

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

Programa de Pós-graduação em Educação e Docência PROMESTRE – Mestrado Profissional

Didática e Docência

Sílvia Ulisses de Jesus

**“TODO MUNDO ACHA QUE PODE DIZER O QUE A GENTE DEVE FAZER”:  
O PROCESSO DE INSERÇÃO DE PEDAGOGAS REVELADO NOS CADERNOS DE  
PLANEJAMENTO**



Fonte: Acervo da pesquisadora

Belo Horizonte

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-graduação em Educação e Docência PROMESTRE – Mestrado Profissional  
Didática e Docência

Silvia Ulisses de Jesus

**“TODO MUNDO ACHA QUE PODE DIZER O QUE A GENTE DEVE FAZER”:  
O PROCESSO DE INSERÇÃO DE PEDAGOGAS REVELADO NOS CADERNOS DE  
PLANEJAMENTO**

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

**Linha de Pesquisa:** Didática e Docência

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Cláudia Starling Bosco

**Abril, 2023**

J58t  
T

Jesus, Sílvia Ulisses de, 1965-  
"Todo mundo acha que pode dizer o que a gente deve fazer"  
[manuscrito] : o processo de inserção de pedagogas revelado nos cadernos  
de planejamento / Sílvia Ulisses de Jesus. -- Belo Horizonte, 2023.  
[153] : enc, il., color.

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

Orientadora: Cláudia Starling Bosco.

Bibliografia: f. 138-145.

Apêndices: f. 146-153.

1. Educação -- Teses. 2. Professores -- Formação -- Teses.  
3. Professores -- Desenvolvimento profissional -- Teses. 4. Professores --  
Trabalho -- Teses. 5. Didática -- Teses. 6. Planejamento educacional -- Teses.  
7. Planos de aula -- Teses. 8. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses. 9.  
Sabará (MG) -- Educação -- Teses.

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

CDD- 370.71

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

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



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

### **ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**

Realizou-se, no dia 27 de abril de 2023, às 14:30 horas, por meio de Videoconferência, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 411ª defesa de dissertação, intitulada *TODO MUNDO ACHA QUE PODE DIZER O QUE A GENTE DEVE FAZER": O PROCESSO DE INSERÇÃO DE PEDAGOGAS REVELADO NOS CADERNOS DE PLANEJAMENTO*, apresentada por SILVIA ULISSES DE JESUS, número de registro 2021650949, graduada no curso de PEDAGOGIA/NOTURNO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Claudia Starling Bosco - Orientadora (UFMG), Prof(a). Silvana Soares de Araujo Mesquita (PUC-RIO), Prof(a). Filomena M. Arruda Monteiro (Universidade Federal de Mato Grosso), Prof(a). Vanessa Regina Eleutério Miranda (UFMG).

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:

---

---

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

Belo Horizonte, 27 de abril de 2023.

Prof(a). Claudia Starling Bosco (Doutora)

Prof(a). Silvana Soares de Araujo Mesquita (Doutora)

Prof(a). Filomena M. Arruda Monteiro (Doutora)

Prof(a). Vanessa Regina Eleutério Miranda (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Claudia Starling Bosco, Professora do Magistério Superior**, em 28/04/2023, às 10:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Silvana Soares de Araújo Mesquita, Usuário Externo**, em 04/05/2023, às 10:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Filomena Maria de Arruda Monteiro, Usuário Externo**, em 08/05/2023, às 18:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Regina Eleutério Miranda, Professora do Magistério Superior**, em 11/05/2023, às 14:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2245469** e o código CRC **0F63DE81**.

---

*Dedico esse estudo a minha mãe, minha primeira professora nas coisas da vida e a minha colega de profissão Maria Angelica com quem compartilhei muitos momentos de amor a literatura, ambas vítimas de uma pandemia sem sentido.*

## AGRADECIMENTOS

A minha orientadora Profa. Dra. Cláudia Starling, palavras não são o suficiente para agradecer sua dedicação, carinho e paciência. A sua orientação firme e disponível me deu segurança para trilhar os desafiantes caminhos rumo ao processo de me constituir como professora pesquisadora. Especialmente quero agradecer pela generosidade de compartilhar sua alegria e luz comigo, acreditando na minha capacidade para desenvolver este estudo, encorajando-me nos momentos mais delicados desta jornada, obrigada sobretudo por sua amizade.

As professoras, Profa. Dra. Filomena Maria Arruda Monteiro, Profa. Dra. Silvana Soares de Araújo Mesquita, Profa. Dra. Vanessa Regina Eleutério Miranda e Profa. Dra. Juliana Batista Faria pela participação na banca de qualificação e pelas valorosas contribuições para este estudo.

Aos professores do mestrado profissional PROMESTRE, especialmente aos professores da linha Didática e Docência pela clareza nas aulas, competência, carinho e gentileza.

Ao grupo de pesquisa LapenSI (Laboratório de Pesquisa em Experiência de Formação e Narrativas de SI) minha gratidão pelo acolhimento e partilha de saberes.

A Prefeitura Municipal de Sabará por acolher meu pedido de licença, proporcionando as condições necessárias para a realização deste mestrado.

Aos meus colegas do PROMESTRE pela cumplicidade do dia a dia, especialmente a Conceição e Fernando pela escuta carinhosa ao longo desta jornada.

As minhas colegas professoras da Rede Municipal de Sabará e Belo horizonte que aceitaram o convite para participarem da pesquisa e generosamente compartilharam comigo suas trajetórias e saberes, sem vocês este estudo não seria possível.

Aos meus amigos pela torcida e incentivo, especialmente a Valéria pelas horas preciosas de orientação durante o processo de entrada no mestrado.

A minhas irmãs e irmãos de sangue e os de coração parceiros fieis dos momentos bons e ruins, as minhas sobrinhas filhas do meu coração e ao pequeno Lucas por trazer de volta a alegria e a inocência em nosso lar. Meu amor por vocês é infinito.

Aos meus amados pais Maria e Albertino, lembrança jamais esmaecida, pelo amor e fé em meus sonhos.

E a Deus maestro da minha vida.

## Resumo

A inserção profissional docente tem sido um desafio para os mais diversos campos da sociedade: educacional, político, social e econômico. No Brasil são poucas as iniciativas institucionais para o acolhimento dos professores principiantes que enfrentam nos primeiros anos de docência desafios que impactam na sua permanência ou desistência da profissão. Este estudo objetivou compreender o processo de inserção vivenciado por pedagogas que estão iniciando no cargo de professoras dos anos iniciais acerca da elaboração dos cadernos de planejamento de ensino. De modo específico, buscou-se analisar o planejamento de ensino de professoras em início de carreira, considerado a partir das narrativas de três pedagogas que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas dos municípios de Sabará e de Belo Horizonte. Os pressupostos teórico-metodológicos mobilizados na pesquisa (auto)biográfica foram a entrevista narrativa, tendo ainda os cadernos de planejamento de ensino como dispositivos de investigação e de formação. O trabalho fundamenta-se em estudos que discutem o ensino e a formação docente tais como Candau (2014, 2015), Marcelo Garcia (1999), Batista (2008), Gatti (2009, 2017), Cruz (2018, 2020, 2021), bem como nos estudos da pesquisa (auto)biográfica conforme Souza (2004; 2014), Josso (2005), Passeggi (2010), Costa (2018), Ravagnoli (2018), Jovchelovitch e Bauer (2002). Os resultados evidenciaram que as docentes participantes enfrentaram sentimentos paradoxais no processo de inserção profissional, que perpassaram a alegria, as tensões e os desafios envolvendo a estabilidade na carreira por meio do concurso público. Nesse processo, os cadernos de planejamento emergiram como uma ferramenta importante da inserção profissional das docentes na carreira e no desenvolvimento de sua profissionalidade. E ainda revelou que as professoras elaboravam dois tipos de planejamentos, um para organizar as aulas no dia a dia e outro burocrático para ser entregue a gestão. Na produção desses planejamentos verificou-se que as participantes recorriam à diferentes fontes como por exemplo, os conhecimentos teóricos adquiridos na graduação, a memória afetiva de professoras que as marcaram na infância, as experiências adquiridas em outros campos de trabalho, os livros didáticos e a Base Nacional Comum Curricular. O estudo propôs como recurso educacional a construção de um projeto de extensão nomeado “Casos de Ensino COM professores(as) - contando nossas experiências formativas e docentes”, vinculado ao grupo de pesquisa LapenSI (Laboratório de Pesquisa em Experiência de Formação e Narrativas de SI) realizado com professores e professoras na dimensão da formação reflexiva sobre a prática docente.

**Palavras-chave:** Inserção profissional docente. Cadernos de planejamento. Formação docente. Pesquisa (auto)biográfica. Didática.

## ABSTRACT

The professional insertion of teachers has been a challenge for the most diverse fields of society: educational, political, social and economic. In Brazil, there are few institutional initiatives to welcome beginning teachers who has faced challenges in their first years of teaching, what impact their permanence or withdrawal from the profession. This study aimed to understand the insertion process experienced by pedagogues who are starting to work as teachers in the early years regarding the elaboration of teaching planning notebooks. Specifically, we sought to analyze the teaching planning produced by teachers at the beginning of their careers, considered from the narratives of three pedagogues who worked in the early years of Elementary Education in public schools in the municipalities of Sabará and Belo Horizonte. The theoretical-methodological assumptions mobilized in the (auto)biographical research were the narrative interview, with the teaching planning notebooks as research and training devices. The work is based on studies that discuss teaching and teacher training, such as Candau (2014, 2015), Marcelo Garcia (1999), Batista (2008), Gatti (2009, 2017), Cruz (2018, 2020, 2021 ), as well as in (auto)biographical research studies according to Souza (2004; 2014), Josso (2005), Passeggi (2010), Costa (2018), Ravagnoli (2018), Jovchelovitch and Bauer (2002). The results showed that the participating teachers faced paradoxical feelings in the process of professional insertion, which permeated joy, tensions and challenges involving career stability through the public tender. In this process, the planning notebooks emerged as an important tool for the professional insertion of teachers in their careers and in the development of their professionalism. It also revealed that the teachers elaborated two types of planning, one to organize the classes day by day and another one bureaucratic to be handed over to the management. In the production of these plans, it was verified that the participants resorted to different sources, for instance, the theoretical knowledge acquired in graduation, the affective memory of teachers who marked them in childhood, the experiences acquired in other fields of work, textbooks and the Common National Curriculum Base. The study proposed as an educational resource the construction of an extension project named “Teaching Cases WITH teachers - telling our training and teaching experiences”, linked to the research group LapenSI (Laboratory of Research in Training Experience and IS Narratives) carried out with male and female teachers in the dimension of reflective training on teaching practice.

