

a) Identifique o motivo de os bombeiros serem também chamados de soldados de fogo?

b) Com que finalidade eles ligam as mangueiras ao hidrante?

c) Identifique dois aspectos positivos e dois negativos sobre o trabalho desenvolvido pelos bombeiros.

Fonte: Dados da pesquisa

Os alunos leem sempre do mesmo jeito, até falo com eles “você têm que respirar”; senão nem saberão o que leram porque não pontuaram.” Toda vez que a gente escreve uma frase a gente tem necessidade de um ponto”. Eles não pontuam. Fazem uma produção inteira sem pontuar e no final ainda colocam “FIM”. Mas, não significa que com essa atividade eles mudaram.

O contato com o gênero textual relatório surgiu da necessidade do projeto compostagem apresentado no festival da escola. O relatório foi feito com base num “livrinho” que um professor de biologia deu para o agrupamento que eu trabalhava. Nesse livro vem todas as dicas sobre compostagem, que era o assunto do nosso relatório. Peguei o modelo do relatório (FIG. 17) que tinha nesse livro e montei outro com dados mais precisos para que pudesse ser preenchido pelos alunos do 4º e 5º anos, em dias alternados.

Figura 17 – Produção de texto: Relatório do processo de compostagem

Diário de observações do processo da compostagem.		
DATA	O QUE FOI FEITO?	O QUE MUDOU?
__/__/__		
__/__/__		
__/__/__		

Fonte: Dados da pesquisa

O relatório foi preenchido pelos alunos toda vez que a professora de ciências mexia (colocava) algo na composteira doméstica. Eu perguntava para os alunos o que havia mudado na composteira e na aula de Língua Portuguesa fazíamos o preenchimento coletivo do relatório. Foram oito anotações, uma vez por semana até a data da feira da escola.

No dia da feira houve a exposição de um relatório para que quem visitasse o *stand* ficasse sabendo do passo-a-passo da compostagem. Também houve exposição de fotos dos alunos mexendo na composteira. Vi que essa experiência foi muito rica para mim e para os alunos pelo aprendizado da compostagem e pelo registro do relatório. Como aprender o gênero relatório sem praticá-lo?

5.5.2 “A gente se transforma aos pouquinhos”³¹

Tem coisas que vejo colegas meus fazendo e falo, “oh, que pena que não fiz”. Na época que eu trabalhava no 4º ano, agora tem dois anos seguidos que trabalho no 4ºano, vejo que eu trabalhava a divisão de uma maneira e hoje eu

³¹ As narrativas desta subseção foram produzidas em 2018 e 2019.

aprendi outra maneira com minha colega Brisa. Aprendi que às vezes um termo que a gente usa faz com que os meninos saquem mais fácil. Eu experimentei, , essa dica da Brisa, na outra escola e os meninos falaram: “nossa professora, agora eu entendi”. Então eu pensei, “com as outras turmas que já tive, se eu tivesse feito dessa forma, se eu soubesse disso, eles talvez...”. Esse ano o livro didático³² que estou usando orienta sobre isso já o do ano passado e dos anos anteriores não davam essa dica. Mas, acho que a dica maior veio da minha colega. Então é uma pena porque você pensa, “nossa então quer dizer que o menino não aprendeu porque eu não falei dessa forma?”. A gente carrega uma culpa?

Na época, quando peguei minha primeira turma de 4º ano eu pensava, “Meu Deus, será que esses meninos nunca vão aprender a dividir?”. Este ano, vejo minha turma de 4º ano da manhã, como eles estão bem; eu já peguei turmas de 5º e 6º anos que não estavam iguais a eles e penso “com a turma do 4º ano da tarde eu vou fazer do jeito que fiz de manhã que eles vão aprender”.

Acho que quando aposentar quem sabe vou ter me formado professora. Não sei, eu acho que a gente não forma não, a gente se transforma aos pouquinhos. Eu venho me formando como professora porque tem coisas que você aprende e pensa “com a próxima turma não vou fazer assim”. É muito complexo formar-se professora. Não acho que depois que saí da faculdade, nove períodos, virei professora. Acho que agora sim acredito que agora posso dizer que sou professora mas antes não.

A gente sai com muita teoria da universidade e a escola exige muita prática. Você tem que saber a teoria sim, por exemplo, na psicogênese da alfabetização você tem que saber classificar o aluno, principalmente se você estiver lá na alfabetização e mesmo depois porque a gente pega meninos que não estão alfabetizados no 2º ciclo. Na universidade você aprende a teoria, mas o que você vai fazer? Você sabe que o menino não está alfabetizado no 2º ciclo, o que você tem que fazer? A resposta vem com a prática, você só vai saber o que que tem que ser feito com a formação diária, formação prática com outros colegas.

Acho que a gente aprende muito com os colegas. Eu acho que o colega é primordial dentro de uma escola. Um colega que quer te ajudar, ajudar o aluno, que acredita que com a educação você pode mudar, mas nem sempre é assim tem colegas que dizem “ah, deixa assim, deixa pra lá”.

Eu lembro de uma vez que eu estava trabalhando no 1º ano, eu digitei uma parlenda com os espaços do computador e coloquei no mural. A professora G. falou, “Oh, Carla, corta as palavras e dê espaços maiores, deixa o colorido aparecer pro menino entender a questão da segmentação”. Eu nunca mais esqueci isso.

Lembro também de B., ela fez um mural de Matemática. Tinha uma carinha desenhada de menino e uma de menina. Todo dia repetia a rotina, contava quantos vieram, colocava embaixo do desenho e fazia uma soma. Na época eu estava no 1º ano e comecei a fazer igual. É coisa que você acha que é bobagem mas os meninos estão trabalhando a adição e às vezes nem percebem.

³² Refere-se ao ano de 2019, 1º ano que utilizou o livro adotado pela escola para o triênio 2019 a 2021.

A professora R. fazia no quadro a rotina do dia. Ela colocava com desenho, pois os meninos não eram alfabetizados. Eu aprendi com ela. Colocava uma legenda pra cada coisa que iam fazer no dia e escrevia do lado em caixa alta o que representava. Eu ia fazendo uma estrelinha do lado pra mostrar onde estávamos no dia. Assim os meninos ficavam menos ansiosos. Isso tudo eu não sabia foi um aprendizado. Isso infelizmente a universidade não ensina. Essa prática você aprende mesmo com o colega. Nem sei se a universidade tem a obrigação de ensinar isso. É isso formar-se professor é estar aberto a aprender com o outro também. É achar que não vai ser só em livros, em cursos, a não ser aqueles cursos práticos que são muito bons. Fiz vários cursos de formação, aqueles de 60, 80, 100 horas, lembro o quanto essas formações me ajudaram.

Durante o tempo que estive na escola especial, busquei cursos de formação que me ajudaram muito também na escola regular. Lembro de um que fiz na UFMG, chamado de: O cérebro vai à escola, um discurso entre a neurociência e a educação, professora Leonor Bezerra Guerra. Fiz também um lá em São Paulo chamado de DAE, Dossiê Avaliativo Evolutivo. Nesse o portador de necessidade especial é avaliado em vários itens durante sua trajetória escolar. Os cursos de alfabetização que fiz também me ajudaram muita na prática de sala de aula.

Uma coisa que foi muito legal foi quando eu passei pela coordenação; a gente tem uma visão diferente, percebe que você, também, pode ajudar com as coisas que aprendeu e que o professor às vezes ainda não sabe; “faz assim”, “faz desse jeito quem sabe vai dar certo?”. Foi um ano só, mas foi válida a experiência. Lembro de uma dica que dei a uma professora sobre a organização na sala; a sala desta professora era muito bagunçada. No 1º ano eles já são desorientados. Eu lembro que falei “Organiza mais a sala pra quando os meninos chegarem. Ou você faz roda ou coloca em dupla, acho que vai ser até melhor pra você chegar e eles já começarem o dia mais orientados”. A organização ajuda a turma e ajuda o próprio professor, senão ele fica doido.

A Brisa me deu muitas dicas de jogos de Matemática e eu passei a fazer. Criei uma rotina e toda quarta-feira a gente jogava. Eu acho que a gente peca em achar que com o jogo o menino não vai aprender. Eles aprendem, eles gostam. A mancala eu aprendi com a Brisa aprendi a jogar por causa da GINCAMAT. Depois de aprender falei assim “Nossa, como vou ensinar pra 25 meninos ao mesmo tempo?” e Brisa disse, “Vou mandar 5 alunos da minha sala que estão bons e eles vão lá ensinar pros seus”. Então nós fizemos grupinhos e os meninos da Brisa ensinaram pros meus. Uns aprenderam rapinho com essa primeira visita e teve mais uma visita. Depois como eu já sabia jogar joguei com um por um e depois fizemos o campeonato, um jogou com o outro.

O que me surpreendeu foi que o campeão é um menino que tem muita dificuldade em Matemática inclusive está de recuperação, mas o jogo é um jogo de estratégia, ele aprendeu as estratégias. A outra que ganhou que fiquei muito satisfeita foi a S. Ela já deu muito trabalho na escola no 1º, 2º e 3º anos. Lembro uma vez em que entrei na sala, eu era coordenadora, e a professora falou “Ah, não sabe nada não, tem uma dificuldade...” Não gostei pois expôs a menina perante a turma

inteira. Esse ano ela deu um salto. “Professora, que dia é seu aniversário”, perguntou. “Pra você vou dar um abraço”. Pensei: “como é a questão da afetividade...” Eu até comentei com uma professora, “Você já reparou o tanto que S. está participativa, dá opinião na aula...”.

Acho que a aprendizagem passa pela questão da afetividade. A proximidade que a gente cria com os alunos faz com que eles aprendam melhor. Vejo que criar um vínculo afetivo faz toda diferença. Essa questão da afetividade vou levar pra vida. Não tem como num ano você ser uma pessoa afetiva e no outro não.

Sou afetiva, mas cobro e às vezes até me policio. Por exemplo passei agora vindo pra essa sala e tinha um grupo de meninos da escola jogando bafão³³, enquanto a entrada³⁴ acontecia no pátio. Eu falei “o que que é isso aqui?”. E eles responderam, “A gente já tá indo...”. Eles devem ter pensado, “Ela não é minha professora, nem coordenadora e está chamando minha atenção...”. Mas está em mim, não existe eu ver uma coisa errada e não chamar a atenção. Acho que dentro da escola todo mundo deveria agir pensando, “não é meu aluno mas é aluno da escola, então eu tenho a função sim de chamar a atenção, cobrar o que for preciso”.

No início do ano³⁵ reuni com as outras professoras e elencamos os gêneros que a gente poderia trabalhar, um deles foi anúncio. Um dia eu estava no semáforo e na hora que a moça me entregou um panfleto eu pensei em trabalhar com ele em sala. Pensei, “ficar mostrando anúncio impresso que você vê na internet... nada a ver...”, quis trazer uma coisa mais real. Pedi a moça pra me dar 20, mas ela deu só três. Três não ia resolver o jeito foi xerocar pros meninos.

Pensamos o tempo todo no aluno. Parar no semáforo e pegar um folder... Ir ao supermercado e lembrar que tem que comprar feijão branco pra fazer o jogo mancala... Você não desliga... Eu acho que ser professora é, ao longo dos anos, até acordar de madrugada e pensar no aluno. Pois é... Que coisa desgastante... Acordar de madrugada e pensar no aluno... no que você vai fazer... se aprenderam mesmo.

Agora entramos no gênero “conto de suspense” porque agosto é o mês do folclore e os meninos começaram a falar. Perguntei se sabiam o que é folclore e a maioria só sabia falar que era lenda, deram os nomes das que conhecem. Expliquei a questão da cultura. Também aconteceu um trabalho na biblioteca com contos. Estamos no segundo conto de suspense e eles já começaram a produzir seus próprios contos. Há uma coisa que eu vi que eu já errei no passado. Ano passado, quando trabalhei produção de texto, a Ana Paula falou “vamos fazer um caderno de produção de texto pra toda sexta-feira eles escreverem?”. Eu concordei, nunca havia trabalhado com produção de texto no 4º ano. Hoje eu não faria o caderno e não fiz. Eu vi que trabalhei com contos de suspense, fiz jogral, conversei até sobre os contos e na hora de escrever eles fizeram bem melhor do que se eu tivesse pegado uma história com uma imagem e falasse “produzam um texto”. Agora que vi os contos que estão saindo fiquei mais feliz e pensei “nem precisa ficar trabalhando produção

³³ Jogo de cartas.

³⁴ Momento coletivo em que os estudantes chegam à escola e são recepcionados, no pátio, pela coordenadora.

³⁵ Está se referindo ao ano de 2019.

toda semana”. A gente vai mudando, muda muito rápido de um semestre pro outro. Então eu vejo que aprendi comigo mesmo.

Acho que depois desse conto de suspense teve um amadurecimento na sala em relação à escrita, em conseguir entender que a gente introduz, depois desenvolve e conclui o texto. Lembro que eu perguntei a eles, “Geralmente os contos de suspense acontecem em qual momento?”. Então, na hora que eles escreveram eles começaram a escrever “em uma noite...”. Começaram a escrever de uma forma mais correta. Lembro que uma menina colocou “era uma vez”, então falei “Será? Era uma vez não é lá dos contos de fada?”. “Ah, é mesmo, você já falou isso pra gente, professora.”

No conto de suspense eu falei “cuidado com a pontuação, o texto não pode vir direito e ter um ponto lá no final e ainda escrever fim”. Fiquei feliz com o resultado. Eu lembro que o livro didático fala de pontuação e entonação. Então antes da produção do conto expliquei que de acordo com a pontuação que está no texto a gente lê de uma forma. Falei pra eles observarem minha leitura, quando tem uma interrogação como que eu mudo o jeito de falar, quando tem uma exclamação, reticências, ponto final. Então li de outra forma, como se não tivesse aquela pontuação. Muda a pontuação, muda a entonação. Eu pedi que fizessem a leitura usando a entonação correta, tipo um jogral. Foi legal porque eu vi que eu nunca tinha feito isso. Tem coisas que você faz e vê que é legal, que deu certo.

Mostrei o significado de cada sinal de pontuação. Tinha menino que no 4º ano ainda não sabia o nome dos sinais e se ele não sabe nem o nome como vai saber que horas usar? Sempre quando vou ler um texto eu falo, “Observem minha leitura, quando tem uma vírgula eu respiro, a gente dá uma pausa, não é ler direto”. Água mole em pedra dura tanto bate até que fura, de tanto falar com eles, quase todo dia, até respondem em coral “início de frase com letra maiúscula”. Então eu falo, “Vocês estão respondendo em coral mas tem que fazer certo na hora da atividade, vocês estão falando mas não é por falar...”. Tem coisa que é maçante pros meninos, mesmo pra gente, mas acho que é por aí, não tem outra forma ou então deve ter, às vezes alguém trabalha de outra forma.

As atividades que dou fazem parte da minha reflexão, “nossa aquela atividade não foi legal, não foi boa, não adiantou, tenho que fazer de outra forma pra ver se eles vão dar conta vão aprender”. Acho que depois disso que estou fazendo, participar desta pesquisa, passei a usar menos atividade impressa. Depois que comecei a escrever eu comecei a pensar mais. Mas tem atividade que você xeroca porque não tem como. Por exemplo, não tem como você fazer no quadro o desenho de um mapa. No trabalho com contos de suspense o texto era bem extenso se eu fosse passar no quadro o menino ia ficar só copiando o texto.

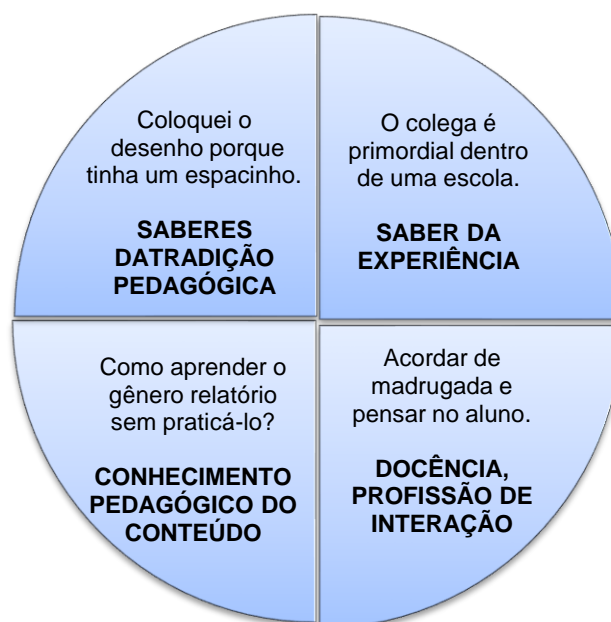
O livro didático deste ano tem ao final de cada unidade uma autorreflexão. Os alunos marcam um com um X: aprendi, preciso melhorar... Vou fazendo junto com eles, “vamos ser verdadeiros, acham que precisam melhorar?” Eles são verdadeiros, vão lá e fazem um X no local, não “puxam a sardinha pro lado deles”. E se o aluno faz essa autorreflexão por que não fazermos também? Eu faço sim, a todo momento penso.

Percebo que ao escrever esses relatos o quanto falhamos em não registrar nossas práticas, mas também o tempo nos atropela. As práticas ficam apenas na memória. Vi que esses relatos foram ricos, pois foi uma oportunidade de rever práticas.

5.6 Diálogos com a professora Carla

Carla teceu uma narrativa evocando lembranças e entrelaçando-as com reflexões. Esse seu movimento permitiu-nos, por meio de sua biografia, compreender a sua trajetória docente enquanto uma caminhada de desenvolvimento profissional, um processo de “formar-se” professora. Processo este, segundo ela, permanente ao longo da carreira: “acho que quando aposentar quem sabe vou ter me formado professora”. Por isso, a seção anterior recebe como título a citação que sintetiza o significado global inferido em sua narrativa “todo dia, ano ou a cada turma, forma-se um novo professor”. O diálogo se dará com as unidades de análise sintetizadas na figura 18.

Figura 18 - Unidades de análise: professora Carla



Fonte: Elaborada pela autora com excertos das narrativas da professora Carla

Com as entradas que Carla nos permitiu acessar por meio de sua narrativa, percebemos alguns elementos que foram importantes no seu desenvolvimento profissional com destaque para os saberes da experiência, construídos no ambiente escolar pela socialização profissional

e por suas experiências e reflexões. Ademais, ela sinaliza elementos que permitem uma problematização a respeito dos saberes advindos da tradição pedagógica, das formações institucionalizadas e dos livros didáticos. Aborda, também, a questão da afetividade enquanto fator importante no processo de ensino.

5.6.1 “O colega é primordial dentro de uma escola”

É recorrente na narrativa de Carla a seguinte reflexão: “fazia de uma maneira e hoje eu aprendi outra maneira”. Perpassa toda a sua trajetória histórias que sinalizam os saberes adquiridos com a experiência, provenientes tanto de sua interação em sala de aula, quanto da socialização entre os pares de trabalho, esta é a unidade de análise posta em discussão.

Carla sinaliza que a profissão docente tem uma especificidade, a formação contínua:

Acho que quando aposentar quem sabe vou ter me formado professora. Não sei, eu acho que a gente não forma não, a gente se transforma aos pouquinhos. Eu venho me formando como professora porque tem coisas que você aprende e pensa “com a próxima turma não vou fazer assim”.

Essa citação exemplifica que no processo de formação contínua, novos saberes são construídos e incorporados de forma compósita a seu saber experiencial.

A interação entre os pares de trabalho, para Carla, constituiu-se fonte de alguns saberes que construiu e continua construindo, chegando à conclusão, após evocar lembranças e tecer reflexões, que “o colega é primordial dentro de uma escola”, ou seja, revela que a socialização profissional é fonte de saberes.

Para exemplificar os saberes construídos na época em que trabalhava em turmas de alfabetização, Carla relembra o que aprendeu com algumas colegas: na construção de murais a importância dos espaços maiores entre as palavras, “pro menino entender a questão da segmentação”; trabalhar a ideia de adição por meio da contagem e o registro coletivo da presença diária; registrar no quadro da rotina diária, com desenhos e escrita, para o aprendizado temporal, “os meninos ficavam menos ansiosos”.

Já com Brisa, participante desta pesquisa, Carla destaca que a interação entre os pares pode acontecer através das observações e dos diálogos, mas também por meio da ajuda concreta. “Nossa, como vou ensinar pra 25 meninos ao mesmo tempo?”, questionava-se diante do desafio de ensinar o Mancala para sua turma. Enquanto Brisa encontrou uma solução: “vou mandar 5 alunos da minha sala que estão bons e eles vão lá ensinar pros seus”.

Com Brisa, além dos saberes relacionados à importância dos jogos para o ensino da Matemática, Carla narra que se valeu das dicas em relação à forma de ensinar a divisão aprendendo termos que propiciam a compreensão do estudante: “eu trabalhava a divisão de uma maneira e hoje eu aprendi outra maneira com minha colega”.

Entretanto, não faz uma avaliação romântica da importância das colegas, realiza uma leitura contextual de que na instituição existem aquelas colegas que frente às questões da docência se posicionam com um “ah, deixa assim, deixa pra lá”. Estas professoras, pela singularidade de suas biografias, encontram-se em um momento diferente do seu. Diante dessa percepção prefere interagir com o grupo com o qual se identifica, “um colega que quer te ajudar, ajudar o aluno, que acredita que com a educação você pode mudar”.

Deste modo, infere-se que a socialização profissional é um movimento circular, de troca, em que o/a professor/a adquire saberes com os pares e também é fonte desses saberes. Carla exemplifica com lembranças da época em que esteve na coordenação. “A gente tem uma visão diferente, percebe que você, também, pode ajudar com as coisas que você aprendeu e que o professor às vezes ainda não sabe; ‘faz assim’, ‘faz desse jeito quem sabe vai dar certo?’”.

Carla sinaliza que os livros didáticos também têm um papel na construção de seus saberes profissionais, porém não deixa de citar a legitimidade da influência dos pares. Carla narra a experiência com dois livros de Matemática em que um, não contribuiu muito com sua ação de ensinar, enquanto o outro trazia orientações que a auxiliaram no ensino da divisão, “este ano³⁶ o livro didático que estou usando orienta sobre isso, já o do ano passado e dos anos anteriores não davam essa dica. Mas acho que a dica maior veio da minha colega”.

É possível inferir, já na primeira experiência na docência, em uma escola especial, que Carla legitimava a interação profissional enquanto fonte de saberes. Em sua narrativa ela sinaliza sua percepção a esse respeito: “havia mais ou menos 70 alunos, mas muitos profissionais de diferentes áreas do conhecimento (psicólogo, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, psicopedagogo, pedagogo, professor). Aprendi muito nessa instituição tanto com os profissionais e muito mais com os alunos”. A interação com os alunos enquanto fonte dos saberes docentes será abordada em outra subseção.

Observa-se que Carla apresenta uma postura ativa. Ao avaliar as observações que faz das ações das colegas ela sente, “oh, que pena que não fiz”, mas não se acomoda e testa essa ação: “experimentei, na outra escola, e os meninos falaram: ‘nossa professora, agora eu

³⁶ Refere-se a 2019, livro didático escolhido para o triênio 2019-2021.

entendi””. Ou seja, ao se deparar com novas possibilidades para sua prática advindas das observações e dos diálogos com colegas de trabalho, experimenta essas possibilidades, e, nesse movimento, julga o saber da experiência que mobilizou, e quando valida a experiência, esta se torna parte de seu repertório para o ensino.

Eu experimentei, na outra escola, essa dica da Brisa, e os meninos falaram: “nossa professora, agora eu entendi”. Com a turma do 4º ano da tarde eu vou fazer do jeito que fiz de manhã que eles vão aprender. Este ano, vejo minha turma de 4º ano da manhã, como eles estão bem; eu já peguei turmas de 5º e 6º anos que não estavam iguais a eles.

Compreende-se, portanto, que a docência é um processo permanente de construção de saberes em que a ação de ensinar articula-se à reflexão do saber experiencial. Sendo assim, a narrativa de Carla corrobora os estudos que sinalizam que toda a aquisição de saberes docentes transita pela experiência vivida; tanto pela experiência da aquisição do saber quanto pela experiência vivida quando da sua utilização; ou seja, embora nem toda experiência se torne um saber consciente, “todo o saber há de provir de uma vivência, que tão logo marque o sujeito passa a fazer parte de sua experiência” (NETO; COSTA, 2016).

Carla nos revela também que seu compromisso ético com o ensino potencializa seu aprendizado experiencial “com as outras turmas que já tive, se eu tivesse feito dessa forma, se eu soubesse disso, eles talvez...”; “nossa então quer dizer que o menino não aprendeu porque eu não falei dessa forma?”; dessa maneira, ela busca um desenvolvimento profissional tendo em vista os sujeitos diretamente envolvidos em sua ação de ensinar.

O processo reflexivo apresenta-se como um elemento fundamental em sua trajetória:

O livro didático deste ano tem ao final de cada unidade uma autorreflexão. Os alunos marcam um x: aprendi, preciso melhorar... Vou fazendo junto com eles, “vamos ser verdadeiros, acham que precisam melhorar?” Eles são verdadeiros, vão lá e fazem o x no local, não puxam a sardinha pro lado deles. E se o aluno faz essa autorreflexão por que não fazemos também? Eu faço sim, a todo momento penso.

Essa inferência é possível tanto nos momentos em que se coloca explicitamente, ao afirmar que as atividades que elabora fazem parte da sua reflexão, como no excerto acima; quanto nos momentos em que a reflexão aparece implícita perpassando sua narrativa: “nossa aquela atividade não foi legal, não foi boa, não adiantou, tenho que fazer de outra forma pra ver se eles vão dar conta vão aprender”. Percebe-se, portanto, que Carla traz elementos que corroboram os estudos acerca da reflexividade enquanto potencializadora da eficiência da prática através de validações e correções (GAUTHIER *et al.*, 2013).

É mister ressaltar que a pesquisa (auto)biográfica, por suas especificidades que propiciam a construção de um conhecimento de si, contribuiu com o processo reflexivo de Carla: “percebo que ao escrever esses relatos o quanto falhamos em não registrar nossas práticas, todavia o tempo nos atropela. As práticas ficam apenas na memória. Vi que esses relatos foram ricos, pois foi uma oportunidade de rever práticas”.

5.6.2 “Coloquei o desenho porque tinha um espacinho”

Conforme estudos apresentados no referencial teórico, nas sinalizações de Carla apresentadas na subseção anterior, percebe-se que os/as docentes por meio de seus pressupostos e julgamento de seus atos constroem maneiras de fazer, sendo os saberes experiências aqueles que interferem na sua jurisprudência privada.

Esses saberes experienciais são compósitos, ou seja, compõem-se de saberes vários que não apenas se integram mas se transformam (ROLDÃO, 2007), nessa perspectiva, na narrativa de Carla é possível inferir o papel dos saberes da tradição pedagógica e os saberes das ciências da educação na composição de seu saber experiencial, assunto desta subseção.

Problematizamos primeiramente, a partir das entradas que Ana Paula me permitiu, os saberes da tradição pedagógica.

Dou mais atividade no quadro, principalmente Matemática, que é muita conta e ficar o tempo todo no papel....

Tem atividade que o desenho é maior que a atividade. [...] eu precisava só da divisão e da multiplicação; poderia ter tampado o desenho e colocado mais operações, mas deixei pra eles colorirem. [...] Eu coloquei o desenho do Pequeno Príncipe lá em cima porque tinha um espacinho pra isso.

Sempre quando vou ler um texto eu falo, “Observem minha leitura, quando tem uma vírgula eu respiro, a gente dá uma pausa, não é ler direto”. [...] Sempre quando vou ler um texto eu falo, “Observem minha leitura, quando tem uma vírgula eu respiro, a gente dá uma pausa, não é ler direto”. Água mole em pedra dura tanto bate até que fura. De tanto eu falar com eles, quase todo dia, até respondem em coral “início de frase com letra maiúscula”.

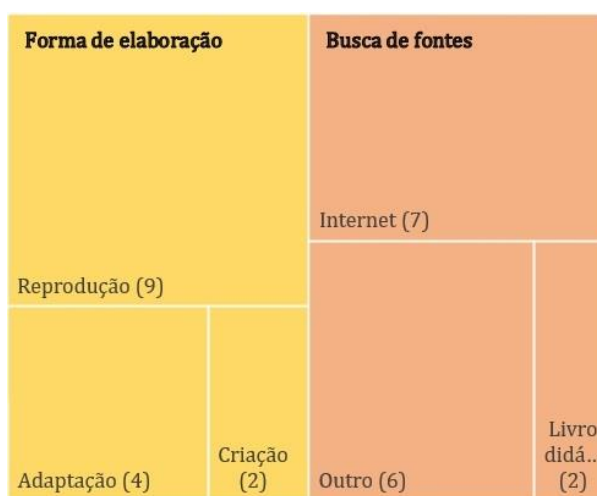
Nas citações acima, o grifo teve a intenção de sinalizar as expressões, que possuem indícios de saberes da tradição pedagógica: atividades com desenhos pra colorir; aprender matemática fazendo muitas contas; pontuação associada à respiração.

Além da narrativa, as atividades recolhidas, com exceção de uma proposta de relatório, apresentam uma formatação e uma escolha de enunciados já naturalizados como atividades

escolarizadas,; complete, efetue, pinte a fração, responda as questões de interpretação, entre outros. A maioria das atividades impressas elaboradas por ela foram reproduzidas ou adaptadas dos sites de busca da internet (FIG. 19).

Infere-se-se que os sites de buscam direcionam os resultados para esse tipo de formatação de atividade. Infere-se, portanto, que a internet pode propiciar o reforço de naturalizações dos saberes da tradição acerca das concepção do que é uma atividade de ensino.

Figura 19 - Recorte do gráfico de árvore: fichas de análise de atividades (Carla)



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa constantes no apêndice H

Compreendemos que estas informações por si só não permitem generalizações. Portanto, longe de julgar essas atividades ou a professora, colocando-as em um dos lados da dicotomia correto *versus* errado; percebemos, pelo contato com a biografia de Carla e pela abertura ao diálogo que ela permitiu, a possibilidade de problematizar algumas atividades. Visibilizando, assim, possíveis saberes advindos da tradição e colocando-os em debate.

Nesse sentido, perante a singularidade da biografia de Carla e das atividades elaboradas por ela, a reflexão acerca dos saberes da tradição desencadeou um questionamento neste processo investigativo: como propiciar, na escrita dessa dissertação e junto à professora, um diálogo reflexivo, e, ressaltar, sem a culpabilização docente? Em um dos momentos, ao avaliar seu trabalho com a divisão, Carla questiona “a gente carrega uma culpa?”. Compreendemos, que a narrativa de Carla nos permite inferir que não há culpa, mas sim o reconhecimento de seu papel ativo no compromisso ético com o ensino e que a construção dos saberes necessários é um processo ao longo da carreira.

Diante do questionamento acima, consideramos pertinente narrar o caminho encontrado para trabalhá-lo, ocorrido durante a última entrevista narrativa com Carla. Diante da parceria construída no percurso da pesquisa; na entrevista narrativa foi perceptível a grande abertura ao diálogo. “O professor deve estar aberto a aprender com o outro”. Esta e outras citações revelam uma abertura, inclusive, em relação a este processo de pesquisa, ao qual verbalizou: “acho que depois disso que estou fazendo, participar desta pesquisa, passei a usar menos atividade impressa. Depois que comecei a escrever eu comecei a pensar mais”.

Ademais, sua narrativa é permeada por momentos em que avalia suas ações. Com base em seus saberes, narra que agia de determinada forma, e ao longo do tempo, ao ampliarem-se esses saberes, aumentava seu repertório para o ensino. Sendo assim, percebe-se durante a entrevista narrativa a oportunidade de problematizar algumas atividades. Ao desligar o gravador, sinalizei que gostaria de conversar sobre uma atividade³⁷ (FIG. 20) que durante a investigação desencadeou reflexões acerca da relação entre a sua prática e os estudos teóricos.

Figura 20 – Excerto: atividade “Olho vivo na pontuação e nos parágrafos”

OLHO VIVO NA PONTUAÇÃO E NOS PARÁGRAFOS!

1. Leia o texto.

“Lá vão eles com seus carros vermelhos são bombeiros também chamados soldados de fogo Eles vão apagar um incêndio Quando chegam ao lugar do incêndio os bombeiros ligam as mangueiras ao hidrante e usam também carro-bomba Eles são muito corajosos arriscam a própria vida pois enfrentam o fogo para poder dominá-lo Muitas pessoas são gratas aos bombeiros por eles terem protegido suas vidas e suas casas”.

Nair Starling

2. Separe-o em três parágrafos, usando barras.

3. Copie-o, em seu caderno, com capricho, pontuando-o e fazendo os parágrafos corretamente.

Fonte: Dados da pesquisa

É mister ressaltar que a folha da atividade, em sua globalidade, permite inferências a respeito de elementos da tradição pedagógica: pegar um texto e por meio dele apresentar questões que abordam eixos diversos do ensino da Língua Portuguesa, que, por conseguinte, demandam estratégias diferenciadas. Todavia, naquele momento, o diálogo estabeleceu-se

³⁷ A atividade encontra-se na íntegra na página 101.

somente com a questão 3. Salientamos, que, ao escolher um aspecto pra dialogar, não desconsideramos a importância das demais reflexões.

Assim, o intuito foi dialogar a respeito da pertinência dessa atividade para o ensino da pontuação. Partindo do pressuposto de que pela forma como se ensina, encontram-se as potencialidades que viabilizam a aprendizagem (ROLDÃO, 2009), a problematização voltou-se para o movimento reflexivo proposto pela atividade: em que medida a reflexão proposta pela atividade auxiliaria as crianças na aprendizagem do conteúdo?

Nesse sentido, meu primeiro questionamento foi a respeito do objetivo de Carla ao apresentar um texto digitado sem os sinais de pontuações, mantendo as letras maiúsculas e com o enunciado solicitando que a criança copiasse o texto pontuando-o. Carla explicou que seu objetivo foi que a criança percebesse que frases terminam com ponto final e iniciam com letra maiúscula. Pedi que se colocasse no lugar da criança: o que pensaria durante a realização da atividade? Respondeu que pensaria que antes das letras maiúsculas deveria utilizar o ponto, já que frases terminam com ponto final. Problematizei: qual aprendizado a criança levaria para o momento em que estivesse produzindo, ou seja, momento em que o texto não está pronto e a criança deve decidir onde colocar a pontuação sem as letras maiúsculas sinalizadas? Carla pontuou que a criança saberia que ao terminar a frase deveria colocar ponto final.

Nesse momento, argumentei que na minha percepção a criança identificaria rapidamente a letra maiúscula e colocaria a pontuação, sem precisar nem mesmo ler o texto da atividade. Dessa forma, para possibilitar a reflexão da criança e conseqüentemente o aprendizado, problematizei: e se apresentássemos o texto digitado com todas as letras minúsculas? Compreendo que o processo mental da criança seria ler, identificar os sentidos postos pelo texto e, com essa reflexão, pontuar. Processo este, que ao ser apreendido pela criança, ao produzir um texto o utilizaria.

Essa problematização inspirou-se nos estudos teóricos que salientam a importância da elaboração do ensino, na perspectiva de desencadear nos alunos atividade intelectual que lhes permita criar sentido às aprendizagens e, só assim, reelaborá-las e transformá-las em saberes (FRANCO; PIMENTA, 2016). Assim como os estudos da didática específica da Língua Portuguesa a respeito da pontuação, pertinentes de serem sintetizados. Estes estudos sugerem a criação de “estratégias para transformar a pontuação em algo ‘observável’ para a criança.” (SILVA; BRANDÃO, 2007, p. 123) por meio da exploração de sua função em diferentes textos, inclusive, os das próprias crianças. Sendo assim, o ensino por intermédio de frases isoladas, como argumentam as autoras, faz parte de uma tradição que contém um equívoco, advoga que

as crianças aprenderiam a juntar em um texto, o que aprenderam isoladamente. Nesse sentido, compreendo que quando os autores afirmam que os saberes da experiência podem conter limitações, crenças como estas, são um exemplo.

Ainda em relação ao conteúdo pontuação, podemos inferir na narrativa outra crença acerca da vinculação entre a pontuação da fala e a pontuação da escrita, “quando vou ler um texto eu falo, ‘observem minha leitura, quando tem uma vírgula eu respiro, a gente dá uma pausa, não é ler direto’”. Observa-se a pertinência da discussão acerca do conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 2014). Conceitualmente, a pontuação é um recurso de coesão e coerência do texto escrito que está a serviço da compreensão do leitor e não um recurso que se vincula ao ritmo da fala (SILVA; BRANDÃO, 2007). Percebe-se com essas discussões que a compreensão do conteúdo interfere na forma de tratá-lo pedagogicamente.

Ao finalizar a narrativa do trabalho com pontuação, Carla pontua, “tem coisa que é maçante pros meninos, mesmo pra gente, mas acho que é por aí, não tem outra forma ou então deve ter, às vezes alguém trabalha de outra forma”. Essa colocação sinaliza que, em coerência com as discussões da Didática, faz-se necessário retrabalhar e ressituar reflexões propiciando a geração de um saber fazer com consciência (PIMENTA, 2014).