**Keywords:** Teaching professional insertion. Planning notebooks. Teacher training. (auto)biographical research. Didactic.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Caderno Professora Silvia .....	14
Figura 2- Bilhete aluna .....	22
Figura 3- Atividade caderno de planejamento.....	106
Figura 4- Página caderno de planejamento professora Brisa .....	108
Figura 5- Caderno planejamento Sílvia.....	110
Figura 6 - Planilha de planejamento professora Flor .....	113
Figura 7- Caderno planejamento professora Flor.....	113
Figura 8 - Caderno planejamento professora Flor.....	116
Figura 9 - Caderno planejamento professora Flor.....	117
Figura 10 - Página caderno planejamento Sílvia.....	118
Figura 11- Página caderno de planejamento professora Lua.....	120
Figura 12-Atividade professora Lua .....	121
Figura 13- Atividade professora Lua .....	121
Figura 14 - Manual do professor 2016/2017/2018.....	125
Figura 15- Manual do professor Língua Portuguesa 2019/2020/2021/2022.....	125
Figura 16 - Página caderno planejamento professora Flor.....	131

## LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1 – Teses e dissertações.....	46
Tabela 2 – Perfil das professoras participantes.....	58
Tabela 3 - Temas despontados nas narrativas .....	71
Tabela 4 – Organização dos encontros com os professores.....	141
Gráfico 1 - Encontro com as professoras .....	61

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FAE	Faculdade de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LapenS I	Laboratório de Pesquisas em experiências de formação e narrativas de si
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
RSV	Rede Social Virtual.
SYENS	Sistema Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

## SUMÁRIO

PRIMEIRAS PÁGINAS: GUARDADOS DE PROFESSORA.....	14
1. TRAÇANDO AS LINHAS DA PESQUISA .....	45
1.1 O começo da docência.....	45
2. PESQUISA -FORMAÇÃO .....	51
2.1 A opção pela pesquisa (auto)biográfica .....	51
2.2. A entrada no campo de pesquisa .....	53
2.3. Entrevista narrativa como dispositivo de investigação e formação.....	66
3. AS COISAS QUE O AFETO ENSINA: MULHERES NA DOCÊNCIA.....	73
3.1 A docência uma segunda e desejada opção profissional .....	74
3.2 A escolha da docência como profissão.....	77
4. FORMAÇÃO: UMA PALAVRA MUITAS POSSIBILIDADES .....	83
4.1 A entrada no curso de pedagogia.....	83
4.2 Construindo os saberes e fazeres docentes .....	85
4.3 Ser professora dos anos iniciais.....	91
4.4 Primeiras experiências na docência.....	95
5. AS PROFESSORAS PRINCIPIANTES E OS CADERNOS DE PLANEJAMENTO	101
5.1 Entre o currículo e o planejamento.....	101
5.2. O caderno de planejamento de ensino: entre registrar e resistir .....	107
5.3. O planejamento “vitrine” e o planejamento “em ação” .....	112
5.4 Planejamento de ensino: que caminhos seguir? .....	127
6. RECURSO EDUCACIONAL: PROJETO DE EXTENSÃO CASOS DE ENSINO COM PROFESSORES(AS) CONTANDO NOSSAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E DOCENTES. ....	136
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS: OS CADERNOS DE PLANEJAMENTO NA INSERÇÃO DAS PEDAGOGAS .....	145
REFERENCIAS .....	151
APÊNDICES .....	159

## PRIMEIRAS PÁGINAS: GUARDADOS DE PROFESSORA

Sou eu que vou seguir você  
Do primeiro rabisco até o bê-á-bá  
(TOQUINHO e MORAIS, 1983)

**Figura 1- Cadernos Professora Silvia**



Fonte: Cadernos de Planejamento professora Sílvia.

A epígrafe e as fotos dos meus cadernos de planejamento escolhidos para iniciar minha dissertação trazem esse objeto tão icônico na vida de estudantes e professores – o caderno. Esse objeto, tão comum em nossas vidas, é carregado de sentidos e memórias e como ilustra a estrofe da canção, tem me acompanhado em boa parte da minha vida. Na minha memória ainda estão os primeiros cadernos do ensino fundamental que minha irmã mais velha encapava cuidadosamente com plástico amarelo. Minha professora da 4º série sempre elogiava meus cadernos bem cuidados, o que ela não sabia é que em casa esse objeto era muito recomendado, em 1975 não havia kits escolares para alunos de escolas públicas. O caderno novo era um tesouro que devia ser bem cuidado e durar até a última folha, um objeto caro para famílias com muitos filhos e poucos recursos. Esta professora também tinha um caderno de aula grosso e enfeitado que a meninada adorava carregar. Ela me escolhia muitas vezes para essa função, tarefa que me deixava orgulhosa. O caderno de aula, na minha imaginação de criança, era um dos elementos que legitimava a profissão docente, só professoras tinham cadernos tão grossos e bonitos. Diante dessas imagens

afetivas os meus cadernos de professora emergem e meu olhar para eles assumem novos contornos. Os cadernos de planejamento, é assim que chamamos no espaço em que atuo, que produzi ao longo da minha carreira são muito significativos, pois guardam memórias da construção da minha identidade docente. Algumas décadas se passaram entre os anos de 1975 quando ainda criança admirava o caderno da minha professora e, 2022, ano em que encontro no campo de pesquisa os cadernos de planejamento das professoras participantes, esses objetos se interligam na minha memória e é o que permanece: os meus cadernos, os dos meus primeiros professores e os das minhas companheiras de profissão. Esse elemento marcante em minha trajetória, e acredito de outras pessoas, se evidencia nesse estudo.

O caderno grosso e cuidadosamente encapado da professora da minha infância que guardo carinhosamente em minha memória, era aberto por ela todos os dias durante a aula, podíamos vislumbrar a letra bonita, os desenhos e atividades coladas. No retorno às minhas memórias, com a intensão de reconstruir minha trajetória de estudante à professora, esse caderno é a minha mais forte lembrança e percebo a admiração que essa professora me despertava. Naquela época, eu não sabia, mas a organização, o planejamento que eu imaginava bem cuidado, a segurança e o afeto dessa docente me encantavam. Hoje percebo que esta docente marcou minha memória afetiva sobre a profissão e que algumas das minhas práticas como profissional da educação assemelham-se as das professoras que convivi e admirei durante minha trajetória como aluna.

Nesse **capítulo introdutório** início apresentando os objetivos e pressupostos teóricos fundantes desse estudo, em seguida apresento minha história pessoal e profissional que justificam meu interesse pelo tema, prosseguindo com descrição breve dos principais conceitos basilares deste estudo e pôr fim a organização dos capítulos desta pesquisa.

Assim pensando sobre a especificidade que o início da docência carrega, esta pesquisa tem por **objetivo** compreender o processo de inserção vivenciado por pedagogas que estão iniciando no cargo de professoras dos anos iniciais acerca da elaboração dos cadernos de planejamento de ensino. É **problematizado** nesta pesquisa como a realização do planejamento de ensino de docentes principiantes na carreira docente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, se constrói e como esse contribuí em sua inserção profissional. Para responder a essa questão, este estudo fundamenta-se nas pesquisas sobre ensino, formação

e início da docência (GATTI, 2009, 2017; NÓVOA, 1992, 2020; 2022; ABRAHÃO 2021 e CRUZ 2018, 2020, 2021), profissionalidade e desenvolvimento profissional (SACRISTÁN, 1995; MARCELO GARCIA , 2002, 2009; BOLIVAR, 2006), didática e planejamento de ensino (GANDIN, 1986; FUSARI, 1990; RUSSO, 2016 CANDAU, 2014, 2015) e nas pesquisas narrativas (auto)biográficas (SOUZA, 2004; JOSSO, 2005; PASSEGI, 2010).

Proponho ainda neste estudo, quanto ao caderno de planejamento de ensino de professoras principiantes, problematizar questões secundárias tais como: Quais os desafios enfrentados pelas professoras em seus primeiros anos de docência? Como as professoras realizam o planejamento de suas aulas? Que conhecimentos didático-pedagógicos acessam no planejamento produzido?

Para responder essas questões foram traçados os objetivos específicos, a saber: localizar os desafios enfrentados pelas professoras nos primeiros anos de docência; conhecer como é o processo de realização dos cadernos de planejamento de ensino das professoras em início de carreira; indicar os conhecimentos didáticos pedagógicos que as professoras relatam acessar ao produzir os cadernos de planejamento de ensino; analisar como as narrativas das professoras sobre o ato de planejar podem ou não se configurar como uma prática reflexiva acerca de seu trabalho e sua inserção profissional. Para investigar essas questões busquei um olhar mais sensível para nossos saberes e fazeres cotidianos no espaço escolar, analisando uma das funções mais frequentes da prática docente, qual seja, o planejamento de ensino, tendo em vista as práticas reveladas nos cadernos de planejamento de professoras em início de carreira.

Dando continuidade a essa introdução, em conformidade aos objetivos expostos, acredito ser relevante narrar os caminhos que me levaram até este estudo, e nesse caminho reafirmar meu compromisso com a educação pública, pois a **minha história pessoal e profissional** está entrelaçada a história das participantes dessa pesquisa: professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O meu processo formativo tem se pautando no exercício constante de interrogar minha prática e o contexto em que se insere – as escolas públicas, onde o feminino impera e dá o tom a décadas.

Minha formação para docência iniciou formalmente em 1982 com o ingresso no Curso Normal em Nível Médio, onze anos após a promulgação da Lei 5.692/71 que determinava o caráter profissionalizante do Ensino Médio, atendendo demandas do então regime militar (TANURI, 2000). Para meus pais esse foi um motivo de orgulho, pois, ambos ainda tinham no imaginário o antigo Curso Normal, onde moças de “família” recebiam a preparação para exercer o magistério do 1º ao 4º Ano Primário. Na época havia duas escolas públicas referência: o Instituto de Educação de Minas Gerais, uma das mais tradicionais escolas públicas de Belo Horizonte fundada em 1906, que originalmente preparava apenas moças para o magistério e o Colégio Municipal de Belo Horizonte fundado em 1948, uma das primeiras escolas públicas gratuitas, localizado próximo a minha residência. As duas escolas faziam teste para a obtenção de vaga, na primeira não alcancei a pontuação necessária e na segunda apesar de aprovada a direção da escola comunicou a minha mãe que não haveria vagas, pois na escola já havia duas de minhas irmãs. Assim, a escolha natural que restava eram as escolas particulares, geralmente para alunos trabalhadores que na época, ao contrário de hoje, era considerada uma segunda opção. Embora não chegasse a alcançar a qualidade das antigas Escolas Normais ou as escolas de referência o colégio Monte Líbano II era considerado uma boa opção no bairro.

Tal como apontam estudos de Tanuri (2000) as limitações do curso em nível médio não eram poucas, entretanto era uma oportunidade para meninas que desejavam ser professoras e não tinham condições de fazer uma graduação em uma universidade. Na minha memória está presente a presença carinhosa das professoras e companheiras de curso – era uma turma só de mulheres, passávamos horas produzindo caprichados cadernos para as aulas de Didática. Ainda hoje, recordo o aviso da professora dessa disciplina: *guardem com cuidado esse caderno, aqui está um guia prático para as aulas de vocês*. O caderno não durou para sempre, mas ele vem sendo ressignificado a cada ano.

Após a minha formatura em 1985 como muitas das minhas companheiras não consegui um trabalho em uma escola, e acabei por enveredar por outros caminhos sem, contudo, perder de vista a educação. Meu primeiro trabalho durou exatos nove meses e foi em um supermercado com uma jornada de doze horas de segunda à Sábado, não sobrando tempo para os estudos, mas meus pais com incentivos, orações e ajuda de amigos conseguiram um novo trabalho com salários e horários mais dignos. O curioso é que esse trabalho foi

como promotora de vendas da fábrica de plásticos e brinquedos Trol cujo proprietário era o então ministro da Fazenda Dilson Domingos Funaro, no governo José Sarney. Minha família declaradamente de esquerda, tinha simpatia por esse empresário que na época estava doente e afirmava querer fazer algo pelo Brasil antes de falecer, o que veio a acontecer em 1989. Esse trabalho me permitiu financiar um novo curso dessa vez de Artes Cênicas, sonho que acalentava já na infância.

No começo dos anos 1990, já como atriz profissional de Artes Cênicas, comecei a trabalhar com grupos de teatro não só como atriz, mas como arte educadora devido a minha formação em magistério. Ainda eram anos conturbados, nosso recente processo de retomada da democracia, a cerca de 10 anos, passava por constantes ameaças: inflação de 438% a.a., desemprego, dívidas internas e externas (PINHEIRO, GIAMBIAGI e GOSTKORZEWICZ, 1999). Além disso minha geração enfrentava o fantasma do vírus da Aids, nossa sexualidade estava sobre ameaça e perdíamos ídolos da minha juventude como o cantor Cazusa, o ator Lauro Corona e o cartunista Henfil. Época dolorosa que a arte educação me ajudou a enfrentar. Um dos grupos teatrais que trabalhei, o “Banco de Ideias”, tinha como um dos braços os espetáculos institucionais, que eram produzidos especialmente para empresas e escolas com temas informativos sobre literatura infantil, drogas e doenças sexualmente transmissíveis como o HIV. Era uma época tensa e cheia de incertezas, mas também de realizações, essa parte do meu trabalho com o teatro me rendeu alguns prêmios e o retorno aos planos iniciais de trabalhar com a educação, foram dez anos viajando pelo país com espetáculos e oficinas levando arte e informação.

Assim em 1999, devido a esse trabalho, recebi um convite para coordenar uma ONG<sup>1</sup> o que trouxe a educação 100% de volta para minha vida profissional e finalmente pode fazer uso oficial do meu certificado do curso Normal, pois uma das exigências desse trabalho, além da experiência no campo das artes, era exatamente a formação em magistério. Nessa instituição, além das oficinas artísticas, havia turmas de Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e reforço escolar. Sem dúvida, as aulas e todo o seu contexto me atraíam mais do que as oficinas artísticas, exigindo mais tempo e dedicação. Diante disso, busquei uma formação mais consistente para essa função ingressando no curso de

---

<sup>1</sup> No final do século passado as chamadas Organizações Não Governamentais eram numerosas e a maioria tinha convênios com os governos Municipais, Estaduais e Federais para atender demandas de creche e atendimento no contra turno das crianças de 6 a 14 anos.

Pedagogia da UFMG no início desse século.

Era um momento de transição do curso de Pedagogia pois, a nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) determinou que a formação de docentes seria a partir de então em nível superior em universidades e institutos superiores (TANURI, 2000). Os debates foram intensos entre os professores da universidade e os alunos pois, havíamos prestado vestibular para uma formação em pedagogia com um currículo e habilitação e agora era outra proposta. A licenciatura para atuação nos anos iniciais seria para todos e os alunos escolheriam uma ênfase, no meu caso escolhi a gestão educacional o que na época achava ser mais próximo à orientação pedagógica. O curso apesar desse intercurso, foi fundamental na minha formação, professores como Luiz Alberto Gonçalves e Nilma Lino Gomes me levaram a compreender e ampliar a atuação em uma educação antirracista, principalmente me reconhecendo como uma mulher e professora negra.

Antes mesmo de concluir essa graduação, aceitei um convite para trabalhar em um colégio particular nas turmas de do curso Normal e recebi da Secretária do Estado de Educação autorização para ministrar aulas. No contato com as alunas foi possível não só trazer o aprendizado que estava tendo no curso de Pedagogia, como relacionar as práticas do contexto das salas de aula pois, continuei a coordenar a ONG onde tínhamos turmas de Educação Infantil e reforço escolar. Entretanto, não posso deixar de me questionar hoje sobre minha capacidade na época para formar outros profissionais, embora encontre com algumas colegas que foram minhas alunas e estas sempre expressem o aprendizado que adquiriram em minhas aulas. Mas minha contribuição era limitada, mesmo assim recebi autorização para lecionar diversas disciplinas como Fundamentos II, Metodologia Geografia e história, Escola no Campo da Prática Pedagógica e Didática.

Em 2005, concluí o curso de Pedagogia e em seguida realizei concurso público para a docência no município de Belo Horizonte para Educadora Infantil, me desliguei da ONG onde atuava como coordenadora Geral e comecei a trabalhar com formação de professores em cidades do interior de Minas Gerais com um grupo de pedagogos. A minha jornada em três turnos de segunda a segunda, como muitos professores, se iniciou: de manhã e à noite lecionando nas turmas de magistério, a tarde na Educação Infantil e nos fins de semana a atuação como atriz e formadora.

Na Educação Infantil fui trabalhar no maternal I e II, bebês de 3 meses a dois anos, e fiquei desconfortável com a rotina rígida das professoras e dos bebês. Minhas parceiras, éramos na época três na mesma turma e horário, me disseram não ser necessário planejar. O estranhamento com essa proposta foi imediato e busquei junto a direção e coordenação da escola alguma orientação. Embora, a gestão considerasse importante o planejamento não me fornecera uma proposta, mas me incentivaram a iniciar um grupo de estudos com meus pares. Minha experiência na docência do magistério acabou me levando para esse lugar de coordenar o grupo de estudos.

Durante esse processo desenvolvi um Projeto premiado em 2010 em um concurso ao nível Nacional na Fundação Victor Civita, onde propus um trabalho com bebês de zero a dois anos, nessa proposta apresentei o planejamento de cada aula com os objetivos de aprendizagem e atividades para cada etapa de desenvolvimento dos bebês. Ainda em decorrência a esse trabalho no ano seguinte fui convidada pela então secretária de Educação de Belo Horizonte Macaé Evaristo a integrar uma comissão de educadoras, em 2010 ainda não éramos reconhecidas como professoras da Educação Infantil<sup>2</sup>, o grupo iria conhecer escolas francesas de Educação para a infância. Nessa viagem conheci escolas, professores da educação infantil e de ensino fundamental, além de visitar um liceu<sup>3</sup> e uma universidade.

No contato com as colegas francesas e seus espaços de trabalho pode verificar como nossa formação tanto no Normal em nível médio como na graduação em Pedagogia, embora com fragilidades, superava as propostas que conheci em Paris. Os profissionais que conheci me explicaram que nos liceus, onde jovens entre 15 e 18 anos estudavam para atuar nas creches, a aprendizagem era voltada para os cuidados como a higiene e saúde da criança, somente na formação universitária havia um currículo voltado para as matérias teóricas da

---

<sup>2</sup> No município de Belo Horizonte até 2019, os profissionais que atuavam na Educação Infantil eram chamados de Educadores e não tinha a mesma carreira e remuneração dos professores do Ensino Fundamental. Além disso não era uma exigência a graduação em nível superior e sim o Normal em Nível Médio. A partir da Lei N° 10.572, de 13 de dezembro de 2012, esses profissionais foram reconhecidos, após anos de lutas e reivindicações, como professores da Educação Infantil com a mesma carreira e remuneração dos demais colegas, no último concurso a graduação em pedagogia passou a ser exigida e os que atuam ainda com a formação em nível médio estão realizando curso de graduação.

<sup>3</sup>Na **França**, o **liceu** (em **francês**: lycée) é o tipo de estabelecimento de ensino onde são ministrados os três últimos anos do ensino secundário, aos adolescentes com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos.

educação. Nossas anfitriãs ficaram surpresas com nossos conhecimentos de autores com Jean Piaget, Lev Vygotsky, Maria Montessori dentre outros considerados aqui uma literatura básica nos cursos de formação de professores. Entretanto, destaco que as estruturas das escolas eram muito boas sem diferenças entre uma escola na periferia mais voltada para imigrantes e uma escola em bairros mais abastados, uma realidade bem diferente de que vivemos no Brasil.

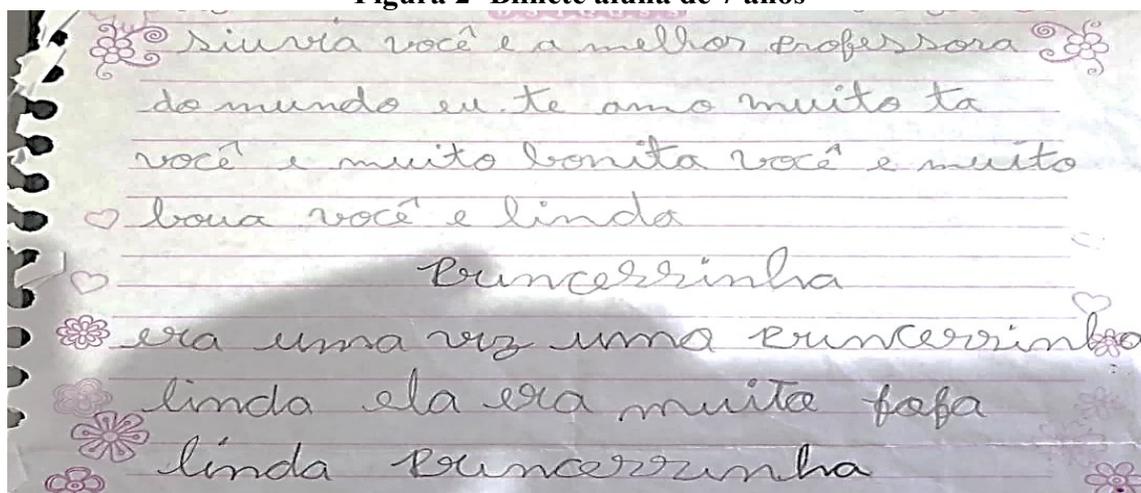
Em 2011 realizei outros concursos para professora do Ensino Fundamental nos municípios de Belo Horizonte e Sabará, aprovada em ambos, por questões de carreira e renumeração acabei exonerando do cargo de Educadora Infantil e assumindo os cargos de Professora Municipal nos dois municípios, optando definitivamente pela carreira de professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nas escolas onde fui lotada, havia necessidade de professores nas turmas de alfabetização e mesmo não tendo nenhuma experiência foi encarregada dessas turmas. A primeira turma foi um grande desafio pois, as crianças eram consideradas com dificuldades de aprendizado e a turma estava lotada por falta de professores. Eram trinta e dois alunos entre 7 e 9 anos, três crianças estavam repetindo o segundo ano e cinco tinham necessidades especiais. Nesse momento foi como iniciar uma nova carreira, minha experiência era com adultos e adolescentes ou no extremo oposto bebês. Essa turminha que opinava, recusava a fazer atividades e me desafia a conquistar seu interesse era totalmente diferente. Os sentimentos de abandono, medo de fracassar e o choque entre o que eu aprendi/ensinava e a sala de aula “verdadeira” foi como os de muitos docentes principiantes. A escola que estava com falta de profissionais não tinha como dar apoio aos principiantes e como já havia trabalhado nessa escola como pedagoga todos supuseram que não precisavam me ajudar. Para superar esse momento inicial foi necessário dedicação, muitas horas de estudo e planejamento.

A minha recordação dessa época oscila entre o desconforto com a situação de pouco apoio e a satisfação de ter vencido o desafio de trabalhar com essa turma, dos trinta e dois alunos, quatro não alcançaram as capacidades e habilidades necessárias para serem considerados alfabetizados, muito acredito, devido a minha pouca experiência em turmas de alfabetização. Porém, esse ano de inserção na carreira de professora alfabetizadora foi

crucial nas escolhas e posturas que realizei posteriormente. Hoje lamento não ter guardado meu caderno de planejamento pois, nele estava as constantes avaliação diagnósticas que realizava com as crianças, as mudanças nos planejamentos oficiais que me ofereciam, minhas angústias e conquistas. Somente uma professora que vê uma criança aprender a ler e escrever sabe a alegria que sentimos nesse momento. Nos meus guardados, não por acaso, ficaram os desenhos das crianças e os primeiros bilhetinhos carinhosos delas.