Nessa perspectiva, é pertinente o diálogo com Gauthier, *et al.* (2013), que argumenta que é fato que os/as docentes se apoiam em seus saberes para julgar e agir; entretanto, na ausência de um saber da ação pedagógica válido, codificável, os/as docentes continuarão recorrendo a saberes que podem comportar limitações importantes como alguns advindos da tradição. Essa pontuação converge com os estudos de Sacristán (1995, p. 84) que sinalizam a necessidade de que a teoria “informe e transforme a prática, ao informar e transformar as formas como se experimenta e se entende a prática”.

Ao narrar as aprendizagens com as colegas de trabalho Carla pontua: “isso infelizmente a universidade não ensina. Essa prática você aprende mesmo com o colega” e em seguida questiona: “nem sei se a universidade tem a obrigação de ensinar isso”. Shulman (2014), em consonância com os autores citados anteriormente, nos dá elementos para responder a esse questionamento: “uma das tarefas mais importantes para a comunidade acadêmica é trabalhar com os educadores para desenvolver representações codificadas da sabedoria pedagógica adquirida com a prática”. (SHULMAN, 2014, p. 11), visto que é extenso o conhecimento potencialmente codificável que origina-se da experiência docente.

Carla legitima as formações institucionalizadas. Ao chegar em casa e refletir sobre a entrevista narrativa, enviou uma mensagem com uma informação que tinha se esquecido: “fiz

vários cursos de formação, aqueles de 60, 80, 100 horas, lembro o quanto essas formações me ajudaram”. Posteriormente, após reler suas narrativas, acrescentou um parágrafo ampliando esta informação com formações da época em que trabalhou com o ensino especial e que lhe auxiliaram no ensino fundamental. Logo, percebe-se que para ela, a formação continuada tem um papel na construção de seus saberes docentes.

Entretanto, observa-se um conflito na relação teoria e prática: “não acho que depois que saí da faculdade, nove períodos, virei professora. Acho que agora, sim, acredito que posso dizer que sou professora, [...]. A gente sai com muita teoria da universidade e a escola exige muita prática”. Em outra de suas recordações a respeito da alfabetização, reitera esse conflito acerca da relação que estabelece entre teoria e prática:

Você tem que saber a teoria sim, por exemplo, na psicogênese da alfabetização você tem que saber classificar o aluno, principalmente se você estiver lá na alfabetização e mesmo depois porque a gente pega meninos que não estão alfabetizados no 2º ciclo. Na universidade você aprende a teoria, mas o que você vai fazer? Você sabe que o menino não está alfabetizado no 2º ciclo, o que você tem que fazer? A resposta vem com a prática, você só vai saber o que tem que ser feito com a formação diária, formação prática com outros colegas.

Diante dessas pontuações, consideramos pertinente o diálogo com os estudos de Roldão (2007) que argumenta que tanto a teoria quanto a prática são saberes que não se excluem. O primeiro, produzido e formalizado por investigações sobre a prática e o segundo produzido e mobilizado pelos/as docentes na prática. Considerar os saberes docentes como saberes compostos significa que mais do que uma visão integrativa, os diferentes saberes se transformam como parte integrante uns dos outros. O problema está ao se considerar apenas o saber advindo da prática, que resulta num praticismo, num tecnicismo simplista; ou na consideração da visão aplicacionista, sintetizada na expressão *da teoria à prática*, segundo a autora, dominante entre os docentes, e que “pode ser pouco operativa, ocultando a íntima dependência de um campo diante do outro” (ROLDÃO, 2007, p.12).

5.6.3 “Como aprender o gênero relatório sem praticá-lo?”

Ampliando a discussão tecida anteriormente a respeito dos saberes da tradição apresentamos como unidade de análise um dos conhecimentos mobilizados na elaboração de atividades, o conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento este, construído por Carla por meio de diferentes fontes: socialização profissional, formação e utilização do livro didático.

O título desta subseção, “Como aprender o gênero relatório sem praticá-lo?”, apresenta elementos que serão colocados em debate, a seleção do *conteúdo*: gênero textual relatório; a *estratégia* utilizada pra ensiná-lo: praticar a produção; o *instrumento* utilizado para operacionalizar esta estratégia: a folha impressa para registro do relatório.

Carla narra que em 2018 foi o primeiro ano em que trabalhou com produção de texto no 4º ano e que Ana Paula lhe propôs o trabalho com um caderno de produção, “pra toda sexta-feira eles escreverem”. Já, em 2019, com outra turma de 4º ano, parte de um caminho diferente. Em reunião com outras professoras elencaram os gêneros textuais que seriam trabalhados, entre eles, anúncio. É possível inferir uma preocupação, oferecer aos estudantes textos mais próximos o uso social em vez de textos escolarizados, por meio do seguinte exemplo: “estava no semáforo e na hora que a moça me entregou um panfleto eu pensei em trabalhar com ele em sala. Pensei, ‘ficar mostrando anúncio impresso que você vê na internet... nada a ver...’, quis trazer uma coisa mais real. Pedi a moça pra me dar 20, mas ela me deu só três”.

Neste mesmo ano, Carla prossegue o trabalho com o gênero textual conto de suspense.

Fiz jogral, conversei até sobre os contos e na hora de escrever eles fizeram bem melhor do que se eu tivesse pegado uma história com uma imagem e eu falasse ‘produzam um texto’ [...] teve um amadurecimento na sala em relação à escrita, conseguir entender que a gente introduz, depois desenvolve e conclui o texto, pensando em 3 parágrafos. Lembro que eu perguntei a eles, “Geralmente os contos de suspense acontecem em qual momento?”. Então, na hora que eles escreveram eles começaram a escrever “em uma noite...”. Começaram a escrever de uma forma mais correta. Lembro que uma menina colocou “era uma vez”, então falei “Será? Era uma vez não é lá dos contos de fada?”. “Ah, é mesmo, você já falou isso pra gente, professora”.

É possível compreender que Carla começa a abordar a questão dos usos sociais da Língua Portuguesa em sua ação de ensinar em vez de trabalhar apenas com situações escolarizadas, ou seja, tem passado por um processo de reconfiguração do conhecimento pedagógico do conteúdo acerca da produção de texto.

Conforme já exposto em outra subseção, Carla experimenta primeiramente a nova forma de trabalhar, reflete sobre a sua experiência, e, por ter sido positiva a válida, tornando-a parte de seu repertório. Nessa reflexão, com este novo saber em construção, Carla avalia sua prática passada e projeta a prática futura, narra que hoje não faria o caderno de produção de texto e não fez. Em sua reflexão atual, fundamentada nos saberes construídos no desenvolvimento do trabalho com gêneros textuais avalia “eles fizeram bem melhor do que se eu tivesse pegado uma história com uma imagem e falasse”.

Por meio das narrativas, Carla nos revela que uma das fontes desses novos saberes é o livro didático. Quanto ao livro de 2018, Carla disse que a atendia muito, “A gente usa muito o livro, conversa muito sobre seus textos, tem atividade de interpretação... Vejo se tem alguma coisa que dá pra Para Casa...”. Suas unidades eram organizadas a partir de temáticas, “Ontem nós trabalhamos uma reportagem sobre celular. Discutimos muito sobre o uso do celular, dos meninos que não têm mais contato com a família”. Entretanto, foi o livro de 2019, cujas unidades são organizadas a partir de gêneros textuais, que lhe permitiu a construção de novos saberes a respeito do trabalho com leitura e produção de texto.

Nesse sentido, a narrativa de Carla converge com a discussão a respeito dos livros didáticos enquanto recursos de reconhecida “importância na prática pedagógica diária, pois constituem um apoio para o professor e para o estudante, auxiliando na organização do conteúdo estudado. Em algumas situações, pode até ser considerado único suporte, devido à escassez de recursos” (CONTI, 2015). A autora ressalta que apesar dos pontos positivos, em relação ao livro didático, não podemos nos furtar da discussão acerca da autonomia docente. Embora esse aspecto não tenha sido observado na prática de Carla, que pelo que podemos inferir atua de forma autônoma, é pertinente problematizar que o livro didático:

Pode ameaçar autonomia do professor, quando se obriga o professor a seguir as situações pedagógicas à risca, sempre na ordenação em que são propostas; a esgotar todo o material didático; ou a realizar exclusivamente as situações propostas pelo livro ou material de ensino. O material didático não prevê cada contexto/turma, mas visualiza um professor com competências que muitas vezes não existem. Podemos dizer também que, muitas vezes, o problema não é o material ou livro didático, mas a forma de trabalho imposta pelas instituições ou por falta de preparo do professor. Nesse sentido, o professor também é visto como alguém que reproduz o conhecimento, e não alguém capaz de produzir conhecimento. (CONTI, 2015, p. 162)

Por fim, outro fator que se revelou na narrativa de Carla como influenciador na construção de seus saberes: trabalhar mais de uma ano com turmas da mesma idade. É possível concluir que ao atuar novamente em uma turma de 4º ano, Carla que já havia avaliado seu trabalho anterior e reelabora-o a partir dos conhecimentos adquiridos.

5.6.4 “Acordar de madrugada e pensar no aluno”

Na narrativa de Carla infere-se que em sua concepção, a interação com o estudante tem uma centralidade. Gauthier *et al.* (2013) argumenta que não só os saberes a respeito da matéria

são influenciadores das decisões relacionadas à seleção dos conteúdos, estratégias e atividades, mas também os saberes sobre os estudantes, assunto abordado nesta subseção.

Quando Carla pegou o papel e o lápis, antes de começar a escrita da primeira narrativa, me perguntou, “posso contar que sou mãe?” Assim, ao narrar sua trajetória profissional, ressalta que esse fato influencia a profissional que é. “No ano de 2013 tive meu filho e de lá pra cá acho que sou uma professora melhor. Quando vejo um aluno com dificuldade penso que se fosse meu filho gostaria que alguém olhasse por ele.” Além dessa citação, sua narrativa está permeada de momentos em que infere-se uma preocupação com os/as estudantes e a relação que faz entre essa preocupação, que ela define como “afetividade” e o ensino.

“Como é a questão da afetividade...” Essa citação surgiu ao recordar-se do quanto ficou feliz quando a vencedora do campeonato do jogo Mancala foi uma estudante, que “já deu muito trabalho na escola no 1º, 2º e 3º anos”. Ela fala com carinho acerca de sua observação de que ao longo do ano essa aluna “deu um salto”; fato esse tão marcante para ela que comentou com uma colega: “você já reparou o tanto que S. está participativa, dá opinião na aula...”. Carla nos revela que, para ela, a afetividade é um elemento que potencializa o ensino e propicia a aprendizagem: “a proximidade que a gente cria com os alunos faz com que eles aprendam melhor”. Percebe-se que ao receber afetividade, a estudante responde com afetividade. “Pra você vou dar um abraço”, falou a estudante quando descobriu a data do aniversário de Carla. É possível concluir, pela narrativa e em consonância com os estudos, que a docência é uma profissão de interações, sendo assim, ao ensinar os conteúdos não podemos perder de vista a dimensão interativa em que a afetividade se faz presente.

Ao recordar desta aluna, Carla narra uma atitude que ela não gostou. Determinada professora entrou na sala e expôs a menina perante a turma inteira ao dizer “Ah, não sabe nada não, tem uma dificuldade...”. Mais uma vez Carla nos permite inferir a importância que dá ao que seus estudantes sentem, haja vista que em sua biografia “sentiu na pele” a força da performatividade do discurso do outro. Em uma de suas lembranças, narra a influência que a afetividade de seus professores teve em sua vida e como essas experiências influenciam na sua forma de interagir com os/as estudantes. Da educação infantil ficou com boas memórias “como fui feliz naquela escola”. Já no ensino médio, as expectativas que os professores tinham, e verbalizavam a respeito de sua turma não foram positivas: “sempre ouvia alguns professores dizendo que não tínhamos (a turma) condições de concorrer com outros alunos, que nossa base era fraca”. Nesse sentido, Carla avalia o reflexo dessa experiência em suas escolhas passadas:

“hoje, como professora, percebo o quanto essa fala pode ter prejudicado tantos colegas meus e a mim também, já que fui procurar emprego e não quis prosseguir com os estudos”.

As significações tecidas acerca da atitude de seus professores do ensino médio a fazem significar a sua prática atual de forma a não seguir esse exemplo, que em sua percepção prejudica a construção do projeto de vida dos/as estudantes. Apoiar-se nas significações positivas construídas, com o exemplo do professor de Biologia que a marcou, a ponto de cogitar fazer o vestibular nessa área: “sempre gostei muito de biologia por causa de um professor que tive no ensino médio. Ele sempre me elogiava porque tirava total nas provas dele. Até uma homenagem ele fez para mim no final do 3º ano do ensino médio. Eu amava as aulas dele.”

É mister ressaltar que Carla tem uma concepção de que a afetividade não é contrária ao estabelecimento de limites: “sou afetiva, mas cobro e às vezes até me polio”, ou seja, dar limites também é uma demonstração de afetividade, de preocupação com o processo educativo. Para Carla, essa preocupação é não só com o estudante de sua turma, mas com todos da escola. Lembra que chamou a atenção de alunos que estavam no corredor brincando de “bafão” enquanto os demais estudantes estavam participando da entrada coletiva, “não existe eu ver uma coisa errada e não chamar a atenção. Acho que dentro da escola todo mundo deveria agir pensando, ‘não é meu aluno, mas é aluno da escola’”. Na sua concepção de escola, o coletivo deveria se importar com todas as crianças.

Por fim, Carla sintetiza a forma como vê a docência, uma preocupação constante com o ensino e os/as estudantes. Uma profissão em que boa parte de sua existência do/a professor/a “é caracterizada por sua atuação profissional” (TARDIF, 2014, p. 57).

Parar no semáforo e pegar um folder... Ir ao supermercado e lembrar que tem que comprar feijão branco pra fazer o Mancala... Você não desliga... Eu acho que ser professora é, ao longo dos anos, até acordar de madrugada e pensar no aluno. Pois é... que coisa desgastante... Acordar de madrugada e pensar no aluno... no que você vai fazer... se aprenderam mesmo.

Por fim, retomamos uma citação de Carla, “a cada dia, ano, turma, forma-se um novo professor”. Essa citação sintetiza a trajetória docente de Carla, sempre em construção. Em seus anos de docência, Carla vem formando-se, ampliando seus saberes por meio de sua abertura ao aprendizado com o outro, revelada pelas trocas entre os pares; por sua postura reflexiva; e pelas formações que atravessaram sua carreira. A própria participação na pesquisa constituiu-se como um elemento potencializador da construção de seus saberes uma vez que, como nos revela Carla, lhe possibilitou rever práticas, assim como a problematização dos saberes da tradição.

Ademais, a narrativa de Carla sinaliza a importância de um olhar afetivo aos estudantes, possibilitando a reflexão em relação à profissão docente enquanto uma profissão de interação, dando destaque à afetividade como uma dimensão do processo de ensino.

5.1 “Quem é Ana Paula professora...”

Meu nome é “Ana Paula”, tenho atualmente 38 anos de idade, estou Professora da Rede Municipal de Belo Horizonte desde 2014, lecionando com o 1º e 2º ciclos do ensino fundamental.

Meu primeiro contato com as letras, com a leitura e a escrita, eu tinha seis anos de idade. Foi em uma “escolinha” que uma professora formada no Ensino Médio em Magistério abriu nos fundos de sua casa, “Escolinha da Tia Rosa”, o nome da escola levava o nome da professora. Recordo-me com muito carinho dessa professora, “Tia Rosinha”, que foi quem me ensinou a ler e a escrever as primeiras palavras. Foi meu primeiro encantamento com a arte de ensinar.

Aos sete anos fui matriculada em uma escola municipal, de Belo Horizonte, onde cursei todo o Ensino Fundamental. No primeiro ano de ensino (antiga primeira série), tive meu segundo encantamento com a área da educação, conduzido pela professora Patrícia, que com todo seu carinho, nos acolhia e nos dava segurança. Era o primeiro ano dela como professora, a primeira turma a lecionar, como ela chorava! A turma teve grande participação nesses momentos de choro, éramos muito agitados e falantes. Mas o que mais me marcou foi a paciência e a dedicação que tinha conosco.

Os anos foram passando até me formar no Ensino Fundamental (antiga 8ª série), e vários outros professores, cada um com seu jeitinho e personalidade, foram contribuindo para a minha formação docente atual.

No ensino médio, fui para uma escola da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, em que, das três opções de formação ofertadas pela escola na época (científico, magistério e secretariado) optei pelo científico com intuito de ter uma base mais sólida para tentar passar no vestibular da UFMG. Minha família sempre foi de poucos recursos, meus pais vieram do interior, estudaram pouco, pois a prioridade era o trabalho na lavoura para ajudar no sustento da casa, somos de família numerosa, dos dois lados. Meu pai havia estudado até a antiga quarta série e minha mãe até a segunda série, tendo o básico como instrução. Vieram a Belo Horizonte para tentar uma vida melhor, e aqui se casaram e tiveram três filhos, sendo eu a mais velha.

Diante de poucos recursos financeiros, meu sonho de cursar uma faculdade teria que ser por meio do ensino público, no caso, a UFMG. Me formei no Ensino médio em 1997, chegando a fazer a inscrição para o vestibular na época, mas não cheguei a fazer a prova, tendo que ser adiado o sonho de cursar uma faculdade, pois, havia conhecido uma pessoa alguns anos antes e decidimos nos casar em julho de 1998. Na época, com 18 anos e cheia de sonhos, queria curtir um pouco o casamento

antes de prosseguir com meus objetivos, a faculdade ficaria então para o ano seguinte. Em fevereiro de 1999 descobri que estava grávida, e minha prioridade naquele momento foi a gestação. Meu filho nasceu em 1999, o que demandou uma preocupação maior da minha parte, mais dedicação, mãe de primeira viagem, cheia de dúvidas, deixando a sequência nos estudos mais para frente.

No ano seguinte, o pai do meu filho ficou desempregado, e com criança pequena o orçamento da casa começou a ficar mais apertado, as despesas eram altas e tive que começar a trabalhar. Consegui trabalho num Centro de Saúde próximo a minha casa, concurso de Agente Comunitário de Saúde. Meu filho ficava com minha mãe durante o dia, eu almoçava na casa dela e aproveitava para ficar um pouco com ele, e o pegava ao sair do trabalho. Devido à essa rotina intensa, e com uma criança pequena que demandava tempo e cuidados, os estudos foram ficando para trás. Me separei em 2004 tendo que assumir a responsabilidade de criar e educar um filho sozinho, o sonho de voltar a estudar ficava mais distante.

Em 2005, minha irmã estava terminando o Ensino Médio e pretendia cursar faculdade. Em uma conversa com a irmã da minha cunhada na época, que estava cursando Pedagogia na PUC Minas, ficou sabendo das bolsas ofertadas pela instituição para alunos carentes e das formas de parcelamento das mensalidades, o que a motivou a fazer o vestibular e conseguir passar em Pedagogia.

Estava iniciando o PROUNI, com bolsas de 25%, 50% e 100%, ofertadas pelo governo para alunos carentes. Na época minha irmã conseguiu 50% de bolsa, o que a possibilitou estudar. Mas para mim, esse valor ainda estava fora do meu orçamento. Não ganhava muito como agente comunitário de saúde, mas foram anos de muito aprendizado.

No ano seguinte, 2006, um amigo me incentivou a tentar o vestibular da PUC Minas, combinamos de estudar durante o ano e fazermos a prova juntos no final do ano. Então, fizemos o vestibular no meio do ano para saber como era a prova, conteúdo, para treinar para a avaliação no final do ano, e para minha surpresa, após anos sem contato com os estudos, passei em terceiro lugar no vestibular para Pedagogia da PUC Minas.

Foi um misto de surpresa, de alegria e de dúvidas: como iria pagar a matrícula e mensalidades ganhando o que eu ganhava no Centro de Saúde? Foi então que meu amigo, que não conseguiu passar no mesmo vestibular e minha família, em apoio, me emprestaram o dinheiro para matrícula. Mas a preocupação não terminou, não teria condições de manter o curso, de pagar as mensalidades. Foi então que entrei com pedido de bolsa do PROUNI, só havia uma, de 100%, que foi destinada a mim, sob critério da classificação no vestibular. Como as outras pessoas que entraram com pedido haviam ficado atrás de mim na classificação, consegui a bolsa que me proporcionaria a realização de um sonho.

Mas os anos posteriores não foram fáceis, havia várias condições para manter a bolsa de 100%, uma delas era a média de 75% de aproveitamento em todas as disciplinas, o que demandou muito esforço e dedicação, e com uma grande pressão de manter a bolsa. Foi árduo o período de curso, pois, trabalhar o dia inteiro, ter um filho de sete anos que ainda demandava muita atenção e conseguir estudar

para manter a média de 75%, não foi nada fácil. Além do que, em diversas vezes fui para universidade apenas com dinheiro de passagem, sem condições para um lanche, um Xerox. Enfim, com a condição financeira bem complicada, na época.

Em muitos momentos pensei em desistir, por inúmeras causas, mas com apoio da família e de dois amigos, que foram cruciais na minha trajetória acadêmica, consegui realizar o tão sonhado desejo de me formar em Pedagogia em 2010.

Nesse mesmo ano antes da formatura, houve um concurso para Professor na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, que mesmo sem me formar ainda eu fiz e consegui passar. Dois meses após a formatura, fui chamada no respectivo concurso para assumir a vaga de professora, porém, dias depois meu pai veio a óbito, o que desestabilizou muito a família e que me deixou insegura para resolver deixar um emprego de 10 anos e começar algo novo, com tanta coisa acontecendo. Minha mãe precisava muito de mim naquele momento o que me fez pedir reclassificação no concurso e desistir da convocação para posse.

Anos depois, final de 2013, sem nem mesmo acreditar que seria chamada novamente, fui convocada, outra vez, a tomar posse no cargo de professora. Então decidi que era a hora de trilhar novos caminhos, mesmo insegura por ser algo tão novo e diferente do que havia realizado até então.

Tomei posse em 2014 em uma escola em que fui muito bem acolhida, assumindo as aulas de uma professora que estava como apoio³⁸. Como é difícil o novo, as pernas bambas no primeiro dia; a primeira sala; a primeira aula; o contato com os alunos, e consegui passar por tudo isso com o apoio e auxílio de uma excelente coordenadora na época, que me auxiliou, me ensinou muito, me orientou sempre que precisei, me fazendo sentir mais confiante.

Nesses primeiros anos, pude ter contato com professores com identidades muito singulares, percebi que muitos estão desacreditados da educação. Por outro lado, há também professores que acreditam na construção de um futuro melhor por meio da educação que prefiro me embasar e me apoiar nesses professores, que por mínimo que seja, conseguem fazer a diferença na vida de um aluno.

Em 2016 fui chamada no concurso público para assumir a vaga de Supervisora em um colégio de Minas Gerais. Fiquei seis meses nesse cargo, no período da manhã e continuei na rede pública municipal de BH no período da tarde. Foi um período muito difícil, pois, em várias ocasiões fiquei sem almoço, pelo fato do deslocamento de uma instituição à outra não dar tempo de fazê-lo; além do perigo que corria por estar de moto, pegando uma via muito movimentada e bem perigosa, tendo pouco tempo de deslocamento de uma instituição à outra. Enfim, apesar dos percalços, foi um período de muita aprendizagem.

Após seis meses nessas duas instituições de ensino, fui novamente chamada em outro concurso que havia feito em 2015 para assumir um segundo cargo de professora na rede municipal de Belo Horizonte. Após pensar e decidir ter mais qualidade de vida e ficar mais tempo com minha família resolvi pedir exoneração no

³⁸ Professor/a que divide sua carga horária em mais de uma turma.

Colégio Tiradentes e assumir um segundo cargo de professora em uma escola próximo a minha casa.

Em 2017 resolvi aprofundar os meus estudos realizando uma pós-graduação em Gestão Escolar e em seguida outra pós que terminou agora em 2018 em Educação Ambiental. As mudanças no mundo são constantes e cada vez mais rápidas, considero que para ser um bom profissional é necessário a continuidade nos estudos, uma educação e formação continuada, voltada para a atualização e o aprimoramento da prática do professor.

Considero que meu posicionamento enquanto professora hoje, se dá pelas influências das minhas primeiras professoras, dos professores que tive contato nos estágios, os já inseridos na escola, a coordenadora que me acolheu com tanto carinho e apoio, pelo longo tempo em contato com famílias carentes em vulnerabilidade na questão da saúde. Considero ter apurado um olhar mais humano, até mesmo, pela minha relação familiar, com base sólida, sempre pronta a me ajudar. Todo meu esforço e dedicação para conseguir ser professora, atualmente me faz refletir sobre a minha atuação, a minha prática docente, o meu relacionamento com alunos, professores, funcionários da escola, me faz pensar que todos somos uma equipe em prol de um mundo mais justo, mais humano e que acredita na força da transformação por meio da Educação.

5.1.1 “Vou pesquisando na internet tiro alguma coisa...”

Quando fui chamada no concurso da prefeitura eu não tinha nenhum tipo de experiência; tive contato com sala de aula através dos estágios mas nunca como a professora que vai tomar frente da turma. No primeiro dia eu cheguei à escola e a coordenadora me acolheu muito bem; perguntou se eu tinha algum tipo de experiência, eu falei que não e ela disse “aqui a gente aprende mesmo é na prática, o que você precisar pode contar comigo”. Ela me deu duas opções: assumir uma turma que precisava de um professor referência pra Português e Matemática ou assumir Arte e Educação Física em várias turmas. Como eu ainda não tinha aquela confiança de reger uma turma com disciplinas que são extremamente importantes resolvi ficar com Arte e Educação Física até mesmo pra ganhar experiência.

Lembro que a coordenadora me entregou várias atividades xerocadas de Arte, que a professora anterior estava trabalhando, para eu dar continuidade. Então eu continuei daquela forma sem refletir sobre aquilo, eu não tinha nenhum tipo de experiência para saber se era o correto ou não e comecei a trabalhar com as atividade xerocadas em todas as aulas.

Esse ano³⁹, analisando o livro didático, particularmente, não gostei. A professora Carla e eu sentamos e pelo que tínhamos planejado trabalhar com os meninos, vimos que ele estava muito aquém. Os dois. Do livro de Matemática prefiro usar algumas coisas pontuais. Por exemplo, eu vou trabalhar fração, então vou na parte de fração, que tem pouquíssimo. Eu vou lá, trabalho aquele pouquinho e dou

³⁹ Refere-se ao ano de 2018.

o restante no quadro ou em folha. O livro de Língua Portuguesa até dá para trabalhar alguns textos, interpretações e a gente tem usado ele um pouco mais. Eles precisam muito copiar, eles escrevem errado demais e copiam muito devagar. Por isso, acho que tenho usado mais o quadro do que folhas e livros. Não uso outro livro didático para tirar atividades, eu vou pesquisando na internet tiro alguma coisa e passo para eles no quadro.

Percebi nos alunos uma grande dificuldade na escrita correta de algumas palavras, principalmente as que apresentam dificuldade ortográfica, e dificuldade em aprender e memorizar os fatos da multiplicação e da divisão. Para tentar aprofundar nesses conhecimentos, fiz uma busca na internet de atividades, que poderiam servir de apoio para esses conteúdos. Pesquisando, encontrei essa atividade (FIG. 21) que contemplaria os dois conteúdos, ortografia e as operações através de expressões numéricas. Na atividade, o aluno deverá solucionar a expressão numérica para saber qual letra completa a palavra.

Figura 21 - Atividade "Ortografia + Matemática"

ortografia + matemática = escrita correta + raciocínio lógico

Então, para trabalhar estas duas habilidades, resolva mentalmente as operações matemáticas e complete as palavras com as letras 'S' ou 'Z' de acordo com a seguinte regra:

resultado maior ou igual a 30 → completar com "S"
 resultado menor que 30 → completar com "Z"

(8x2+4) ----- a__edo	(5x6+3) ----- cheiro__o
(6x7+0) ----- ca__ado	(6x6-7) ----- triste__a
(4x4+9) ----- lu__	(5x5+5) ----- depoi__
(5x7+7) ----- nó__	(8x3+2) ----- pa__
(9x5-4) ----- pe__ado	(5x4+3) ----- ami__ade
(6x5-3) ----- a__ulado	(10x2+10) ---- de__enho
(8x3+7) ----- cami__a	(9x7-0) ----- mai__
(7x9-20) ----- atrás__	(8x8-40) ----- produ__ir
(2x5+15) ----- no__es	(6x9-3) ----- maravilho__o
(3x7+4) ----- ve__	(2x2+12) ---- fa__enda
(8x3-1) ----- talvez__	(3x4+9) ----- so__inho
(5x8-20) ----- __ebra	(5x4+11) ----- após__
(10x3+10) ---- ca__amento	(8x5+5) ----- defe__a
(4x10-10) ---- atra__ado	(8x7-30) ----- fero__
(2x10+5) ----- avestru__	(9x3+7) ----- fra__e
(7x5-3) ----- me__a	(4x4+2) ----- vo__
(7x7+1) ----- pe__adelo	(9x3-7) ----- bele__a
(6x2+8) ----- co__inha	(7x4+1) ----- organi__ar
(1x7+8) ----- an__ol	(6x4+8) ----- u__ado
(6x9-14) ----- poe__ia	(5x2+10) ----- ata__ana

Fonte: Dados da pesquisa

A atividade foi aplicada aos alunos e foi solicitado que primeiro completassem as palavras com as letras que eles achavam que seria a correta. Após esse momento, foi pedido que solucionassem as expressões para assim verificarem se a letra que completaram anteriormente estava correta. A atividade foi muito divertida e proporcionou uma forma diferente de exercitar o conteúdo. Essa atividade vai continuar fazendo parte do meu repertório, por perceber que o objetivo foi atingido, de forma mais leve, sem ser cansativo e maçante.

Percebo que as crianças demoram muito para produzir um texto. Então pensei em passar no quadro o início e o final de uma história para eles desenvolverem o meio. Mas questionei: vai demorar muito. Encontrei essa atividade (FIG. 22) em uma apostila de produção de texto retirada da internet.


Figura 22 - Atividade: "Criando o meio da história"

CRIANDO O MEIO DA HISTÓRIA

André era um colecionador, mas algo aconteceu com uma das suas coleções.

Leia o início e o final da história abaixo e complete-a de acordo com a sua imaginação.

Não se esqueça de lhe dar um título.



André era um menino que gostava de colecionar objetos.

Ele colecionava carrinhos, bolinhas de gude, chaveiros, figurinhas, etc.

Todas as pessoas que o conheciam, familiares e amigos sempre o presenteavam com objetos para sua coleção.

Um dia _____

Então, André pediu ajuda à sua mãe e à sua irmã. Elas encontraram a sua coleção dentro do armário da cozinha.

André ficou muito feliz e agradecido.

Eu li o que era a proposta da atividade e achei interessante. Depois que os meninos produziram eu corriji os erros a caneta e entreguei para que copiassem sem erros.

Essa atividade (FIG. 23) a Carla trouxe pra gente trabalhar a questão da leitura e da interpretação. Na maioria das vezes os alunos vão ler e não prestam atenção no que estão lendo. Geralmente a gente dá um texto, pede para eles lerem, passa um pouquinho e eles falam “professora terminei”. A gente questiona. “O que fala no primeiro parágrafo?” A criança olha e não responde. “Então você vai ler de novo, vai ler tentando entender.”

Figura 23 - Atividade: texto lacunado

LEITURA E ESTUDO DE TEXTO

1. ^ª **Le** com atenção o texto a seguir e complete-o com as palavras do quadro.

quase	periscópios	preconceito	branca
imensa	verdadeira	motivos	albino
caçadores	manchas	escuros	vigiam
	meigos		

A girafa branca

As girafas têm todos os _____ para achar que a vida não é fácil! São alvo da cobiça dos _____ e da fome das feras. Aprenderam a usar seus longos pescoços como se fossem _____ E do alto dos seus cinco metros de altura _____, por cima dos arbustos, seus possíveis inimigos. Ao menor sinal de perigo, entram em fuga estratégica.

Nessa ação salvadora deixam _____ sempre para trás a figurinha difícil da família: a girafa _____, raridade ainda encontrada na fauna do Quênia. A girafa branca sofre discriminação de toda a manada. Malvista e mal-amada, segue humildemente as outras de longe. É repelida o tempo todo pelas girafas comuns, cobertas pelas belas _____ de sua espécie.

O fenômeno da girafa desbotada se explica por uma carência parcial de melanina, que impede a formação de pigmentos de sua pele. Mas não se trata de um animal _____. Os albinos não têm melanina nenhuma e, por isso, suas mucosas são muito avermelhadas. A girafa branca, ao contrário, possui olhos grandes e _____.

Fonte: Dados da pesquisa

Na atividade eles tinham que completar as lacunas, ler e ver qual palavra encaixaria melhor no texto, fazendo sentido no texto, e interpretando mesmo o texto. A intenção é fazer com que os meninos reflitam a respeito do que eles estão lendo. Eles têm que prestar um pouco mais de atenção no que estão lendo para descobrir qual palavra se encaixa. Tem que interpretar, não é qualquer palavra que dá sentido ao texto.

O livro didático traz textos corridos e perguntas, é tudo muito muito padronizado. Então as crianças vão ler do jeito que estão acostumadas mesmo a ler. Acho que o importante é diferenciar um pouco as atividades. Acredito que a gente insiste, insiste tanto com os alunos em certas coisas, mas se a gente não vê uma forma diferenciada de trabalhar o conteúdo, de trabalhar aquilo que eles estão tendo dificuldade, eles vão continuar naquele erro. Insistimos tanto na questão da leitura, “olha a leitura”, “tenta interpretar”. A gente insiste, insiste, insiste e no final eles acabam não fazendo.

Nunca parei muito pra pensar nessas atividades xerocadas. O que eu comecei a perceber dessas atividades foi quando comecei a participar desta pesquisa. Eu pensei “qual que é a necessidade?” Até então, as professoras falavam “olha tem essa atividade aqui pra isso” e eu pensava e falava “também vou trabalhar essa dificuldade com os meninos, pois eles estão tendo essa dificuldade também, me dá que eu vou xerocar”. Nunca fui de pensar, refletir muito sobre isso.

Esse ano⁴⁰ eu reduzi a impressão de atividades, eu percebi a necessidade de pensar, refletir mais sobre a necessidade. Antes eu acabava aplicando sem nem mesmo pensar numa forma talvez diferenciada para o aluno atingir, talvez superar, aquela dificuldade. Esse ano eu recuso muita coisa, “essa aqui eu não vou querer”, “essa aqui acho que não dá pra eles”, tento montar as atividades em cima do que observei.

Estou trabalhando com Ciências, História e Geografia e eu estou conseguindo abranger muito além do que está ali determinado; os meninos têm uma reflexão maior além do que estamos trabalhando, pensar em outras possibilidades, o que eles podem conseguir fazer é mais enriquecedor do que só o conteúdo. Os alunos trazem algo da vivência, da história deles, do conhecimento que têm. Eles contribuem com a aula. A gente estava trabalhando a questão do meio ambiente e eles começaram a pesquisar coisas que poderiam fazer. Inclusive saiu totalmente fora do cronograma pensado pra semana eu ia trabalhar outra coisa mas eles empolgaram tanto com a questão que eu pensei “esse conteúdo aqui pode esperar um pouquinho pros meninos darem conta daquilo que querem fazer”. Trabalhamos um pouco a questão das ONGs e eles construíram grupos como se fossem pequenas ONGs. Partiu tudo deles. Eles conseguem através da vivência adicionar algo ao conteúdo, buscar algo pra ir além.

A pós-graduação em Educação Ambiental que fiz trouxe muita contribuição pra minha prática, conhecimentos que eu não tinha sobre o conteúdo e também sobre a maneira de desenvolver alguns projetos. Vejo isso na minha prática, esse

⁴⁰ Refere-se ao ano de 2019.

ano em Ciências eu não uso a atividade do jeitinho que encontro na internet, eu pego a ideia e monto, penso no objetivo na forma como atingir o objetivo. Já com Língua Portuguesa e Matemática pensava “tenho que trabalhar tal coisa”, buscava atividades e não pensava se a atividade ia atingir.

Tenho dificuldade na questão da Matemática, que é mais exata, dessa relação com a vivência. Operações, problemas, os meninos têm dificuldade de estabelecer relação com a vida deles, o que tem de conhecimento de mundo e relacionar com o conteúdo; é mais difícil, apesar de a gente mostrar que é do dia a dia. Em Língua Portuguesa nem tanto mas eles tem muita preguiça de registrar não sei se é devido ao computador, ao celular mas é uma dificuldade muito grande de registro, reclamam demais, escrevem muito errado.

5.1.2 “Eu enquanto professora [...] um pouquinho de um e de outro.”