**Figura 2- Bilhete aluna de 7 anos**



Fonte: acervo pessoal/ ano 2011

<p>Siuvia você é a melhor professora do mundo eu te amo muito ta          Você é muito bonita você é muito boa você é linda          Princessinha          Era uma vez uma Princessinha linda          Ela era muito fofa linda Princesinha</p>
---

Essa relação entre professora e alunos construída num processo de confiança e afetividade é que me levou a reconhecer-me como professora e alfabetizadora. A partir desse momento, minha trajetória profissional vem se constituindo em diversos espaços dentro da escola: sala de aula, coordenação e direção. Esses espaços me levaram a buscar mais conhecimento, nesse sentido minha trajetória educacional com rupturas e continuidades se constituiu principalmente em escolas públicas, do Ensino Fundamental à Pós-graduação. Essa trajetória marca minha identidade profissional pois, após uma década atuando em escolas particulares, optei por atuar exclusivamente em escolas públicas e na docência de turmas de alfabetização. Os desafios são inúmeros e a permanência, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, requer bem mais do que a atuação como professora

alfabetizadora. É sobretudo, uma opção política que envolve a intensão firme de contribuir para a educação das camadas populares, de onde eu me origino, e ainda a consciência da necessidade constante de aprender a ensinar.

Nessa trajetória o apoio e incentivo da minha família, principalmente dos meus pais, foram fundamentais para a continuidade dos meus estudos formais. Embora meus pais não fossem alfabetizados, consideravam o estudo uma prioridade para os filhos. Para alcançar este objetivo abandonaram o interior e vieram em 1960 viver na capital mineira. Educaram oito filhos, seis dos quais completaram o curso superior. Além deles, outros atores que cruzaram meus caminhos contribuíram significativamente para meu percurso profissional, em especial alguns professores da graduação e pós-graduação que me incentivaram a continuar os estudos. De igual forma, meus colegas de profissão que generosamente dividiram comigo seus saberes e experiências.

A necessidade de ressignificar-se constantemente é uma característica inegável da profissão docente, essa é uma das razões que me leva a buscar constante formação e a incentivar meus parceiros de docência a fazerem o mesmo. Um desafio pessoal e coletivo nesse cenário complexo que vivenciamos, com ataques tão frequentes ao profissional da educação e ao próprio conhecimento, fato que tem posto em xeque nossa identidade como profissionais e a própria entrada e permanência na profissão. Conforme Bolivar (apud Marcelo Garcia, 2009, p. 12), as transformações sociais, culturais, políticas e econômicas das últimas décadas levaram a uma ambiguidade e contradição na profissão, levando a uma crise na identidade profissional docente.

Assim, nesta parte da introdução estão os **pressupostos metodológicos** dessa pesquisa apresentando brevemente as participantes da pesquisa, a escolha da entrevista narrativa como um dos dispositivos para obtenção e análise das fontes de pesquisa e a proposta de recurso educacional.

As professoras participantes deste estudo, três pedagogas, compartilharam seus cadernos de planejamento e foram eles que guiaram nossos encontros e reflexões. Os cadernos são cheios de significados e saberes, juntas nos debruçamos para tentar compreender nossa ação de planejar o ensino. Na presente pesquisa, cujo enfoque é o planejamento de ensino

de docentes em início de carreira, são esses cadernos que impulsionaram as narrativas das participantes e as minhas reflexões.

As entrevistas narrativas constituíram um dos dispositivos escolhidos para obtenção e análise das fontes de pesquisa. Na devolutiva da transcrição das entrevistas para as professoras participantes houve um estranhamento em relação ao texto escrito e o texto oral, diante disso encontrei nos trabalhos de pesquisadores como Evangelista (2010; 2013), Marzochi (2013), Lima (2017), Lopes e Pinheiro (2020), Ulisses (2021) e Kondratiuk (2022) a possibilidade de transpor a transcrição literal do texto oral para uma segunda etapa nomeada de transcrição, que permite interpretações com a autorização do entrevistado. Por conseguinte, busquei na transcrição das entrevistas narrativas uma transcrição do texto oral para o escrito como proposto por Evangelista (2010), Lima (2017) e Kondratiuk (2022), que abordam o caráter interpretativo das entrevistas narrativas e as possibilidades de tornar o texto escrito compreensível para o leitor.

Assim, as narrativas orais junto com as narrativas documentais entendidas aqui como os cadernos de planejamento, os documentos escolares, bem como as anotações do caderno de campo apoiaram o processo de reflexão para compreender o que as pedagogas relataram sobre a os primeiros anos de docência de cada uma e como realizam o planejamento das aulas. O recorte temporal, os primeiros anos de docência, se deve ao fato de que os anos de 2016 e 2021 corresponderam aos períodos em que o município de Sabará recebeu um número significativo de professores via concurso público, e constatou-se que muitos desses docentes estavam vivenciando suas primeiras experiências profissionais de docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Optei ainda, pelo gênero feminino considerando que as mulheres constituem a maioria do corpo docente na referida etapa do ensino. E ainda, o período de cinco anos levou em consideração o tempo mínimo necessário para que o docente construa sua identidade profissional, conforme Marcelo Garcia (2009) que afirma ainda ser esse um processo de longo prazo.

As entrevistas narrativas, junto com as outras fontes de pesquisa, foram dispositivos que possibilitaram revelar saberes e experiências das professoras participantes, bem como o movimento reflexivo acerca das tensões, desafios e potenciais que o espaço escolar e o convívio com os demais docentes provocaram nas mesmas. Assim, acredito que ao inserir

os docentes, em início de carreira, em processos de reflexão crítica sobre a própria prática, provocadas pelas pesquisas (auto)biográficas, elas podem construir uma ação (auto)formativa que refletirá em sua inserção profissional, no seu planejamento de ensino e nas ações que desenvolvem no contexto escolar. Logo, considerando essa premissa, proponho como recurso educacional o desenvolvimento de encontros formativos em que as vozes das docentes participantes desta pesquisa, dentre as quais também me incluo, e de outros docentes possam encontrar tempo, espaços de troca e diálogos que contribuam para a (auto)formação de todos os envolvidos.

É nesse cenário de inquietação e busca que este estudo é proposto, e tem como foco as narrativas sobre a ação de planejar o ensino revelados nos cadernos de planejamento de três pedagogas que estão principiando a carreira de professoras nos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas de Sabará em diálogo com minha trajetória profissional e os teóricos do campo da educação.

As pesquisas, sobretudo no campo da didática, têm apontado a necessidade de se pensar sobre o momento de inserção na docência com mais atenção pois, os desafios e tensões que os principiantes vivenciam em suas experiências iniciais são decisivos para a continuidade na carreira (NÓVOA, 1992). Em vista disso, emergem a partir do tema início da docência e planejamento, alguns **conceitos e referências** que me situo para penetrar nos relatos das participantes sobre seu processo de inserção na docência que passo a expor a seguir, entre eles: desenvolvimento profissional, professor principiante, inserção docente, didática, formação docente, planejamento de ensino, currículo e outros pontos pertinentes ao debate.

Em pouco mais de duas décadas de profissão, presenciei a dificuldade de muitos colegas e mesmo a desistência da profissão, devido aos sentimentos de abandono, angústia, incertezas e o pouco apoio que receberam dentro das escolas para exercerem a docência. E nos últimos anos, essa situação vem se agravando em virtude do aumento da precariedade das condições de trabalho evidenciadas na pandemia de COVID-19.

Além das intensas demandas exigidas pelos gestores e a sociedade em geral, os professores que iniciaram suas carreiras nesse período se viram isolados do grupo tendo de reinventar novos jeitos de lecionar. Coincidência ou não, o retorno às atividades presenciais levou a

desistência da carreira de alguns colegas. Nos espaços onde atuo, entre os anos de 2019 e 2022, quatro colegas principiantes exoneraram do cargo, abandonando a profissão. Essa realidade é identificada nos estudos de vários autores. Eles constataram que as dificuldades que muitos professores principiantes apresentam para realização das tarefas inerentes ao trabalho na docência, tais como: o planejamento do ensino, o manejo da sala de aula, a relação com pais e alunos, além do sentimento relatado por muitos, de abandono e desproteção são algumas das razões para o abandono da profissão (; NOVÓIA, 1999; MARCELO GARCIA, 2009; CRUZ, 2018, 2020, 2021; GATTI e BARRETO, 2021).

Muito se tem produzido sobre a formação docente nas últimas décadas. Segundo Marcelo Garcia (2009) o desenvolvimento profissional deve ser entendido como um processo individual e coletivo dentro da escola, o autor assume esse termo no lugar de formação continuada, em serviço, capacitação dentre outros. Esta denominação para o autor é coerente com a ideia de considerar o professor um profissional de ensino. Ainda em conformidade com esse autor, que considera o desenvolvimento profissional de um docente como um processo que perpassa o conhecimento formal em sintonia com a prática, percebo que minhas crenças, formações, experiências de vida e trabalho constituíram a professora que sou hoje e direcionam a professora que quero ser. É dentro desse contexto que venho nos últimos anos buscando especializações, cursos, palestras e hoje o mestrado profissional, a procura de conhecimentos que subsidiem os desafios de exercer a profissão docente no século XXI.

Nos estudos de Marcelo Garcia (2009) encontrei a definição para professor principiante que para ele é aquele que tem menos de 5 anos de atuação como regente de uma sala de aula, após a conclusão de um curso de licenciatura. Na mesma linha de pensamento Cruz, Faria e Haroldo (2020) também defendem que professores principiantes são aqueles que após a formação inicial em uma licenciatura, passam a assumir como regente uma sala de aula, responsabilizando-se para condução do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Os autores fazem uma diferença entre o termo professor ingressante e professor . Para Cruz, Faria e Haroldo (2020) o professor principiante está vivenciado pela primeira vez a total responsabilidade pela condução de uma sala de aula. Já o professor ingressante traz alguma experiência como regente responsável por uma sala de aula antes do ingresso efetivo na carreira seja na rede privada ou pública. Embora, os termos em alguns trabalhos,

segundo os autores, sejam utilizados como sinônimos, demarcam o termo professor principiante para aqueles profissionais que estão vivenciando sua primeira experiência no exercício da docência após a conclusão de uma licenciatura.

As professoras participantes, embora tenham sido efetivadas através de concurso público em 2018, assumiram uma turma na Rede Municipal de Sabará somente em 2021, sendo esse período considerado por elas como a real atuação como docentes. Na narrativa das professoras foi esse o momento que passaram a enfrentar “a sala de aula de verdade” (Flor, 2022) com toda complexidade de se tornar professora, passando por dificuldades e descobertas. Esse período de iniciação, conforme Marcelo Garcia (2009) e Cruz (2018, 2020) é permeado por desafios e um choque com a realidade, ao principiar na carreira o professor principiante precisa estabelecer um parâmetro entre o que vivenciou em sua formação, a realidade que encontra e as próprias expectativas do profissional que deseja ser. Segundo Marcelo Garcia (2010),

O período de iniciação ao ensino representa o ritual que há de permitir transmitir a cultura docente ao professor iniciante (os conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão), a integração da cultura na personalidade do próprio professor, assim como a adaptação do mesmo ao entorno social em que desenvolve sua atividade docente. Tal adaptação pode ser fácil quando o entorno sociocultural coincide com as características do professor iniciante. No entanto, tal processo pode ser mais difícil quando deve se integrar a culturas que lhe são desconhecidas até o momento de começar a ensinar. (MARCELO GARCIA, 2010, p. 30).