Tento ser parceira dos meus colegas, a gente conversa nos agrupamentos “a sala tá assim, o que a gente pode dar?”. Essa troca também em relação as atividades a gente teve muito o ano passado⁴¹, eu e a professora Carla, acho que foi algo bom.

Mas, há professoras que são mais reservadas com a turma. Teve uma colega de agrupamento, que a gente tentou se aproximar pra ver se trabalhávamos o mesmo conteúdo nas turmas, mas ela demonstrou que queria do jeito dela. Depois chegou uma concursada em seu lugar. Novata na rede, no final do ano, atividade avaliativa pra encerrar... Você não sabe que nível a turma está, o que estão fazendo, se estão dando conta. Quando chegou ela disse, “pelo amor de Deus me ajuda”. Não sabíamos o que a turma estava trabalhando. Até passamos algumas atividades pra ela, não sei se ajudou muito. Falei pra ela pegar o caderno deles pra ver o 3º trimestre, o que foi trabalhado.

Minha turma e a da Carla conseguiram caminhar num nível similar. Foi interessante partilhar algumas coisas, a troca é legal, traz uma ideia bacana do que o outro está fazendo, contribui de outra forma. Assim, eu sabia o que a Carla estava trabalhando na sala dela e ela na minha. Conversámos por WhatsApp. “Vamos trabalhar isso?”. “O que você acha disso?”. Ou de vez em quando, em caso de necessidade, a outra professora da turma pegava as duas turmas, pra gente ter um tempo de planejamento e elaboração de atividade. Na escola a gente não tem encontro semanal organizado pela coordenação. Já o 1º, 2º e 3º anos tem.

Lembro que no meu primeiro ano de escola tive uma experiência muito bacana com as outras professoras, elas sempre me davam um toque “se você quiser vai na minha sala no seu horário de projeto quem sabe você vai conseguir se identificar com alguma coisa”. Eu me senti muito acolhida no primeiro ano. No meu segundo ano eu assumi Língua Portuguesa e Matemática. Eu ainda me sentia um pouco insegura mas eu perguntava às outras colegas de agrupamento o que estavam dando e eu tentava. As professoras falavam “tem que ser um pouco mais

⁴¹ Refere-se ao ano de 2018.

firme senão os meninos montam”, “tem que fazer isso”, “tem que ser assim tem que ser assado”.

Essa construção, eu enquanto professora hoje, tem muito do que os outros falavam, mas eu comecei a perceber que determinadas coisas não eram do meu perfil, “ ah! tem uma professora que fica brava e os meninos nem respiram”, não é isso que eu quero pra sala de aula. Tudo tem que ter um limite, claro que com a sala muito agitada a gente não consegue dar conta de desenvolver tudo, mas eu quero que os meninos participem, que falem. Então eu acho que fui construindo o meu perfil enquanto professora pegando aquilo que dava certo, um pouquinho de um e de outro. Não adianta a gente querer ser outra pessoa sendo que a gente não é. “Ah, aquela professora consegue uma disciplina bacana, os meninos ficam quietos, caladinhos, tão fazendo a atividade”. Mas será que é esse o objetivo que eu quero? Como vou identificar se os meninos estão ou não dando conta?

Eu gosto de falar com os meninos, eu sou assim, converso muito, demais. Em relação a disciplina tento mostrar o que não está legal, não está dando certo e coloco pra eles “precisando de mim estou à disposição”, “que é que você precisa?”, “você não conseguiu isso aqui”, “você não fez o dever de casa, por quê?”. Tento conhecer um pouquinho o estudante para tentar ajudar de alguma forma. Acho importante eles se posicionarem. Tem horas que acredito que sou boba demais, vou dando espaço, eles acabam falando muito e vejo que não consegui dar tudo. Tem coisas que tenho que melhorar: deixar que se exponham até certo ponto.

Nos anos posteriores tinha ainda aquela insegurança de trabalhar com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. porque eu sempre penso que a gente enquanto professor tem na sala 25/30 alunos e que o futuro deles vai ser mudado a partir daquilo que você vai trazer pra eles; se você traz algo que vai contribuir você vai ser algo de positivo no futuro deles. Infelizmente há professores que não se importam muito; se o aluno aprendeu bem se não aprendeu... O que eu puder fazer pro aluno atingir o objetivo eu vou tentar e eu acho que me saí bem nos primeiros anos com o apoio dos outros colegas.

Eu via muito nos professores atitudes em sala de aula que eu gostaria de ter parecido. Tenho uma lembrança muito bacana de uma professora, que já aposentou. Ela falava assim “Ana Paula, eu entro na sala de aula e vejo aqueles meninos e penso que eles poderiam ser meus filhos então eu faço pra eles aquilo que eu gostaria que fizessem pelos meus filhos”. Essa fala me marcou muito e comecei a refletir. Realmente. Por que eu vou dar menos pra esses meninos sendo que pro meu filho eu quero mais? Acho que é por isso que busco sempre tentar ver o máximo que eu posso dar pra eles.

Tem muitos alunos que só tem a gente como referência não tem a presença do pai, não tem a presença da mãe, ficam mais com a avó. Eles tem essa afinidade com a gente, essa proximidade, uma confiança que a gente tem que aproveitar pra tentar atingir o que precisa que eles atinjam; não só em conhecimento de Português e Matemática, mas conhecimento de vida enquanto pessoa, crescimento enquanto ser humano. Tenho uma lembrança de uma professora da 5ª série que chegava pra gente, no dia que a gente não estava muito bem “o que que tá acontecendo?”. Isso

muitas vezes me ajudou, saber que alguém se preocupava comigo, alguém que estava prestando atenção se eu estou bem ou não. Eu tento fazer com meus alunos a mesma coisa pois foi algo que teve muita importância pra mim. Tento ajudá-los de alguma forma.

Acredito que a gente está aqui enquanto professor não é só pra dar Português, Matemática, Ciências... mas pra ajudar esse aluno superar algumas dificuldades, dar esse tipo de apoio. Acredito que a gente marca o aluno de uma forma ou de outra e se a gente puder marcar de forma positiva, puder contribuir é isso que eu quero. O professor tem um poder forte de influenciar de forma positiva ou de nenhuma forma. Acho que é uma responsabilidade muito grande eles se identificam muito com a gente e eu tento ser mais próxima.

Durante os estágios havia uma professora que eu achava que era excelente, ela conseguia uma boa disciplina na sala, todo mundo prestava atenção e havia uma outra que era mais companheira, mais próxima, afetiva e os meninos dessa turma tinham mais liberdade pra perguntar, tirar dúvida. Era isso que eu queria, que os meninos tivessem liberdade de perguntar, falar.

Hoje em dia alguns de meus alunos do 5º ano têm muita liberdade pra chegar em mim “professora aconteceu isso, isso e isso”. A primeira professora que citei, o ser rigorosa é a forma que ela conseguiu para que eles prestem atenção, que não se dispersem, mas acredito que tudo não deve ser levado a “ferro e fogo”. Eu tento conversar o máximo possível “hoje eu preciso de mais silêncio”, tento chamar mais atenção, fazer um combinado “ao final da aula se a gente conseguir tudo dou cinco minutinhos pra vocês”, negociar. O tempo todo peço a opinião deles “olha a gente está com esse trabalho pra fazer o que vocês acham de apresentarmos em grupo ou preferem individual?”. Gosto de ver o que parte dos meninos. Claro que tem vezes que eu chego e digo “olha hoje tem que ser dessa forma”, mas eu gosto muito da participação deles.

Acredito que me formei professora com essas observações do estágio e no dia a dia da escola. Eu olho e vejo como o professor se posiciona, como dá determinado conteúdo e penso “isso aqui é bacana, esse jeito é legal”; se ele dá uma atividade diferenciada tento trabalhar pra ver se consigo. Sou muito curiosa, gosto muito de ler, de pesquisar, de estar atenta às informações novas, sites pedagógicos.

A faculdade influenciou muito no meu modo de estudar, de querer estudar mais, minha dedicação. Eu não era assim o Ensino Médio. Até hoje, em casa fico horas estudando, preparando as coisas pra escola. Na faculdade eles dão o conteúdo e a gente tem que se virar.

A faculdade foi bastante teórica. A prática eu aprendi mais nos estágios. Lembro do caso de uma professora da faculdade que havia chegado da França e queria convencer a gente que o ensino de lá era melhor e que era possível aplicar o mesmo modelo aqui. A gente já estava no estágio, já tinha contato com a prática e tivemos que contradizer a professora mostrando que aqui é diferente. Foi muito confronto ela não conseguiu nos convencer.

Durante os estágios que você começa a perceber como é que o professor lida com determinado conteúdo, como ele leciona. Foi muito rico pra mim os

estágios, vivenciar a forma como o professor ministra a aula. Fui pegando dessas experiências, dessa observação, como iam trabalhando determinado conteúdo, a forma. Cada professor é de um jeito, você pode pegar o mesmo conteúdo que um vai desenvolver de uma forma e outro de outra.

Eu não sei se sou uma boa professora, não me considero uma excelente professora, eu preciso de muito mais, eu acho que falta alguma coisa, que eu poderia dar muito mais pros meninos. Fico pensando “será que a dificuldade que tem o aluno não é minha?” Eu tento o máximo, dentro da dificuldade que eu identifiquei, dar alguma coisa, mas acho que falta, por mais que eu faça, alguma coisa falta. Por isso gosto de estudar, de ler pra tentar melhorar, acho que posso aprender, conhecer muito mais. Eu não sei falar “olha a Ana Paula é isso”. Eu nunca parei para pensar na profissional que me tornei, no que eu sou hoje. Acho interessante voltar, pensar e refletir acerca daquilo que interferiu nesse processo, até mesmo pra saber o que eu espero. Eu não me sinto uma professora completa. O que eu preciso pra atingir isso? O que falta nesse perfil enquanto professora pra atingir aquilo que eu preciso, que eu espero? Não sei falar como é a Ana Paula professora, quem é Ana Paula professora...

5.2 Diálogos com a professora Ana Paula

O título da seção anterior, *Quem é a professora Ana Paula...*, sintetiza não só o questionamento que acompanha Ana Paula em seu quarto ano de docência, mas também a busca que me suscitou releituras de sua narrativa para a partir de sua biografia, compreender os significados que permeiam sua trajetória docente onde as atividades impressas tem seu lugar.

Embora Ana Paula afirme, “Eu não sei falar: ‘Olha, a Ana Paula é isso.’”, sua narrativa contém elementos que sinalizam quem ela é; mesmo que provisoriamente, como ela mesmo afirma ao iniciar sua história, “estou” professora. No parágrafo final de sua primeira narrativa, Ana Paula sintetiza esses elementos, aos quais retoma nas narrativas posteriores:

Considero que meu posicionamento enquanto professora hoje, se dá pelas influências das minhas primeiras professoras, dos professores que tive contato nos estágios, os já inseridos na escola, a coordenadora que me acolheu com tanto carinho e apoio, pelo longo tempo em contato com famílias carentes em vulnerabilidade na questão da saúde. Considero ter apurado um olhar mais humano, até mesmo, pela minha relação familiar, com base sólida, sempre pronta a me ajudar. Todo meu esforço e dedicação para conseguir ser professora, atualmente me faz refletir sobre a minha atuação, a minha prática docente, o meu relacionamento com alunos, professores, funcionários da escola, me faz pensar que todos somos uma equipe em prol de um mundo mais justo, mais humano e que acredita na força da transformação por meio da educação.

Na figura 24 estão os elementos sinalizados por Ana Paula e inferidos no processo interpretativo: a relação entre sua biografia e o contexto social, a importância da socialização

profissional aliada a sua flexibilidade, a concepção que construiu acerca do ensino e a forma como conduz sua ação de ensinar tendo em vista os saberes construídos. Esses elementos são tomados como unidade de análise para o diálogo nas subseções.

Figura 24 - Unidades de análise: professora Ana Paula



Fonte :Elaborada pela autora com excertos das narrativas, 2019

5.2.1 “Os estudos foram ficando para trás”

Antes de iniciar a escrita da primeira narrativa, ante o convite de contar sua trajetória docente, Ana Paula teceu questionamentos: “qual o tamanho da narrativa? Posso contar coisas da vida que não aconteceram dentro da escola?”. Respondi a ela que a profissional que somos intercruza com a pessoa que somos; as lembranças surgidas, as interpretações tecidas e as escolhas sobre o que registrar é que definirão os fatos a serem contados e a extensão da história.

Assim, Ana Paula fez um panorama de sua história perpassando por escolhas feitas ao longo de sua trajetória, não só profissional, mas pessoal, revelando que trajetórias e contextos estão interligados, discussão que teço nesta unidade de análise.

Inserida em uma família “de poucos recursos financeiros”, a primeira decisão rumo à docência se deu na escolha de qual direcionamento tomar no Ensino Médio. “Das três opções de formação ofertadas pela escola na época (científico, magistério e secretariado) optei pelo

científico com intuito de ter uma base mais sólida para tentar passar no vestibular da UFMG”. Ana Paula sinaliza que o “sonho de cursar uma faculdade” só poderia se realizar por meio da universidade pública, desse modo, estabeleceu como prioridade começar a se preparar desde o Ensino Médio.

Após a conclusão do Ensino Médio, embora tenha feito a inscrição para o vestibular, seu “sonho” teve que ser adiado. Questões econômicas, aliadas às questões de gênero, que se sucederam ao longo de sua trajetória, influenciaram suas escolhas, afastando-a da docência: casamento, gravidez, desemprego do marido, inserção no mercado de trabalho como Agente Comunitário de Saúde, sua mãe cuidando do filho durante o dia, separação. Enfim, esse é o panorama que Ana Paula desenha, vivenciado em seus anos iniciais de sua vida adulta, que como ela sintetiza, “devido à essa rotina intensa, e com uma criança pequena que demandava tempo e cuidados, os estudos foram ficando para trás”.

Porém, se inicialmente podemos inferir que o contexto social foi um dificultador na realização do sonho de estudar; posteriormente, foi um facilitador. O PROUNI⁴² aparece como alternativa. Ana Paula presta o vestibular, passa em 3º lugar e consegue uma bolsa de 100%. Além disso, amigos e familiares foram primordiais para realizar a matrícula na graduação e, também, nos momentos em que pensou em desistir, “por inúmeras causas”.

Frente ao contexto social, compreendemos que Ana Paula não teve um papel passivo. Ao se deparar com dificuldades financeiras, insere-se no mundo do trabalho, embora este a tenha afastado provisoriamente do seu sonho de estudar; ao se deparar com a possibilidade de conseguir uma bolsa, estuda e a consegue, frente às várias dificuldades durante o curso, “grande pressão de manter a bolsa”, age com “esforço e dedicação”, até nos momentos em que ia pra “universidade apenas com dinheiro de passagem, sem condições para um lanche ou um Xerox”.

Quando realizou seu “tão sonhado desejo” de se formar em Pedagogia e o sonho de “ser professora” estava prestes a ser realizado, pois havia sido classificada no concurso da prefeitura de Belo Horizonte, novas questões contextuais se apresentam: óbito do pai, fragilidade da mãe diante da nova configuração familiar, insegurança “para resolver deixar um emprego de 10 anos e começar algo novo, com tanta coisa acontecendo”. Ana Paula recua, pede “reclassificação no concurso”. Anos depois, ao ser convocada novamente, decide “que era a hora de trilhar novos caminhos, mesmo insegura por ser algo tão novo e diferente do que havia realizado até então”.

⁴² O Programa Universidade para Todos (PROUNI) é uma das políticas públicas na área da educação que intentam possibilitar um maior acesso e permanência nos sistemas de ensino. Concede bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas. Institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, em contrapartida, as instituições ficam isentas de tributos.

Podemos inferir, portanto, o entrelaçamento entre contextos e escolhas. O primeiro, conforme conceituações de Delory-Momberger (2011) nos dá os quadros e os materiais, isto é, delimita algumas possíveis escolhas, mas, ainda citando a autora, são os sujeitos que agem biografando suas vidas como revela Ana Paula. Assim sendo, existe um papel ativo do sujeito na construção das trajetórias que faz com que cada biografia seja única.

5.2.2 “Fui construindo meu perfil [...] um pouquinho de um e de outro”

Trilhando contextos que por vezes dificultaram, por vezes facilitaram sua formação e inserção na docência, em 2014, Ana Paula inicia sua nova trajetória profissional. No momento de sua primeira narrativa, estava com 4 anos de docência. Infere-se que, para ela, o contato com outros/as professores/as e a observação reflexiva de como trabalhavam foram determinantes na construção de sua maneira de ensinar. Ou seja, a socialização profissional foi de fundamental importância na construção de seus saberes docentes. Esta será a unidade de análise da subseção: os saberes experienciais advindos da interação com os pares de trabalho; tanto nos estágios quanto posteriormente, no ambiente profissional.

Embora sinalize “como é difícil o novo, as pernas bambas no primeiro dia; a primeira sala; a primeira aula; o contato com os alunos”; acrescenta, “eu me senti muito acolhida no primeiro ano”, “consegui passar por tudo isso com o apoio e auxílio de uma excelente coordenadora na época, que me auxiliou, me ensinou muito, me orientou sempre que precisei me fazendo sentir mais confiante”. Compreendemos, assim, a importância, das relações que se estabelecem no início da docência que influenciam a forma como os/as professores/as significam suas relações com o ambiente escolar e com os/as estudantes. O acolhimento por parte da coordenadora e, também, dos pares de trabalho propiciaram a Ana Paula uma inserção na docência menos problemática.

Ana Paula nos revela várias situações em que as experiências vivenciadas contribuíram para a construção de seus saberes docentes. Destacamos aqui seu primeiro dia na escola; em que, devido ao fato de não ter “nenhum tipo de experiência” a coordenadora a tranquiliza, “aqui a gente aprende mesmo é na prática, o que você precisar pode contar comigo”. Compreendemos que este foi um momento de apreensão de uma concepção difundida entre os/as professores/as acerca da relação teoria e a prática, em que a prática se sobrepõe a teoria; ambas com lugares distintos e demarcados: a teoria na faculdade e a prática na escola.

Esse praticismo sinalizado pela coordenadora, apresentou-se não somente na fala, mas na ação de entregar “várias atividades xerocadas de Arte” para que Ana Paula desse continuidade. Neste momento, é possível inferir a relação estabelecida pela coordenadora entre o ensino e as atividades impressas, ou seja, o ensino enquanto sinônimo da dimensão operativa; questão que será abordada na subseção seguinte.

Tal como a coordenadora, os pares de trabalho tiveram importância primordial na construção profissional de Ana Paula. Sua insegurança de principiante diminuía na interação com as colegas, como nos revela em vários momentos de sua narrativa. “Nesse período tive uma experiência muito bacana com as outras professoras, elas sempre me davam um toque ‘se você quiser vai na minha sala no seu horário de projeto quem sabe você vai conseguir se identificar com alguma coisa’”. “Perguntava às outras colegas de agrupamento o que estavam dando e eu tentava”. “As professoras falavam ‘tem que ser um pouco mais firme senão os meninos montam’, ‘tem que fazer isso’, ‘tem que ser assim tem que ser assado’”.

Ana Paula avalia que a construção de seu “perfil” foi fruto da relação entre as influências do ambiente escolar e da sua reflexão a respeito dessas influências, percebe-se, como sinalizado na subseção anterior, seu comportamento ativo diante do contexto.

Essa construção, eu enquanto professora hoje, tem muito do que os outros falavam, mas eu comecei a perceber que determinadas coisas não eram do meu perfil [...] Então, eu acho que fui construindo o meu perfil enquanto professora pegando aquilo que dava certo, um pouquinho de um e de outro. Não adianta a gente querer ser outra pessoa sendo que a gente não é. “Ah, aquela professora consegue uma disciplina bacana, os meninos ficam quietos, caladinhos, tão fazendo a atividade”. Mas será que é esse o objetivo que eu quero? Como vou identificar se os meninos estão ou não dando conta?

No excerto acima, Ana Paula evidencia que alguns de seus saberes docentes foram construídos tendo como origem a observação das professoras, “um pouquinho de um de outro”, mas também com base em suas reflexões acerca do que acredita “não é isso que quero”. Ademais, seus saberes advêm de sua própria ação refletida, que a faz manter determinados comportamentos e modificar outros, por exemplo, “tem horas que acredito que sou boba demais, vou dando espaço, eles acabam falando muito e vejo que não consegui dar tudo. Tem coisas que tenho que melhorar: deixar que se exponham até certo ponto.” É possível constatar esse movimento de observação e de reflexão já nos estágios:

Havia uma professora que eu achava que era excelente, ela conseguia uma boa disciplina na sala, todo mundo prestava atenção e havia uma outra que era mais companheira, mais próxima, afetiva, e os meninos dessa turma tinham mais liberdade

pra perguntar, tirar dúvida. Era isso que eu queria, que os meninos tivessem liberdade de perguntar, falar.

Nesta e outras citações, Ana Paula ressalta a importância do estágio enquanto etapa da profissionalização docente, “durante os estágios que você começa a perceber como é que o professor lida com determinado conteúdo, como ele leciona”.

Quanto à socialização entre os pares, infere-se que é um movimento de mão dupla, em que Ana Paula também teve (e tem) seu papel, “tento ser parceira dos meus colegas, a gente conversa nos agrupamentos ‘a sala tá assim, o que a gente pode dar?’”. Para ela, os momentos de troca são tão significativos que mesmo quando a instituição não pode proporcioná-los sistematicamente, “a gente não tem encontro semanal organizado pela coordenação”, a interação acontece:

Minha turma e a da Carla conseguiram caminhar num nível similar. Foi interessante partilhar algumas coisas, a troca é legal, traz uma ideia bacana do que o outro está fazendo, contribuí de outra forma. Assim, eu sabia o que a Carla estava trabalhando na sala dela e ela na minha. Conversámos por WhatsApp: “vamos trabalhar isso?”. “O que você acha disso?”. Ou de vez em quando, em caso de necessidade, a outra professora da turma pegava as duas turmas, pra gente ter um tempo.

Nesse sentido, compreendemos a potência que os momentos de socialização profissional possuem; são formativos. Entretanto, infere-se na narrativa de Ana Paula, que a importância dada a socialização entre os pares manifesta-se de forma diversa entre as professoras; ela destaca uma professora que não demandava momentos de interação, “há professoras que são mais reservadas com a turma. Teve uma colega [...] que a gente tentou se aproximar pra ver se trabalhávamos o mesmo conteúdo nas turmas, mas ela demonstrou que queria do jeito dela.” Desse modo, para compreender os significados atribuídos, por essa professora específica, acerca da socialização profissional seria necessário compreender sua biografia.

Finalizando sua narrativa, Ana Paula afirma que não sabe “quem é a professora Ana Paula”. Entretanto, por meio de várias entradas, foi possível inferir um pouco sobre “quem é a professora Ana Paula”. Ela nos revela algumas de suas características, “sou muito curiosa, gosto muito de ler, de pesquisar, de estar atenta às informações novas, sites pedagógicos”. Características estas construídas, na formação universitária, “a faculdade influenciou muito no meu modo de estudar, de querer estudar mais, minha dedicação. Eu não era assim no Ensino Médio. Até hoje, em casa fico horas estudando, preparando as coisas pra escola. Na faculdade eles dão o conteúdo e a gente tem que se virar”. Tais características influenciam a forma como vivencia a docência.

Ana Paula sinaliza, também, que é uma professora que se formou “professora com essas observações do estágio e no dia a dia da escola”; e nas interações em seu ambiente de trabalho. “Eu olho e vejo como o professor se posiciona, como dá determinado conteúdo e penso ‘isso aqui é bacana, esse jeito é legal’; se ele dá uma atividade diferenciada tento trabalhar pra ver se consigo”. Portanto, é uma professora que tece reflexões acerca do que observa e das decisões que toma, decisões estas relacionadas não apenas à parte operativa do ensino, mas às questões da docência como um todo.

Pude ter contato com professores com identidades muito singulares, percebi que muitos estão desacreditados da educação. Por outro lado, há também professores que acreditam na construção de um futuro melhor por meio da educação que prefiro me embasar e me apoiar nesses professores, que por mínimo que seja, conseguem fazer a diferença na vida de um aluno.

Para Ana Paula, “fazer diferença na vida do aluno” é um sentido que permeia a narrativa da sua trajetória docente entrelaçada à narrativa da sua história pessoal.

5.2.3 “A gente marca o aluno de uma forma ou de outra.”

As primeiras lembranças escolhidas por Ana Paula ao narrar sua trajetória docente são lembranças de seus anos de escolaridade, ao que ela se refere como “primeiro encantamento com a arte de ensinar”. A presença do componente afetivo é sinalizada ao longo de sua narrativa. Lembranças afetivas tanto com as professoras que teve quanto de sua própria relação com as crianças enquanto professora. “A gente marca o aluno de uma forma ou de outra”, esta citação que intitula a subseção, também, ilustra a unidade de análise em diálogo, a relação entre sua concepção de docência e suas experiências afetivas.

Ao iniciar a narrativa, Ana Paula evoca lembranças dos seus seis anos quando teve seu “primeiro contato com as letras, com a leitura e a escrita”, em uma “escolinha” que “uma professora formada no Ensino Médio em Magistério abriu nos fundos de sua casa”. Faz questão de sinalizar, “recordo-me com muito carinho dessa professora, ‘Tia Rosinha’ que foi quem me ensinou a ler e a escrever as primeiras palavras”. Prossegue narrando o “segundo encantamento com a área da educação”, lembrando a primeira professora do ensino fundamental, a qual faz questão de destacar “com todo seu carinho, nos acolhia e nos dava segurança [...] o que mais me marcou foi a paciência e a dedicação que ela tinha conosco”.

Outras duas recordações revelam que a afetividade é um sentido que permeia sua trajetória sendo um dos elementos que constituem a profissional que se tornou. A primeira, em que associa afetividade a gestos de preocupação com o outro.

Tenho uma lembrança de uma professora da 5ª série que chegava pra gente, no dia que a gente não estava muito bem “o que que tá acontecendo?”. Isso muitas vezes me ajudou, saber que alguém se preocupava comigo, alguém que estava prestando atenção se eu estou bem ou não. Eu tento fazer com meus alunos a mesma coisa, pois foi algo que teve muita importância pra mim. Tento ajudá-los de alguma forma.

A segunda, em que apresenta reflexões acerca do cuidar do/a estudante, relacionadas ao cuidar dos/filhos, ao rememorar a fala de uma professora, que a marcou.

Eu via muito nos professores atitudes em sala de aula que eu gostaria de ter parecido. Tenho uma lembrança muito bacana de uma professora, que já aposentou. Ela falava assim “Ana Paula, eu entro na sala de aula e vejo aqueles meninos e penso que eles poderiam ser meus filhos então eu faço pra eles aquilo que eu gostaria que fizessem pelos meus filhos”. Essa fala me marcou muito e comecei a refletir. Realmente. Por que eu vou dar menos pra esses meninos sendo que pro meu filho eu quero mais? Acho que é por isso que busco sempre tentar ver o máximo que eu posso dar pra eles.

Ana Paula também revela seu olhar a respeito do contexto em que vivem algumas crianças de escola públicas “muitos alunos que só têm a gente como referência não tem a presença do pai, não tem a presença da mãe, ficam mais com a avó”. Assim, seu compromisso ético da docência, com esse público específico, que, para ela, não se limita ao trabalho com as disciplinas curriculares, “eles tem essa afinidade com a gente, essa proximidade, uma confiança que a gente tem que aproveitar pra tentar atingir o que precisa que eles atinjam; não só em conhecimento de Português e Matemática, mas conhecimento de vida enquanto pessoa, crescimento enquanto ser humano.”

Para Ana Paula, a interação com os estudantes, baseada na afetividade, em que as crianças tenham espaço para se expressarem é a sua marca, a sua forma de conduzir o processo de ensino, como revela neste excerto:

Hoje em dia alguns de meus alunos do 5º ano têm muita liberdade pra chegar em mim ‘professora aconteceu isso, isso e isso’. Eu tento conversar o máximo possível ‘hoje eu preciso de mais silêncio’, tento chamar mais atenção, fazer um combinado ‘ao final da aula se a gente conseguir tudo dou cinco minutinhos pra vocês’, negociar. O tempo todo peço a opinião deles ‘olha a gente está com esse trabalho pra fazer o que vocês acham de apresentarmos em grupo ou preferem individual?’. Gosto de ver o que parte dos meninos. Claro que tem vezes que eu chego e digo ‘olha hoje tem que ser dessa forma’, mas eu gosto muito da participação deles.

Sendo assim, compreendemos que a qualidade da interação entre ela e as crianças é um parâmetro para a avaliação que tece a respeito de sua prática “Era isso que eu queria, que os meninos tivessem liberdade de perguntar, falar”.

Infere-se portanto, que no momento atual, o foco de Ana Paula, o que a mobiliza é o caráter interativo do ensino, a dimensão interpessoal. Essa inferência me remete às questões epistemológicas da pesquisa (auto)biográfica, acerca do percurso existencial enquanto percurso de formação. Delory-Momberger (2011) ao falar dos objetos de aprendizagem, argumenta que para serem adquiridos, devem ser interpretados e integrados aos conhecimentos formados. Nesse sentido, refletimos acerca da relação entre as vivências afetivas de Ana Paula e a construção de seus saberes docentes. Ou seja, as experiências que relacionam-se à afetividade são reconhecidas e acolhidas por ela, entram sem resistência em seu capital biográfico, pois Ana Paula consegue reconhecê-las e essas experiências encontram seu lugar em seu sistema de interpretação de experiências passadas. Em síntese é possível inferir que, a interação e a afetividade com o/a estudante, tornam-se um filtro que faz com que vivências docentes que mobilizem esta significação, transforme-se em aprendizagem para Ana Paula.

É plausível inferir, também, que as ações de suas professoras tiveram significado em sua vida, marcando-a positivamente e por isso Ana Paula procura contribuir de forma efetiva na vida das crianças. Compreendemos que internalizou exigências e aspirações acerca do comportamento docente que sente-se mobilizada a responder. Exigências como: “dar ao máximo” e aspirações como: “o futuro deles vai ser mudado”; fazem parte de sua concepção de ensino. Em vários momentos narrados, Ana Paula reitera que, em sua concepção de ensino, o/a professor/a tem um papel mais amplo do que a mediação estudante/conhecimento disciplinar.

Acredito que a gente tá aqui enquanto professor não é só pra ensinar Português, Matemática, Ciências... mas pra ajudar esse aluno superar algumas dificuldades, dar esse tipo de apoio. Acredito que a gente marca o aluno de uma forma ou de outra e se a gente puder marcar de forma positiva, puder contribuir é isso que eu quero. Professor tem um poder forte de influenciar de forma positiva ou nenhuma forma que acho que é uma responsabilidade muito grande eles se identificam muito com a gente e eu tento ser mais próxima.

Assim, para Ana Paula, o/a professor/a tem o papel de “ajudar o aluno a superar dificuldades”, “dar apoio”; relaciona a ação docente com o “marcar”, “influenciar”, mudar o futuro do/a estudante. Nessa perspectiva, constata que existe uma “responsabilidade muito

grande” na docência, visto que “o futuro deles vai ser mudado a partir daquilo que você vai trazer [...]; se você traz algo que vai contribuir, você vai ser algo de positivo no futuro deles”.

Considerando o exposto, trazemos uma citação que traz ao debate questões acerca da definição da função docente.

A educação é objeto de um amplo debate social, graças ao qual se constroem crenças e aspirações que formulam diferentes exigências e relação ao comportamento dos professores. [...] A evolução da sociedade tende a afetar à escola um conjunto cada vez mais alargado de funções: as aspirações educativas a que o professor deve dar resposta crescem, à medida em que se tornam de dia para dia mais etéreas ou invisíveis. (Bernstein *apud* Sacristán, 1995, p. 67).

Há indefinição da função docente? Essa indefinição tem seu reflexo na indefinição dos saberes necessários a essa função? Problematização oportuna por dialogar com os referenciais teóricos que utilizo que reforçam que a docência tem sua especificidade, o ensino, e delimitar esta especificidade relaciona-se, diretamente, com os saberes que a fundamentam.

Por fim, na narrativa de Ana Paula infere-se que nesse seu momento, os saberes relacionados à gestão da classe mobilizam mais suas reflexões do que os saberes relacionados à gestão da matéria. Nesse sentido, lembramos como foi desafiador na entrevista narrativa encontrar entradas que me possibilitariam abordar a sua relação com as atividades impressas.

5.2.4 “Será que a dificuldade que tem o aluno não é minha?”

Quanto à interação com os/as estudantes, como abordado na seção anterior, Ana Paula apresenta recordações nítidas, um reconhecimento pessoal acerca de seu fazer, algumas certezas a respeito de suas intenções e de como realizá-las. Em certo momento, ao centrar-se nas questões relacionadas aos conteúdos disciplinares, Ana Paula começa se questionar.

Eu não sei se sou uma boa professora, não me considero uma excelente professora, eu preciso de muito mais, eu acho que falta alguma coisa, que eu poderia dar muito mais pros meninos. Fico pensando ‘será que a dificuldade que tem o aluno não é minha?’. Eu tento o máximo, dentro da dificuldade que eu identifiquei, dar alguma coisa, mas acho que falta, por mais que eu faça, alguma coisa falta.

“Será que a dificuldade que tem o aluno não é minha?”. Esta citação que intitula a subseção, sintetiza a unidade de análise em diálogo, os saberes relacionados à gestão da matéria, mais especificamente o conhecimento pedagógico do conteúdo. A citação sintetiza também o movimento hermenêutico empreendido por Ana Paula ao longo deste processo de pesquisa que

a levou a questionar algumas de suas ações, como veremos no decorrer da subseção. Tecemos essa discussão acerca dos saberes da tradição pedagógica relacionando-os com os saberes das ciências da educação. Para isso, retomamos o referencial teórico da Didática, no tocante a importância da teoria que informa a prática, modifica os saberes experienciais. Nesse sentido, também é pertinente pontuar alguns estudos das didáticas específicas.

Em relação às interações, conforme exposto, Ana Paula demonstra certa clareza de suas intenções, argumenta os porquês de suas ações; já em relação à gestão da matéria, inicialmente, revela um fazer mecanizado, menos reflexivo. “Nunca fui de pensar, refletir muito sobre isso”, afirmou em certo momento ao sintetizar a utilização de atividades impressas na sua prática.

Recupero a lembrança do seu primeiro dia na docência, em que a coordenadora lhe disse “aqui a gente aprende na prática”. Naquele momento, Ana Paula apreendeu saberes a respeito de como gerir esta prática, revelados não só por esse comentário, mas pela ação que se seguiu.

Lembro-me que a coordenadora me entregou várias atividades xerocadas de Arte, que a professora anterior estava trabalhando, para eu dar continuidade. Então, eu continuei daquela forma sem refletir sobre aquilo, eu não tinha nenhum tipo de experiência para saber se era o correto ou não e comecei a trabalhar com as atividades xerocadas em todas as aulas.

Essa lembrança e outras presentes na narrativa de Ana Paula, assim como nas atividades apresentadas e na ficha de análise, remetem aos estudos de Roldão (2009), que ao analisar representações de senso comum acerca da ação de ensinar, constata que, para muito/as professores/as, o conjunto de tarefas constitui o núcleo central definidor desta ação. Todavia, “embora quem ensina tenha de saber realizar essas tarefas e seja também através delas que se ensina” (ROLDÃO, 2009, p.14), a utilização de atividades não define a ação de ensinar, ou seja, compreendemos que a representação de ensino de Ana Paula converge com as representações de senso comum apontadas pela autora.

O excerto anterior, referia-se à influência da coordenadora na construção da representação do ensino enquanto sinônimo da dimensão operativa. A seguir, é Ana Paula quem sinaliza essa representação a uma professora novata na escola, que encontrava-se em um momento de grande incerteza. “Novata na rede, no final do ano, atividade avaliativa pra encerrar... Você não sabe que nível a turma está, o que estão fazendo, se dão conta. Quando ela chegou ela disse: ‘pelo amor de Deus, me ajuda’”. Frente à demanda apresentada pela professora: como gerir a ação de ensinar? Ana Paula tem uma atitude parecida com a atitude de sua primeira coordenadora, indicando as atividades impressas como centrais nesse processo

“até passamos algumas atividades pra ela, não sei se ajudou muito. Falei pra ela pegar o caderno deles pra ver o 3º trimestre, o que foi trabalhado.”

Ampliando a discussão acerca das atividades impressas, Ana Paula revela quanto à forma de elaborá-las, que busca em sites na internet e, na maioria das vezes, reproduz as atividades que lá encontra (FIG. 25). Em outros momentos reproduz atividades oferecidas por colegas, materiais estes retiradas, geralmente, da internet. Nessa busca, baseia-se nos conteúdos que elencou como necessários e na percepção da demanda da dificuldade da turma “vou trabalhar essa dificuldade com os meninos, pois eles estão tendo essa dificuldade também, me dá que eu vou xerocar”. A partir de então, escolhe atividades que sirvam de “apoio” aos conteúdos que pretende trabalhar para suprir a dificuldade identificada.

Figura 25 - Recorte do gráfico de árvore: fichas de análise de atividades (Ana Paula)



Fonte: Elaborada pela autora com dados da pesquisa constantes no apêndice F

Além dos recursos citados, a professora usa muito o quadro e quanto ao livro didático, utiliza, frequentemente, o de Língua Portuguesa, mas raramente o de Matemática, “ele não é bom, eu, particularmente, não gostei”. Infere-se, que para Ana Paula, a fonte principal para a elaboração de atividades são os sites de busca na internet, “não uso outro livro didático para tirar atividades, eu vou pesquisando na internet tiro alguma coisa e passo para eles no quadro”.

Compreendemos que os livros didáticos não foram legitimados enquanto fonte de saberes a fundamentar sua prática. O livro didático adotado pela escola, para o triênio 2016-2018, na sua avaliação, não supriu suas demandas na ação de ensinar, e nem mesmo outros livros didáticos, de outras editoras, aos quais ela afirma não utilizar. Nesse momento ressaltamos que

os livros didáticos, apresentados para a escolha dos professores por meio do PNLD⁴³, passam por avaliações pedagógicas por especialistas das diferentes áreas do conhecimento, sendo uma fonte confiável para fundamentar o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Este conhecimento conforme estudos de Shulman (2014) é fundamental no repertório de saberes docentes, pois é uma amálgama por um lado, do conhecimento do conteúdo, por exemplo, em relação aos conceitos principais das disciplinas com as quais trabalha. Por outro lado, do conhecimento pedagógico, que se refere às estratégias, a forma como este conteúdo é organizado, representado e adaptado tendo em conta a singularidade dos/as estudantes.

Posto isto, compreendemos que nas atividades que elabora, Ana Paula sinaliza alguns conhecimentos pedagógicos do conteúdo que construiu. Por exemplo, quando afirma, em relação ao livro didático, que “o de Língua Portuguesa até dá para trabalhar alguns textos interpretações”, ela sinaliza sua percepção acerca do conteúdo de leitura e da compreensão de qual maneira trabalhará-lo: propondo atividades de pergunta e de resposta. Nesta outra citação, “eles precisam muito copiar, eles escrevem errado demais e copiam muito devagar”; é possível inferir que a cópia é a maneira utilizada para trabalhar o conteúdo ortografia.

Assim, percebe-se que os saberes construídos a respeito dos conteúdos e das estratégias pedagógicas para abordá-los direcionam as escolhas de Ana Paula; uma atividade, como algumas propostas pelos livros didáticos, que não atenda os saberes construídos, será descartada. Fato este que converge como a compreensão de que os saberes a respeito da matéria são influenciadores das decisões docentes (GAUTHIER *et al.*, 2013).

Infere-se que os saberes que Ana Paula construiu acerca dos conteúdos e da forma de lidar, pedagogicamente, com eles são advindos em grande parte dos saberes da tradição, das representações construídas acerca do ensino (GAUTHIER *et al.*, 2013). Essa reflexão pode ser ilustrada com o excerto da narrativa acerca da atividade apresentada anteriormente, página 126.

Percebo que as crianças demoram muito para produzir. Pensei em passar no quadro o início e o final de uma história para eles desenvolverem o meio. Mas pensei: vai demorar muito. Encontrei essa atividade em uma apostila de produção de texto. Eu achei interessante dar o início e o final para eles criarem o meio da história. Eu achei essa apostila na internet.

⁴³ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é voltado à distribuição de obras didáticas a estudantes da rede pública de ensino brasileira. Ao longo dos anos, foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução. Atualmente, é voltado à educação básica brasileira, com exceção da educação infantil. Os materiais inscritos e aprovados em avaliações pedagógicas coordenadas por especialista, são distribuídos pelo às escolas públicas de educação básica do país.

Os estudos sinalizam que “as práticas languageiras significantes e socialmente reconhecidas são uma referência indispensável para orientar o ensino” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2011, p. 39-40), ou seja, o “produzir textos” é sim uma intenção, mas o produzir textos de uma forma menos escolarizada e mais próxima dos usos sociais, propiciando ao estudante a construção de sentidos para a aprendizagem. Além disso, o “produzir textos” como parte de um processo pedagógico em que o gênero textual é abordado enquanto unidade de trabalho, visto que é um instrumento cultural e também um instrumento didático.

Nessa perspectiva, infere-se que sem essas reflexões informando sua prática, Ana Paula fundamenta nos saberes construídos na socialização profissional e na sua experiência docente, advindos dos saberes da tradição pedagógica. Ao se deparar com atividades coerentes com esses saberes construídos, ela considera a atividade adequada e a reproduz. Posto isto, sua busca não é direcionada para as atividades que contenham elementos relacionados ao trabalho com gêneros textuais.

Essa reflexão pode ser tecida em outras atividades. Na narração abaixo, da atividade apresentada anteriormente na página 125, os saberes sinalizados acerca do ensino da ortografia e da tabuada, referem-se a um ensino baseado na memorização por repetição.

Durante o período, percebeu-se nos alunos uma grande dificuldade na escrita correta de algumas palavras, principalmente as que apresentam dificuldade ortográfica, e dificuldade em aprender e memorizar os fatos da multiplicação e da divisão. Para tentar aprofundar nesses conhecimentos, fiz uma busca na internet de atividades, que poderiam servir de apoio para esse conteúdo. Pesquisando, encontrei essa atividade que contemplaria os dois conteúdos, ortografia e as operações de adição, subtração e multiplicação através de expressões numéricas. Na atividade, o aluno deverá solucionar a expressão numérica para saber qual letra completa a palavra.

De forma sucinta, em relação à ortografia, a escola geralmente a trata como um objeto de conhecimento que se adquire pelo treino e memorização, entretanto isso não se aplica a todos os casos. É necessário “ter clareza do que é irregular e regular a fim de “distinguir o que seus alunos poderão compreender (porque tem uma regra ou princípio gerador subjacente) e o que terão que memorizar (porque é irregular)” (MORAIS, 2007, p. 94).

Já em relação à tabuada Longo e Conti (2014) argumentam acerca da importância da memorização precedida pela compreensão. Compreensão esta que envolve a construção de conceitos como noção de quantidade, ideias da multiplicação, propriedades da multiplicação, por meio de atividades que permitam que as crianças investiguem as regularidades com destaque para a mediação docente acerca da sistematização. As autoras, ainda, ressaltam o papel de atividades que colaborem com a memorização de maneira lúdica, como os jogos.

Ressalto que as atividades retiradas da internet, ao contrário das atividades do livro didático, por não passarem por avaliação de especialistas, podem conter limitações, propiciando generalizações equivocadas. No exemplo desta atividade de ortografia e de tabuada, as operações constantes nas expressões numéricas são apresentadas sempre na mesma ordem: primeiro a multiplicação, depois a adição. Infere-se que o/a estudante ficará condicionado a realizar as operações sempre nesta ordem. Entretanto, caso se depare com expressões que contenham primeiro a soma e depois a multiplicação, ele/a poderá incorrer em erros, pois fará a soma primeiro e só depois a multiplicação, de forma condicionada.

Posto isto, é pertinente a reflexão de Gauthier *et al.* (2013) a respeito dos saberes da tradição que embora possam comportar limitações, são passíveis de serem modificados mediante a reflexão. Desse modo, a teoria enquanto caminho para a reflexão.

Até o momento, a problematização voltou-se para a relação entre a elaboração de atividades impressas e os saberes da tradição. Entretanto, faz-se pertinente ressaltar que, Ana Paula tem empreendido um movimento de questionamento, um movimento reflexivo, que a faz buscar por atividades que melhor atendam às suas intenções de ensino. As palavras “diferenciar”, “diversificar” aparecem em alguns momentos de sua narrativa, sinalizando um movimento de abertura, uma procura por ultrapassar os limites das atividades rotineiras. “Acho que o importante é diferenciar um pouco as atividades, pois o livro traz muito texto; perguntas; título; autor; muito focado nisso, muito padronizado”, esta citação justifica a elaboração da atividade narrada abaixo, já apresentada anteriormente na página 127. Compreendemos que, frente às respostas dos/as estudantes, Ana Paula começa a pensar e a experimentar novas maneiras de lidar pedagogicamente com o conteúdo leitura, ou seja, a interação com os/as estudantes também é fonte de saberes.

Carla trouxe uma atividade pra gente trabalhar a questão da leitura dos meninos, da interpretação, na maioria das vezes eles vão ler e não prestam atenção no que estão lendo. Geralmente a gente dá um texto, pede para eles lerem, passa um pouquinho e eles falam “professora terminei”. A gente questiona. “O que fala no primeiro parágrafo?” A criança olha e não responde. “Então você vai ler de novo, vai ler tentando entender.” Na atividade eles tinham que completar as lacunas, ler e ver qual palavra encaixaria melhor no texto, fazendo sentido no texto, e interpretando mesmo o texto. A intenção é fazer com que os meninos reflitam a respeito do que eles estão lendo. Eles têm que prestar um pouco mais de atenção no que estão lendo para descobrir qual palavra se encaixa. Tem que interpretar, não é qualquer palavra que dá sentido ao texto.

Ao finalizar a narrativa da atividade sobre interpretação de texto Ana Paula diz, “a gente insiste, insiste, insiste e no final eles acabam não fazendo”. Ressaltamos aqui, a questão do

comprometimento com uma ação de ensinar que propicie aprendizagem. “A gente insiste”, isto é, Ana Paula faz o possível com os saberes que possui, como ela mesmo revela, ainda há espaço para a construção de saberes que potencializam a ação de ensinar.

Esse movimento de busca por um outro caminho para lidar pedagogicamente com o conteúdo é revelado na narrativa de seu trabalho deste ano, 2019. É possível inferir que Ana Paula está iniciando um movimento que relaciona-se ao ensino pensado estrategicamente e não enquanto sinônimo de uma série de atividades impressas. O excerto a seguir chama a atenção pois compreendemos, que neste ano, ela buscou aliar a função pedagógica que volta-se para a interação dos estudantes, com a outra função pedagógica, a mediação do conhecimento.

Esse ano com Ciências, História e Geografia eu estou conseguindo abranger muito além do que está ali determinado; os meninos têm uma reflexão maior além do que estamos trabalhando, pensar em outras possibilidades, o que eles podem conseguir fazer é mais enriquecedor do que só o conteúdo. Os alunos trazem algo da vivência, da história deles, do conhecimento que têm. Eles contribuem com a aula. A gente estava trabalhando a questão do meio ambiente e eles começaram a pesquisar coisas que poderiam fazer. Inclusive saiu totalmente fora do cronograma pensado pra semana eu ia trabalhar outra coisa mas eles empolgaram tanto com a questão que eu pensei “esse conteúdo aqui pode esperar um pouquinho pros meninos darem conta daquilo que querem fazer”. Trabalhamos um pouco a questão das ONGs e eles construíram grupos como se fossem pequenas ONGs. Partiu tudo deles. Eles conseguem através da vivência adicionar algo ao conteúdo, buscar algo pra ir além.

No trabalho narrado acima, diferentemente das atividades exemplificadas anteriormente, Ana Paula sinaliza a formação como fonte de saberes docentes. Dessa forma, a teoria advinda das pesquisas informando a ação de ensinar.

A pós-graduação em Educação Ambiental que fiz trouxe muita contribuição pra minha prática, conhecimentos que eu não tinha sobre o conteúdo e também sobre a maneira de desenvolver alguns projetos. Vejo isso na minha prática, este ano em Ciências eu não uso a atividade do jeitinho que encontro na internet, eu pego a ideia e monto, penso no objetivo na forma como atingir o objetivo.

O excerto acima, remete novamente aos estudos de Shulman (2014, p. 17) que ao argumentar a forte relação entre a compreensão do conteúdo e o ensino, exemplifica que determinada professora de Inglês utiliza técnicas de ensino flexíveis e interativas quando trabalha com literatura, conteúdo que domina. Entretanto, ao trabalhar uma unidade de gramática, conteúdo ao qual quase não foi preparada em sua formação, “parecia outra professora [...] seu estilo interativo evaporou [...] estava uma combinação de palestra com recitação altamente controlada, altamente didática, dirigida [...] de ritmo acelerado”. De forma similar à professora citada, Ana Paula sinaliza que seu conhecimento maior acerca da disciplina

de Ciências lhe propicia uma prática mais segura, enquanto as dificuldades relativas aos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática a fazem recorrer à tradição.

Entretanto tenho dificuldade na questão da Matemática, que é mais exata, dessa relação com a vivência. Operações, problemas, os meninos têm dificuldade de estabelecer relação com a vida deles, o que tem de conhecimento de mundo e relacionar com o conteúdo; é mais difícil, apesar de a gente mostrar que é do dia a dia. Em Língua portuguesa nem tanto, mas eles têm muita preguiça de registrar não sei se é devido ao computador, ao celular mas é uma dificuldade muito grande de registro, reclamam demais, escrevem muito errado.

Por fim, Ana Paula sinaliza que em sua trajetória, a participação nesta pesquisa (auto)biográfica lhe propiciou um movimento reflexivo com reflexo em seus saberes e na maneira como configura ação de ensinar. Compreendemos que Ana Paula aponta que um dos caminhos formativos, que propicia a reflexão e reconfigurações nos saberes da docência, é o conhecimento de si. Conhecimento este que pode ser propiciado pela pesquisa (auto)biográfica.

Nunca parei muito pra pensar nessas atividades xerocadas. O que eu comecei a perceber dessas atividades foi a partir do ano passado quando comecei a participar desta pesquisa, olhar as atividades. Eu pensei “qual que é a necessidade?” Até então, as professoras falavam “olha tem essa atividade aqui pra isso” e eu pensava “também vou trabalhar essa dificuldade com os meninos, pois eles estão tendo essa dificuldade, me dá que eu vou xerocar”. Nunca fui de pensar, refletir muito sobre isso. A partir de então eu reduzi a impressão de atividades, eu percebi a necessidade de pensar, refletir mais sobre a necessidade. Antes eu acabava aplicando sem nem mesmo pensar numa forma talvez diferenciada para o aluno atingir, talvez superar, aquela dificuldade. Esse ano eu recuso muita coisa, “essa aqui eu não vou querer”, “essa aqui acho que não dá pra eles”, tento montar as atividades em cima do que observei.

Diante do trabalho hermenêutico realizado por Ana Paula, procuramos dialogar com as significações singulares inferidas no trabalho interpretativo, que me levaram a compreensão de que, por sua biografia, Ana Paula tem construído seu processo de individualização por meio de uma postura ativa frente às questões contextuais que se apresentam. Dentre os elementos desse seu processo de individuação, a afetividade é uma vivência fundamental, compondo sua concepção de ensino; o que faz com que o aspecto interativo da docência mobilize suas lembranças e reflexões, assim como a forma como configura sua ação de ensinar. Em relação à gestão da matéria Ana Paula sinalizou a influência dos saberes da tradição advindos da socialização profissional e reforçados pelas atividades que encontra nos sites de busca da internet. Nesse sentido, permitiu-nos a problematização acerca do conhecimento pedagógico do conteúdo, que quando fundamentado nos saberes da tradição, pode conter limitação. Assim, é possível concluir a importância da teoria, no sentido de informar a prática e modificá-la via

reflexão, teoria sistematizada pelas ciências da educação, e apreendidas pelos/as professores/as tanto nos momentos formativos quanto nos materiais curriculares como o livro didático.

Ademais, Ana Paula sinaliza a importância da reflexividade enquanto elemento que amplia os saberes docentes. Nessa perspectiva, revela que a pesquisa (auto)biográfica pode ser um caminho formativo por propiciar o conhecimento de si, e por propiciar, por meio dos informes da pesquisa, que este conhecimento mesmo que singular, mobilize, por analogia, a construção do conhecimento de outros/as docentes, convergindo dessa maneira com a proposta desta pesquisa, a epistemologia da prática docente.

5.3 Professora Brisa: “É preciso estar atualizada, comprometida e buscando parcerias”

Sou Brisa, cresci numa cidadezinha do interior de Minas, lugar tranquilo, num tempo em que se podia brincar livremente. Assim, cresci numa família de oito pessoas: meu pai, minha mãe, meus cinco irmãos e eu. Formávamos uma família feliz. Embora, passássemos por algumas dificuldades, crescíamos em um ambiente harmonioso recebendo uma educação pautada nos valores éticos e morais daquela época. Fomos educados num ambiente de muito respeito e união familiar. Aos poucos aprendemos a dar valor a cada uma de nossas conquistas e a sonhar com um futuro melhor.

A escola em frente a nossa casa, um prédio branco, rodeado por um enorme tapete de amendoim do campo, que vez por outra floria, aguçava minha curiosidade em relação àquele lugar. Sonhava com o momento de estar ali. Enquanto isso, meu pai ia nos preparando para a entrada na escola. Ensinava-nos o alfabeto, alguns cálculos e as lições das cartilhas dos irmãos mais velhos.

No ano de 1973, ao completar sete anos, fui matriculada na 1ª série⁴⁴. No primeiro dia de aula, fui preparada cuidadosamente por minha mãe. Uniforme novo: saia azul plissada, blusa branca, sapato preto, meia branca e cabelos bem penteados. Ao entrar na escola experimentei um sentimento de enorme solidão. Achei o pátio imenso. Tive medo de ficar perdida ali dentro. No fundo, já me sentia perdida. Sorte minha que tinha irmãos estudando lá também. Isso me tranquilizava um pouco. Era uma boa escola, com professoras conceituadas e respeitadas por todos.

Fui uma das primeiras alunas a aprender a ler, fato que fez com que eu fosse remanejada para outra turma. Aquela mudança não me agradou muito, pois perdi minhas melhores amigas. Naquela época era nítida a organização das turmas de forma homogênea em todas as escolas. Foi assim durante todo o ensino fundamental. Hoje há um consenso em relação à heterogeneidade das turmas, porém, é um desafio à prática pedagógica do professor que ainda não consegue atender a toda essa

⁴⁴ Atualmente, 2º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

diversidade de níveis cognitivos na turma. Penso que os agrupamentos flexíveis seria uma alternativa. Mas como lidar com eles???

Terminada a quarta série, submeti-me a um exame de admissão para cursar a 5ª série⁴⁵. A partir daí, terminei o ensino fundamental na rede estadual. Ao finalizar o ensino fundamental, era chegado o momento de, no ensino médio, fazer a escolha: Magistério ou Técnico em Contabilidade? Eram as únicas opções oferecidas na cidade. Embora sentisse atraída pelo curso de Contabilidade, acabei optando pelo Magistério. Nunca havia pensado em ser professora, o que eu queria mesmo era continuar estudando. Gostava do curso, mas achava muito grande a responsabilidade de ser professora. Cheguei a pensar que fazendo o curso, nunca viria a exercer a profissão.

Em 1984, terminado o curso do magistério, fiz um corte em minha vida escolar. Não tinha condições de iniciar a graduação. Comecei a trabalhar informalmente como revendedora de produtos cosméticos e tapeçaria.

Minha primeira experiência como professora deu-se em 1986, em uma escola rural, quando fui convidada a fazer uma substituição durante cinco dias em uma turma multisseriada. Eram alunos de 2ª, 3ª e 4ª série. A escola funcionava num barracão, situada dentro de uma grande fazenda. Os alunos eram filhos de colonos de fazendas da redondeza.

Foi uma experiência interessante, pois o curso que fiz havia me dado formação para trabalhar com um outro tipo de realidade. Foi então que precisei improvisar. Apreendi muito com eles. Tomei gosto pela turma. Nas horas vagas, sempre encontrava com alguns deles que vinham me contar como era a vida naquele lugar, um pouquinho da história de cada um.

A partir daí comecei a pensar que eu poderia me tornar professora. Já cogitava a ideia de sair do interior e vir morar em BH. Aqui teria maior chance de conseguir emprego na área e continuar meus estudos.

Em 1987 mudei-me para BH. Comecei trabalhando numa escola de periferia. No início encontrei bastante dificuldade. Era uma turma muito indisciplinada e a escola dava esse tipo de turma para as últimas professoras que chegavam. Mas, aos poucos fui conquistando a turma e o trabalho ia acontecendo de forma a motivar os alunos e quando me dei conta estava eu ali, agora com a certeza de que seria, sim, professora.

Trabalhei 3 anos em escolas da rede estadual e logo após assumi um cargo concursado na rede municipal de BH. A entrada para a rede municipal foi o grande momento da minha carreira. A proposta da rede era algo novo. A escola se organizava de modo diferente, favorecendo momentos de discussão semanal, todavia o grupo ia crescendo nas discussões pedagógicas e cada vez mais eu ia me fortalecendo a partir das reflexões provocadas em cada encontro. Trabalhei nessa escola durante dez anos. “Devo parte de minha formação a essa escola”. Estar junto desse grupo foi fundamental para o meu crescimento profissional.

Vivenciei a implantação da Escola Plural na rede municipal de BH. Foi um tempo de muitas inquietações, mas também de muito aprendizado. Muito se investiu

⁴⁵ Atualmente, 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais.

na formação docente naquele período. Nós, que fizemos parte daquele momento ganhamos muito no que diz respeito à formação continuada. Claro, muitos fatores contribuíram para que a proposta não tenha sido bem-sucedida.

Foi em meio a tudo isso que fui percebendo as lacunas na minha formação. Decidi então retomar meus estudos. Em 1993, prestei vestibular para matemática na FAFI-BH onde iniciei, mas logo abandonei o curso. Achei que havia feito a opção errada. Gostava de matemática, mas tinha muita dificuldade e nenhum tempo para estudar, pois trabalhava em dois horários.

Passado alguns anos, resolvi fazer o curso Normal Superior. Participei do Projeto Veredas⁴⁶. Finalmente concluía a minha graduação.

Hoje, aos 51 anos de idade, aposentada em um cargo, 31 anos de magistério, continuo trabalhando em sala de aula com alunos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Trabalhando apenas um horário percebo claramente a necessidade de se valorizar o trabalho docente com uma carreira mais digna, a qual o professor tenha tempo de se preparar melhor e se dedicar ao trabalho com a turma. Certamente o aluno sairia ganhando. Pensemos numa política pública que se desse ao trabalho de pensar sobre isso.

Além da sala de aula, estive também na coordenação da escola. Lugar este que me proporcionou uma visão mais ampla da escola, vista em sua macroestrutura. Vivenciei várias modalidades de coordenação: em equipe, em dupla e sozinha. Em todas elas era possível perceber a responsabilidade desse lugar, o quão difícil é lidar com a diversidade de concepções que permeiam o trabalho pedagógico da escola.

Em toda essa minha trajetória, observo as transformações que vêm ocorrendo na minha profissão, sei o quanto é preciso estar atualizada, comprometida e buscando parcerias sempre.

Os avanços tecnológicos, as frequentes e as intensas mudanças acarretaram impactos no âmbito educacional, no qual se viu o nascimento de um novo papel de professor, mais acessível e comprometido com o aprendizado. Ser professor hoje é uma tarefa bem difícil. É preciso se dedicar, e muito, aos estudos, à pesquisa, ao seu desenvolvimento profissional e aos seus alunos.

O professor precisa se colocar no papel de mediador da aprendizagem e conhecer o campo do saber que pretende ensinar, além de dominar a gestão da sala de aula com um cuidado especial para com a relação professor *versus* aluno. A relação de autoridade entre professor e aluno, que antes permeava o ambiente educacional, deixou de existir. Passando a ser reconhecido e respeitado pelo domínio do conteúdo que ensina e como consegue fazer com que o estudante aprenda. O professor tem que desenvolver em si próprio o olhar integral e humano para educar, além de ser um bom conhecedor do conteúdo programático e das práticas pedagógicas.

⁴⁶ Curso superior para professores/as do ensino fundamental em exercício nas rede pública de MG, semipresencial, ofertado por diversas instituições, dentre elas a Universidade Federal de Minas Gerais, local em que Brisa cursou.

5.3.1 “Ter mais clareza dos meus objetivos [...] me faz acertar mais na escolha de atividades”

“O que o sujeito lê não é a palavra que o autor escreve, mas o silêncio que deixa” (Bartolomeu Campos de Queirós)⁴⁷.

Traduzir pensamentos em palavras é um belo trabalho. Quando escrevemos, trazemos à tona nossas inquietações, nossos medos, nossos desejos, enfim nosso modo de ver o mundo.

As duas primeiras atividades escolhidas para compor a minha narrativa estão relacionadas a um mesmo conteúdo da área da matemática: a tabuada da multiplicação. Porém, em abordagens diferentes.

Para quem estuda matemática saber a famosa tabuada da multiplicação é fundamental. Muitos teóricos discutem sobre esta questão. Mas afinal, seria mesmo necessário decorar a tabuada ou seria melhor entendê-la? Penso que ambos são importantes.

Entendê-la é fundamental, mas decorá-la se faz necessário a partir do momento em que o aluno se depara com a famosa conta de multiplicar e começa a ter problemas para encontrar os produtos. Como não domina a tabuada, torna-se trabalhosa demais a tarefa de resolver a operação. O tempo gasto para resolver uma multiplicação torna-se longo demais, uma vez que os alunos precisam contar nos dedos para encontrar o resultado. Nem sempre conseguem chegar ao resultado com êxito. Às vezes se perdem nas compridas adições. Fato esse que, muitas vezes, provoca uma desmotivação nos alunos levando-os a desistir de tentar.

Acredito que a memorização da tabuada libera o aluno para se preocupar com outros desafios entre eles a técnica do algoritmo e a resolução dos problemas. É comum perceber que alguns alunos conseguem descobrir a operação que resolve um problema, mas erra ao realizar a operação pelo fato de não terem domínio da tabuada. Isso vai gerando um sentimento de baixa autoestima, que acaba por desestimular o investimento desse aluno na resolução do problema.

Dessa forma, “saber a tabuada de cor” favorece a velocidade do trabalho do aluno ao resolver operações e problemas, liberando a atenção para a busca de soluções. A TABUADA COM COMPREENSÃO SERVIRÁ COMO RECURSO EM SITUAÇÕES DE ESTIMATIVA E DE CÁLCULO MENTAL⁴⁸.

Longe de lições antiquadas e até cruéis, como as que passei, penso que a memorização da tabuada teve e tem seu lugar e momento no currículo da matemática.

Lembro-me que no tempo que eu estudava, a tabuada deveria ser decorada no 3º ano do EF. Presenciei colegas sendo castigados por não conseguirem recitar a tabuada para a professora como: ficar sem recreio ou deixar de participar do famoso piquenique de final de ano, copiar a tabuada 20, 30, 40 vezes, dentre outros. O medo da régua que a professora usava era grande. Enquanto ia perguntando, batia a régua

⁴⁷ Brisa não recordou a referência completa.

⁴⁸ Destaque da professora.

na mesa e indicava alguém para responder a tabuada. Eu morria de medo daquela batida de régua. Acho que isso fez com que eu decorasse a tabuada todinha. Nunca mais esqueci um resultado sequer.

Lembranças como essas me fazem refletir sobre a minha postura enquanto professora, que em muitos momentos no início da minha trajetória profissional reproduzi, sim, algumas atitudes como as daquele tempo.

Início de carreira é como experimentar receitas. Aos poucos vamos acrescentando ingredientes que nos chegam por meio das trocas de experiências entre os colegas de trabalho, cursos de capacitação e outras formas de formação em serviço, elementos que vão construindo nossa identidade profissional. Nossa formação inicial é apenas o pano de fundo.

“A participação da reflexão na vida das pessoas torna-se bastante evidente quando alguém se propõe a fazer algo diferente do habitual.” (Cagliari).⁴⁹ Analisar o caminho percorrido é tarefa que requer reflexão

e diálogo com o tempo. “Uma formação do tipo interativo-reflexiva, supõe obviamente um professor reflexivo. Um profissional que reflete sobre o que faz, enquanto faz. (Donald Schon, 2000)”.

A primeira atividade, baseada na tabela de Pitágoras (FIG. 26), foi pensada a partir da necessidade que eu percebia na turma logo que iniciamos o ano. Os alunos precisavam escrever a tabela dos fatos no caderno sempre que

precisavam resolver uma operação da multiplicação ou divisão. Embora fizessem isso com frequência, nenhum deles ainda havia memorizado a tabuada. Percebi que a cópia não era um bom mecanismo para decorá-la.

Então comecei a pensar que tipo de exercício seria capaz de instrumentalizar esses alunos para que abandonassem a prática dessa cópia e avancem na percepção da relação dos produtos da multiplicação e as propriedades envolvidas nos cálculos, o que certamente ajudaria no processo de memorização. A partir daí comecei a buscar leituras sobre o assunto em sites da internet, em material já trabalhado em cursos de formação e seminários por meio trocas de experiências.

Selecionei os exercícios que atenderiam aos objetivos almejados e passei então para a etapa de formatação. Chegando neste ponto esbarro em minhas

Figura 26 – Atividade de Matemática: tabela pitagórica

Complete a tabela:

X	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
0											
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											

Fonte: Dados da pesquisa

⁴⁹ Brisa não recordou a referência completa.

limitações tecnológicas, sei muito pouco de informática. Às vezes me embaraço e perco muito tempo na produção de uma atividade. São poucos os recursos que sei utilizar no computador com tranquilidade. Outros me fazem passar aperto.

Em alguns momentos me sinto como um peixe fora d'água, “Deus, tenho que me atualizar, estou ficando para trás nesse mundo que caminha a passos largos”.

Mas enfim, depois de pronta, hora de aplicar a atividade em sala. A atividade foi aplicada individualmente, porém foi sendo construída coletivamente. À medida que a tabela ia sendo construída os alunos iam comentando suas observações sobre as relações percebidas entre os produtos. Foi muito bacana esse momento, pois muitos alunos pareciam se entusiasmar ao fazerem suas descobertas. Quanto mais avançávamos no preenchimento da tabela, maior era a participação alunos. Até mesmo aqueles mais caladinhos, agora já queriam colocar pro grupo as suas hipóteses e conclusões.

Quando terminaram a atividade, registramos as conclusões da turma. Como: “Os produtos da tabela do dois são todos pares.” “Os produtos da tabela do dois é metade da do quatro.” Os produtos do cinco terminam sempre em cinco ou zero”

Acredito que esse tipo de atividade proporcionou aos alunos construir um caminho para a memorização da tabuada, uma vez que esta provocou na turma um movimento de análise das relações entre os produtos e as propriedades da multiplicação. Aos poucos alguns alunos passaram a utilizar novos recursos de cálculos para resolver as operações e resolver os problemas. Ao construir essa rede de relações entre os números, os alunos conseguem compreender e decorar os resultados com mais facilidade.

Há anos atrás, este tipo de exercício não faria parte do meu repertório de atividades. Acho que hoje, o fato de ter acumulado maior conhecimento da área da Matemática e ter maior clareza dos meus objetivos para com a turma me faz acertar mais na escolha das minhas atividades.

A segunda atividade o JOGO DA VELHA (FIG. 27), foi pensada a partir do desejo de trabalhar esse assunto da tabuada, tão árido, de uma forma mais leve e atraente. O jogo é uma boa opção por ser um recurso estimulante e desafiador que permite um contexto natural para envolver o aluno no processo de memorização da tabuada. É uma atividade que deixa o aluno livre para testar suas hipóteses e tomar decisões sem se preocupar em ser avaliado.

Sempre trabalhei com jogos na matemática por acreditar que possibilitam o desenvolvimento de competências que vão para além da apreensão dos conteúdos trabalhados. Desta forma, creio que este tipo de atividade faria sim, parte do meu repertório de atividades em qualquer momento da minha trajetória profissional. Claro que hoje tenho mais clareza do assunto e capacidade de uma escolha mais assertiva na hora de selecionar um jogo para trabalhar em sala de aula.

Este jogo, versão do “Jogo da Velha”. É bem divertido e promove bastante envolvimento dos alunos. Trata-se de um tabuleiro de cinco linhas e cinco colunas que contém resultados das tabuadas da multiplicação por 2, 3, 4, 5 e 6. Joga-se em duplas. Cada jogador deverá ter uma caneta colorida de cor diferente do adversário. Na sua vez, deverá escolher dois números, dispostos em uma linha e dizer em voz alta o resultado do produto dentre eles. Se acertar a resposta marca ponto na grade da velha. Dessa forma o jogo vai prosseguindo, com os jogadores alternando a vez. Ganha o que conseguir alinhar na horizontal, vertical ou diagonal, 4 números no tabuleiro.

Figura 27 - Jogo da velha da multiplicação

6	9	15	24	12
18	36	16	18	4
15	30	20	6	35
10	24	4	10	20
36	8	30	12	25
2	3	4	5	6

Enquanto o jogo acontecia, era possível andar pelos grupos acompanhando o andamento das jogadas, percebendo como os jogadores agiam e pensavam nas variadas situações surgidas.

Após o jogo fizemos um momento de socialização dos resultados, no qual os alunos puderam colocar suas percepções e estratégias usadas no jogo. Cada grupo teve a oportunidade de fazer o comentário relatando fatos ocorridos durante o jogo e as estratégias utilizadas.

Acredito que os jogos, quando bem elaborados e explorados, podem sanar as lacunas que se produzem na atividade escolar diária, serem prazerosos, interessantes e desafiantes, facilitando o processo de ensino aprendizagem.

Considero o jogo uma excelente estratégia para o ensino da Matemática, uma vez que durante o desenrolar de um jogo, observamos que o aluno se torna mais crítico, alerta e confiante, expressando o que pensa, elaborando perguntas e tirando conclusões sem necessidade da interferência ou aprovação do professor.

Sempre tive muito interesse pela área da Matemática. Então, entender como a criança se apropria do conhecimento matemático foi meu objeto de investigação durante minha trajetória profissional. Aliado à minha prática docente, busquei embasamento em teóricos que discorriam sobre o assunto, nas trocas de experiências, e cursos de formação continuada.

Essa atividade pensada a partir do jogo mancala⁵⁰, eu criei em casa (FIG. 28). Criei, totalmente, fico orgulhosa ao ver a atividade, demorei mais de uma hora, demorei a achar o tabuleiro na internet. O objetivo do jogo, é trabalhar a capacidade de pensar estratégias. Trabalhamos com o mancala porque o mesmo fazia parte de uma lista de jogos que seriam disputados na Gincana de Matemática da rede(GINCAMAT⁵¹).

⁵⁰ Jogo de tabuleiro, origem africana.

⁵¹ Gincana de Matemática realizada uma vez por ano, com alunos de 2º e 3º ciclo, entre todas as escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte. Há um caderno com os jogos a serem trabalhados e as orientações.

Figura 28 - Atividade de Matemática baseada no Jogo Mancala

Observe o tabuleiro do jogo e responda:

a- Ao iniciar o jogo cada jogador tinha 4 sementes em cada cavidade. A quantidade de sementes do tabuleiro corresponde ao total de sementes do início do jogo? _____

b- Neste momento, quem está vencendo o jogo? _____

c- Qual jogada Pedro deverá fazer para capturar sementes do seu adversário? Quantas sementes ele poderá capturar nesse caso?

d- Em qual cavidade Lucas deverá mexer para que consiga jogar novamente?

Fonte: Dados da pesquisa

Acho que os jogos de estratégia trabalham as habilidades que compõem o raciocínio lógico. Com ele, os alunos leem as regras e buscam caminhos para atingirem o objetivo final, utilizando estratégias para isso. O fator sorte não interfere no resultado. Existe a competição entre os adversários, pois almejam vencer e para isso aperfeiçoam-se e ultrapassam seus limites.

Atividades que estimulam o desenvolvimento do raciocínio lógico contribuem para a formação de alunos críticos e com senso argumentativo, capazes de criar, interpretar, responder e explicar situações problemas envolvendo a Matemática.

Acredito que como toda estratégia de ensino, a atividade xerocada demanda do professor um olhar criterioso, uma vez que a mesma não pode ser vazia de significados. Geralmente este é um recurso que costumo usar em minhas aulas como um complemento do aprendizado ou como forma de registro. Em muitas situações tornam-se uma boa opção para economizar tempo.

Ao entregarmos uma folha com atividade xerocada para a turma, estamos de certa forma exigindo que os alunos tenham um momento de atenção individual o que não deixa de ser uma forma de controle sobre o processo de ensino aprendizagem.

Anos atrás, certamente não faria essa avaliação. Diria que as atividades xerocadas ocupavam lugar de destaque no trabalho desenvolvido com as turmas. Com o passar do tempo comecei a avaliar a eficácia destas atividades, se atendiam aos objetivos propostos e ainda, se eram pertinentes naquele momento do processo de aprendizagem dos alunos. Hoje tenho me preocupado mais com a seleção, elaboração e a necessidade das atividades xerocadas que são usadas em sala de aula.

5.4 Diálogos com a professora Brisa

Ao ler e reler as narrativas de Brisa tecemos uma compreensão acerca da relação entre sua biografia e a profissional que se tornou. Intitulando a seção anterior está uma citação que sintetiza um movimento que perpassa sua trajetória e está presentificado em seu momento atual, com trinta e um anos de docência, aposentada em um cargo e efetiva em outro: “É preciso estar atualizada, comprometida e buscando parcerias”.