Isto posto, em conformidade com diversos estudos da área, considero de fundamental importância, investigar esse momento crucial na carreira docente, pois como postulado por Marcelo Garcia (2010) esse período é caracterizado principalmente pela assimilação de um saber profissional de um grupo experiente pelos principiantes. Assim, essa premissa remete a necessidade de conceituar neste estudo o que compreendo sobre os termos inserção e indução docente.

Recorri aos estudos de Marcelo Garcia e Vaillant (2017), Alarcão e Cruz (2014) para apresentar o conceito de inserção docente, para eles o termo está relacionado aos primeiros anos de iniciação à docência quando o licenciando adentra o espaço escolar. O período de inserção docente é caracterizado pelos autores como um rito de passagem onde os principiantes são apresentados aos conhecimentos inerentes a profissão como estratégias, modelos, valores e símbolos que os integra a uma cultura profissional. Para os autores, este

é um momento crucial na carreira pois, pode levar a continuidade ou abandono da mesma.

A partir da discussão acerca de uma acolhida institucional do docente principiante nos estudos de Cruz, Costa, Paiva, Abreu (2022) percebi a importância do acolhimento institucional das professoras e como essa pode influenciar a inserção do principiante. Compreendida pelos autores como processo de indução docente no Brasil são raras as instituições que tem uma proposta de acompanhamento institucionalizada desses profissionais. Os autores ainda pontuam a importância que estudos nacionais e internacionais têm dado ao momento de indução docente para o principiante e como esse processo de acompanhamento quando organizado institucionalmente impacta positivamente na iniciação dos docentes. Os autores a partir de uma revisão na literatura, compreendem o processo de indução como uma ação centrada em uma mentoria, onde os professores mais experientes monitoram, supervisionam e/ou acompanham e apoiam o professor principiante (CRUZ, COSTA, PAIVA e ABREU, 2022).

Adoto nesta pesquisa o conceito de professor principiante para as professoras participantes, a partir dos estudos de Marcelo Garcia (2009) e de Cruz, Faria e Haroldo (2020), que considerando todo o período em que as professoras tiveram experiências em sala de aula como regentes. As participantes antes da entrada na Rede Municipal de Sabará, tiveram curtas atuações como docentes em escolas particulares e outras redes de ensino. Elas estavam na carreira a pouco mais de três anos no momento da pesquisa, embora tenham exercido outras funções dentro dos espaços escolares como secretárias, auxiliares e monitoria a estudantes com necessidades especiais, e duas delas terem entrado na Rede Municipal de Belo Horizonte pouco antes da entrada na Rede Municipal de Sabará, elas estão vivenciando a menos de 4 anos, após a conclusão da licenciatura em Pedagogia, o exercício da docência em uma sala de aula.

Além disso, me intrigou pensar o período específico que as professoras ingressaram na carreira docente. Elas ingressaram na carreira no final do 2º semestre de 2018, em março de 2019 as aulas foram suspensas devido à pandemia do COVID-19. O que todos pensávamos na época que seria apenas algumas semanas se estendeu por quase dois anos. As professoras tiveram seu processo de iniciação a carreira interrompida nesse momento pois, as escolas foram fechadas e a interação com colegas e alunos se deu por meios

virtuais.

Os desafios enfrentados pelas professoras principiantes adensaram com a crise sanitária que assolou o planeta, todos os setores laborais da sociedade foram atingidos, não sendo diferente com a educação. Segundo dados da pesquisa “Trabalho Docente em Tempos de Pandemia” realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG), sob a coordenação da Professora Dra. Dalila Andrade Oliveira, as dificuldades das escolas públicas do Brasil foram destacadas na pandemia. A pesquisa evidenciou a debilidade de muitas escolas públicas no Brasil com: faltas de docentes, falta de uma rede de apoio a comunidade escolar, ausência e/ou deficiência de recursos tecnológicos e capacitação para os docentes. Além disso, evidenciou o que todos já sabiam, a desigualdade social e econômica das famílias dificultou o acesso das crianças ao aprendizado. Segundo dados da pesquisa realizada com professores em todo território nacional um em cada quatro estudantes não possuíam recursos para acessar as aulas virtuais. Em um dos seus relatos, a professora Brisa relembra esse momento.

Quando finalmente eu consegui uma turma foi no início de 2019 e logo veio a Pandemia. O que havia planejado mudou tudo, ainda continuei a usar como base o Currículo Mineiro e os Livros Didáticos e o pouco conhecimento e recursos que eu tinha de tecnologia. Nós viramos professoras virtuais, fazíamos apostilas para serem entregues as crianças e gravávamos aulas para orientar. Mas não eram todos os professores, muitos não tinham um bom computador ou celular e se recusavam a gravar aulas, ficou um clima tenso na escola. Quem gravava era criticado e quem não fazia as aulas era cobrado pela gestão. Mas ninguém providenciou recursos, tinha de ser tudo do seu bolso, além disso muitos professores não sabiam nem baixar um vídeo. Sem falar das crianças (+) dos meus alunos apenas seis de vinte cinco entravam nas aulas online. Era muito frustrante, eu não me sentia professora. (RELATO PROFA. BRISA, 2022)

A professora enfatiza não só as dificuldades dos alunos, mas também dos docentes nesse contexto. Além disso, revela sua frustração em estar vivenciando uma realidade muito oposta ao que esperava como docente. Para Ribeiro (2021) as condições precárias do sistema escolar público brasileiro evidenciado na pandemia, também revelou os pré-conceitos e desconhecimento dos professores e famílias dos alunos em relação à cultura digital, letramentos e natividades digitais (RIBEIRO, 2021). Assim como a pesquisa realizada pelo GESTRADO/UFMG a autora denuncia que professores e alunos não possuíam na época, acesso ao mínimo necessário para aulas virtuais: internet e equipamentos (celular e/ou computadores).

A experiência das professoras nesse período vai ao encontro do relatado pelos pesquisadores, segundo elas os alunos ou não tinha nenhum equipamento para a realização das aulas, ou utilizavam o celular dos pais a noite quando estes retornavam para casa após o trabalho. Além disso, a maioria das famílias não sabia como receber ou enviar um correio eletrônico, desligar câmeras ou microfones, dentre outras habilidades do mundo digital, dificultando auxiliar os filhos nas aulas remotas. Essa realidade também desmistificou a ideia de que todos, principalmente os mais jovens, dominam a cultura digital. Para as professoras participantes desse estudo esse período foi como uma pausa na sua inserção como docente, pois, não vivenciaram “a sala de aula de verdade” como a professora Flor relata em nossos encontros.

Eu não tive dificuldade para fazer as apostilas que seriam enviadas para os alunos e postar atividades online. Eu tinha essa experiência quando trabalhei como estagiária em outras escolas. Aqui na nossa escola, fizemos blogue, grupos de *WhatsApp* e postávamos no face da escola. Não tinha aula assim ao vivo. Então não era bem dar aula, não era sala de aula de verdade. Era só enviar atividade e torcer para os alunos fazerem e ter alguém em casa para ajudar, mas a maioria não fazia as apostilas ou fazia errado. Era tudo muito difícil para nós e as famílias. (RELATO PROFA. FLOR, 2022)

A partir dos relatos das professoras Brisa e Flor, fica evidenciado que as professoras não consideraram o tempo em que trabalharam remotamente como um período de real docência. A inserção das professoras foi marcada por rupturas, no início por não terem recebido uma turma para lecionar e depois quando a crise sanitária do COVID-19 interrompeu as aulas presenciais. Assim, nesta investigação, considerando ainda que as professoras participantes não estão inseridas em um programa institucional de indução, adoto os termos professora principiante e inserção docente para este estudo, uma vez que as participantes estão vivenciando os primeiros anos de docência, assumindo oficialmente a condução de uma sala de aula, as responsabilidades pelo processo de ensino e aprendizagem, bem como os processos adjacentes nessa fase que as levam a compreender e se inserir nas práticas inerentes a profissão docente tanto nos aspectos práticos/teóricos, como na assimilação da cultura escolar que permeia a função.

Em vista disso, a partir do foco da pesquisa, os cadernos de planejamento de ensino de docentes principiantes na carreira, foram analisadas as narrativas (auto)biográficas de três pedagogas que atuam como professoras nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que

ingressaram na carreira docente em escolas públicas da rede municipal de Sabará no final de 2018, tendo cerca de três anos de docência no momento em que a pesquisa foi realizada.

Outro aspecto a se considerar, envolvendo as pesquisas com professores, é o que ao longo da história da educação a didática vem sendo atribuída a uma disciplina de natureza pedagógica, voltada para os fins e meios da educação. Neste estudo adoto a abordagem da Candau (2012) que considera a Didática dentro de um campo de pesquisa cujo o objeto é o processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, como campo de estudo a Didática não se restringe a um conjunto de técnicas e procedimentos, mas se propõe a compreender a relação que se estabelece entre docentes, discentes e o conhecimento a ser ensinado. Para a autora essa perspectiva abarca uma relação dialógica com as dimensões políticas e sociais, superando os pressupostos de uma Didática instrumental.

Esse contexto me levou a refletir sobre outra questão que incide sobre nossa profissão, a especificidade da docência, aquilo que a diferencia de outras profissões. Nos estudos de Roldão (2014), uma possível explicação para essa especificidade está relacionada com a dualidade da profissão. A autora pontua que os docentes são profissionais que não têm controle total sobre seu trabalho, pois esse é controlado e organizado por pessoas e organizações que nem sempre possuem formação ou os conhecimentos inerentes à profissão.

Por outro lado, a docência é também uma profissão pautada em desafios e situações que convocam aos profissionais da educação constante aperfeiçoamento através de estudos, reflexões e ressignificações acerca dos fazeres e saberes educacionais. Para Pimenta e Veiga (2006), a profissão docente carrega, especificidades que a diferencia de outras profissões. Para as autoras a docência é uma prática social “pois é uma forma de se intervir na realidade por meio da educação.” (PIMENTA e VEIGA, 2006, p.11). Enquanto prática social, conforme as autoras, a profissão docente está dentro de um contexto histórico, permeada por uma gama de circunstâncias que afetam o docente desde a própria instituição onde está inserido até o contexto político, histórico e cultural que vivencia. Dentro dessa perspectiva o controle do trabalho docente é no mínimo questionável, embora se evidencie a todo momento as inúmeras tentativas de controle desses.

Como pontuado, a profissão docente é cercada de obstáculos e provocações que exigem dos professores constante pesquisa, reflexão e reinvenção acerca de sua própria prática educacional. Além das situações cotidianas, próprias da sala de aula, existem aquelas que advêm do contexto em que a escola está inserida, pois a escola, sendo uma instituição da sociedade também está sujeita às suas mudanças e transformações. Para Roldão (2014), o professor é um profissional do ensino devido à sua formação específica, isto é, um profissional habilitado para o exercício da docência com saberes construídos formalmente na graduação em licenciatura. Essa seria, portanto, segundo a autora, a condição legal para a iniciação na carreira docente. Entretanto, a dualidade da nossa profissão apresenta desafios e riscos desde o surgimento do estatuto desse ofício no século XIX, pois desde esse momento, concomitante ao estatuto da criação da escola, somos também trabalhadores da educação submetidos às regras, contratos e controle pelo Estado/empregador. Essa dupla característica, o profissional que domina os conhecimentos específicos do ofício e o trabalhador que cumpre funções determinadas impacta na profissionalidade docente. (ROLDÃO, 2014)

Na docência em escolas de educação básica, especialmente dos anos iniciais, essa dualidade é ainda mais marcante. Nas instituições em que trabalhei é comum a chegada de normativas, decretos municipais ou mesmo decisões de direção que redirecionam o nosso trabalho sem nenhuma consulta prévia ao coletivo de trabalhadores da educação. Horários são mudados, número de aulas são redistribuídas, pessoas são transferidas ou disciplinas são incluídas ou desaparecem do currículo. Isso nos leva a uma roda de insegurança profissional que impacta em nossa identidade docente. Para incluir a disciplina Cidadania na rede que atuamos, por exemplo, foi retirada uma aula da disciplina Inglês nos anos finais do Ensino Fundamental e uma aula de Educação Física nos anos iniciais.