No ano em que esta investigação iniciou, 2018, Brisa trabalhava com os conteúdos de Ciência, Geografia e História, entretanto, em sua narrativa, fala prioritariamente de seu trabalho com Matemática. Como ela mesmo sinaliza a Matemática possui uma centralidade em sua trajetória docente. “Sempre tive muito interesse pela área da Matemática. Então entender como a criança se apropria do conhecimento matemático foi meu objeto de investigação.” No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, as professoras são generalistas, mas, na escola Dandara, a deliberação acerca da organização do trabalho, permite certa flexibilidade na opção das áreas do conhecimento o que justifica o fato de que algumas, como Brisa, aos longo dos anos, dediquem-se a determinadas disciplinas.

Figura 29 - Unidades de análise: professora Brisa



Fonte: Elaborada pela autora com excertos das narrativas de Brisa

Os saberes acerca do ensino da Matemática construídos e mobilizados por Brisa na gestão da matéria, tornaram-se uma das unidades de análise reveladas em sua narrativa. Além desta unidade de análise, outras se revelaram como portadoras de sentido e com possibilidades de exploração no processo interpretativo: fonte dos saberes docentes, flexibilidade, concepção de ensino e docência (FIG. 29).

5.4.1 “Entender como a criança se apropria do conhecimento matemático foi meu objeto de investigação”

Ao apresentar seu processo de elaboração das atividades impressas, Brisa escolhe duas atividades relacionadas à tabuada da multiplicação. Inicia com um questionamento, “seria mesmo necessário decorar a tabuada ou seria melhor entendê-la?”. Em seguida, apresenta uma narrativa permeada por histórias e reflexões que respondem a esse questionamento. Assim, percebe-se que uma unidade de análise potente para o diálogo refere-se aos saberes que Brisa mobiliza no processo de gestão da matéria, entre eles o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Ao tecer respostas a seu questionamento inicial, Brisa sinaliza que reconhece os estudos da área ao afirmar que “muitos teóricos discutem sobre esta questão”; e com base em seus estudos e experiências, afirma que em relação à tabuada “entendê-la é fundamental, mas decorá-la se faz necessário”. Esta constatação converge com estudos da área que sinalizam que “a memorização dos resultados aumenta a rapidez no momento de resolver um determinado cálculo; porém, a condição para que os benefícios sejam percebidos é que a memorização seja precedida pela compreensão” (LONGO; CONTI, 2014, p. 12). Infere-se por esta citação e outras apresentadas posteriormente nessa subseção um conhecimento pedagógico do conteúdo, construído por Brisa e fundamentado em alguns estudos teóricos.

Para a seleção das atividades, Brisa orienta-se por objetivos citados na narrativa ou registrados nas fichas de análise. Percebe-se isso em relação às atividades do conteúdo tabuada: “construir um caminho para a memorização da tabuada”; “trabalhar situações que favoreçam o cálculo mental construindo um caminho para a memorização da tabuada”. E em relação a outros conteúdos, por exemplo: “trabalhar a capacidade de pensar estratégias”; “criar, interpretar, responder e explicar situações-problema envolvendo a Matemática”. Brisa considera as demandas institucionais, ao narrar a opção pelo jogo Mancala deu-se “porque este fazia parte de uma lista de jogos que seriam disputados na Gincana de Matemática da Rede”.

Infere-se a relação entre a definição dos objetivos e as escolhas que se seguem. “Ter mais clareza dos meus objetivos para com a turma me faz acertar mais na escolha de atividades”. Esta reflexão converge com os estudos de Gauthier *et al.* (2013) e Roldão (2009) a respeito da importância da orientação pelos objetivos como parte do planejamento da *gestão da matéria* ou *do currículo*.

Infere-se, também, que Brisa orienta-se pelo diagnóstico das necessidades da turma. Em um exemplo diz: “a primeira atividade, baseada na tabela de Pitágoras foi pensada a partir da necessidade que eu percebia na turma logo que iniciamos o ano”. Ela detalha sua percepção acerca do que o/a *estudante* sabe e suas dificuldades: “como não domina a tabuada, torna-se trabalhosa demais a tarefa de resolver a operação”; “os alunos precisam contar nos dedos”; “conseguem descobrir a operação que resolve um problema, mas erram ao realizar”. Além disso estabelece a relação entre a percepção do/a estudante acerca de seu aprendizado e sua motivação como um elemento a ser considerado no ensino: “nem sempre conseguem chegar ao resultado com êxito [...] fato esse que, muitas vezes, provoca uma desmotivação nos alunos levando-os a desistir de tentar”; “isso vai gerando um sentimento de baixa autoestima, que acaba por desestimular o investimento desse aluno na resolução do problema”.

Esse aspecto de sua ação dialoga com Shulman (2014) que coloca o *conhecimento do aluno* enquanto uma categoria base dos saberes docentes; com Roldão (2009) quando argumenta que o docente deve partir da análise do ponto de partida do aprendente; e com Gauthier *et al.* (2013) ao afirmar que os *saberes a respeito dos estudantes* são influenciadores das decisões relacionadas à seleção dos conteúdos, das estratégias e das atividades.

Dessa forma, em seu processo de elaboração de atividades, infere-se que Brisa leva em conta os objetivos, os alunos e os saberes relacionados ao conhecimento pedagógico do conteúdo. Assim, diante do conteúdo selecionado para trabalhar, ela elabora um conjunto de atividades coerentes com suas estratégias de ensino, ou seja, os saberes acerca do conteúdo influenciam nas estratégias de ensino e na tipologia das atividades. Por exemplo, avalia que a cópia, feita com frequência, “da tabela dos fatos no caderno sempre que precisavam resolver uma operação” não surte efeito na memorização da tabuada concluindo que a cópia não é “um bom mecanismo para decorá-la”.

Acredito que os jogos, quando bem elaborados e explorados, podem sanar as lacunas que se produzem na atividade escolar diária, serem prazerosos, interessantes e desafiantes, facilitando o processo de ensino aprendizagem. [...] Considero o jogo uma excelente estratégia para o ensino da Matemática, uma vez que durante o desenrolar de um jogo, observamos que o aluno se torna mais crítico, alerta e confiante,

expressando o que pensa, elaborando perguntas e tirando conclusões sem necessidade da interferência ou aprovação do professor.

Com a citação acima, não pretendemos aprofundar a diferença entre estratégias e atividades, na prática de Brisa, mas sinalizar algumas pistas que ela nos permitiu conhecer. É possível inferir que o jogo, recorrente em sua narrativa, é uma de suas estratégias de ensino utilizada para trabalhar diversos conteúdos; estratégia no sentido posto por Roldão (2009): um conjunto de ações que leva em conta os objetivos, os sujeitos e o modo de organizar o ensino.

Sendo assim, no caso específico do ensino da tabuada, o jogo da velha da multiplicação foi escolhida por estar em coerência com sua estratégia de ensino, o jogo, que para Brisa “é uma boa opção por ser um recurso estimulante e desafiador que permite um contexto natural para envolver o aluno no processo de memorização da tabuada” propiciando “trabalhar esse assunto da tabuada, tão árido, de uma forma mais leve e atraente”. Assim, suas escolhas convergem com os estudos que defendem que a memorização seja precedida pela compreensão, “e – por que não? – também pela diversão e descoberta”. (LONGO; CONTI, 2014, p. 12).

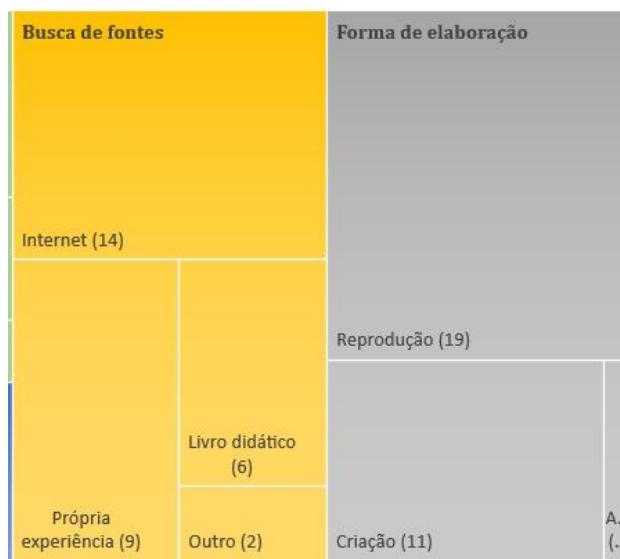
Ao narrar brevemente uma das maneiras com as quais trabalha o raciocínio lógico-matemático, o jogo se faz novamente presente. Neste caso, o jogo Mancala, por achar que “jogos de estratégia trabalham as habilidades que compõem o raciocínio lógico. [...] os alunos leem as regras e buscam caminhos para atingirem o objetivo final, utilizando estratégias para isso. O fator sorte não interfere no resultado”.

Alguns objetivos relacionados à sua ação enquanto professora, presentes na ficha de análise (APÊNDICE G) revelam outras possíveis estratégias em sua ação de ensinar, “promover discussão”, “reforçar conteúdo”, “contextualizar temas”, “orientar trabalho de pesquisa”.

Refletindo acerca de suas estratégias de ensino, um questionamento se apresenta. Se o jogo é tão presente em sua prática, por que nas atividades entregues, aparece tão pouco? Em sua narrativa encontramos pistas para refletirmos a respeito desse questionamento. Ela revela que utiliza a atividade impressa geralmente como “um recurso [...] um complemento do aprendizado ou como forma de registro. Em muitas situações tornam-se uma boa opção para economizar tempo.” Assim, há uma intencionalidade no uso das atividades. Infere-se que há momentos em que jogo dispensa a folha impressa, esses jogos ficaram invisibilizados nesta investigação. Nesse sentido, compreendemos que as atividades, que foram recolhidas, não representam a totalidade de sua ação de ensinar, mas a parte possível de ser observada na singularidade da recolha das fontes de informação.

Outro questionamento pode ser evidenciado acerca do tipo de questão que utiliza nas atividades. Na ficha de análise observa-se que tanto a reprodução de atividades de outras fontes quanto a criação de atividades estão presentes no seu processo de elaboração (FIG. 30).

Figura 30 - Recorte do gráfico de árvore: fichas de análise de atividades (Brisa)



Fonte: Elaborada pela autora com dados da pesquisa constantes no apêndice G

Percebe-se, também, que nas atividades recolhidas há o predomínio da tipologia clássica de exercícios escolares. Pode-se inferir mesmo nas atividades criadas por Brisa, que há apenas a reprodução de uma tipologia naturalizada de exercícios escolares advinda dos saberes da tradição pedagógica?

Novamente sua narrativa nos fornece alguns elementos para a problematização da questão apresentada. Brisa sinaliza que durante sua trajetória houve mudanças na forma como utiliza as atividades impressas, hoje preocupa-se “mais com a seleção, elaboração e a necessidade das atividades xerocadas que são usadas”, ao passo que no passado as atividades impressas “ocupavam lugar de destaque no trabalho desenvolvido com as turmas”. Sinaliza, além disso, que “com o passar do tempo” começou “a avaliar a eficácia dessas atividades, se atendiam aos objetivos propostos e ainda, se eram pertinentes naquele momento do processo de aprendizagem”. Isto é, atualmente, Brisa preocupa-se com o significado da atividade para o/a estudantes, visto que “como toda estratégia de ensino, a atividade xerocada demanda do professor um olhar criterioso, uma vez que esta não pode ser vazia de significados”. Brisa justifica porque, em alguns momentos, escolhe a forma impressa: “ao entregarmos uma folha com atividade xerocada para a turma, estamos de certa forma exigindo que os alunos tenham

um momento de atenção individual o que não deixa de ser uma forma de controle sobre o processo de ensino aprendizagem”.

Posto isto, compreendemos que independente da tipologia da atividade, a forma como a atividade é utilizada e o objetivo da sua utilização, é o que diferencia a ação de ensinar. Inferência esta, pertinente com os estudos de Roldão (2009) que argumenta que um conjunto de atividades, pode ser organizado segundo estratégias diferentes, dependendo da concepção e da finalidade da ação de ensinar.

Retomando seu processo de busca de atividades, o conhecimento pedagógico do conteúdo está sempre presente. No caso da tabuada: “comecei a pensar que tipo de exercício seria capaz de instrumentalizar esses alunos para que abandonassem a prática dessa cópia e avancarem na percepção da relação dos produtos da multiplicação e as propriedades envolvidas nos cálculos”. Nesse sentido, é possível inferir que os saberes construídos por Brisa, convergem com os estudos que sinalizam que o trabalho com a tabuada da multiplicação é o fim de um processo no qual é importante saber o significado de multiplicar, ter clareza das ideias envolvidas na multiplicação, desenvolver estratégias de cálculo mental, resolver problemas envolvendo essa operação, relacionar a multiplicação com outras operações e outros conceitos (SMOLE *et al.*, *apud* LONGO; CONTI, 2014).

Nessa busca por “exercícios que atenderiam aos objetivos almejados”, Brisa procura em “sites da internet, em material já trabalhado em cursos de formação e de seminários por meio trocas de experiências”. Em seguida, passa “para a etapa de formatação”, e, “enfim, depois de pronta, hora de aplicar a atividade em sala”.

Ademais, Brisa narra com detalhes a forma como trabalhou com duas atividades impressas sinalizando a articulação entre a elaboração da atividade e sua utilização. Desse modo, dialogando com os estudos de Gauthier *et al.* (2013), compreende-se que a natureza da atividade planejada interfere no papel e no enfoque da intervenção docente.

Na ação de ensinar, narrada por Brisa, percebe-se a convergência com um dos fundamentos da Didática Multidimensional (FRANCO; GARRIDO, 2016): a construção de processos de diálogo em sala de aula, tanto no excerto abaixo, sobre a atividade da Tabela de Pitágoras quanto no excerto que se segue, da atividade jogo velha da multiplicação.

A atividade foi aplicada individualmente, porém foi sendo construída coletivamente. À medida que a tabela ia sendo construída os alunos iam comentando suas observações sobre as relações percebidas entre os produtos. Foi muito bacana esse momento, pois muitos alunos pareciam se entusiasmar ao fazerem suas descobertas. Quanto mais avançávamos no preenchimento da tabela, maior era a participação

alunos. Até mesmo aqueles mais caladinhos, agora já queriam colocar pro grupo as suas hipóteses e conclusões.

Enquanto o jogo acontecia, era possível andar pelos grupos acompanhando o andamento das jogadas, percebendo como os jogadores agiam e pensavam nas variadas situações surgidas. Após o jogo fizemos um momento de socialização dos resultados, no qual os alunos puderam colocar suas percepções e estratégias usadas no jogo. Cada grupo teve a oportunidade de fazer o comentário relatando fatos ocorridos durante o jogo e as estratégias utilizadas.

Na atividade da tabela de Pitágoras, poderíamos inferir se observássemos somente a folha impressa, que o intuito seria a cópia da tabuada. Entretanto, revelando o modo como opera com essa atividade na *gestão da matéria no processo de interação com os estudantes*, é possível observar que, em sua ação de ensinar, Brisa preocupa-se com a construção coletiva com a turma, incentivando as crianças na formulação de hipóteses e valorizando a socialização das descobertas. Seja nos processos dialógicos ao longo da execução das atividades, quanto ao final da atividade, momento em que encaminha o registro das conclusões da turma: “quando terminaram a atividade, registramos as conclusões da turma. Como: ‘Os produtos da tabela do dois são todos pares’. ‘Os produtos da tabela do dois é metade da do quatro.’”. Ou seja, nessa ação mobiliza saberes que não seriam inferidos caso Brisa não os tivesse sinalizados por meio de sua narrativa. Compreendo que apesar da tipologia da atividade revelar elementos a respeito do ensino, é a intencionalidade da sua elaboração aliada à forma como a atividade é utilizada, que diferencia a ação de ensinar.

É importante ressaltar que em relação à tabela de Pitágoras, percebe-se novamente um conhecimento do conteúdo pertinente com estudos teóricos, Brisa escolhe uma atividade, que propicia a identificação de regularidades e auxilia na memorização destas, ação importante no trabalho com a tabuada, conforme sinalizam os estudos: “o uso de listas ou quadros [...] também ajuda a facilitar a compreensão da proporcionalidade, pois permite (o uso) aos estudantes relacionar valores de duas grandezas (LONGO; CONTI, 2014, p. 8). Portanto, analisa-se que, não só na elaboração, mas também na execução de seu planejamento, os conhecimentos acerca do conteúdo influenciam a forma como conduz o processo: estimular que os estudantes identifiquem regularidades, mediar as descobertas e os registros.

Diante do exposto, sintetizamos com uma citação em que Brisa sinaliza a importância do conhecimento pedagógico do conteúdo. Para ela o/a professor/a passa “a ser reconhecido e respeitado pelo domínio do conteúdo que ensina e como consegue fazer com que o estudante aprenda [...] tem que desenvolver em si próprio o olhar integral e humano para educar, além de ser um bom conhecedor do conteúdo programático e das práticas pedagógicas”.

5.4.2 “Início de carreira é como experimentar receitas”

A subseção anterior reflete acerca de alguns saberes mobilizados por Brisa na gestão da matéria e construídos ao longo de seus 31 anos de docência. Nesta unidade de análise de análise, o olhar volta-se para as fontes através das quais construiu os seus saberes docentes.

Um acontecimento foi primordial em sua trajetória, “grande momento da minha carreira”, ela narra. Este fato foi a mudança da rede estadual para a municipal, particularmente a mudança para a escola, anterior a esta, em que foi lotada e trabalhou por 10 anos. Naquele momento, naquela instituição, com aqueles sujeitos, ela afirma: “devo parte de minha formação a essa escola. Estar junto desse grupo foi fundamental para o meu crescimento profissional”.

Brisa sinaliza que vivenciou diversas possibilidades formativas em interação com os pares de trabalho em uma escola que se “se organizava de modo diferente, favorecendo momentos de discussão semanal [...] o grupo ia crescendo nas discussões pedagógicas e cada vez mais eu ia me fortalecendo a partir das reflexões provocadas em cada encontro”. Compreendemos que foi fundamental para a construção dos saberes docentes de Brisa, estar nesse ambiente profissional em que a discussão teórica estava presente na interação com os pares e informando a ação de ensinar.

Nessa época, Brisa ressalta uma experiência também primordial, a implantação da Escola Plural, “um tempo de muitas inquietações, mas também de muito aprendizado. Muito se investiu na formação docente naquele período. Nós, que fizemos parte daquele momento ganhamos muito no que diz respeito à formação continuada”. Infere-se que não só as propostas pedagógicas encaminhadas pelo poder público, mas a forma como a implantação é encaminhada tem reflexo nos saberes docentes.

Nesse movimento de novas vivências, novos saberes, Brisa foi percebendo lacunas em sua formação visto que até então sua formação era o ensino médio. “Resolvi fazer o curso Normal Superior. Participei do Projeto Veredas. Finalmente concluía a minha graduação.”

Percebe-se, até o momento, que a formação tanto institucionalizada quanto a formação em serviço, presente ao longo de sua trajetória, são legitimadas por ela como fonte de saberes.

Brisa traz outra recordação: “além da sala de aula, estive também na coordenação da escola. Lugar este que me proporcionou uma visão mais ampla da escola, vista em sua macroestrutura. Vivenciei várias modalidades de coordenação: em equipe, em dupla e sozinha.” Percebe-se que transitar por diferentes funções no ambiente escolar, também foi formador.

Até o momento, Brisa sinaliza que vivenciou em sua trajetória, diversos momentos em que a discussão educativa se fez presente compondo, junto a outros saberes, o seu saber experiencial. Ao final de sua primeira narrativa, ela apresenta uma metáfora que ilustra seu processo de construção de saberes docentes e as fontes desses saberes.

Início de carreira é como experimentar receitas. Aos poucos vamos acrescentando ingredientes que nos chegam por meio das trocas de experiências entre os colegas de trabalho, cursos de capacitação e outras formas de formação em serviço, elementos que vão construindo nossa identidade profissional. Nossa formação inicial é apenas o pano de fundo.

Até então, o/a leitor/a poderá inferir que a construção dos saberes docentes inicia-se na formação para ao magistério e amplia-se na inserção profissional. Todavia, a narrativa Brisa, corrobora a argumentação de Tardif (2014) de que os saberes pessoais, e das primeiras experiências escolares da infância também se constituem fonte de saberes. Brisa relembra um evento passado, vivenciado de determinada maneira e hoje ressignificado por seus novos saberes. Narra que presenciou “lições antiquadas e até cruéis” em sua infância: “copiar a tabuada 20, 30, 40 vezes”, “ficar sem recreio”, “medo da régua que a professora usava”. Essa experiência, para Brisa, significou, em determinado período da docência, um saber da tradição pedagógica com a força da naturalização e da reprodução: “lembranças como essas me fazem refletir sobre a minha postura enquanto professora, que em muitos momentos no início da minha trajetória profissional reproduzi, sim, algumas atitudes como as daquele tempo.” Mas, em seu momento atual, em que saberes fundamentam sua prática, traz essa lembrança para sinalizar uma subversão “longe dessas lições antiquadas e até cruéis como as que passei” continua considerando o trabalho com tabuada importante, mas com outras estratégias de ensino.

5.4.3 *“Analisar o caminho percorrido é tarefa que requer reflexão e diálogo”*

A narrativa de Brisa revela o quanto a ação de refletir está presente em vários momentos de sua rotina, sendo a unidade de análise, em foco nesta subseção. Percebe-se a reflexividade de Brisa, tanto na elaboração das atividades impressas quanto no decorrer da interação com os estudantes: “foi muito bacana esse momento, pois muitos alunos pareciam se entusiasmar ao fazerem suas descobertas”. Percebe-se a reflexividade nos momentos posteriores ao ensino “esse tipo de atividade proporcionou aos alunos construir um caminho para a memorização uma vez que provocou movimento de análise”. Assim como nas citações de Cagliari e Schön que

utilizam em seu texto, “a participação da reflexão na vida das pessoas torna-se bastante evidente quando alguém se propõe a fazer algo diferente do habitual”. Analisar o caminho percorrido é tarefa que requer reflexão e diálogo com o tempo. “Uma formação do tipo interativo-reflexiva, supõe obviamente um professor reflexivo. Um profissional que reflete sobre o que faz, enquanto faz.”

Percebe-se na narrativa de Brisa fatos presentes ou passados que geram flexibilidade. Por exemplo, suas vivências com diferentes formas de enturmação: a organização homogênea da sua época de estudante e a organização heterogênea enquanto professora.

Hoje há um consenso em relação à heterogeneidade das turmas, porém, é um desafio à prática pedagógica do professor que ainda não consegue atender a toda essa diversidade de níveis cognitivos na turma. Penso que os agrupamentos flexíveis seria uma alternativa. Mas como lidar com eles???

Outro exemplo, as mudanças no contexto social advindas do uso das tecnologias, “esbarro em minhas limitações tecnológicas [...] me sinto como um peixe fora d’água, ‘Deus, tenho que me atualizar, estou ficando para trás nesse mundo que caminha a passos largos’”.

Em sua narrativa, Brisa reflete acerca de sua prática considerando a dimensão temporal: “anos atrás esse exercício não faria parte de meu repertório”; “Com o passar do tempo comecei a avaliar a eficácia destas atividades, se atendiam aos objetivos propostos e ainda, se eram pertinentes naquele momento do processo de aprendizagem dos alunos.”

Nesse sentido, infere-se que seu processo de aprendizagem atravessou sua história de vida e carreira (TARDIF, 2014) e que fazer um diagnóstico das ações desenvolvidas no processo de mediação do ensino potencializa a eficiência da prática a partir de validações e correções (GAUTHIER *et al.* 2013).

5.4.4 “Ser professor hoje é uma tarefa bem difícil”

Até o momento, Brisa nos revelou pistas que permitem inferências acerca das suas concepções de ensino e de docência construídas no decorrer de sua trajetória. Essa discussão, posta em debate nesta subseção, é pertinente em virtude das concepções construídas influenciam a configuração da ação de ensinar (ROLDÃO, 2009).

Ao apresentar o convite para a primeira narrativa, não havia uma orientação explícita de se iniciar pelas histórias da infância. Entretanto, Brisa partiu das lembranças desse período: formar-se enquanto pessoa a partir dos “valores éticos e morais da época”; “sonhar com futuro

melhor”; “dar valor a cada conquista”. Ao sinalizar estes elementos como constituintes de sua trajetória, infere-se que, para Brisa, o *eu professor* não difere do *eu pessoa* (TARDIF, 2014).

A escola, antes mesmo de sua escolarização oficial, já fazia parte de sua vida. Estava lá, a poucos metros da sua casa, “um prédio branco, rodeado por um enorme tapete de amendoim do campo, que vez por outra floria”, gerando expectativas quanto ao início da escolarização. “Aguçava minha curiosidade em relação àquele lugar. Sonhava com o momento de estar ali”; “era uma boa escola, com professoras conceituadas e respeitadas por todos”.

Essas lembranças que persistem de maneira bem vívida em sua memória, sinalizam o imaginário social acerca da escola e também a força dos rituais escolares. Rituais estes reproduzidos por seus familiares seja nas pequenas ações, antes mesmo de seu ingresso na escola: “meu pai ia nos preparando [...] Ensinava-nos o alfabeto, alguns cálculos e as lições das cartilhas dos irmãos mais velhos”. Seja na preparação para a entrada na instituição escolar: “no primeiro dia de aula, fui preparada cuidadosamente por minha mãe. Uniforme novo: saia azul plissada, blusa branca, sapato preto, meia branca e cabelos bem penteados”.

A marca do vivido é evocada pois gerou sentimentos, ora sentimentos que causavam angústia: “experimentei um sentimento de enorme solidão. Achei o pátio imenso. Tive medo de ficar perdida ali dentro. No fundo, já me sentia perdida”. Ora sentimentos que a tranquilizavam: “sorte minha que tinha irmãos estudando lá também. Isso me tranquilizava”.

Passado o tempo da infância, de construção de representações da escola, as escolhas profissionais chegaram: “Magistério ou Técnico em contabilidade?”. Sua concepção acerca da docência “muito grande a responsabilidade de ser professora” não a motivou a escolher o magistério, aliás, essa escolha feita num terreno de incertezas em relação à carreira, “nunca havia pensado em ser professora, o que eu queria mesmo era continuar estudando [...] Cheguei a pensar que fazendo o curso, nunca viria a exercer a profissão”.

A primeira experiência docente, de apenas alguns dias em uma escola rural⁵², foi o gatilho para que Brisa tivesse a certeza de que queria ser professora sendo, também, geradora de saberes que se uniram de forma compósita a outros, num processo sempre em construção. Escola rural, “outro tipo de realidade”, diversa em relação ao que aprendera na formação

⁵² Embora não seja foco desta investigação os/as docentes que atuam nas escolas rurais e em classes mutisseriadas, essa é uma realidade brasileira. Assim compreendo ser pertinente destacar que “o Brasil, nos dias de hoje, um país essencialmente urbano, com cerca de 85% da população vivendo em cidades, dadas as suas dimensões, ainda é grande o contingente populacional que vive no meio rural. [...] dentre os 5.570 municípios do país, cerca de 4 mil têm menos de 20 mil habitantes, o que os assemelha muito mais às características próprias da vida rural que urbana. Esses dados nos informam da importância de se considerar o meio rural, com suas particularidades, no que se refere ao contexto e aos seus sujeitos, quando se trata de políticas públicas de educação. (OLIVEIRA, 2018, p.11)

profissional. Brisa sinaliza dois elementos importante nessa vivência. Um desses elementos, o “improvisar” o ensino, começar a refletir a partir da prática em que consiste a ação de ensinar. Outro elemento, a interação com os/as estudantes e o contato com suas biografias, nas horas vagas, quando “vinham me contar como era a vida naquele lugar, um pouquinho da história de cada um”, afirma “aprendi muito com eles”.

Percebe-se, até então que as vivências narradas por Brisa, que compuseram a pessoa que é, influenciaram na sua concepção da docência, “muito grande a responsabilidade de ser professora”. Entretanto, sua primeira experiência na escola rural lhe mobilizou saberes tanto em relação à gestão da matéria quanto da classe, saberes estes até o momento, informados apenas por suas vivências na formação anterior ao magistério e na formação para o magistério. Com o contato com a realidade da profissão novos saberes constituíram-se, ampliando sua concepção de docência e ressitando suas escolhas “a partir daí comecei a pensar que eu poderia me tornar professora.”

Assim, do interior para a capital, a inserção definitiva na docência se deu em ambientes de vulnerabilidade: periferia, turma indisciplinada. Um início em que Brisa afirma: “encontrei bastante dificuldade”. Mas, foi “conquistando a turma” por meio do desenvolvimento de um trabalho que ia acontecendo “de forma a motivar os alunos”. Mais um território constitutivo de seus saberes, mais uma vez os/as estudantes, enquanto sujeitos em interação, modificando sua concepção de docência por meio de sua própria vivência enquanto docente: “quando me dei conta estava eu ali, agora com a certeza de que seria, sim, professora.”

Nas voltas que a vida proporcionou, “sonhando com um futuro melhor”, “valorizando suas conquistas”, Brisa foi construindo sua concepção de ensino e de docência, assim, como os saberes que fundamentam sua ação de ensinar. No excerto a seguir, Brisa sintetiza sua concepção atual, que converge com as reflexões do ensino enquanto mediação, da importância dos saberes específicos da docência, do reconhecimento social da profissão.

O professor precisa se colocar no papel de mediador da aprendizagem e conhecer o campo do saber que pretende ensinar, além de dominar a gestão da sala de aula com um cuidado especial para com a relação professor X aluno. A relação de autoridade entre professor e aluno, que antes permeava o ambiente educacional, deixou de existir. Agora ele passa a ser reconhecido e respeitado por aquilo que sabe, e, por como consegue fazer com que o estudante aprenda. O professor tem que desenvolver em si próprio o olhar integral e humano para educar, além de ser um bom conhecedor do conteúdo programático e das práticas pedagógicas.

Por fim, aliado a esse conceito, e tendo como parâmetro suas experiências, Brisa reflete acerca dos desafios enfrentado pela docência. Alguns voltados para o posicionamento de cada

profissional “observo as transformações que vêm ocorrendo na minha profissão, sei o quanto é preciso estar atualizada, comprometida e buscando parcerias sempre”. Em síntese “se viu o nascimento de um novo papel de professor, mais acessível e comprometido com o aprendizado. Ser professor hoje é uma tarefa bem difícil. É preciso se dedicar, e muito, aos estudos, à pesquisa, ao seu desenvolvimento profissional e aos seus alunos.”

Alguns a serem assumidos pelas políticas pública: como a importância do tempo para o/a professor se “preparar melhor e se dedicar ao trabalho com a turma”, tempo enquanto valorização do “trabalho docente com uma carreira mais digna”. Sinaliza isso ao refletir sobre a qualidade de seu trabalho no momento atual em que está aposentada em um horário.

Enfim, relembro a metáfora pensada por Brisa, sobre o início da carreira como o experimentar receitas. “Aos poucos vamos acrescentando ingredientes que nos chegam por meio das trocas de experiências entre os colegas de trabalho, cursos de capacitação e outras formas de formação em serviço, elementos que vão construindo nossa identidade profissional”. Compreendo que ela sintetiza o entendimento da relação entre os saberes docentes e a ação de ensinar, em que as atividades impressas têm seu lugar. As trocas de experiências entre os/as colegas, as formações institucionais e em serviço, a implementação da proposta pedagógica Escola Plural, a configuração do coletivo da escola em que trabalhou, o fato de ter vivenciado diferentes funções no ambiente escolar, assim como sua história pessoal, determinaram a composição de saberes docentes sinalizada por Brisa. Composição esta em que o conhecimento pedagógico do conteúdo, principalmente da Matemática, tem destaque. Dessa forma, percebe-se que seus saberes docentes, influenciam na formulação de objetivos de ensino, no diagnóstico dos estudantes, na seleção de estratégias e atividades impressas. Além disso, devido a seu tempo de docência, Brisa nos traz reflexões, construídas a partir da sua trajetória, acerca das transformações que vêm ocorrendo na profissão, e da conseqüente necessidade de se atualizar diariamente, de maneira comprometida e buscando parcerias.

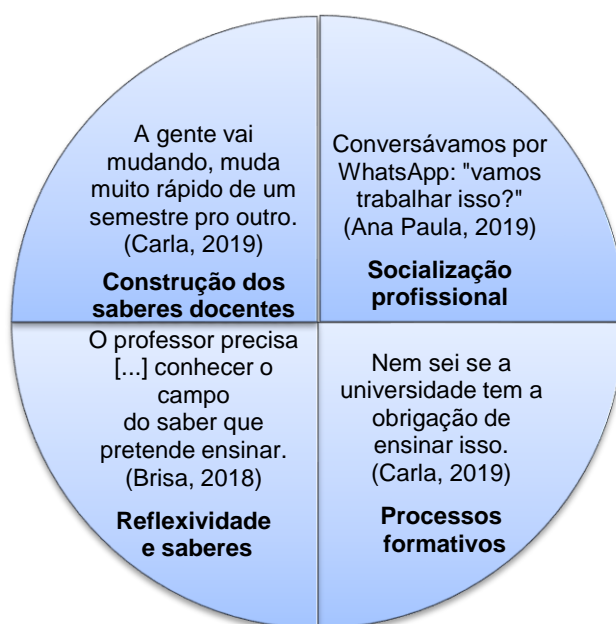
5.7 Entrelaçando as vozes

As seções anteriores se desenharam no intuito de colocar na centralidade as singularidades das narrativas das professoras. Faria (2018, p. 319) pontua que “quando lemos um relato sempre é possível que façamos de nossa própria leitura uma experiência de formação”. Nesse sentido, compreendemos que tanto as narrativas quanto os textos em que dialogamos com elas propiciam reflexões, que podem ser formativas. O entendimento construído

acerca da análise interpretativa nos faz compreender, também, que o/a leitor/a poderá ou não se identificar, uma história poderá ou não ser similar a outra, “el conocimiento procede por analogia” (BOLÍVAR, 2002, p. 10-11).

Ao voltar o olhar para as singularidades das narrativas identificávamos algumas regularidades (FIG. 31), alguns elementos comuns partilhados pelas professoras e que nesta seção serão colocados em diálogo, visto que “en la investigación educativa parece legítimo buscar temas y sentidos comunes en las biografías docentes singulares” (BOLÍVAR, 2002, p. 15). Assim, compreendemos que situar as experiências narradas num conjunto de regularidades, abre possibilidades de “nomear, explorar e colocar em debate público” (FARIA, 2018, p. 329) alguns elementos potentes para a discussão educativa. Posto isto, nas subseções que se seguem, intituladas com citações das professoras, dialogamos com as regularidade inferidas (FIG. 31).

Figura 31 - Síntese das regularidades nas narrativas



Fonte: Elaborada pela autora com excertos das narrativas das professoras

5.7.1 “A gente vai mudando, muda muito rápido de um semestre pro outro”

Observando o perfil das professoras participantes da pesquisa, percebe-se diferenças acerca do tempo de atuação na docência do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, das escolas por onde passaram e da configuração particular do conjunto de saberes de cada uma delas. Ana

Paula tem 4 anos de docência na Rede Municipal de BH e atualmente trabalha em dois horários, em duas escolas diferentes. Brisa tem 31 anos de docência, destes, teve uma pequena experiência em uma escola rural, atuou por um tempo na Rede Estadual de MG e na Rede Municipal, na qual concentrou seu maior tempo de docência; atualmente está aposentada em um cargo. Carla iniciou sua trajetória em uma escola especial, particular, em que ficou 8 anos; posteriormente foi para a Rede Municipal onde está há 7 anos, hoje em dia trabalha em dois horários em duas escolas diferentes.

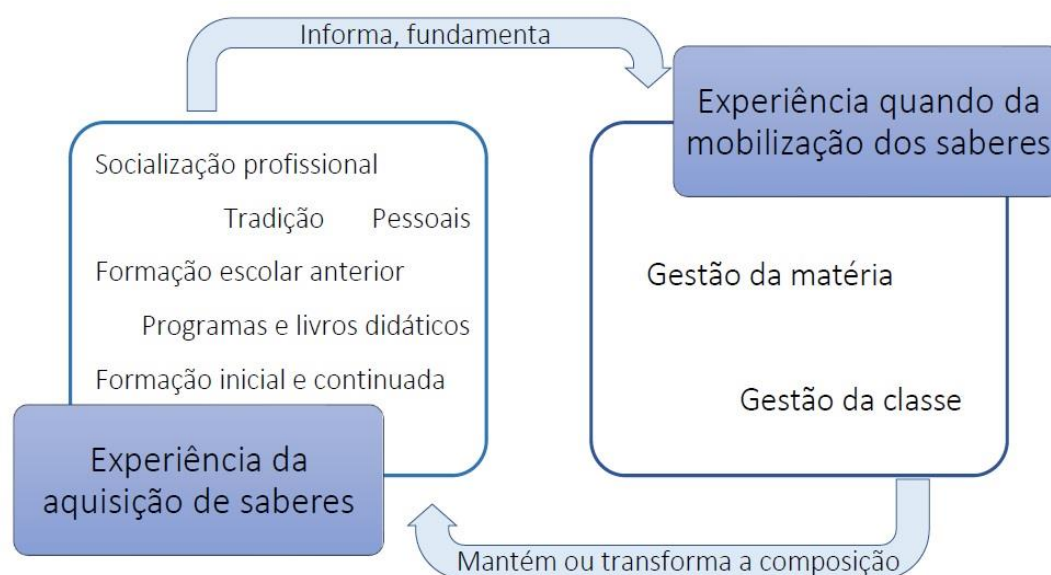
Ao refletir acerca da relação entre os saberes docentes e o processo de elaboração das atividades, as observações do parágrafo trazem reflexões a respeito da dimensão temporal. Essa discussão poderia ser abordada por meio dos estudos do ciclo docente, aprofundando as singularidades e as regularidades de cada fase vivenciadas pelas professoras. Entretanto, esse viés ficará como porta aberta para novas investigações.

O entendimento construído nesta investigação nos permite dialogar com a dimensão temporal pelo viés do tempo enquanto uma dimensão constitutiva. As experiências na docência, sejam elas de 4 anos como as de Ana Paula, ou de 31 anos como as de Brisa, são inscritas nos esquemas temporais, o indivíduo “organiza, temporária e estruturalmente, as aquisições e os aprendizados sucessivos dentro de uma ‘história’ [...]” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 343). Nessa perspectiva, embora as histórias sejam singularidades, o elemento comum posto em diálogo nesta subseção, diz respeito ao fato de que os saberes docentes têm uma dimensão temporal, têm “sua inscrição na história de vida do professor e sua construção ao longo de uma carreira” (TARDIF, 2014, p. 67). Assim, o olhar volta-se para o processo de construção dos saberes no qual inter-relacionam-se saberes construídos e mobilizados.

A figura 32 sintetiza a compreensão construída a respeito dos saberes docentes enquanto processo em constante construção durante a trajetória do/a professor/a. Construção em que se articulam a aquisição dos saberes e os saberes mobilizados, um contribuindo com a transformação do outro.

Nessa perspectiva, as setas utilizadas sinalizam essa construção contínua, como exemplificado por Carla: “quando aposentar quem sabe vou ter me formado professora. [...] eu acho que a gente não forma não, a gente se transforma aos pouquinhos. Eu venho me formando como professora porque tem coisas que você aprende e pensa, com a próxima turma não vou fazer assim.” E também presente nas narrativas de Ana Paula e Brisa.

Figura 32 - Saberes docentes: construção/mobilização



Fonte: Elaborada pela autora, 2019

No primeiro quadro da figura 32, apresentamos a origem dos saberes docentes, revelada nas narrativas das professoras. Percebe-se, a pluralidade e a heterogeneidade desses saberes (TARDIF, 2014) visto que advém de inúmeras fontes e também, apresentam naturezas diversas. Utilizamos, prioritariamente, o segundo modelo tipológico de Tardif (2014), uma vez que a nomenclatura utilizada pelo autor sintetiza a origem dos saberes, sinalizada por elas. É mister ressaltar, que mesmo com nomenclaturas distintas, na leitura dos três autores com os quais dialogamos, percebe-se convergências quando se referem à origem dos saberes.

Desta forma, as narrativas revelaram saberes docentes provenientes dos saberes *personais*; dos saberes provenientes da *formação escolar anterior*, dos *programas e dos livros didáticos*. Os saberes proveniente da *tradição* pedagógica (GAUTHIER *et al.*, 2013) podem estar contidos nos saberes pessoais e da formação escolar anterior; todavia, consideramos a pertinência de dar um destaque a essa reflexão, por meio da nomeação própria, pois foi uma reflexão que se reiterou nas narrativa e que exerce influência na elaboração de atividades, sendo potente sua problematização. Quanto aos saberes provenientes da *formação para o magistério*, os nomeamos como saberes provenientes *da formação inicial e continuada*, no intuito de representar a ideia da temporalidade, ou seja, os saberes advindos das Ciências da Educação são adquiridos em vários momentos formativos na trajetória. Quanto aos saberes provenientes de sua *própria experiência na profissão, sala, escola*, a fim de sinalizar o recorte dado pelas

professoras a respeito do papel dos pares, nomeamos como saberes provenientes da *socialização profissional*.

Quanto à origem dos saberes, salientamos que estes, quando da sua construção, são integrados, não por uma lógica aditiva (ROLDÃO, 2007), mas de forma compósita onde um transforma o outro. Essa composição, sempre provisória, cuja aquisição se dá ao longo da trajetória, fundamenta, informa a ação de ensinar; ação esta, como observa-se na pesquisa, em que as atividades impressas têm o seu lugar operativo.

Os/as professores/as têm em seus saberes, a fonte para a tomada de decisões, assim, a ação de ensinar de cada professora assume desenhos diferentes conforme a composição singular dos saberes construídos. Por exemplo, Ana Paula, em um momento específico de sua trajetória, para ao elaborar atividades para o trabalho com produção de textos, tinha nos saberes da tradição o fundamento principal: “pensei em passar no quadro o início e o final de uma história para eles desenvolverem o meio. [...] Encontrei essa atividade em uma apostila de produção de texto retirada da internet. Eu li o que era a proposta da atividade e achei interessante”. Já Carla, sinalizou saberes advindos do uso do livro didático, que começavam a fundamentar suas decisões, “eu lembro que o livro didático fala de pontuação e entonação. Então antes da produção do conto expliquei que de acordo com a pontuação que está no texto a gente lê de uma forma. [...] Eu pedi que fizessem a leitura usando a entonação correta, tipo um jogral”.

Antes de abordar a mobilização de saberes, é mister ressaltar que a experiência docente, em destaque nos quadros azuis da figura, é fonte de saberes e possui uma centralidade na composição dos saberes, conforme revelado nas narrativas. Dessa maneira, as narrativas convergem com a compreensão de que o saber experiencial é um saber que “transversaliza-se ante aos demais saberes docentes, seja pela experiência da aquisição do saber, bem como pela experiência vivida quando da sua utilização” (NETO; COSTA, 2016, p. 90-91).

Na mobilização dos saberes, a experiência está presente, enquanto experiência vivida. Experiência esta, como infere-se nas narrativas, que poderá ser validada ou não pela professora. A experiência vivida pode levar a manutenção dos saberes construídos, por exemplo, como afirmou Ana Paula ao se referir a uma atividade em que a memorização e repetição eram as estratégias tanto para o trabalho com a tabuada quanto da ortografia: “A atividade foi muito divertida e proporcionou uma forma diferente de exercitar o conteúdo. Essa atividade vai continuar fazendo parte do meu repertório”. Ou a experiência vivida pode ser fonte de saberes assim, o próprio saber experiencial modifica a composição dos saberes docentes, como sinalizou Carla: “trabalhei com contos de suspense, fiz jogral, conversei até sobre os contos e

na hora de escrever eles fizeram bem melhor do que se eu tivesse pegado uma história com uma imagem e falasse ‘produzam um texto’”. Essa experiência no momento da mobilização de saberes a fez refletir e transformar a composição de seus saberes: “agora que vi os contos que estão saindo fiquei mais feliz e pensei ‘nem precisa ficar trabalhando produção toda semana’. A gente vai mudando, muda muito rápido de um semestre pro outro. Então eu vejo que aprendi comigo mesmo.”

No segundo quadro na figura 32, apresentamos o momento de mobilização de saberes nos processo de planejamento, de interação com os/as estudantes e de avaliação, que se refere às duas dimensões da função pedagógica da docência: *gestão da matéria* e *gestão da classe* (GAUTHIER *et al.*, 2013). Nosso objetivo foi evidenciar esse momento como parte do processo de construção de saberes e não enumerar os saberes mobilizados ou propor uma tipologia. É mister ressaltar que a discussão acerca do conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 2014) utilizada no diálogo com as narrativas, está contida na função pedagógica da gestão da matéria, visto que se refere à organização da ação de ensinar, a forma como este conteúdo é organizado, representado e adaptado.

É mister ressaltar, que ao trabalhar com o objetivo da pesquisa, a reflexão acerca dos saberes docentes, as narrativas propiciaram a discussão a respeito desse processo contínuo em que se interconectam a construção e a mobilização de saberes. Sendo assim, percebe-se a importância da compreensão do conjunto de saberes docentes e como são construídos, integrados, mobilizados, e, a partir dessa compreensão ressignificar os processos formativos, reflexão esta a ser ampliada nas duas subseções que se seguem.

5.7.2 “*Conversávamos por WhatsApp*⁵³: ‘vamos trabalhar isso?’”

Anteriormente, a discussão centrou-se na construção e na mobilização dos saberes docentes. Nesta subseção e na próxima, trazemos ao diálogo outro elemento comum nas narrativas, os processos formativos que ocorrem durante a trajetória docente, visto que os saberes são “adquiridos através de certos processos de aprendizagem e de socialização que atravessam tanto a história de vida quanto a carreira” (TARDIF, 2014, p. 102-103).

Dentre as inúmeras fontes de saberes, foi reiterada nas narrativas, a socialização profissional. Compreendemos que os momentos de troca, organizados pelas instituições ou

⁵³ WhatsApp é um aplicativo para smartphones. Os usuários podem enviar mensagens de texto, imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet.

autonomamente pelos docentes, parecem desempenhar um papel central na construção dos saberes docentes. Mesmo quando os encontros não são oportunizados pela instituição, “na escola a gente não tem encontro semanal organizado pela coordenação” (Ana Paula); ainda que de maneira informal, a socialização profissional acontece, “conversámos por WhatsApp: ‘vamos trabalhar isso?’ [...] em caso de necessidade, a outra professora da turma pegava as duas turmas, pra gente ter um tempo de planejamento e elaboração de atividade” (Ana Paula).

Portanto, conclui-se que os momentos de socialização profissional constituem-se como potentes dispositivos formativos, seja para os/as licenciandos/as, seja na inserção na docência, seja ao longo da trajetória, conforme sinalizações nas narrativas.

Percebe-se que a inserção na docência é um momento importante, já que as três professoras trazem suas recordações: “como é difícil o novo, as pernas bambas no primeiro dia; a primeira sala; a primeira aula; o contato com os alunos” (Ana Paula); “Senti um ‘frio na barriga’ já que a minha experiência profissional era apenas com estudantes portadores de necessidades especiais” (Carla), “No início encontrei bastante dificuldade” (Brisa).

Além das lembranças, dos sentimentos vivenciados, infere-se em algumas narrativas a importância das relações que se estabelecem no início da docência e que essas relações podem influenciar a forma como os/as professores/as significam suas relações com o ambiente escolar e com os/as estudantes. O acolhimento e a abertura ao outro gera segurança, como nos revela Ana Paula: “eu me senti muito acolhida no primeiro ano”, “tive uma experiência muito bacana com as outras professoras, elas sempre me davam um toque”, “me sentia um pouco insegura mas eu perguntava às outras colegas de agrupamento o que estavam dando e eu tentava”; “Eu via muito nos professores atitudes em sala de aula que eu gostaria de ter parecido”. Compartilhar os saberes gera saberes, como sinaliza Carla após enumerar aprendizados adquiridos com colegas: “isso tudo eu não sabia foi um aprendizado. Isso infelizmente a universidade não ensina. Essa prática você aprende mesmo com o colega”. Quanto à professora Brisa, ela se recorda que recebeu “uma turma muito indisciplinada e a escola dava esse tipo de turma para as últimas professoras que chegavam”; não nos revela a influência dos pares nesse momento, mas que sua dificuldade inicial foi sendo superada por meio de seu trabalho em interação com os estudantes.

Não só na inserção profissional, mas em toda a trajetória, evidencia-se a importância da troca entre os pares para a construção dos saberes docentes, como narra Carla: “Na época que eu trabalhava no 4º ano, agora tem dois anos seguidos que trabalho no 4º ano, vejo que eu trabalhava a divisão de uma maneira e hoje eu aprendi outra maneira com a minha colega

Brisa.”, “Eu experimentei essa dica da Brisa, na outra escola e os meninos falaram: ‘nossa professora, agora eu entendi’”.

Ao dialogar com as narrativas, percebemos que a maneira como essa troca é planejada, organizada e encaminhada influencia na composição dos saberes. “O grupo ia crescendo nas discussões pedagógicas e cada vez mais eu ia me fortalecendo a partir das reflexões provocadas em cada encontro. [...] Devo parte de minha formação a essa escola. Estar junto desse grupo foi fundamental para o meu crescimento profissional”. Brisa se refere ao período de vigência da proposta pedagógica da prefeitura - Escola Plural - especificamente a forma como foi acompanhada, por meio de formações continuadas, ofertadas tanto pelo poder público quanto pela direção da escola, “Muito se investiu na formação docente naquele período. Nós, que fizemos parte daquele momento ganhamos muito no que diz respeito à formação continuada”. Percebe-se, pela experiência de Brisa, o amadurecimento docente em relação à reflexão pedagógica propiciada por momentos formativos coletivos quando organizados de forma sistemática com intencionalidade e fundamentação teórica. Nessa perspectiva, no entendimento construído por esta investigação é importante que a instituição escolar, na figura dos gestores, propicie momentos formativos coletivos, ou seja, a instituição escolar pode potencializar a construção dos saberes docentes.

Posto isso, um elemento chama a atenção, as três professoras estão inseridas em um momento em que a Rede Municipal de Belo Horizonte tem uma proposta curricular⁵⁴. Entretanto, sequer aparecem nas narrativas referências a essa proposta ou a momentos formativos de acompanhamento de sua implementação. Compreendemos que os não-ditos, também, se constituem enquanto regularidades e podem ser problematizadas. Assim, infere-se que o diferencial na construção de saberes não é apenas a proposta pedagógica, mas a forma como ela é reatualizada com os/as professores/as por meio das propostas formativas coletivas.

Por outro lado, foi possível inferir nas narrativas, que as trocas entre os pares podem conter limitações, portanto, há de se problematizar também os seus limites. Ana Paula ao receber da coordenadora “várias atividades xerocadas” para dar continuidade reproduziu “sem refletir sobre aquilo, eu não tinha nenhum tipo de experiência para saber se era o correto ou não e comecei a trabalhar com as atividade xerocadas em todas as aulas”. A ação desta coordenadora parece ter propiciado que Ana Paula relacionasse a ação de ensinar a um praticismo de elaborar

⁵⁴ As Proposições Curriculares para as Escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte foram publicadas em uma coletânea que “constitui um documento que, ao responder aos anseios dos educadores, aborda aspectos relevantes para a elaboração de um currículo e define/estabelece o que é essencial para ser ensinado e aprendido”. (BELO HORIZONTE, 2010, p. 9-10)

e utilizar atividades impressas. Acreditamos que essa experiência, como outras narradas sobre troca de atividades, ilustra o fato de que a socialização pode levar a reprodução e a naturalização de alguns saberes da tradição, que podem conter limitações (GAUTHIER *et al.*, 2013).

O entendimento construído nesta pesquisa nos leva na direção não da distinção entre a ação correta ou incorreta, ou a natureza correta ou incorreta da atividade; mas na direção de uma compreensão a respeito dos saberes que foram construídos ao longo do tempo e como a ação de elaborar atividades se configura a partir deles. Dessa compreensão, em convergência com as discussões da Didática, necessário se faz retrabalhar e ressituar reflexões propiciando a geração de um saber fazer com consciência (PIMENTA, 2014).

Nesse sentido, relembremos a narrativa de Carla que ao mesmo tempo em que apresenta uma certeza sobre suas escolhas, também as questiona: “tem coisa que é maçante pros meninos, mesmo pra gente, mas acho que é por aí, não tem outra forma ou então deve ter, às vezes alguém trabalha de outra forma”. Sim, existem outras formas e as narrativas revelam pistas da importância do espaço coletivo enquanto potencializador de aprendizagem dessas “outras formas”, e da importância de ressignificar os processos docentes formativos vivenciados na socialização profissional, em uma perspectiva voltada à ação reflexiva.

5.7.3 “*Nem sei se a universidade tem a obrigação de ensinar isso*”

Além dos saberes construídos a partir da socialização profissional, outra fonte de saber que aparece de forma regular nas narrativas refere-se aos saberes advindos das formações ofertadas pelos estabelecimentos de ensino, seja a formação inicial, requisito para a profissionalização; seja as formações ao longo da carreira: cursos de aperfeiçoamento, especialização e outros com carga horária menor.

Esta temática desdobra-se em dois momentos formativos com percepções diferentes das professoras acerca do que vivenciaram e sua adequação à prática na sala de aula: o momento da formação inicial e o momento da formação continuada. Quanto à formação inicial, ressaltamos que as participantes da pesquisa advêm de duas configurações institucionais diferentes. Brisa, formou-se numa época em que o curso de ensino médio, magistério, era a formação inicial que legitimava a inserção na profissão; já Ana Paula e Carla são de uma época em que o curso superior passou a ser obrigatório. Apesar da diversidade dos formatos devido a questões normativas que foram reconfiguradas ao longo do tempo, as narrativas convergem a respeito da percepção da distância entre a formação inicial e o que encontram em sala, como

exemplificado por Brisa: “o curso que fiz havia me dado formação para trabalhar com um outro tipo de realidade. Foi então que precisei improvisar”; por Carla: “na universidade você aprende a teoria, mas o que você vai fazer? [...] A resposta vem com a prática, você só vai saber o que tem que ser feito com a formação diária, formação prática com outros colegas.” E também por Ana Paula: “a faculdade foi bastante teórica. A prática eu aprendi mais nos estágios.”

Parece que as experiências vivenciadas na formação inicial não proporcionaram às professoras a compreensão da interligação entre teoria e prática quando depararam-se com a realidade da sala de aula. Compreendemos, entretanto, que embora não tenham verbalizado, a formação propiciou a construção de saberes que influenciam a pessoa e profissional que se tornaram: “a faculdade influenciou muito no meu modo de estudar, de querer estudar mais, minha dedicação. Eu não era assim o Ensino Médio. [...] Na faculdade eles dão o conteúdo e a gente tem que se virar.” (Ana Paula).

Por um lado as narrativas ressaltam que a teoria é importante, mas não auxilia na prática, ou seja, reconhecem a construção de saberes mas não conseguem relacioná-los como ingredientes na operacionalização da ação de ensinar: “tem que saber a teoria sim, por exemplo, na psicogênese da alfabetização você tem que saber classificar o aluno, [...] mas o que você vai fazer? Você sabe que o menino não está alfabetizado no 2º ciclo, o que você tem que fazer?”.

Contudo, paradoxalmente, as narrativas ressaltam que a prática demanda teoria. Nesse ponto, a compreensão que tecem acerca das formações continuadas é diferente da formação inicial. As professoras narram que em determinado momento de suas trajetórias sentiram necessidade da teoria: “em meio a tudo isso que fui percebendo as lacunas na minha formação. Decidi então retomar meus estudos” (Brisa). Desse modo, frente a demandas surgidas com os desafios da profissão, a formação é legitimada como fonte de saberes: “resolvi aprofundar os meus estudos [...] “As mudanças no mundo são constantes e cada vez mais rápidas, considero que para ser um bom profissional é necessário a continuidade nos estudos, uma educação e uma formação continuada, voltada para a atualização e o aprimoramento” (Ana Paula).

Parece que as vivências em sala de aula propiciaram um parâmetro para legitimar a formação, e esse parâmetro é a utilização na prática. “Formar-se professor é estar aberto a aprender com o outro também. É achar que não vai ser só em livros, em cursos, a não ser aqueles cursos práticos que são muito bons. Fiz vários cursos de formação, aqueles de 60, 80, 100 horas, lembro o quanto essas formações me ajudaram”.

Estas reflexões reveladas nesta pesquisa permitem problematizar a natureza do conhecimento científico produzido pelas ciências da educação, fonte das propostas formativas.

E de forma complementar problematizar as intencionalidades e os formatos das propostas de formação ofertadas pelas instituições de ensino. O que e como ensinar os/as professores/as?

Problematizando a questão, “o que ensinar”, consideramos pertinente retomar a reflexão revelada nas narrativas, acerca da relação entre a teoria e a prática. Até o momento percebe-se nos excertos trazidos uma separação, entre a teoria ofertada pela formação inicial, e a prática na sala de aula. Por outro lado, nas narrativas a respeito da formação continuada, as professoras sinalizam uma articulação entre ambas. “A pós-graduação em Educação Ambiental que fiz trouxe muita contribuição pra minha prática, conhecimentos que eu não tinha sobre o conteúdo e também sobre a maneira de desenvolver alguns projetos. Vejo isso na minha prática, este ano em Ciências” (Ana Paula). Brisa utiliza o material trabalhado em cursos como fonte de atividades: “a partir daí comecei a buscar leituras sobre o assunto em sites da internet, em material já trabalhado em cursos de formação e de seminários por meio trocas de experiências”. E Carla sinaliza “os cursos de alfabetização que fiz também me ajudaram muita na prática”.

Conseqüentemente, o entendimento construído nesta investigação apoia-se nas discussões que reconhecem que “nem a teoria, nem a prática tem anterioridade, cada uma modifica e revisa continuamente a outra” (CARR *apud* FRANCO, 2016, 543). Nessa perspectiva, compreendemos a importância dessa reflexão para as instituições e para os/as profissionais que se dedicam à formação de professores/as. De forma que a ideia de senso comum, aplicacionista, da transposição *da teoria à prática* seja substituída pela concepção de que a teoria pode informar e transformar a prática, “ao informar e transformar as formas como se experimenta e se entende a prática”, (SACRISTÁN, 1995, p. 84).

Convergindo com os apontamentos do parágrafo anterior, os/as autores/as com os quais dialogamos argumentam sobre a necessidade de que o saber produzido e mobilizado pelos docentes saiam da jurisprudência privada (GAUTHIER et al., 2013), e que é extenso o conhecimento potencialmente codificável que pode ser extraído da sabedoria da prática”(SHULMAN, 2014, p. 212). “Nem sei se a universidade tem a obrigação de ensinar isso” (a prática). Este questionamento de Carla, que intitula esta subseção, é pertinente neste momento em que trazemos ao diálogo a importância, no processo de construção dos saberes docentes, dos atores que se dedicam à formação dos professores. Nessa perspectiva, em Shulman (2014) há argumentos para responder ao questionamento de Carla, “uma das tarefas mais importantes para a comunidade acadêmica é trabalhar com os educadores para desenvolver representações codificadas da sabedoria pedagógica” (SHULMAN, 2014, p. 11). Gauthier *et al.* (2013) converge com essa reflexão ao nomear o *saber da ação pedagógica*, como aquele

que partem do saber experiencial e uma vez legitimados por pesquisas tornar-se-ão públicos, “jurisprudência pública validada”. O entendimento propiciado por esta investigação sinaliza os/as docentes ganhariam caso esses saberes fizessem parte das propostas formativas.

Assim, hipoteticamente refletimos sobre duas realidades envolvendo a socialização de atividades impressas. Uma professora recebe da colega uma folha impressa com uma tabela da multiplicação com a sinalização de que aquela atividade é boa para trabalhar a tabuada da multiplicação. Outra professora ao participar de uma formação entra em contato com a história de Brisa, que tendo como estratégia a construção coletiva com a turma, pega essa mesma tabela e incentiva as crianças na formulação de hipóteses por meio de processos dialógicos ao longo da execução das atividades, e ao final da atividade, socializa as descobertas, encaminhando o registro das conclusões da turma como: ‘Os produtos da tabela do dois são todos pares’. ‘Os produtos da tabela do dois é metade da do quatro.’” Ainda na proposta da formação a professora entra em contato com os estudos da didática específica da matemática, e é convidada a relacionar a teoria e a prática.

Esse exemplo surgiu das reflexões provocadas por esta investigação acerca da trajetória docente enquanto trajetória de formação, uma trajetória em que o/a professor/a constrói seus saberes e para essa construção apreende saberes de sua própria experiência e saberes externos, dentre eles, das instituições responsáveis pela formação dos professores. Ou seja, nessa trajetória, o/a professor/a é aquele que ensina, mas também é aquele que aprende, como nos diz Carla, quando “aberto a aprender com o outro”. Seja com o outro colega do “chão da escola”, que tem um saber da experiência a compartilhar; seja com o outro que construiu um saber teórico sobre essa experiência, e tem como profissão trabalhar com a formação de professores.

Nessa perspectiva, torna-se fundamental refletir o porquê uma profissão cuja experiência dos pares de trabalho é tão importante como fonte de saber, essa mesma experiência nem sempre é legitimada e trabalhada nas formações. Os pesquisadores com os quais dialogamos alertam para essa questão “o ensino é conduzido sem a audiência de seus pares” (SHULMAN, 2014, p. 212), e “caberia perguntar se o corpo docente não lucraria em liberar os seus saberes da prática cotidiana e da experiência vivida” (TARDIF, 2014, p. 54). Para os que se dedicam à formação dos/as professores/as a pontuação dos autores parece ser pertinente, afinal: “na ausência de um saber da ação pedagógica válido, o professor, para fundamentar seus gestos, continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, [...] usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 34).

O conhecimento construído permite-nos a liberdade de adaptar uma citação de Franco e Pimenta (2016, p. 541) para ampliar a discussão acerca dos processos formativos institucionalizados pensados para o/a professor/a: seria importante planejar o ensino na perspectiva de desencadear *no/a professor/a* atividade intelectual que lhe permita criar sentido às aprendizagens e, só assim, reelaborá-las e transformá-las em saberes. Compreendemos que em relação ao docente, também, há diferenças entre um ensino centrado na lógica *transmitir conhecimentos* e de um ensino na lógica de *desencadear atividade intelectual que permita criar sentido, reelaborar, transformar saberes*.

Em relação à esta temática, as narrativas propiciam discussões a respeito das mudanças sociais, dentre elas a disponibilização de saberes em outras fontes que não a fala do professor, demandando reconfigurações no ensino, que atualmente “é mais complexo e difícil e mais necessário e exigente diante de requisitos de equidade” (ROLDÃO, 2017, p. 1138). Compreendemos que esta discussão refere-se também aos/as docentes responsáveis pelas formações inicial e continuada. Sim, mais complexa é a ação de ensinar o/a professor/a, visto que há informações disponíveis em outros meios que não são a universidade e as produções advindas das pesquisas. Dentre as fontes mais citadas nas narrativas estão os sites de busca que direcionam os resultados para um tipo específico de formatação de atividade, que não passaram por estudos, e podem propiciar a construção de saberes com limitações, dentre elas erros conceituais, reforçando naturalizações dos saberes da tradição.

Nesta perspectiva, a pesquisa (auto)biográfica apresenta-se com um possível caminho formativo. Como argumenta Souza (2006, p. 172):

No processo permanente de interpretação e reinterpretação dos acontecimentos, para dar sentido às experiências, a pessoa que narra reelabora o processo histórico de suas aprendizagens e se reinventa. É nesse sentido que se pode conceber o uso das histórias de vida, ou narrativas autobiográficas, como processos de formação docente.

Conforme Brisa: “quando escrevemos, trazemos à tona nossas inquietações, nossos medos, nossos desejos, enfim nosso modo de ver o mundo.” E entrar em contato com nosso mundo nos permite refletir como pontua Ana Paula, “nunca parei muito pra pensar nessas atividades xerocadas. O que eu comecei a perceber dessas atividades foi quando comecei a participar desta pesquisa. Eu pensei ‘qual que é a necessidade?’”. Para Carla, “acho que depois disso que estou fazendo, participar desta pesquisa, passei a usar menos atividades impressas. Depois que comecei a escrever, pensei mais” e reconfigurar práticas: “vi que esses relatos foram

ricos, pois foi uma oportunidade de rever práticas.”, nos sinaliza Carla. Assim, o ato de narrar possibilita a reconstrução de experiências, a reflexão dos percursos de formação, criando um espaço para uma compreensão da sua própria prática.

5.7.4 “*O professor precisa [...] conhecer o campo do saber que pretende ensinar*”

Nessa subseção, o intento é trazer novamente ao diálogo a temática da primeira subseção acerca dos saberes da experiência ampliando com discussão a respeito do conhecimento pedagógico do conteúdo e da reflexividade docente.

Infere-se nas narrativas que o conhecimento pedagógico do conteúdo se relaciona às escolhas docentes. Nesse sentido, Gauthier *et al.* (2013) fala do conhecimento da matéria enquanto influenciador das decisões relacionadas à seleção dos conteúdos estratégias e às atividades. Shulman (2014) discute acerca da importância do conhecimento pedagógico do conteúdo que refere-se à organização da ação de ensinar, terreno exclusivo dos professores. E Roldão (2019) pontua que as estratégias de ensino se caracterizam por um conjunto de ações que relacionam com os objetivos, os sujeitos e o modo de organizar o ensino. Assim, o conhecimento pedagógico do conteúdo influencia na percepção do que os/as alunos sabem, na escolha dos objetivos e dos próprios conteúdos, na escolha das estratégias e atividades e na condução do ensino no processo de interação.

Percebe-se nas narrativas que cada professora construiu determinado conhecimento pedagógico do conteúdo mobilizando-o na ação de ensinar: planejamento e operacionalização desse planejamento. Cada professora desenha sua prática de uma maneira tendo em vista os saberes construídos a respeito do conteúdo, ou seja, os estudos das disciplinas e seus conceitos, assim como os saberes construídos a respeito das estratégias pedagógicas para ensinar esse conteúdo, a forma como organizá-lo, representá-lo e adaptá-lo tendo em conta a singularidade dos/as estudantes e as intencionalidades do ensino. Uma influência maior dos saberes da tradição, ou uma influência maior dos saberes das Ciências da Educação, fundamenta de forma diferenciada o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Desta forma, é formativo para o/a docente estar aberto para problematizar seu lastro de certezas construído, visto que a partir dele, se compreende e interpreta novas situações (TARDIF, 2014). Nesse sentido, refletir é formador, como nos revelam as narrativas.

Ana Paula narra que nunca foi de refletir muito sobre as atividades impressas, as professoras ofereciam atividades e ela pensava “também vou trabalhar essa dificuldade com os

meninos, pois eles estão tendo essa dificuldade, me dá que eu vou xerocar”. Para ela, o conjunto de tarefas elaborado a partir da internet ou reproduzido de alguma colega que também buscou na internet, constituía-se enquanto núcleo central da ação de ensinar. As atividades impressas determinavam o conteúdo e o desenvolvimento de um trabalho pedagógico desse conteúdo. Já abordado anteriormente, essa concepção pode ter se originado na sua inserção na docência “a coordenadora me entregou várias atividades xerocadas [...] continuei daquela forma sem refletir sobre aquilo, eu não tinha nenhum tipo de experiência.” Entretanto, a experiência fez com que Ana Paula começasse a se questionar “será que a dificuldade que o aluno tem não é minha?”; entrando em um movimento mais reflexivo, “esse ano eu reduzi a impressão de atividades, eu percebi a necessidade de pensar, refletir mais sobre a necessidade. [...] recuso muita coisa, “essa aqui eu não vou querer”.

Brisa também sinaliza um movimento similar, “anos atrás, certamente não faria essa avaliação. Diria que as atividades xerocadas ocupavam lugar de destaque no trabalho desenvolvido com as turmas.” Com o tempo e a reflexividade “comecei a avaliar a eficácia destas atividades, se atendiam aos objetivos propostos e ainda, se eram pertinentes naquele momento do processo de aprendizagem dos alunos. Hoje tenho me preocupado mais com a seleção, elaboração e a necessidade das atividades.”

Carla se questiona, “será que nunca vão aprender a dividir?”. Testa novas formas de lidar como conteúdo e as valida frente a percepção do avanço dos alunos, “nossa professora agora eu entendi”. Assim, a reflexividade, também, é presente “com a próxima turma não vou fazer assim”. Reflexão implícita ou explícita “nossa aquela atividade não foi legal, não foi boa, não adiantou, tenho que fazer de outra forma pra ver se eles vão dar conta, vão aprender.” A análise da prática propicia que Carla projete a prática futura, em relação ao trabalho com produção de texto pontua “hoje eu não faria o caderno e não fiz”, frente ao trabalho realizado com os gêneros textuais ela avalia “fizeram bem melhor do que se eu tivesse pegado uma história com uma imagem e falasse ‘produzam um texto’”.

Posto isso, compreendemos a pertinência dos estudos de Sacristán (1995) que argumenta a importância de se incentivar a aquisição de uma consciência progressiva sobre a prática, sem desvalorizar a relevância dos contributos teóricos. É importante para a ação de ensinar e também para a profissionalidade docente, como afirma Brisa, o professor “passa a ser reconhecido e respeitado por aquilo que sabe, e, por como consegue fazer com que o estudante aprenda. O professor tem que desenvolver em si próprio o olhar integral e humano para educar, além de ser um bom conhecedor do conteúdo programático e das práticas pedagógicas.”

Por fim, compreendemos que as professoras revelaram um comprometimento com uma ação de ensinar; um determinado nível de apreensão do conhecimento pedagógico do conteúdo construído nas singularidades de suas biografias e conseqüentemente um lastro de certezas fundamentado nesse conhecimento. Sinalizam que a reflexividade está presente em sua trajetória e tem o poder de ampliar, modificar seus saberes, convergindo com estudos a respeito da reflexividade, que advogam que a avaliação da ação de ensinar é potencializadora da eficiência da prática através de validações e correções.

6 FIM (OU INÍCIO) DA TRAMA?

O *eu* que outrora escreveu, difere-se do *eu* que hoje lê, transformado pela ampliação dos saberes construídos ao longo da caminhada. Assim, ao longo desta trajetória de pesquisa, quais saberes foram construídos em busca do objetivo de *refletir sobre a relação entre os saberes docentes e a elaboração de atividades impressas, a partir de narrativas de professoras do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais de uma escola pública de Belo Horizonte?* Quão pertinentes e potentes foram os objetivos específicos *caracterizar a natureza das atividades impressas; identificar os critérios utilizados no processo de elaboração dessas atividades; identificar as fontes e compreender os processos de construção dos saberes docentes; identificar a relação entre os processos de construção de saberes docentes e os processos de elaboração de atividades impressas?* O intento é tecer algumas respostas para essas perguntas e decerto questionamentos, ao sintetizar as contribuições e os limites desta investigação, tanto pelo viés do meu processo de formação quanto pelo viés do campo da pesquisa em Didática e no campo da Pesquisa (Auto)Biográfica.

Pelo viés do processo de formação da pesquisadora, a investigação possibilitou reconfigurações na compreensão de vivências; modificou-se, nesse processo a pesquisadora e a pesquisa; seja pelas vivências no processo de revisão de literatura, seja nas vivências do trabalho de campo. Ampliar o olhar acerca dos estudos educacionais possibilitou-me revisitar saberes, ampliar as formas de conceituar e de compreender ações. Já o campo colocava-me como pesquisadora frente às escolhas tecidas no decorrer do processo de obtenção de informações e de análise interpretativa. Processo que passou primeiramente, como pontua Ricouer (1976), pela compreensão enquanto uma captação ingênua, para, posteriormente, com mais propriedade, explicar essa compreensão. Percebo meu processo de crescimento enquanto pesquisadora, nesse movimento de compreender e de explicar potencializado nas interações ocorridas no processo. Assim, teoria e prática se articulavam, encontrava na teoria formas de argumentar o que se desenhava na prática, e desenhava a prática com o que apreendia na teoria.

Pelo viés da contribuição para o campo da Pesquisa (Auto)Biográfica, a relevância perpassa pela dimensão epistemo-metodológica e pela dimensão política. No entendimento construído, frente à diversidade característica dessa abordagem, as escolhas tecidas no percurso podem contribuir com a construção de caminhos fundamentados teoricamente para responder aos desafios relacionados aos “operadores e analisadores mais adequados para construir a compreensão do relato biográfico” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 529). Ademais, esta

investigação contribui para a reafirmação do lugar da pesquisa (auto) biográfica como um campo legítimo de produção de saber. Uma abordagem de pesquisa que ao invés de “falar sobre”, “estudar sobre”, parte de um lugar outro, “falar com”, “estudar com”; propiciando que sujeitos, saberes e discursos, por vezes invisibilizados, tornem-se protagonistas. Nessa perspectiva, corroboramos a relevância da pesquisa (auto)biográfica enquanto caminho formativo. As experiências das professoras ao narrarem suas histórias convergem com as pontuações com os estudos que advogam que o ato de narrar possibilitar a reconstrução experiências, a reflexão dos percursos de formação, criando um espaço para uma compreensão da sua própria prática. Sendo assim, conforme inferências realizadas nesta pesquisa, “no processo permanente de interpretação e reinterpretação dos acontecimentos, para dar sentido às experiências, a pessoa que narra reelabora o processo histórico de suas aprendizagens e se reinventa (SOUZA, 2006, p.172). A título de exemplo, “Nunca parei muito pra pensar nessas atividades xerocadas. O que eu comecei a perceber dessas atividades foi quando comecei a participar desta pesquisa” (Ana Paula).