Diante desse cenário, nos últimos anos tenho refletido sobre a escolha e permanência numa profissão carregada de revesses, mas ao mesmo tempo tão procurada, tendo em vista a concorrência nos concursos públicos. Segundo o censo escolar divulgado em 31 de janeiro de 2022, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2.192.943 pessoas atuam na educação básica brasileira. Embora seja consenso que a carreira docente ainda careça de muitas mudanças, a cada ano centenas de pessoas se inserem nessa profissão. Durante o período em que atuei como coordenadora pedagógica

orientei muitos colegas que estavam em processo de inserção na carreira e percebia a insegurança desses quanto ao que fazer em sala de aula.

Na pesquisa de Cruz, Batalha e Campelo (2019) há críticas aos estudos que consideram a formação docente restrita aos bancos da academia, os autores destacam a importância de outros estudos que evidenciam diferentes fatores que incidem na constituição de um professor. Nesses estudos, reconhece-se que os saberes que a docência exige ultrapassam a formação inicial, pois neles incidem também os conhecimentos oriundos da trajetória de vida do professor e do próprio exercício da profissão que são acessados e construídos em nossa prática diária. Nos relatos das participantes, pude perceber que elas mobilizam os seus conhecimentos acadêmicos, experiências de vida, bem como as vivências como alunas no enfrentamento dos desafios da inserção na carreira. Nas narrativas que apresentarei mais detalhadamente nos capítulos dois a quatro, as participantes contam sobre problemas, incertezas, e medos dos primeiros anos de docência, mas também as estratégias que utilizaram para superar as dificuldades e a alegria de estar exercendo uma profissão para qual se prepararam.

Ainda buscando fundamentar argumentos sobre a inserção na docência encontrei nos estudos de Cruz (2021), Arruda Monteiro (2014), Roldão (2014), Candau (2014), Farias (2008), Freire (1996) e Gandin (1986), discussões que ajudaram a compreender melhor a especificidade desse momento. No debate desses autores observa-se que esse tempo é caracterizado por incertezas e tensões. Embora acredite que o início de todo trabalho gere insegurança, na docência esse sentimento toma uma dimensão significativa. Geralmente, falta orientação ou um tempo institucionalizado para que colegas mais experientes possam acompanhar o iniciante de perto, até que ele aprenda a rotina de trabalho e tenha domínio das atividades a serem realizadas, como acontece em muitas outras profissões.

Ao atuar como coordenadora pedagógica, pude constatar especialmente nas formações realizadas com os docentes recém ingressos, que eram recorrentes nas falas desses, comentários sobre a insegurança para ensinar ou para assumir a sala de aula. Também percebia nos discursos dos docentes mais experientes e até mesmo da gestão escolar, uma desconfiança quanto a capacidade desses professores principiantes, de conduzir uma sala de aula ou realizar um planejamento de ensino. Logo, era uma prática comum, no meu

espaço de trabalho, entregar a esses um planejamento pronto para ser seguido, e essa era uma das poucas ações de acolhimento. A formação desse professor, geralmente era desconsiderada e partia-se da ideia pré-concebida que sobrava teoria e faltava prática.

O debate sobre a teoria e a prática na formação de professores não é recente e tampouco se esgotaram. Na minha trajetória na docência por diversas vezes ouvi comentários que relacionavam a qualidade de um professor tendo como referência a sua experiência prática, em detrimento do conhecimento teórico. Bordões como: “ela tem muita teoria, mas não consegue controlar uma turma; o que adianta saber tanto e não conseguir dar uma aula?”, são comuns. Essa ideia desconsidera que a teoria nasce da prática ou melhor dizendo, dentro do pensamento freiriano, que uma prática sem teoria é uma prática esvaziada (Freire, 1996).

Na década de 1990, o debate sobre a teoria e a prática na formação dos professores, segundo Silva (2011) foi amplamente discutida. Afirma a autora que os ricos debates abarcavam todas as modalidades da formação: inicial, continuada, em serviço e à distância. Neste trabalho, adotaremos o pensamento da autora sobre a formação inicial que assim a define:

A formação inicial compõe, junto com a carreira, a jornada de trabalho e a remuneração, elementos indispensáveis de valorização profissional e constituição do profissionalismo. Porém, esta formação inicial é um dos aspectos da formação de professores que, certamente, não define o profissional, nem sua competência, sucesso ou insucesso. A formação de professores é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político social, que não se constrói em alguns anos de curso, nem mesmo pelo acúmulo de cursos, técnicas e conhecimentos, mas pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios e fins, antes e durante a carreira profissional (SILVA, p. 15, 2011).

No processo de formação muitos fatores se inter cruzam e interferem na construção da identidade profissional de uma pessoa, ressalta-se, porém, coadunando com o pensamento de Silva (2011), que a formação inicial em nível superior é uma conquista da categoria docente, sendo essa fundamental para a qualidade da educação e valorização profissional. Para a autora esse é um momento ímpar, destaca-se a importância de se pensar numa proposta formativa que ultrapasse a racionalidade técnica e o conhecimento prático. Silva (2011) propõe uma formação humanista que leve a emancipação e autonomia dos profissionais, principalmente neste momento onde se tem divulgado, segundo a autora, um

retorno das propostas de formação centradas no tecnicismo.

As professoras participantes comentaram que passaram por uma curta fase de adaptação em que foram apoiadas pelos pares mais experientes e pelo supervisor pedagógico, de modo a auxiliá-las nesse momento inicial da profissão, entretanto esses momentos eram improvisados e escassos, quase sempre dentro de uma brecha na intensa rotina das escolas. Como relata os enxertos abaixo,

[...] Nós recebemos uma apostila com o planejamento anual e a BNCC, a pedagoga entregou esse material no início do ano. Ajudou a me organizar, já que eu não sabia por onde começar. Logo que cheguei na escola eu não fui pra sala, fiquei como professora eventual (+) entrava em qualquer sala ou ano, quando faltava um professor. A pedagoga orientava quando ela tinha tempo e não faltava ninguém, me deu umas dicas para substituir, mostrou a escola. Mas era final de ano, foi como eu disse menos de um mês, não deu tempo de ver muita coisa. No ano seguinte com as colegas e que comecei a aprender algumas coisas. (RELATO PROF.<sup>a</sup> LUA, 2022).

Interessante no relato da professora Lua como o professor principiante sente falta de um direcionamento para seu trabalho buscando apoio em uma materialidade sem uma reflexão do que realmente será necessário em seu trabalho. No caso da professora o material que recebeu, mesmo sem conhece-lo bem como ela relatou em nossos encontros, foi considerado por ela um norte para iniciar seu trabalho. A mesma experiência ocorreu com a professora Flor, embora não tenha recebido um documento escrito, ela relata que a única ajuda concreta que recebeu foi de uma supervisora escolar que direcionou os caminhos que ela deveria seguir para iniciar seu trabalho.

No meu início ninguém ajudou assim de verdade, alguns colegas ajudavam quando nós encontrávamos no recreio ou na entrada. Elas me diziam como fazer com os alunos indisciplinados, me davam algumas atividades. Mas a primeira vez mesmo na sala de aula, quem me ajudou foi uma supervisora. Ela ia na escola uma vez por semana (...) ela me ensinou a trabalhar com os gêneros textuais. Nós escolhemos juntas os textos que eu iria trabalhar com os alunos, digitamos e plastificamos. Para poder ficar guardado como um acervo, eu os tenho até hoje. Ela explicava como eu deveria trabalhar com aqueles textos, ainda sigo essas dicas: explicar para as crianças o que é aquele gênero, colar na parede um exemplo, organizar atividades com aquele texto como cruzadinha, caça palavra, texto lacunado. Ela foi uma das poucas que me deu uma orientação prática que me ajudou muito. (RELATO PROF.<sup>a</sup> FLOR, 2022)

A professora Flor relata a importância para seus primeiros dias de trabalho na sala de aula de uma “orientação prática”, entretanto embora tenha relatado a angústia de sentir-se

sozinha no começo da carreira, não atribuí a sua inserção como uma responsabilidade da gestão escolar. Para a professora Flor o apoio pontual e improvisado da supervisora foi uma sorte. Sem embargo, a forma improvisada e emergencial dessas ações sempre me incomodou, pois não existe um programa institucional para o acolhimento desses docentes. As ações pontuais dependem do desejo e iniciativa dos profissionais mais experientes da escola. Em uma das escolas que atuei, por exemplo, era comum receber colegas novatos em minhas turmas de aula para uma fase de adaptação, além disso a escola tinha como prática as formações em serviço, nas quais esses docentes podiam sentir-se um pouco mais acolhidos. Todavia, tudo era realizado sem muito planejamento e não tínhamos clareza do que isso acarretava na inserção dos docentes. Acredito que esse momento era fundamental para todo o coletivo da escola e que uma instituição deve organizar-se, de modo que a formação dos principiantes seja parte do projeto pedagógico.

Por esse motivo, é importante pensar nas formações que estão sendo ofertadas e as que nós professores principiantes ou não estamos acessando. Por diversas vezes participei de cursos organizados pelas instituições em que atuava ou procurei formações externas que se concentravam apenas em passar manuais de práticas de sala de aula, sem fundamentar ou refletir sobre essas práticas. Na maioria das vezes essas “receitas” não se aplicavam à minha realidade de escola pública. As formações em serviço mais significativas foram as construídas coletivamente dentro da escola e as que busquei na Pós-graduação.

Outro aspecto a se destacar é que a formação em serviço, quando ocorre no espaço escolar, possibilita ao iniciante sentir-se parte de um grupo e dá suporte para que se possa-dirimir dúvidas e orientar ações. De modo geral, quando esses espaços são reduzidos ou inexistentes, os professores ingressantes buscam nos colegas mais experientes direcionamentos quanto à didática da sala de aula, isto é, o como fazer, quando fazer e por quê fazer. Esses questionamentos muitas vezes impulsionam a procura de formação continuada na pós-graduação. As professoras participantes deste estudo passaram por isso e embora relatem formações em serviço que as ajudaram, sentiram necessidade de complementar sua formação com cursos de especialização.

A necessidade de buscar conhecimento em cursos e especializações é recorrente na carreira docente, além das inúmeras propostas que surgem a cada ano das secretarias que vêm

investindo na formação dos professores. A formação inicial na graduação proporciona ao futuro mestre uma base para iniciar seu trabalho, mas não é finalizadora, como em qualquer outra graduação. Nos centros universitários, nos órgãos públicos e na sociedade em geral o debate sobre os desafios da formação do professor da educação básica tem aumentado, impulsionando as mais diferentes propostas de formação. Considerando, por exemplo, o papel da formação continuada por meio do Mestrado Profissional, Rocha, Eiterer, Starling e Pires *et al* (2021) apontam que essa configura-se como um dos caminhos para superação do distanciamento entre a teoria e a prática. As autoras enfatizam que,

(...) para além desses questionamentos que persistem e precisam ser discutidos diante de sua implementação, consideramos o Mestrado Profissional uma possibilidade de estreitar ainda mais a relação entre a universidade e a escola básica, tendo como foco a formação docente e a pesquisa, como apresentamos anteriormente (ROCHA, EITERER, STARLING e PIRES *et al*, 2021 p. 22).