Pelo viés da contribuição para o campo da Didática a pesquisa torna-se relevante, pois revisita (e dialoga com) alguns estudos, apresentando a leitura feita dos/as autores/as, corroborando alguns estudos e expondo a compreensão a respeito de similaridades/diferenças entre conceituações. Assim, propicia problematizações, debates, produção de conhecimento. Revisitar estudos propicia reatualizações abrindo portas para a retomada de algumas discussões, no caso desta pesquisa, para as discussões dos processos de ensino e os saberes docentes; abrindo portas para discussões a respeito de elementos pouco pesquisados como as atividades impressas. Ademais, abrindo portas para pesquisas futuras, caminhos que podem ser ampliados como os estudos acerca da formação produzidos por Antônio Nóvoa ou os estudos a respeito dos ciclos docentes feitos por Huberman.

Ao refletir sobre a relação entre os processos de construção de saberes docentes e de elaboração de atividades impressas narrados por professoras, a pesquisa traz ao debate as compreensões tecidas acerca dos processos de construção de saberes, da potência formativa advinda da socialização profissional, da problematização a respeito da formação inicial e continuada, da importância da reflexividade docente, da influência da tradição pedagógica reforçada pelos sites de busca. Em síntese a ser detalhadas nos parágrafos seguintes, conclui-se que a configuração particular dos saberes docentes, construídas ao longo da trajetória, influencia a escolha das atividades. Nesse sentido, compreender narrativamente a trajetória docente possibilita a abertura de possíveis entradas formativa possibilitando assim que

propostas formativas sejam construídas o que pode contribuir para que o/a docente reconfigure o processo de elaboração de atividades impressas na ação de ensinar.

Quanto à construção dos saberes, a pesquisa converge com os estudos que revelam tanto a pluralidade quanto a heterogeneidade das fontes. As narrativas revelam que os saberes docentes advém das experiências pessoais; da formação escolar anterior, dos programas e livros didáticos; da tradição pedagógica; a formação inicial e continuada, da socialização profissional e da própria experiência. Resultando assim em saberes de naturezas diversas. Conclui-se que nesse processo de construção, os saberes são integrados, não por uma lógica aditiva mas de forma compósita onde um transforma o outro. Essa composição, contínua e sempre provisória, cuja aquisição se dá ao longo da trajetória, fundamenta a ação de ensinar; ação esta, em que as atividades impressas têm o seu lugar.

As análises evidenciam que a experiência possui uma centralidade, tanto a experiência na mobilização de saberes, quanto a experiência vivida ao adquiri-los. Ao mobilizar os saberes na ação de ensinar estes podem ser validados ou não pelos/as professores/as. A experiência vivida pode levar a manutenção dos saberes construídos, “essa atividade vai continuar fazendo parte do meu repertório” (Ana Paula). Ou a experiência vivida pode ser fonte de novos saberes transformando a composição geral, “fizeram bem melhor do que se eu tivesse pegado uma história com uma imagem e falasse ‘produzam um texto’” (Carla). Assim, por serem construídos por meio de um processo em que se interconectam a aquisição e a mobilização de saberes, a composição dos saberes construídos é sempre provisória, pois eles se modificam à medida que os processos de aquisição e a mobilização transformam um ao outro.

As inferências realizadas possibilitam a conclusão de que os processos de construção de saberes são processos formativos que perpassam a história de vida e da carreira, cujas aprendizagens são organizadas numa lógica narrativa. Nessa perspectiva, compreender a trajetória, as biografias, propicia a compreensão da construção singular dos saberes. Assim, ao compreender os processos de individuação é possível inferir aspectos contextuais gerais vivenciados por determinado grupo de docentes, a título de exemplo, a importância da socialização profissional na construção dos saberes, “o colega é primordial dentro de uma escola” (Carla). Esses aspectos podem servir de pistas que contribuam para o planejamento de propostas que potencializem a construção dos saberes docentes.

A pesquisa indica que a socialização profissional que ocorre ao longo da trajetória docente permite que o/a professor/a construa novos saberes através da observação de práticas, exposição de suas dúvidas, troca atividades, experimentações do que foi observado, entre outras

ações. Ou seja, perpassa pela trajetória docente a replicação de modelos. Conclui-se que a socialização profissional constitui-se como uma importante fonte de saber e potente dispositivo formativo, “a escola se organizava de modo diferente, favorecendo momentos de discussão semanal, todavia o grupo ia crescendo nas discussões pedagógicas e cada vez mais eu ia me fortalecendo a partir das reflexões” (Brisa). Mesmo quando os encontros não são oportunizados pela instituição, ainda que de maneira informal, a socialização acontece, “conversámos por WhatsApp” (Ana Paula). Por outro lado, é pertinente problematizar seus limites. A socialização profissional pode levar a processos de elaboração de atividades que naturalizam limitações advindas dos saberes da tradição. Assim, esta pesquisa sinaliza a importância de ressignificar os processos formativos coletivos, em uma perspectiva voltada à ação reflexiva. É possível inferir que a forma como os momentos de troca são planejados, organizados e encaminhados influencia na composição dos saberes. Ademais, compreende-se que a construção dos saberes docentes dar-se-á não por decretos de propostas pedagógicas ou curriculares, mas pela forma como essas propostas são acompanhadas e reatualizadas coletivamente com os/as professores/as.

Os saberes docentes fundamentam a ação de ensinar, ação esta, como observa-se na pesquisa, em que as atividades impressas têm o seu lugar. Às vezes, como sinônimo de ensino, reduzindo a complexidade da ação de ensinar. Outras, enquanto instrumento que compõe as estratégias de ensino, baseadas em intencionalidades, no conhecimento do/a estudante e do conteúdo. Nesse sentido, compreende-se que a tomada de decisões do/as professores/as no processo de elaboração das atividades, e também em sua utilização, assume desenhos diferentes conforme a composição singular dos saberes construídos. No entendimento construído, por vezes a teoria parece não contribuir com o processo de elaboração das atividades que são planejadas e utilizadas tendo como orientação os saberes da tradição pedagógica. Por vezes, a teoria, advinda das formações ou livros didáticos, parece contribuir com as escolhas no processo de elaboração das atividades. Conclui-se que uma influência maior dos saberes da tradição, ou uma influência maior dos saberes das Ciências da Educação, fundamenta de forma diferenciada o processo de elaboração de atividades, resultando em ações também distintas.

Quanto às formações ofertadas pelas instituições de ensino, outra fonte de saberes, as narrativas corroboram que a ideia de senso comum da separação teoria e prática prevalece entre os/as docentes. Parece que as experiências vivenciadas na formação inicial e as experiências quando se depararam com a sala de aula não proporcionaram às professoras a compreensão da

interligação entre a teoria e a prática. Todavia, as narrativas revelam que em determinado momento da trajetória a prática demanda teoria, porém uma teoria que auxilie na prática.

Nessa perspectiva, evidencia-se a importância de se problematizar a natureza do conhecimento científico produzido pelas Ciências da Educação, que será fonte das propostas formativas, visto que no entendimento construído nesta investigação “nem a teoria, nem a prática tem anterioridade, cada uma modifica e revisa continuamente a outra” (CARR *apud* FRANCO, 2016, p. 543). Assim, é pertinente que o conhecimento científico produzido reconheça a epistemologia da prática docente, visto que uma profissão cuja experiência é primordial enquanto fonte de saber, ganharia se essa experiência fosse refletida, ressignificada e legitimada, constituindo-se assim em fonte de saberes a serem construídos nas formações. Ademais, conforme inferências da pesquisa, o saber produzido e mobilizado pelos/as docentes restringe-se à jurisprudência privada. Nessa perspectiva sem o *saber da ação pedagógica*, enquanto jurisprudência pública validada, fazendo parte do reservatório dos saberes dos/as professores/as e fundamentando suas escolhas, a porta estará aberta para a tradição, o bom senso, que podem comportar limitações (GAUTHIER *et al.*, 2013). “Nem sei se a universidade tem a obrigação de ensinar isso”, questionava Carla, a pesquisa aponta para os argumentos de Shulman (2014) em que a comunidade acadêmica tem seu papel.

É mister ressaltar que a pesquisa nos leva a compreender a importância propiciar ao docente, processos formativos que possibilitam uma compreensão a respeito dos saberes que foram construídos ao longo do tempo e como a ação de elaborar atividades se configura a partir deles. Assim, em convergência com as discussões da Didática, faz-se necessário retrabalhar e ressituar reflexões propiciando a geração de um saber fazer com consciência (PIMENTA, 2014). As narrativas nos trazem elementos que corroboram os estudos acerca da reflexividade enquanto potencializadora da eficiência da prática através de validações e correções (GAUTHIER *et al.*, 2013).

Percebe-se que o conhecimento pedagógico do conteúdo interfere na escolha das atividades. Esse conhecimento articula os estudos e conceitos das disciplinas, e as estratégias para ensiná-las. É possível observar que cada professora construiu determinado conhecimento pedagógico do conteúdo e esse conhecimento se relaciona com as suas escolhas no processo de elaboração, influenciando o processo de utilização das atividades. Nessa perspectiva, é formativo a reflexão a respeito do lastro de certezas construído pelos/as professores/as que compõe a forma como compreendem e interpretam as situações (TARDIF, 2014).

É mister ressaltar, que percebe-se ao caracterizar a natureza das atividades, que os sites de busca da internet tem uma centralidade no momento da elaboração, geralmente direcionando a busca para uma tipologia específica. Assim, os sites podem reforçar naturalizações dos saberes da tradição. Compreende-se a pertinência da reflexão a respeito dessas atividades retiradas da internet em contraponto com as atividades dos livros didáticos. Nestes, as atividades e suas respectivas ilustrações, que passam por avaliações, têm um contexto e uma intencionalidade, assim como contém orientações que podem ser formativas, constituindo-se como fonte de saberes.

Salientamos os limites ao tecer uma compreensão das escolhas e dos saberes mobilizados, observando somente as atividades, a margem das narrativas e desconsiderando a complexidade da gestão da classe e da matéria. Compreendemos que apesar da tipologia da atividade revelar elementos a respeito do ensino, é a intencionalidade da sua elaboração aliada à forma como a atividade é utilizada, que diferencia a ação de ensinar, atividades similares podem ser organizadas segundo estratégias diferentes, dependendo da concepção e da intencionalidade. Assim, compreendemos que esta pesquisa possibilita a reflexão sobre a atuação das professoras a partir de um recorte de suas ações, e sinaliza a importância de um dos focos desta investigação como tema de estudo, as atividades impressas.

Por fim, a problematização das imagens que ilustram as atividades impressas, fica em aberto para outras investigações. As imagens estão presentes nas atividades impressas e como nos revela as narrativas, nem sempre com intencionalidade de ensino. Ademais, as imagens são textos visuais que são lidos e interpretados, e embora em nossa sociedade ocupem cada vez mais um lugar de importância na comunicação, na veiculação de informações e nas opiniões, as imagens podem propiciar reprodução de discriminações. Nesse sentido, compreendemos ser uma problematização importante de ser feita pelo viés da Didática, visto que, como argumenta Franco (2014) este campo de estudo não pode se furtar de considerar a discussão de valores indispensáveis a democracia num contexto sócio-histórico marcado por hegemonias.

Posto isso, *De projeto de pesquisa a texto de qualificação, de texto de qualificação a dissertação*. Adaptando a citação da professora Carla, até acordar de madrugada e pensar na pesquisa... E agora? Em relação aos resultados da pesquisa, convergindo com Fenstermacher *apud* Gauthier *et al.* (2013, p. 286) “não se deve visar à aplicação dos resultados da pesquisa pelo professor, mas à modificação da racionalidade prática dele a partir desses resultados”. Desse modo, o intento é que tanto a dissertação quanto o recurso educativo resultante da pesquisa, o livro “Diferentes percursos, saberes diversos”, propiciem reflexões acerca da prática

docente com os/as professores/as enquanto protagonistas produtores de saberes; ressituaando o lugar da teoria que fundamenta a prática, visto que como pontua Sacristán (1995) não há transcrição da teoria para a prática, teoria e prática informam uma a outra e transformando-se nesse processo.

Encerro tal qual comecei, com minha história. História que permeou a pesquisa, assim como a pesquisa permeou minha história, minha composição de saberes. Compreendo que a pesquisa propiciou momentos formativos para as professoras e tem potencialidades formativas para o/a leitor/a. Certamente, foi formativa para mim. Deixa em aberto questões que mobilizam-me a empreender novas investigações que podem ser elaboradas pelo viés da abordagem (auto)biográfica em articulação com o campo da Didática, mais especificamente em relação à formação continuada e aos saberes da ação pedagógica. Iniciei esta pesquisa intitulado o capítulo que narrava minha trajetória com expressões que pareciam indicar linearidade: *de estudante a professora, de professora a pesquisadora*. Contudo, nada é linear na trajetória, os papéis se intercalam na composição da trama. Relembrando os versos de Antônio Machado, “caminhante, não há caminho, se faz caminho ao andar”. Não há como saber *a priori* onde os passos levarão. As portas estão abertas para o início de uma nova trama.

REFERÊNCIAS

- ARENDRT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDRT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2002. p. 221-247.
- BENJAMIN, Walter Leskov, O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai. In: BENJAMIN, Walter Leskov, *Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. p.198-221.
- BOLÍVAR, Antonio. ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, v.4, p. 01-26, 2002.
- BOLÍVAR, Antonio. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB; Porto Alegre: EdIPUCRS, 2012. p. 27-69. (Tomo I).
- BUENO, Belmira Oliveira; CHAMLIAN, Helena Coharik; SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, 2006.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal da Educação. Desafios da Formação: Proposições Curriculares Ensino Fundamental Textos Introdutórios. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2010.
- CONTI, Keli Cristina. *Desenvolvimento profissional de professores em contextos colaborativos em práticas de letramento estatístico*. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas –SP.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, vol. 27, n. 1, abril, p. 333-346, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a15.pdf>>. Acesso em: 31 de maio 2018.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, vol. 17, n. 51, setembro-dezembro, p. 523-536, 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/275/27524689002.pdf>>. Acesso em: 31 de maio de 2018.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, v. 1, n. 1, p. 133-147, 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526/1711>>. Acesso em: 09 jun. 2018.
- DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECANDIO, Fabricio. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado de letras, 2011.

DUARTE, Adriana M. C.; OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia M. F. (org.). *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2010.

FARIA, Juliana Batista, *O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa: Experiências de formação de sujeitos em imersão docente*. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais,. - Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. *A construção do saber sobre a utilização de objetos no ensino brasileiro*. 2009. Tese (Doutorado) – Unesp. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. *Material didático: discursos e saberes*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2008.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. Material didático e prática docente. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v.2, n.1, dezembro, p.31-39, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/454/333>>. Acesso em: 13 de maio de 2018.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática e pedagogia: da teoria de ensino à teoria da formação. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (org.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 2014. p.74-99.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educ. Pesqui.* São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set, 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. Didática Multidimensional: por uma sistematização conceitual. *Educação & Sociedade*, v. 37, n. 135, abr/jun, p. 539-553, 2016. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/873/87346871013.pdf>>. Acesso em: 29 de abril de 2018.

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

JOVCHELOVITCH, Sandra e BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90/113.

LONGO, Conceição Aparecida Cruz; CONTI, Keli Cristina. Tabuada: na memória sim, decoreba não! *Convivência de Ideias*. Itu (SP): Ottoni Editora, 2014. p.7-13.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MACEDO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.9, set-dez, p. 51-75, 1997. Disponível em:

<https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/31832/Pesquisa_sobre_a_forma%27ao_de_profesores.pdf?sequence=1 > Acesso em: 25 mai. 2018.

MORAIS, Artur Gomes. Por que gozado não se escreve com u no final? – os conhecimentos explícitos verbais da criança sobre a ortografia. In: MORAIS, Artur Gomes (org.). *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 94-98.

MIGNOT, Ana Chrystina; DE SOUZA, Elizeu Clementino. Modos de viver, narrar e guardar: diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica. *Revista Linhas*, v. 16, p. 10-33, 2015.

NETO e COSTA, Saberes docentes: entre concepções e categorizações. *Tópicos Educacionais*, Recife, n. 2, jul/dez, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/110269/22199>

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Prefácio. In: SOUZA, Elizeu Clementino *et al.* *Ruralidades, práticas pedagógicas e narrativas docentes*. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 09-12.

OLIVEIRA, Leandra Martins. *Trabalho docente e mudanças curriculares: um estudo sobre a rede municipal de Belo Horizonte*. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação anti-racista e intercultural no Brasil. *Educação em revista*. vol.26, no.1, Belo Horizonte, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. O movimento (auto) biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. *Investigación Cualitativa*, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017. Disponível em <<https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/viewFile/56/36>>. Acesso em: 09 jun. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da prática ressignificando a Didática. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (org.). *Didática: embates contemporâneos*. SP: Loyola, 2014. p.15-41.

RAMOS, Michael Daian Pacheco; DE OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhaes; SANTOS, Maria Rita. Estado da arte da pesquisa (auto) biográfica: uma análise do portal de periódicos CAPES. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica*, v. 2, n. 5, p. 449-469, 2017.

RICOUER, Paul. *Teoria da interpretação*. Rio de Janeiro: Edições 70, 1976.

ROLDÃO, Maria do Céu. Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, vol.47, n.166, outubro/dezembro, p.1134-1149, 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34 jan/abr, p. 94-103, 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu. *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia-PT: Fundação Manuel Leão, 2009.

ROSA, Sonia. *O Menino Nito: então, homem chora ou não?*. Pallas Editora, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian & PFAFF, Nicole (org.). *Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação. Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 210-222.

SHULMAN, Lee S.. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec Nova série*, v. 4, n. 2, dez. 2014. Disponível em: <<http://www.cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>>. Acesso em: 17 out. 2019. doi: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293>.

SILVA, Cinara Santana; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da pontuação. In: MORAIS, Artur Gomes (org.). *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 121-139.

SOUSA, Sandra Novais; ASSIS, Jacira Helena do Valle Pereira; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. Questões teórico-metodológicas da abordagem (auto) biográfica no VI CIPA. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica*, v. 1, n. 1, p. 46-60, 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino. *O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores*. 2004. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação: Currículo e Tecnologias de Informação e Comunicação, Bahia.

SOUZA, Elizeu Clementino. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SOUZA, Elizeu. Clementino. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Educação (UFSM)*, Santa Maria, p. 39-50, jan., 2014. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/11344> >. Acesso em: 12 jun. 2018.

SOUZA, Elizeu Clementino; MEIRELES, Mariana Martins. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 15, n. 39, p. 282-303, 2018.

SOUZA, Elizeu Clementino de; SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara. A pesquisa (auto) biográfica e a invenção de si no Brasil. *Revista da FAEEBA -Faculdade de Educação do Estado da Bahia: Educação e contemporaneidade*, v. 17, n. 29, p. 17-29, 2008.

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

Z Aidan, Samira; FERREIRA, Maria Cristina Costa; KAWASAKI, Terezinha Fumi. A pesquisa da própria prática no mestrado profissional. *PLURAIS-Revista Multidisciplinar*, v. 3, n. 1, p. 88-103, 2018.

APÊNDICE

APÊNDICE A – PRIMEIRA BUSCA POR REFERENCIAIS TEÓRICOS

Descritor	Artigo	Portal
Atividade escolar	Habilidade manual de crianças com paralisia cerebral em atividade escolar: o olhar do professor Larissa Thaís Bernadochi ; Luciana Ramos Baleotti ; Mariana Dutra Zafani <i>Revista Educação e Cultura Contemporânea</i> , 01 May 2016, Vol.13(32)	CAPES
	A pesquisa em cognição e as atividades escolares de leitura Gerhardt, Ana Flávia Lopes Magela ; Vargas, Diego Da Silva <i>Trabalhos em Linguística Aplicada</i> , 01 June 2010, Vol.49(1), pp.145-166	CAPES e Scielo
	O envolvimento paterno e o desenvolvimento social de crianças iniciando as atividades escolares Cia, Fabiana ; Barham, Elizabeth Joan. <i>Psicologia em Estudo</i> , 01 March 2009, Vol.14(1), pp.67-74	CAPES e Scielo
Exercício escolar	“Professora, é para responder esse questionário aqui?”: Estudo sobre a entrevista transformada em exercício escolar Denise Lino de Araújo ; Edmilson Luiz Rafael ; Maria Augusta de Macedo Reinaldo. <i>Trabalhos em Linguística Aplicada</i> , 01 December 2011, Vol.45(2)	CAPES
Tarefa Escolar	Envolvimento parental na tarefa escolar Fernandez, Ana Patrícia de Oliveira ; Pontes, Fernando Augusto Ramos ; Silva, Simone Souza Costa E ; Lima, Mayara Barbosa Sindeaux ; Santos, Cláudia Oliveira Dos. <i>Psicologia Escolar e Educacional</i> , 01 December 2014, Vol.18(3), pp.529-536	CAPES e Scielo
	Tarefa escolar: ferramenta pedagógica para a aprendizagem ou cumprimento do dever do(a) aluno(a)? Tatiana Bezerra Fagundes ; Carmen Lúcia Guimarães de Mattos <i>Revista Espaço do Currículo</i> , 01 March 2009, Vol.1(2), pp.33-54	CAPES
	Participação e necessidade de assistência na realização de tarefas escolares em crianças com paralisia cerebral Souza, Edifrance Sá de ; Camargos, Ana Cristina Resende ; Ávila, Nínea Cristina Inês de ; Siqueira, Flaviane Mara Da Silva. <i>Fisioterapia em Movimento</i> , 01 September 2011, Vol.24(3), pp.409-417	CAPES e Scielo
	As tarefas escolares e o ensino desenvolvimental Made Júnior Miranda. <i>Revista Histedbr. On-line</i> , 01 October 2016, Vol.16(68), pp.249-260	CAPES
	Enunciado de Atividades e Tarefas Escolares: Modos de Fazer. 1a. ed. Olinda: Livro Rápido, 2014. v. 1. 150p Fabiene Araújo Ataíde. <i>Entrepalavras: Revista de Linguística do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará</i> , 01 July 2016, Vol.6(1), pp.190-193	CAPES
	Engajamento de adolescentes nas tarefas escolares de casa: uma abordagem centrada na pessoa Bzuneck, José Aloyseo ; Megliato, Jucyla Guimarães Peres ; Rufini, Sueli Édi. <i>Psicologia Escolar e Educacional</i> , 01 June 2013, Vol.17(1), pp.151-161	CAPES e Scielo

APÊNDICE B–SÍNTESE DAS PRIMEIRAS LEITURAS DE ARTIGOS COMPLETOS

Autor	Título do artigo	Fonte	Enfocamento do trabalho
ROCHA, G.; BONAMINO, A.; CORREA, E. V.	Transposição didática em alfabetização: uma aproximação a partir de cadernos escolares	RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, p. 2379-2394. 2016	Reflexão acerca da análise das relações entre proposição de atividades, as concepções de ensino e as condições de trabalho.
STANO, R.C. M. T.	O caminho de um grupo de formação continuada docente: do compartilhamento de práticas docentes para uma pedagogia da e para a autonomia	Educar em revista, n.572015	Reflexão acerca das etapas do ciclo docente (planejamento, ação docente, flexibilidade) e os “eixos do saber docente” (científico, disciplinar/curricular, psicopedagógico e empírico).
ROLDÃO, M.	Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco	Cad. Pesqui. vol.47 no.166 São Paulo2017	Contextualização histórica da profissionalidade docente e do campo da Didática e reflexão acerca da ação de ensinar enquanto uma intencionalidade estratégica de gerar e avaliar aprendizagens pretendidas. Relaciona os conhecimentos mobilizados no ensino: do conteúdo científico, pedagógico, do currículo, do aluno e do contexto (SCHUMAN, 2004) com a importância da prática reflexiva (SCHÖN, 1987),
BARROS, Eliana Merlin Deganutti	Memória das aprendizagens: um gesto docente integrador da sequência didática	Trab. linguist. apl. vol.52 no.1 Campinas2013	Ao analisar o agir docente trabalha com o conceito de gestos didáticos: fundadores, que são as práticas estabilizadas pela instituição, e, os específicos, advindos das necessidades singulares impostas pelas transposições didáticas (CHEVALLARD,1989). Reflete sobre o desenvolvimento da capacidade de agir do professor que se processa em uma zona de desenvolvimento potencial (NASCIMENTO, 2011), em uma dialética constante entre os saberes científicos, disciplinares e didáticos que são acumulados: no processo das formações, fornecidos pelo coletivo de trabalho e internalizados durante a sua atividade profissional.
CARVALHO, Rosângela Tenório	O ritual da lição na pedagogia: o aspecto performativo	Educ. Pesqui. vol.42 no.4 São Paulo2016	Análise de textos representantes de duas práticas discursivas fundadoras da pedagogia atual – a jesuítica e a moderna. Visões que continuam presentes não necessariamente no que ensinamos, mas principalmente no modo como ensinamos. A lição é uma ferramenta didática que foi naturalizada não apenas como o objeto em si mas enquanto ritual que produz o corpo escolarizado, valores, comportamentos.
ZUFFI, Edna Maura; DEGRAVA, Cláudia Flora; UTSUMI, Miriam Cardoso; PRADO, Esther Pacheco de Almeida	Narrativas na Formação do Professor de Matemática: o caso da professora Atíria	Bolema vol.28 no.49 Rio Claro	Apresenta a metodologia da pesquisa narrativa como um modo de estudar e investigar a experiência. A autora narrou sua experiência no desenvolvimento de uma proposta pedagógica. Utiliza reflexões de Libâneo (2002) sobre a necessidade dos professores desenvolverem simultaneamente três tipos de capacidades reflexivas: apropriação teórico-prática das realidades concretas da ação docente; apropriação de metodologias de ação, dos procedimentos facilitadores do trabalho e de resolução de conflitos ou dificuldades da sala de aula; de consideração dos contextos sociais, políticos e institucionais na configuração das práticas escolares.

APÊNDICE C – CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO DE PESQUISA

À escola _____

Prezada diretora _____,

Solicitamos a sua autorização para realizarmos, nesta instituição, a pesquisa intitulada “NARRATIVAS DE PROFESSORAS E ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES IMPRESSAS: diferentes percursos, saberes diversos”, a ser desenvolvida pela Prof.^a. Dr.^a. Claudia Starling (orientadora) e a mestranda Tânia Maria da Silva.

A pesquisa objetiva refletir sobre a relação entre os saberes docentes e a elaboração de atividades impressas, a partir de narrativas de professoras de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais de uma escola pública de Belo Horizonte e será realizada apenas com a autorização da direção da escola e consentimento das professoras participantes. A participação não envolverá gastos para a direção e nem para os demais envolvidos.

Serão necessários encontros, na escola, conforme agendamento prévio com as professoras, para a coleta de atividades impressas e escrita de narrativas. Não utilizaremos material produzido pelos (as) estudantes. Apenas as pesquisadoras terão acesso à identidade da escola e das participantes e nenhuma informação, que permita a identificação, será revelada, sem consentimento. Os dados recolhidos, de caráter estritamente confidencial, ficarão sob a guarda das pesquisadoras e serão utilizados exclusivamente no contexto do referido estudo: escrita da dissertação e elaboração do recurso educativo utilizados com fins exclusivamente pedagógicos. Não serão utilizadas filmagens e fotos que identifiquem a escola, as professoras participantes e os estudantes.

Poderão se beneficiar a escola pesquisada e os(as) docentes envolvidos(os) direta ou indiretamente visto que os resultados serão socializados podendo subsidiar discussões e intervenções, contribuindo, dessa forma, para a melhoria do processo de ensino.

A escola e as participantes, a qualquer momento, poderão retirar sua participação, e, em caso de dúvidas, poderão procurar as pesquisadoras: claudiastarling@ufmg.br; (31) 3409 6191; taniams@ufmg.br (31) 3277 9064 ou o Comitê de Ética da Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de MG, (31) 3409 4592, Av. Antônio Carlos n. 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar - sala 2005 – Campus Pampulha, BH, MG, 31 270.901.

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

Belo Horizonte, ___/___/2018

(diretora da escola _____)

Prof.^a. Dr.^a Cláudia Staling Bosco
(orientadora)

Mestranda Tânia Maria da Silva
(pesquisadora)

APENDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A Sr.^a está sendo convidada como voluntária a participar da pesquisa “NARRATIVAS DE PROFESSORAS E ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES IMPRESSAS: diferentes percursos, saberes diversos”, que objetiva refletir sobre a relação entre os saberes docentes e a elaboração de atividades impressas, a partir de narrativas de professoras de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais de uma escola pública de Belo Horizonte.

Pedimos a sua autorização para a coleta de dados através dos seguintes instrumentos: escrita de narrativas e recolhimento de atividades impressas elaboradas pela Sr.^a e reproduzidas para utilização com os estudantes. As atividades serão recolhidas antes de sua utilização, portanto, não utilizaremos nenhum material produzido pelos (as) estudantes. Dessa forma como procedimentos para a coleta de dados teremos: encontros entre a pesquisadora e as professoras participantes para a orientação e escrita de narrativas assim como a coleta de atividades.

Os dados recolhidos, de caráter estritamente confidencial, ficarão sob a guarda das pesquisadoras responsáveis e serão utilizados exclusivamente no contexto do referido estudo: escrita da dissertação e produção do recurso educativo, um livro em que articula-se ao registro escrito breves registros áudio visuais (histórias em quadrinhos e uma animação), como produto da investigação, a ser utilizado com fins exclusivamente pedagógicos. Não serão utilizadas filmagens e fotos que identifiquem a escola assim como as professoras participantes e os/as estudantes. Apenas as pesquisadoras terão acesso à identidade das participantes e da escola. Nenhuma informação, que permita a identificação, será revelada, sem consentimento.

Embora mínimos, os riscos envolvidos na pesquisa consistem em possíveis constrangimentos visto que a Sra. entrará em contato com suas histórias de vida, narrando-as para as pesquisadoras e terá sua prática docente observada. Entretanto procuraremos minimizá-los, desde o primeiro encontro, estabelecendo uma relação de parceria. Além disso, protegeremos a identidade da escola e da Sr.^a por meio de nomes fictícios e apenas as pesquisadoras responsáveis terão acesso. Quanto aos eventuais riscos na produção do livro e da animação, como constrangimentos ou quebra de sigilo das identidades, reiteramos que estes estarão preservados visto que não serão utilizadas filmagens e fotos das professoras participantes e nem dos estudantes.

A pesquisa contribuirá tanto com a escola, quanto os/as docentes envolvidos/as direta ou indiretamente visto que os resultados obtidos serão socializados podendo subsidiar discussões e intervenções, contribuindo, dessa forma, para a melhoria do processo de ensino.

Para participar desta pesquisa o Sr.^a não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira; terá, a qualquer momento, o esclarecimento de qualquer aspecto que desejar; estará livre para participar ou recusar-se a participar; e, a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos, pode retirar o consentimento. A sua participação é voluntária, e a recusa não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.^a é atendida pelas pesquisadoras. Os resultados obtidos pela pesquisa, estarão à sua disposição quando finalizada. No caso de haver publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita sua identificação ou da instituição será revelada.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a Sr.^a. Os dados coletados utilizados na pesquisa ficarão arquivados sob a guarda da pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos e após esse tempo serão destruídos. As pesquisadoras tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portadora do documento de Identidade _____ li o presente termo; fui informada, de maneira clara e detalhada, dos objetivos, métodos, benefícios e riscos da pesquisa “*Saberes docentes mobilizados na escolha e uso de atividades impressas em sala de aula: narrativas de trajetórias de professoras do 2º ciclo*”; e, esclareci minhas dúvidas. Declaro que concordo em participar desta pesquisa e que minhas narrativas sejam publicadas na dissertação e no livro (e transformadas em animação), recurso educativo desta investigação.

Belo Horizonte, ____/____/____

Assinatura da prof.^a participante

Nome completo da Pesquisadora responsável: _____

Endereço: _____ CEP: _____ BH/MG

Telefone: (____) _____ E-mail: _____

Assinatura da pesquisadora responsável: _____

Nome completo da Pesquisadora (mestranda): _____

Endereço: _____ CEP: _____ BH/MG

Telefone: (____) _____ E-mail: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. Tel: 34094592.

Campus Pampulha. BH, MG – Brasil. CEP: 31270-901. E-mail: coep@prpq.ufmg.br.

APÊNDICE E – PRIMEIRO AGRUPAMENTO TEMÁTICO PARCIAL

Representações da docência		
Agrupamentos	Ana Paula	Brisa
Influência do contexto familiar	Família, base sólida, sempre pronta a me ajudar. Propiciou um olhar mais humano.	Fonte de valores éticos. Importância da educação, o pai a ensinava em casa.
Influência de outra experiência profissional	Agente Comunitário de Saúde propiciou contato com famílias em vulnerabilidade.	
Advindas das primeiras experiências escolares	Lembranças dos professores do prezinho à 8ª série. “Encantamento. Cada um com seu jeitinho e personalidade”.	O ingresso na escola, cercado de expectativas Rituais escolares (uniforme, material). Remanejamento de turma, reflexões acerca da heterogeneidade/homogeneidade das turmas. Experiência com o ensino da tabuada, decorar via medo do castigo. / Reflexão sobre a reprodução de algumas experiências vividas nessa época.
Reflexões atuais	Mundo mais justo, transformação pela educação.	Olhar integral e humano, mediador, conhecer o conteúdo programático e as práticas pedagógicas, dominar a gestão da sala de aula (ser reconhecido e respeitado por aquilo que sabe, e, por como consegue fazer com que o estudante aprenda).

Carreira			
Agrupamentos temáticos		Ana Paula	Brisa
Inserção na docência	Adiamento	Passou no concurso mas não assumiu devido a morte do pai, necessidade de cuidar da mãe, apoio na segurança que o emprego anterior lhe dava.	Precisou de um outro emprego por questões financeiras.
	Fatores importantes nas primeiras experiências docentes	Os pares de trabalho: Importância do acolhimento. Apoio e orientação da coordenadora. Percepção das diferentes representações da docência entre os colegas e construção da sua representação.	Os estudantes: Substituição em uma turma multisseriada rural. Interação com esses estudantes originou pensamento de seguir a carreira. / Veio para BH em busca de maiores oportunidades profissionais. / Dificuldade inicial com a turma, aprendizados obtidos a fizeram ter certeza da escolha pela docência.
	Contexto institucional	-	Proposta pedagógica do município e escola em que atuava como fonte de crescimento profissional.
Outras funções		Supervisão.	Coordenação pedagógica.
Particularidades da carreira	Tempo de planejamento	Elabora atividades em casa.	Agora, aposentada em 1 horário, consegue tempo para fazer em casa, associa isso com qualidade.