As reflexões acima e o contato com professoras que estavam vivenciando seus primeiros anos de docência me levaram a inferir que ainda hoje há muitos professores em processo de inserção na carreira, enfrentando desafios e tensões sozinhos. Os processos didático-pedagógicos são os pontos mais emblemáticos na prática do iniciante, e conseqüentemente um aspecto como o planejamento do ensino é um dos pontos de fragilidade. Ainda me lembro do meu primeiro planejamento em um caprichado caderno, prática que me acompanha até hoje. A ele recorro vez ou outra durante as aulas que ministro para guiar minhas ações, nele estão também as atividades coladas, os recados, o planejamento da semana, minhas reflexões e desafios enfrentados. O caderno de planejamento é umas das práticas muito presente no fazer diário dos docentes com quem convivo. Entretanto, como sinaliza Oliveira e Pereira Junior (2021) a precarização do trabalho docente nas escolas públicas brasileiras não favorece que os cadernos de planejamento sejam utilizados pelos professores como um elemento de troca e reflexão nos espaços escolares.

No que se refere ao planejamento de ensino, encontrei em Russo (2016) uma definição que o concebe como uma ação coletiva, nesse sentido atribuir apenas ao docente iniciante essa dificuldade é no mínimo incoerente. Para o autor,

O planejamento educacional em todas as suas modalidades (curricular, de escola, de ensino etc.) é um ato político-pedagógico que exige a participação do coletivo dos educadores da escola. Ingenuamente os educadores têm entendido e procedido como se o planejamento fosse uma técnica organizatória política e

ideologicamente neutra. Isto tem, em parte, explicado a pouca importância dada ao planejamento, e até a omissão de significativa parcela dos professores para com ele (RUSSO, p. 195, 2016).

Na percepção do autor, o planejamento é uma ação do coletivo dos professores, primordial no trabalho e na afirmação da profissão. Logo, infere-se que o planejamento revela as apropriações teóricas dos conteúdos, a reflexão da própria prática, a percepção da realidade dos sujeitos envolvidos e os fundamentos políticos pedagógicos da instituição escolar. Concordando com o autor, considero o planejamento como uma ação docente que comporta aspectos políticos, sociais e culturais traduzidos nas escolhas sobre o que e como ensinar. De acordo com Russo (2016), o planejamento coletivo mobiliza a escola a refletir criticamente sua atuação. Dentro desse contexto, pode-se pensar esse movimento como uma boa oportunidade de acolhimento e preparo dos professores principiantes. Mas, a ação coletiva na complexa rotina escolar e na densa carga-horária dos professores não é uma tarefa fácil e esse é um fator que não pode ser desconsiderado.

Outro aspecto a se considerar em relação ao planejamento e suas dimensões políticas, sociais e culturais é que esse é um reflexo do currículo, que por sua vez é um campo de disputa de poder de vários setores da sociedade e não só do professor. A palavra *curriculum* etimologicamente vinda do latim tem o significado de ‘pista de corrida’, remetendo a ideia de algo com um início determinado e um ponto de chegada determinado.

Muitos são os autores que se debruçaram sobre o conceito de currículo e pode-se compreendê-lo pelo viés das teorias tradicionais, críticas ou pós-críticas. Para Silva (1999) os docentes sempre estiveram envolvidos com o currículo, mesmo antes da existência de um campo de pesquisa sobre o tema, podendo nesse sentido se referir a uma teoria do currículo que se organizam a partir de várias correntes como as teorias curriculares: tradicionais, críticas, pós-críticas, estudos culturais, as teorias pós-coloniais e decoloniais.

Nos estudos de Silva (1999) encontrei fundamentação teórica que apontam a necessidade de se compreender o currículo dentro de um território de disputas entre diferentes fluxos de saber. Nas teorias tradicionais, por exemplo, para ele se afirmam neutras, científicas e desinteressadas por outro lado, as teorias críticas negam essa neutralidade e argumentam que toda teoria está implicada em uma relação de poder. Já as pós-críticas debatem a identidade e as diferenças – o multiculturalismo, pontuando temas como raça, etnia,

sexualidade, classe, gênero, religião e outros. Os estudos culturais no que lhe concerne, valoriza a produção cultural de diferentes grupos, considera toda produção artística como cultura (SILVA, 1999).

Pode-se acrescentar a essas ainda as teorias pós-colonialistas e decolonialistas que nascem com as pessoas consideradas periféricas como mulheres, pobres, homossexuais, negros e outros. Na teoria pós colonialista são questionadas as formas de conhecimento que privilegia o colonizador e se propõe a construção de outras narrativas. As teorias decoloniais por sua vez, negam as estruturas existentes e partem da premissa de uma nova abordagem epistemológica a partir da visão dos colonizados, propondo ver o mundo em uma perspectiva “outra” para além da imposição de uma visão branca e eurocentrada, ou seja, uma pedagogia decolonial (OLIVEIRA; CANDAU, 2009). Dado os limites desse estudo não aprofundarei os extensos estudos sobre a teoria do currículo, mas destaco aqui a questão pontuada por Silva (1999), o currículo é um campo onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. Portanto, todo currículo lida implícita ou explicitamente com três aspectos centrais: o conhecimento, o sujeito e o poder (MAKNAMARA e PARAISO, 2013).

Como o ponto de partida deste estudo está situado no Campo de pesquisa da Didática e não do Currículo, adoto aqui uma distinção entre o que é chamado de currículo nos estudos curriculares e o que as participantes consideram como currículo oficial que é o planejado fora do espaço escolar e em outras instâncias. Aqui considero como uma dimensão do trabalho docente o planejamento, sem desconsidera-lo também como um currículo.

A atuação dos docentes principiantes, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como dito anteriormente, é desafiadora, e nesse complexo cenário os docentes ainda precisam se debruçar sobre o currículo que norteará suas ações no espaço escolar. Uma tarefa que pressupõe debates e reflexões no coletivo escolar que levem ao principiante sentir-se mais preparado para exercer suas funções. Quanto a esse aspecto são inúmeras as pesquisas que se debruçam sobre o tema, mas o que estamos chamando de *preparo para docência*, diz respeito ao ato de ensinar? Relativamente a essa questão, ela é de interesse a todo profissional da educação, pois está ligada diretamente a nossa afirmação na carreira. E ainda, não podemos desconsiderar que os docentes acessam vários conhecimentos para o

exercício do seu trabalho, tais como sua experiência como aluno, gostos pessoais, capacidades sociais, experiências de vida etc. Todos esses saberes fornecem estratégias de “sobrevivência” para os docentes principiantes ou não, e têm impactos na construção de nossa profissionalidade (MARCELO GARCIA, 2009). Desse modo, não se desconsidera que uma formação sólida no campo da didática possibilita inserção profissional com mais segurança, mas também a organização institucional da escola que precisa fazer parte desse contexto (NÓVOA, 2022).

Ainda em relação aos primeiros anos de docência, os estudos do campo da Didática vêm apontado a necessidade de ampliar a oferta da disciplina didática nos cursos de formação para o magistério e, também reforçam a necessidade de acompanhar através da parceria Universidade/Escola os primeiros anos do professor principiante (NÓVOA, 1992; GATTI, 2009, 2017). Sendo consenso que uma formação não é o suficiente para prever todas as demandas educacionais e preparar os futuros professores para as diversas situações que precisará enfrentar no dia a dia da escola, parte-se do princípio de que um maior investimento na disciplina didática pode reduzir as dificuldades de atuação que serão vivenciadas pelo principiante nos primeiros anos de atuação. Além disso, destaca-se que as demandas que surgem dentro e fora da escola são fatores que inegavelmente influenciam o trabalho de todos os professores. Por outro lado, outros fatores devem ser considerados na inserção desse profissional na docência, como por exemplo, a própria dinâmica das instituições escolares que geralmente não tem como estratégia o acolhimento desse docente.

Em minha trajetória de professora e alfabetizadora, os primeiros anos de docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental foram os mais desafiadores, assim como descrito pelas participantes. Essa situação que permanece nas instituições tem me incomodado e evidenciado a necessidade de repensar a dinâmica do nosso trabalho. Dentro dessa linha de pensamento, e retomando a temática central deste estudo “A ação de planejar o ensino no início da docência”, percebe-se que essa se revela de cunho político pois, o planejamento reflete as concepções de ensino e aprendizado que acreditamos. Junto a isso, existe ainda uma concordância nos estudos que debatem o planejamento de ensino, que ele é uma ferramenta fundamental na organização e execução do trabalho docente (GANDIN, 1986; FUSARI, 1990). Reconhecendo que o manejo do planejamento de ensino é um dos

conhecimentos que a didática proporciona aos profissionais da Educação, adota-se neste estudo a perspectiva de Fusari (1990) que compreende o planejamento como um instrumento que permite ao docente organizar sua ação e concepções pedagógicas, possibilitando uma reflexão crítica de sua prática.

Assim, compreende-se o interesse político e acadêmico sobre o início da docência e que tem sido foco de pesquisas nos últimos anos por diversos pesquisadores do campo da educação<sup>4</sup>. As especificidades desse momento vêm sendo destacadas nessas pesquisas, tanto no que se refere aos desafios enfrentados pelos docentes, quanto no que diz respeito à necessidade de se pensar estratégias para esse momento de iniciação profissional. Diante de um contexto complexo como é o ambiente escolar, o docente, principiante, precisa enfrentar dilemas que serão decisivos para a continuidade ou abandono da profissão, por essa razão justifica-se um olhar cuidadoso desse momento por pesquisadores, gestores e docentes.

Certamente o processo de constituição docente numa sociedade desigual como a nossa não é algo passivo tão pouco fácil, existem em torno da docência muitas críticas, embates e conflitos, principalmente pela qualidade da educação no Brasil que ainda aponta os docentes como principal responsável pelo fracasso da educação brasileira. Nos últimos tempos temos visto um acirramento das tensões que permeiam os espaços escolares colocando em xeque a profissão docente. Os ataques de uma burguesia classista contra a educação e aos seus principais atores são irrefutáveis, nesse contexto nós professores defensores e fruto de uma educação pública, laica e gratuita, embora ainda lutando pela qualidade, reafirmamos nosso compromisso com a educação pública.

No decorrer da minha carreira por diversas vezes passei por essa crise questionando a relevância do meu papel na educação, seja lecionando, seja nos cargos de gestão. Por vezes me vi duvidando se poderíamos ser considerados profissionais da educação diante de tantas ordens de serviço vindas de todas as esferas: local, municipal, estadual e federal. A sensação era de que éramos apenas técnicos executando tarefas: preencher tabelas com as habilidades e competências a serem trabalhadas, aplicar provas elaboradas externamente,

---

<sup>4</sup> Ver NÓVOA (1992); TARDIF e LESSARD (2005); VALLE (2006); MARCELO GARCIA (2009).; TEDESCO e FANFANI (2014).

alimentar sistemas com notas dos alunos, cumprir calendários oficiais, implantar currículos oficiais etc. Os desafios do cotidiano escolar dificultam nosso reconhecimento como profissionais capazes de gerenciar os fazeres e saberes da função de ensinar/aprender e para quem está em processo de inserção na carreira, essas demandas são ainda mais desafiadoras. Importa destacar que adotamos nesse trabalho o termo inserção profissional, coadunando com o pensamento de Cruz (2001) que adota a expressão na compreensão de que se refere aos primeiros anos de entrada na carreira docente.