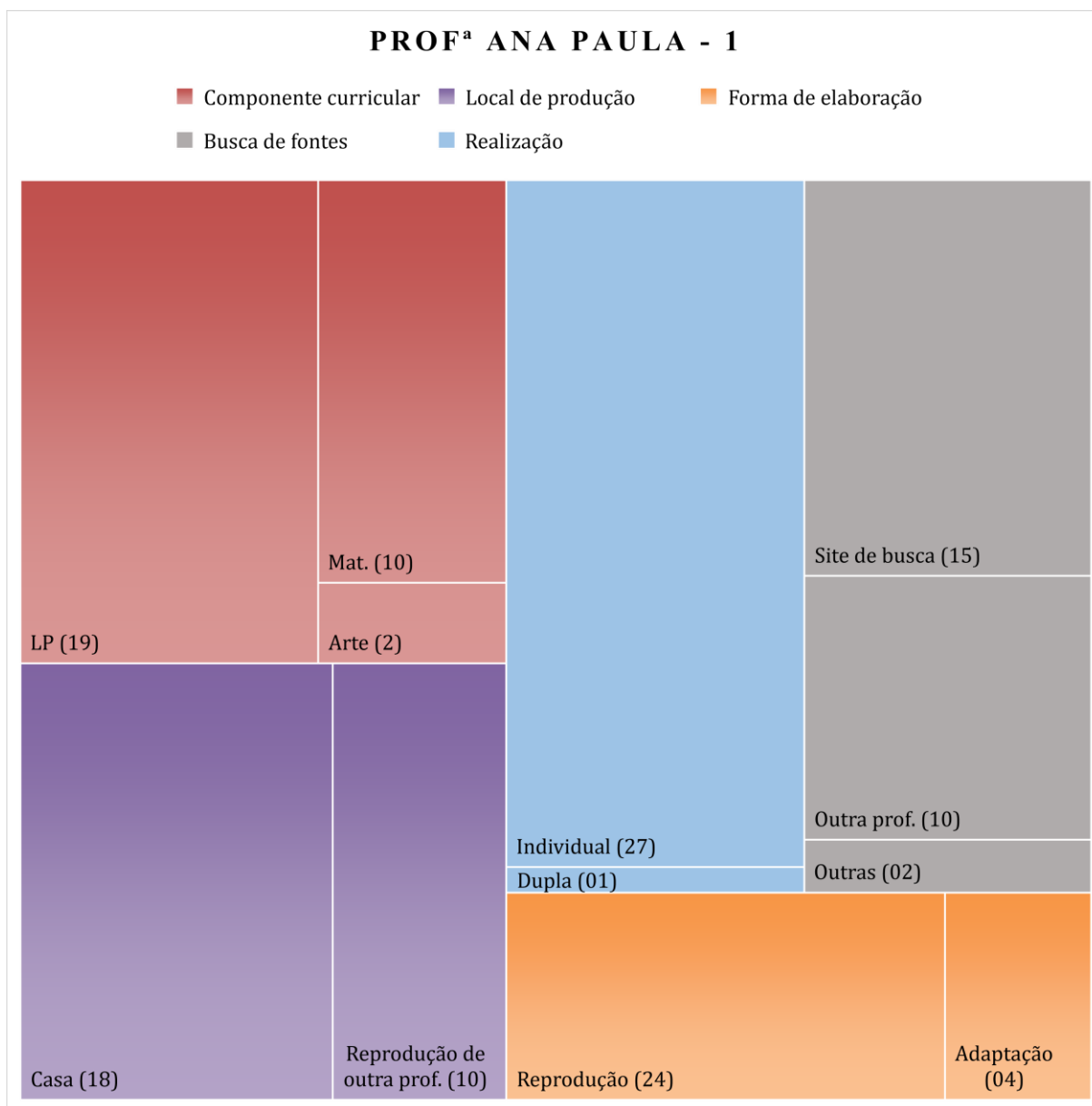
Gestão da classe	
Ana Paula	Brisa
<p>Busca atividades prioritariamente na internet, reproduzindo-as. Qualidade do livro didático determina a necessidade de elaborar atividades. Valoriza atividades diversificadas. / Ilustrações nas atividades não são questões de ensino. / Valoriza troca com as colegas e critica a instituição por não ofertar essa troca. / Trabalha prioritariamente atividades individuais com os alunos.</p>	<p>Busca atividades na internet mas também as cria usando a internet como fonte auxiliar ou suas próprias vivências como fonte. A internet também é fonte de estudo: sites governamentais, por exemplo. / Debate temas atuais. / Trabalha com algumas estratégias, exemplo, uso de jogos. / Trabalha em grupos, duplas e individual. / Aula dialogada, questiona sempre os estudantes a fim de que verbalizem como pensaram em tal resposta. / Prática guiada, acompanha a realização das atividades andando pela sala, questionando os/as alunos/as. / Preocupa-se em sintetizar junto com a turma o aprendizado. / Reflete sobre qual a contribuição da atividade e sobre a importância de estar atualizada.</p>

Trajétórias de formação			
Agrupamentos temáticos		Ana Paula	Brisa
Fatores sociais que dificultaram o ingresso na faculdade	Econômicos	Poucos recursos financeiros. Desemprego do marido levando à inserção no mercado de trabalho.	Não tinha condições de continuar a estudar. Primeiro emprego foi de vendedora.
	De gênero	Gravidez, filho, “prioridade”. Separação, responsabilidade de criar e educar o filho.	
Fatores sociais que auxiliaram no ingresso na faculdade	Políticas públicas de ingresso e permanência	Bolsa do PROUNI.	Curso Veredas: Normal Superior.
	Relações interpessoais	Ajuda de amigos para pagar matrícula	
Dificuldades durante o curso superior de formação	Financeiras	Passagem pro ônibus, xerox.	-
	De gênero	Estudar, cuidar do filho, trabalhar para manter a casa.	-
	Das políticas públicas	Manter média de 75% para manter a bolsa.	-
	Profissionais	-	Trabalhar dois horários e estudar.
Motivador para busca de formação após ingresso na docência	Busca por curso de especialização a partir de demanda das experiências.	Busca pela formação universitária a partir das demandas da prática que a fez perceber lacunas na formação.	
Papel da formação			Pano de fundo, a prática dá elementos para construção da identidade..

APENDICE F – GRÁFICOS E REGISTRO-SÍNTESE DAS FICHAS DE ANÁLISE DE ATIVIDADES DA PROFESSORA ANA PAULA

Ana Paula entregou 30 atividades. A soma dos valores em cada item, pode não coincidir com o número total de atividades, pois, em alguns momentos, mais de uma resposta foi dada para a questão.

Gráfico 1 – Síntese I das fichas de análise de atividades (Ana Paula)



Fonte: Elaborado pela autora com dados das fichas de análise, 2019

Observa-se no **gráfico 1**, que a maioria das atividades refere-se ao conteúdo de Língua Portuguesa, seguido do conteúdo de Matemática e duas atividades de Arte. O **local** em que a professora elabora as atividades é prioritariamente em casa, e na maioria das vezes, a **forma** utilizada é a reprodução; tal qual a fonte original. Utiliza como **fonte** principal a internet, prioritariamente os sites de busca, mas também, com frequência reproduz atividades obtidas com outras professoras. Com pouca frequência, faz adaptações, ou seja, acrescenta questões na


atividade original. O item outras fontes refere-se a uma pasta de atividades e sua própria experiência. No momento da **realização da atividade** em sala prioriza a atividade individual.

A leitura do **gráfico 2** indica que a **justificativa para elaboração da atividade** na forma impressa, na maioria das vezes, é aproveitar melhor o tempo de aula; “otimizar o tempo”, “dinamizar o tempo de execução”; “minimizar o tempo de repasse/transcrição”; “agilizar o tempo de desenvolvimento da atividade”. A justificativa avaliar aparece com a mesma frequência. A necessidade de diversificar a atividade também é uma justificativa. No item “outros” estão: facilitar/aprender o conteúdo, padronizar a atividade e suporte pra tarefa de Arte. Na maioria das atividades a professora não coloca imagens, quando as coloca, a **justificativa para o uso de imagens** é tornar a atividade mais leve, suavizar, tornar menos pesada, como exemplificado na figura 1; ou facilitar o entendimento da questão, no caso das imagens de arte e das imagens que ilustram um gênero textual. Em algumas atividades a professora justifica que não pensou ou não sabe o objetivo da imagem, como na figura 2, em que desconhece os motivos do traje africano. Quanto ao **objetivo da atividade** utilizou, na maioria das vezes, o verbo “trabalhar” no sentido de trabalhar algum conteúdo: frações, ortografia, produção, entre outros. Em seguida o objetivo de avaliar. Na categoria “outros” estão respostas em que citou o conteúdo sem colocar um verbo; por

Figura 1 – Atividades de matemática

Descubra os números que faltam.

A	$\begin{array}{r} \square \\ -3\ 982 \\ \hline 3\ 337 \end{array}$	B	$\begin{array}{r} 1\ 558 \\ -\ 809 \\ \hline \square \end{array}$	C	$\begin{array}{r} 7\ 3781 \\ -\ \square \\ \hline 7\ 1184 \end{array}$
D	$\begin{array}{r} \square \\ -\ 699 \\ \hline 5\ 301 \end{array}$	E	$\begin{array}{r} 5\ 688 \\ -\ \square \\ \hline 2\ 442 \end{array}$		
F	$\begin{array}{r} \square \\ -1\ 457 \\ \hline 1\ 672 \end{array}$	G	$\begin{array}{r} 9\ 052 \\ -6\ 374 \\ \hline \square \end{array}$		
H	$\begin{array}{r} \square \\ -1298 \\ \hline 3739 \end{array}$	I	$\begin{array}{r} 8\ 267 \\ -5\ 983 \\ \hline \square \end{array}$		
J	$\begin{array}{r} 4\ 100 \\ -\ \square \\ \hline 3\ 148 \end{array}$				

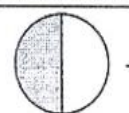


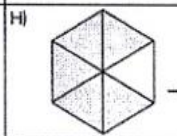

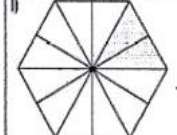

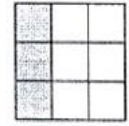
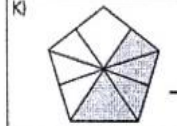



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 2 – Atividade frações

FRAÇÃO DE UM TODO

Escreva a fração que indica a parte rachurada de cada figura.

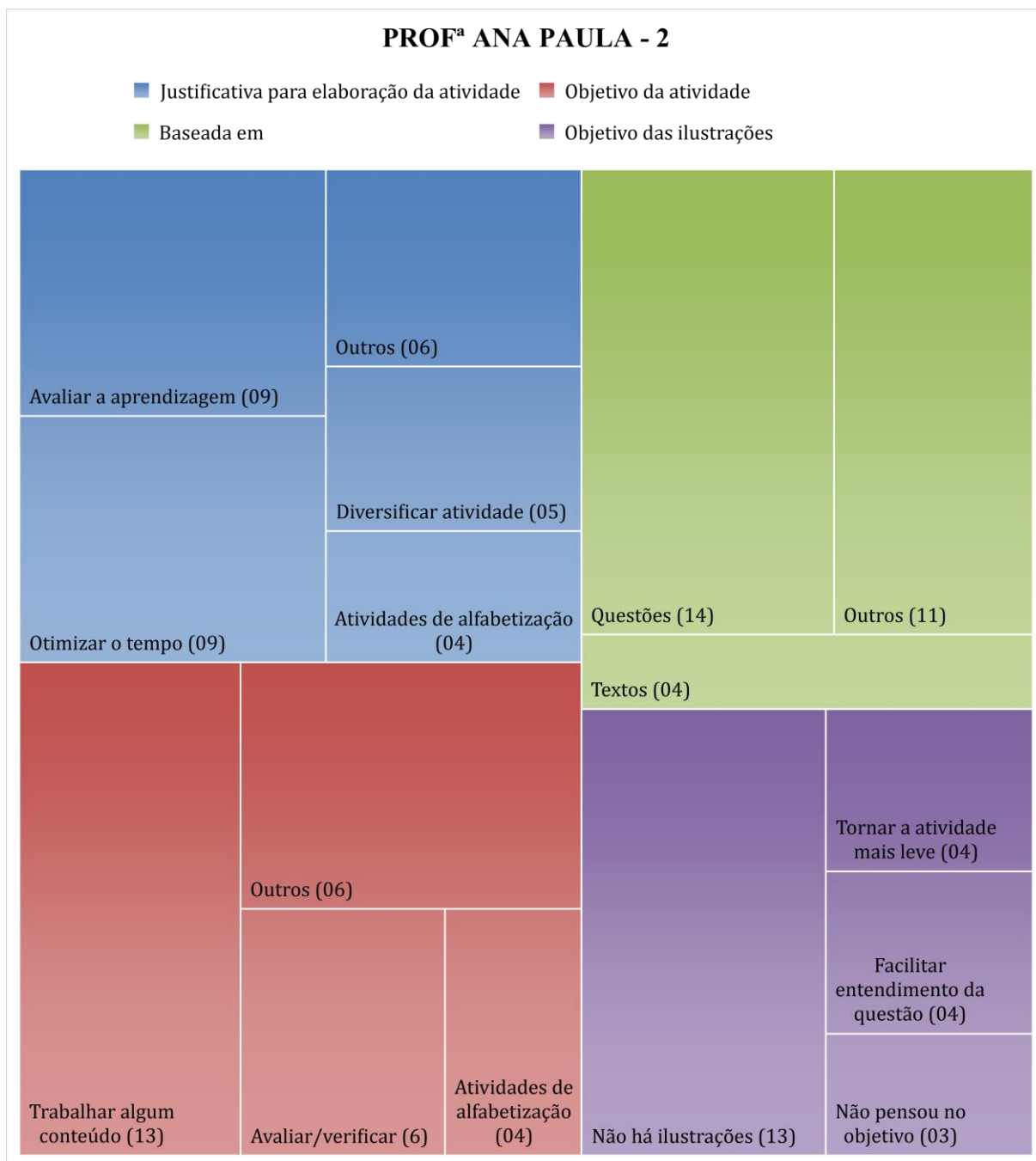
	—	G) 	—
	—	H) 	—
	—	I) 	—
	—	J) 	—
	—	K) 	—



Fonte: Dados da pesquisa

exemplo: “leitura e interpretação”, “multiplicação e divisão”, etc. Estão também na categoria outros as respostas: revisar; facilitar o entendimento do conteúdo; aprender divisão no algoritmo; padronizar a atividade; auxiliar na construção de fantoches; dar suporte para a produção, suporte entendido como ponto de partida para produção de texto (uma produção foi baseada na continuação de um texto e outra na adaptação de um texto); auxiliar no estudo da ortografia no caso dos grupos de palavras para o soletrando. Em relação às atividades para a estudante autista, as nomeei como atividades de alfabetização. Ana Paula utiliza explicações semelhantes para a **justificativa para elaboração da atividade** e o **objetivo da atividade** como a necessidade da visualização das imagens, de palavras, das sílabas, da letra cursiva para melhorar o entendimento. Quanto ao tipo de atividade, a maioria é **baseada em** questões “clássicas”: efetue, escritas de numerais; resposta/completa; escrita de palavras/frases. Nas questões baseadas em textos há um texto lacunado nomeado por Ana Paula como atividade diversificada, interpretações “clássicas” e produção de texto. Nas categoria “outros” estão: atividades baseadas em registro da observação de experimento de ciências, que também nomeou atividade diversificadas; pintura; dobradura; atividades de ortografia; entre outras.

Gráfico 2 – Síntese II das fichas de análise de atividades (Ana Paula)

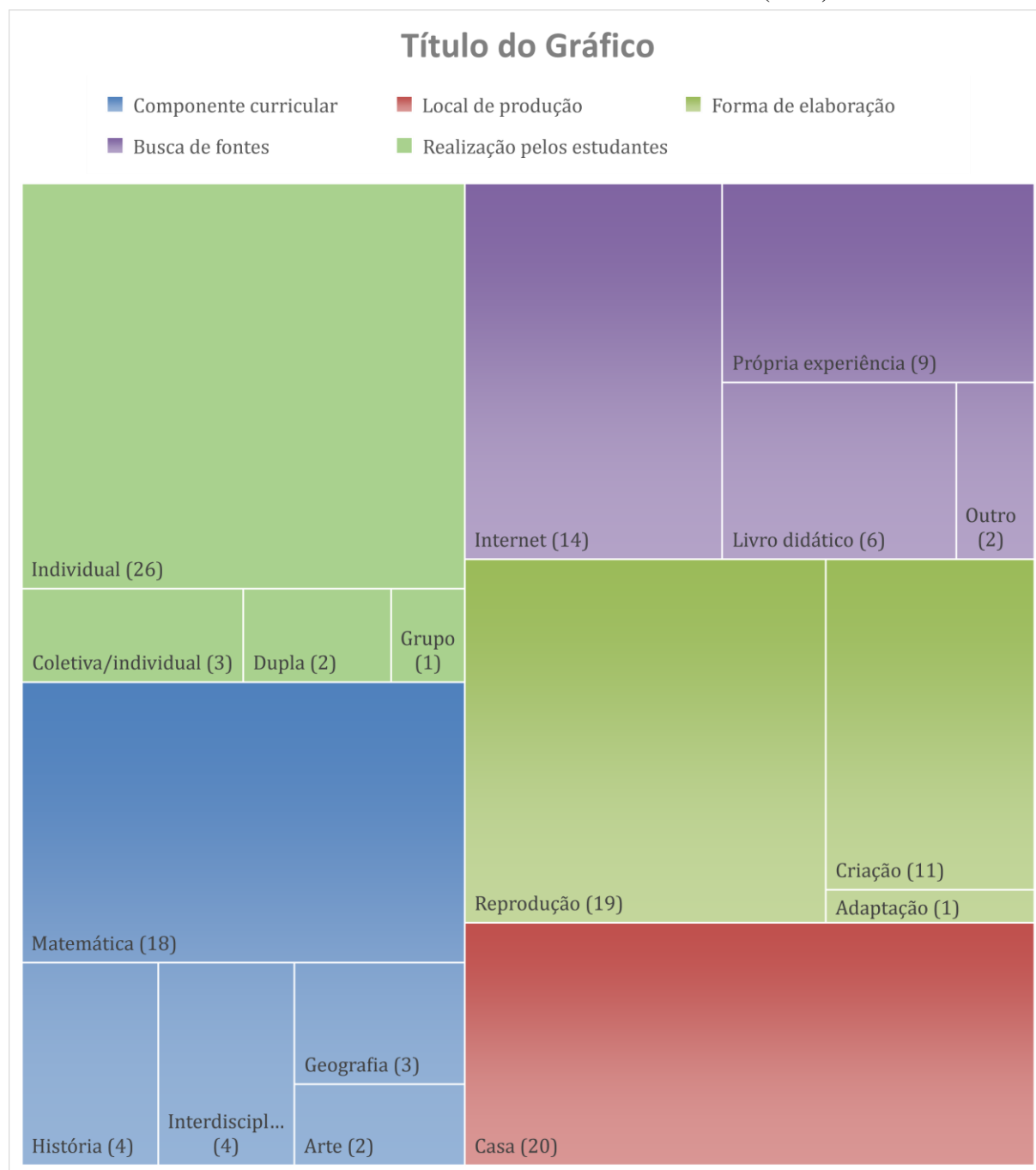


Fonte: Elaborado pela autora com dados das fichas de análise, 2019

APENDICE G – GRÁFICOS E REGISTRO-SÍNTESE DAS FICHAS DE ANÁLISE DE ATIVIDADES DA PROFESSORA BRISA

A professora Brisa entregou 31 atividades. Nos gráficos, a soma dos valores em cada item, pode não coincidir com o número total de atividades, pois, em alguns momentos, mais de uma resposta foi dada para a questão.

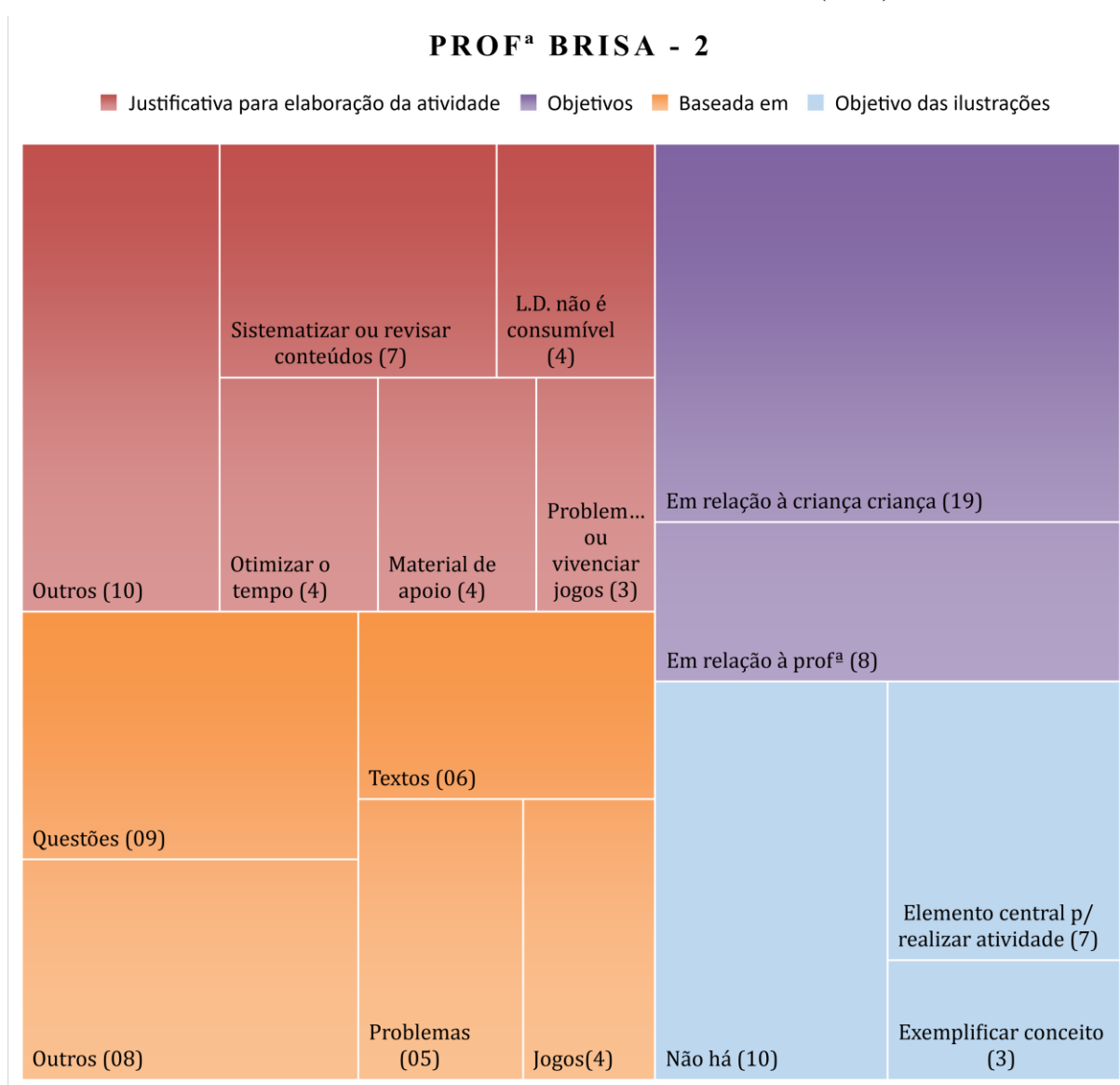
Gráfico 3 - Síntese I das fichas de análise de atividades (Brisa)



Fonte: Elaborado pela autora com dados das fichas de análise, 2019

Observa-se no **gráfico 1** que das atividades entregues, a maioria refere-se ao conteúdo de Matemática. Brisa explicou que o livro didático adotado pela escola, de Ciências, Geografia e História é interdisciplinar, assim, quatro atividades, que denominei interdisciplinares, contemplam mais de um conteúdo curricular a saber: Ciências e Geografia; História e Arte; Ciências, Geografia e História; Matemática e História. O **local** utilizado pela professora para elaborar as atividades é prioritariamente em casa e utiliza como **fonte** principal a internet. Na internet ela diversifica sua busca utilizando sites governamentais, sites de busca por atividades, busca por imagens, reportagem e vídeos. Em segundo lugar indica como fonte a própria experiência, ou seja, atividades que já estão tão naturalizadas que nem precisa olhar a fonte. Utiliza-se também outros livros didáticos e materiais da própria rede de ensino em que trabalha, neste caso, os cadernos da Gincamat. Como **forma de elaboração** a maioria das atividades é reproduzida tal qual a fonte; e em segundo lugar estão as atividades criadas pela própria professora. Em relação à criação, a maioria apresenta questões “clássicas” do cotidiano escolar, com exceção das seguintes: atividade que propõe a análise de um tabuleiro do jogo Mancala; notícia do incêndio no museu para trabalhar uma notícia atual relacionando-a com o tema em estudo; nota fiscal de um posto de gasolina para interpretação das informações e articulação conceitos trabalhados em História. Na grande maioria das atividades a **forma de realização** pelos estudantes foi individual, destas, três tiveram momentos coletivos. Em dupla os estudantes trabalharam com um jogo e uma de análise de gráficos. Em grupo realizaram a produção de síntese de um trabalho.

Gráfico 4- Síntese II das fichas de análise de atividades (Brisa)



Fonte: Elaborado pela autora com dados das fichas de análise, 2019

No **gráfico 4**, as **justificativas para elaboração** da atividade na forma impressa são diversas: sistematizar ou revisar conteúdos, otimizar o tempo, elaborar material de apoio, reproduzir atividade do livro didático, que não é consumível, problematizar o vivenciar jogos. Já na categoria “outros”: colocou como justificativa: aliar excursão, tema atual e trabalho anterior; fazer gancho com conceitos trabalhados; recurso visual para compreender o conteúdo, registro de trabalho em grupo, instrução para trabalho; simplificar atividade do livro didático, para casa e avaliação somativa. Quanto à **justificativa para o uso de imagens** a, maioria das vezes, a professora não as utiliza, em outros momentos justifica seu uso por ser um elemento central para realizar tal atividade e outros como forma de exemplificar o conceito. Quanto ao tipo de atividades apareceram atividades **baseadas em** questões clássicas, baseadas em textos, problemas e jogos. Na categoria “outros” estão experimentos de Arte, imagem para observação e produção de texto, atividade sobre um vídeo visto, atividades de matemática envolvendo régua de frações e malha quadriculada. Os **objetivos** aparecem de forma bastante detalhada, para cada conteúdo (ou tipo de questão) apresenta seu objetivo. Dessa forma, pela dificuldade em agrupar em categorias, coloquei apenas duas: objetivos cujos verbos indicam o que o aluno deve alcançar, nomeados como “objetivos em relação à criança” (QUADRO 1), e objetivos que indicam as atitudes da professora, nomeados como “objetivos em relação à professora”, a saber: “trabalhar determinado conteúdo, promover discussão de dúvidas ou conteúdo, reforçar conteúdo, avaliar o desempenho, contextualizar temas em estudo, orientar trabalho de pesquisa.”

Quadro 1 – Objetivos relacionados ao estudante

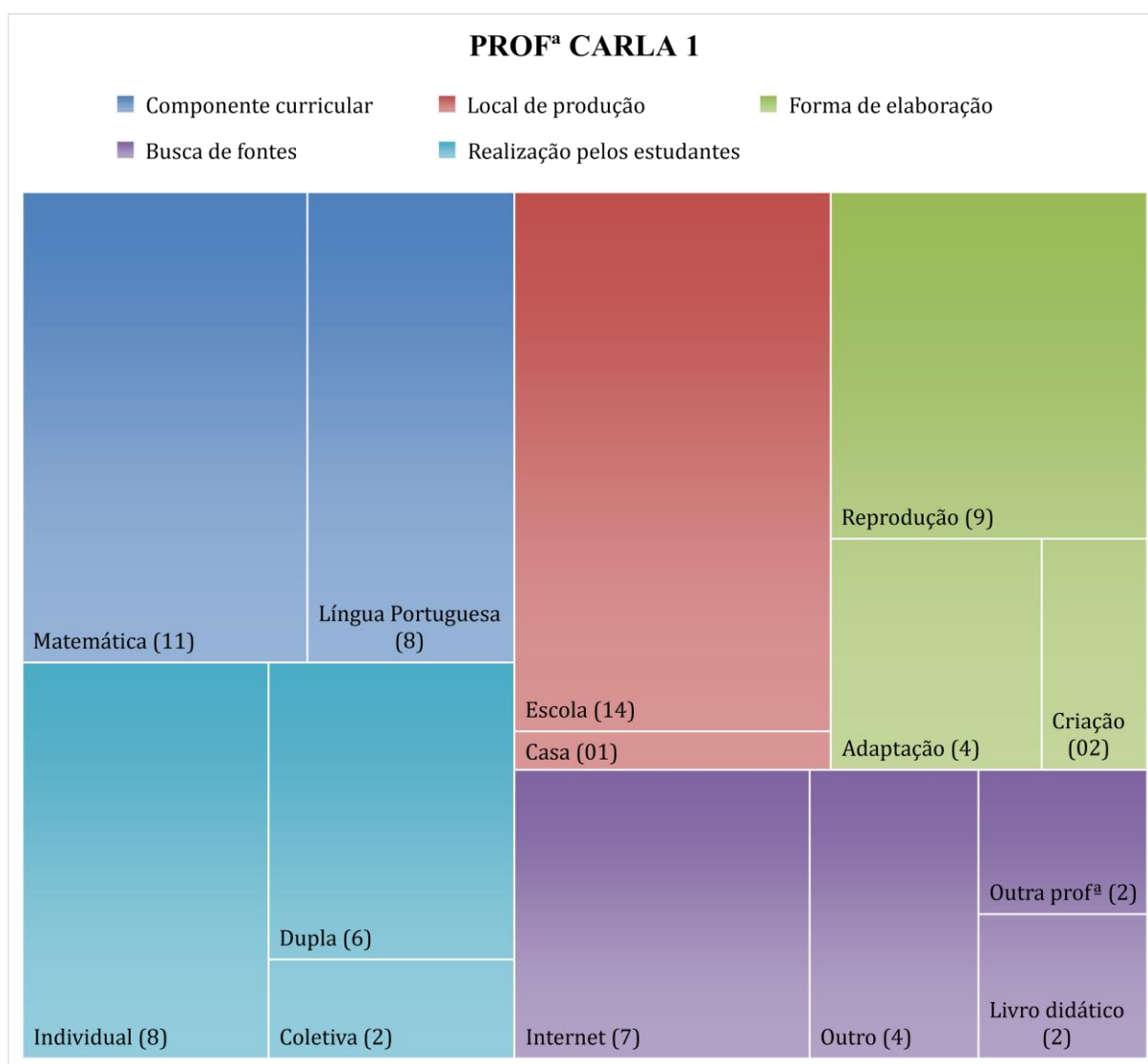
Conteúdo: Matemática		
construir	formas geométricas	através do tangran
montar		através de quebra-cabeça
comparar	de frações	
reconhecer equivalência		
representar com desenhos		
calcular	perímetro em malha quadriculada	
trabalhar	capacidade de pensar estratégias	
reconhecer instrumentos	usados para medir massa	
	usados para medir temperatura	
definir	múltiplos e divisores	
determinar		
analisar	tabuleiro de jogo	
fazer leitura	gráficos de barras e linhas,	
desenvolver habilidades de	cálculo	envolvendo as 4 operações
realizar		envolvendo medidas
realizar leitura	de temperaturas,	
identificar	números primos	
rever	conceitos trabalhados	
resolver situações problemas	envolvendo intervalos de tempo	
	com números naturais	
	realizando conversões de medida	
Demais conteúdos		
Experimentar	Materiais e texturas	Criando arte própria
Localizar estados e capitais	No(do) mapa	Do livro didático ou da atividade impressa.
Fazer leitura		
Extraír conclusões		
Identificar	Campo de pesquisa do grupo	
Interpretar informações	De textos	
Produzir texto	Opinando sobre tema discutido	
Identificar	Patrimônio público como bem da humanidade	

Fonte: Elaborado pela autora, 2019

APENDICE H – GRÁFICOS E REGISTRO-SÍNTESE DAS FICHAS DE ANÁLISE DE ATIVIDADES DA PROFESSORA CARLA

A professora Carla entregou 15 atividades. Nos gráficos, a soma dos valores em cada item, pode não coincidir com o número total de atividades, pois, em alguns momentos, mais de uma resposta foi dada para a questão. Observa-se no **gráfico 5**, 11 atividades de matemática e 8 de língua portuguesa,, isso ocorreu porque quatro atividades contemplaram dois componentes curriculares, Língua Portuguesa e Matemática. Observa-se no gráfico citado que o **local** utilizado pela professora Brisa para elaborar as atividades é prioritariamente na escola. Carla utiliza como **fonte** principal os sites de busca de atividade na internet com seguida do livro didático; no item outros encontra-se como fonte: outra professora, livro paradidático, panfleto entregue no trânsito e sua própria experiência. Como **forma de elaboração** a maioria das atividades é reproduzida tal qual a fonte; e em segundo lugar estão as atividades que adaptou acrescentando questões e duas atividades foram criadas pela própria professora. Em relação à criação, as questões são “clássicas” do cotidiano escolar. Na grande maioria das atividades a forma de **realização** pelos estudantes foi individual embora a diferença para as atividades em dupla tenha sido pequena, uma foi totalmente coletiva e outra iniciou de forma coletiva e depois finalizou individual.

Gráfico 5 - Síntese I das fichas de análise de atividades (Carla)



Fonte: Elaborado pela autora com dados das fichas de análise, 2019

No **gráfico 6**, quanto aos **objetivos**, a professora usou na maioria das vezes a palavra “trabalhar” referindo-se aos conteúdos: pontuação, ortografia, multiplicação e divisão, raciocínio lógico, problemas. Na categoria outros estão: desenvolver o raciocínio e interpretação, aprender sobre o gênero anúncio, aprender fração

em desenhos, complementar atividade, ter contato com o gênero relatório. No item **justificativa para elaboração** da atividade na forma impressa por 2 vezes citou a necessidade de complementar o livro didático e outras 2 vezes a necessidade de que o aluno organize seu caderno. As demais justificativas agrupadas como outros assemelham-se mais aos objetivos da atividade do que a justificativa da forma impressa: aprender a dividir no algoritmo, aprender fração em desenhos, desenvolver o raciocínio e interpretação, interpretar e produzir o gênero, observar erro na escrita e escrever corretamente. No item **baseadas em**, as questões clássicas são a maioria: operações, completar com palavras, pintar frações e interpretar, pontuar e colocar parágrafos; há 2 atividades com texto e questões de interpretação, 3 com problemas matemáticos “clássicos”, 2 propostas de produção: relatório da compostagem e anúncio. Quanto à **justificativa para o uso de imagens**, há atividades em que não as utiliza; em 4 atividades justifica o uso como elemento importante para realização, como exemplificado na figura 3; em igual número utiliza apenas pra ilustrar textos ou problemas matemáticos; três atividades não têm objetivo relacionado ao ensino, ela afirma que deixou pra colorirem, para tornar a atividade mais prazerosa ou não percebeu a imagem.

Figura 3 – Problemas matemáticos

Quatro amigas foram fazer compras e cada uma levou determinada quantidade em dinheiro para gastar. Siga as dicas e descubra o nome das garotas e quanto em dinheiro cada uma levou.

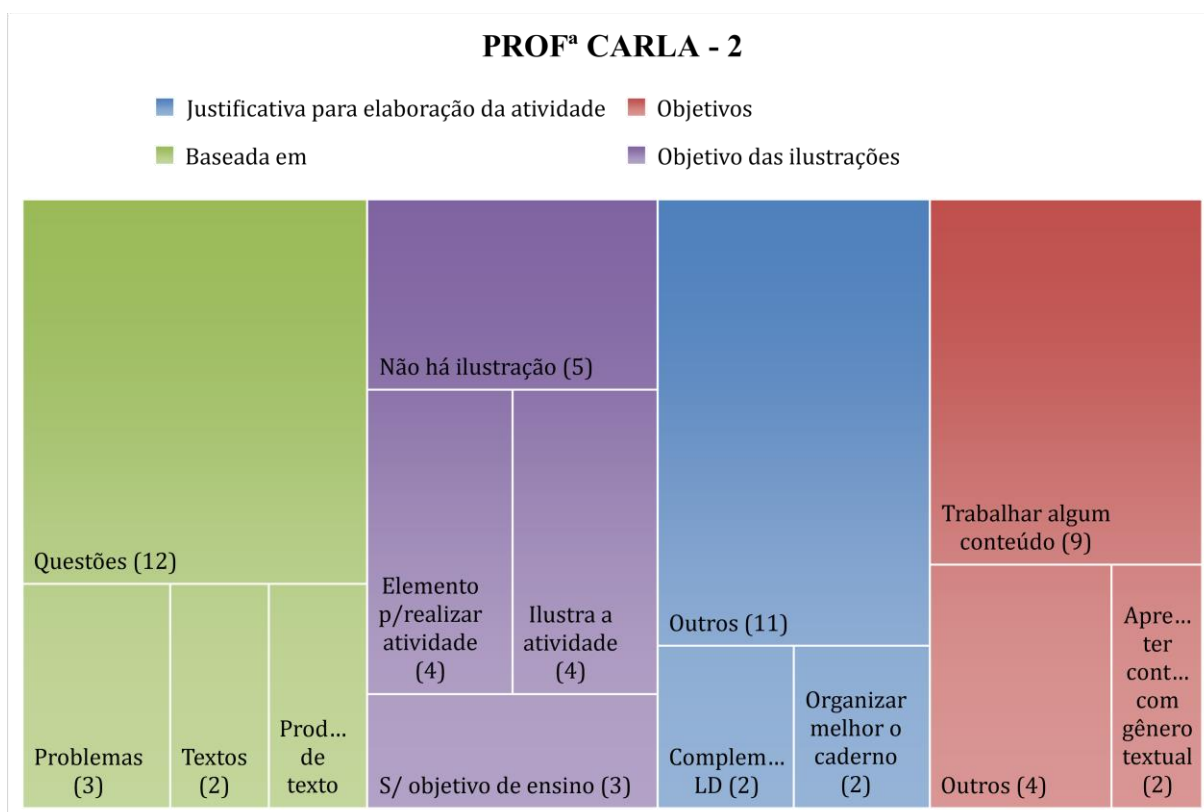
Nome _____ Nome _____ Nome _____
R\$ _____ R\$ _____ R\$ _____

Nome _____ Nome _____
R\$ _____ R\$ _____

- Juliana está de boné e levou R\$ 4,00 a menos que Viviane.
- Viviane tem cabelos pretos, curtos e levou R\$ 2,00 a mais que Carolina.
- Sorala está ao lado de Viviane e levou R\$ 2,50 a menos que Viviane.
- Ana Paula está de trança e levou R\$ 0,50 a menos que Juliana.
- Carolina usa Maria chiquinha e estava levando R\$ 20,00, mas perdeu R\$ 2,00 no ônibus.

Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 6 - Síntese II das fichas de análise de atividades (Carla)



Fonte: Elaborado pela autora com dados das fichas de análise, 2019