Meu próprio processo de inserção profissional foi cheio de desafios e descobertas, lembro-me ainda de como me sentia desconfortável quando alguém me chamava de professora, eu não me sentia professora. Hoje revisitando minhas memórias, percebo que meu desconforto era devido a formação ainda em processo e da falta de um acolhimento profissional dos gestores e professores mais experientes. Embora, não tenha faltando acolhimento afetivo de colegas e alunos, o sentimento de solidão dentro da sala e diante dos alunos era muito forte. Uma das minhas estratégias para me reconhecer como professora era exatamente um caderno de planejamento cuidadosamente montado com as aulas, datas, cronograma de atividades, notas, trabalhos e atividades.

Assim, me traz inquietações pensar sobre os primeiros anos de docência de professores dos anos iniciais do ensino fundamental neste momento de mudanças políticas, econômicas e sociais no Brasil e no mundo. Sabemos da importância da profissão docente que é reconhecida nos mais diferentes setores da sociedade, porém é de conhecimento geral o desprestígio que a função vem sofrendo nos últimos anos, com baixos salários, condições adversas de trabalho, imposição de currículos, dentre outros. Os debates sobretudo em relação aos desafios da nossa formação inicial e a necessidade de acompanhar os primeiros anos de profissão do docente vem ganhando força no cenário nacional e internacional dos setores políticos e acadêmicos. Todavia, a escuta dos profissionais que estão na linha de frente vem se destacando quase exclusivamente apenas nos setores acadêmicos. Ainda carecemos de um debate amplo e democrático sobre a profissão docente com a participação do seu principal ator – o docente.

Desse modo, os aspectos até o momento expostos justificam a relevância dos estudos no campo da Didática sobre o início da carreira docente, em especial a forma como esses

docentes planejam suas aulas. Tendo em vista os pressupostos apresentados neste texto, esta dissertação está organizada em sete capítulos.

Este capítulo introdutório, está intitulado “Primeiras páginas: guardados de professora”. Nele apresento o problema de pesquisa, os objetivos, o campo de investigação e a proposta de recurso. Apresento através dos meus cadernos de planejamento, desenhos, bilhetes e documentos guardados ao longo da minha carreira parte da minha história e formação que se entrelaça com meu interesse pelo tema pesquisado. E ainda os pressupostos teóricos que fundamentam este estudo e os principais conceitos que apoiam meus conhecimentos sobre o tema.

No primeiro capítulo “Traçando as linhas de pesquisa”, apresento o contexto no qual o problema de pesquisa se insere dialogando com pesquisas do campo e exponho os caminhos metodológicos adotados para realização desse estudo.

No capítulo 2, com o título “Pesquisa – Formação”, apresento meus anseios sobre os desafios da entrevista narrativa, os caminhos da pesquisa, como a pesquisa (auto)biográfica evidenciou os cadernos de planejamento, realizo ainda uma apresentação do contexto no qual o problema de pesquisa se insere e os caminhos metodológicos adotados para realização deste estudo. Em seguida, são abordados os procedimentos para coleta e análise dos dados, os desafios e descobertas da entrada no campo e por fim, descrevo como realizou-se o encontro com as participantes deste estudo.

No capítulo 3, nomeado “As coisas que o afeto ensina: mulheres na docência”, início a discussão dos dados, apresentando as narrativas das professoras participantes sobre experiências profissionais que tiveram antes da entrada na docência e como escolheram a profissão docente como uma segunda opção de carreira.

No capítulo 4, com o nome “Formação: uma palavra muitas possibilidades”, apresento a narrativa das professoras sobre o período de formação inicial no curso Normal em nível médio e na graduação em Pedagogia, as lembranças sobre os estágios e expectativas do primeiro trabalho como professora.

No capítulo 5 “As professoras principiantes e os cadernos de planejamento”, são apresentadas as tensões entre o currículo oficial e o planejamento de ensino, como os cadernos são evidenciados com um registro dos planos de aula e também como um ato de resistência, bem como a narrativa das professoras sobre dois tipos de planejamento que realizam – um para ser visto e fiscalizado e outro para guiar sua ação em sala de aula. Os temas abordados serão apresentados em diálogo com a fundamentação teórica do campo da educação

No capítulo 6 está a proposta do recurso educacional, nela exponho como construímos em parceria a ideia de um projeto de extensão com as professoras participantes e outros atores interessados nas práticas de ensino docente. Por fim, no último capítulo “Considerações finais: os cadernos de planejamento na inserção das pedagogas”, apresento algumas considerações sobre os modos e saberes sobre a ação de planejar das pedagogas principiantes na carreira docente e alguns resultados dos estudos que me levaram a compreender as inquietudes presentes na inserção profissional, bem como revelaram como as participantes desenvolvem seu planejamento.

E neste contexto que convido vocês a entrarem e conhecerem as páginas de nossos cadernos de planejamento, os meus e os das professoras participantes e desta forma, dialogar com nossas histórias e trajetórias de vida, trabalho e formação, trazendo para o nosso diálogo estudos e reflexões de outros autores e autoras.

## **1. TRAÇANDO AS LINHAS DA PESQUISA**

Nesse capítulo apresento o contexto no qual o problema de pesquisa se insere dialogando com pesquisas do campo e excertos dos relatos das professoras participantes, apresentando um breve panorama dos estudos publicados sobre professores principiantes e sua inserção profissional.

### **1.1 O começo da docência**

Como professora a caminho de encerrar um ciclo profissional, venho recordando os meus primeiros dias em uma sala de aula a pouco mais de duas décadas atrás. Algumas sensações, apesar do tempo, permanecem em minha memória: o medo da responsabilidade, a insegurança, a alegria de exercer uma profissão e o estranhamento de um lugar tão conhecido. Embora a escola do final do último século, quando iniciei minha carreira, tenha mudado um pouco, o encontro com as professoras participantes deste estudo e as pesquisas sobre o início da docência evidenciaram que os mesmos medos e alegrias que vivenciei são vividos a cada dia por cada novo docente que principia a carreira.

O início da docência como já destacado, vem sendo debatido pelos mais diferentes setores da sociedade suscitando diversas questões que se relacionam com as práticas educativas dos docentes no interior das escolas. Deste modo, buscando compreender como o campo de estudos acerca dos anos iniciais da docência vem correlacionando com as práticas docentes em especial a ação de planejar, apresento uma revisão de dissertações e teses, com o propósito de aprofundar o olhar sobre o início da carreira e a ação de planejar o ensino.

Diante dessa proposta, em junho de 2021, realizei uma busca preliminar com fins de levantamento bibliográfico de periódicos, dissertações e teses sobre o tema no Portal Capes entre os anos 2016 e 2021, foram encontrados muitos trabalhos sobre o início da docência em diferentes etapas do ensino, o que demonstra ser esse um tema bastante investigado. Ao realizar o refinamento do tema no mesmo portal, por busca de grupo de palavras, tais como: “início da docência, professores iniciantes na rede pública, início da carreira de professores, narrativas, pesquisas (auto)biográficas e planejamento de ensino”, foram encontrados 7.613 trabalhos. Diante desse volume optou-se pela seleção de 400 títulos que

continham as palavras “Início da docência, professores iniciantes e narrativas”. Desses, com um refinamento mais específico para dissertações e teses entre 2016 e 2021 foram encontrados trinta e cinco estudos que foram selecionados para leitura do resumo tendo como critério pesquisas que focavam no início da docência de egressos dos cursos de licenciatura. Um destaque observado na análise dos títulos foi a ausência da palavra “planejamento” relacionada ao início da docência nos 400 títulos selecionados.

Após a seleção e leitura das trinta e cinco pesquisas, sendo vinte e três dissertações de mestrado e quinze teses de doutorado, buscou-se compreender os conhecimentos produzidos no campo da educação nos últimos cinco anos sobre o início da docência. O teor dos trabalhos apontava para os desafios do início da docência, enfatizando que as formas de inserção dos profissionais podem ser tanto positivas como negativas e que elas têm forte impacto nos docentes. Entre as pesquisas, uma tinha como tema “o professor de Educação Básica em início de carreira na Educação Infantil”, sete delas se referiam especificamente ao início da docência de egressos do curso de licenciatura de pedagogia, dentre elas, quatro analisaram as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, proposto pelo MEC/CAPES para aperfeiçoamento e valorização dos graduandos que irão atuar na Educação Básica. Outros sete estudos encontrados se referem ao início da docência no ensino superior. Essas pesquisas revelam pontos comuns no que se refere aos desafios, dificuldades e possibilidades no início de carreira docente mesmo para aqueles que já possuem experiência de outras etapas de ensino, mas não abordavam o ingresso de docentes e as práticas que esses executam, especialmente dentro do foco de interesse desse estudo – o planejamento de ensino.

De uma forma geral, os 35 trabalhos, estão dentro do recorte início da docência nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Superior e contribuíram para uma compreensão inicial sobre o tema. Para examinar esses estudos buscando relacionar com o tema proposto, optei por organizar as pesquisas selecionadas em três categorias que dialogam com a investigação proposta neste estudo que assim se apresentam:

**Tabela 1- Teses e dissertações**

Categoria	Quantitativo	Ano
Trabalhos com pesquisa qualitativa de caráter narrativo com docentes em início de carreira egressos do curso de licenciatura	01 dissertação 03 teses	2016 2016/2017

em Pedagogia.		
Trabalhos com pesquisa qualitativa de caráter narrativo com docentes em início de carreira egressos do curso de licenciatura em áreas diferentes da Pedagogia.	03 dissertações 04 teses	2016/2017 2016/2018
Trabalhos com procedimentos metodológicos de análise documental, dinâmica conversacional e pesquisa-ação com docentes em início de carreira egressos do curso de licenciatura em diferentes áreas.	16 dissertações 08 teses	2016/2020 2014/2019

LFonte: Elaboração da autora.

Nos estudos selecionados foi identificado que os professores participantes das pesquisas de todas as etapas do ensino revelam sentimentos de abandono e isolamento no início da carreira. Entre essas pesquisas se destacam os estudos de Rocha (2016), Almeida (2016) e Santini (2017) que revelam através da narrativa dos docentes egressos do curso de licenciatura em Pedagogia a importância do acolhimento desses profissionais no início da carreira. Os trabalhos evidenciam os desafios enfrentados pelos docentes e os sentimentos de solidão, abandono e isolamento no início da profissão. E ainda, é demonstrado que as formas como os docentes são acolhidos por gestores e pares é um dos fatores determinantes na decisão de continuar ou não na carreira e no “tipo” de profissional que esses se tornarão no futuro.

O trabalho de Almeida (2016) dialoga com os estudos aqui propostos, o autor como o que venho propondo, parte do entendimento que as entrevistas narrativas são compreendidas como mecanismos de pesquisa e formação. Almeida (2016), enfatiza os “sentidos e significados” que os participantes reelaboram a partir de suas memórias sobre os processos de iniciação, formação e profissionalização docente. Essa perspectiva é fortemente encontrada nas pesquisas (auto)biográficas e se evidencia nesse estudo. O processo auto formativo que o retorno às memórias provoca conduziu a um repensar das práticas e relações docentes no cotidiano escolar.

Nesses trabalhos pode-se observar que a maioria explícita em seus resultados a necessidade de se reconhecer a contribuição do espaço escolar na formação dos docentes principiantes e na socialização deles. O que reforça o aspecto formativo da pesquisa narrativa pois, neste estudo as entrevistas narrativas, as reflexões com e sobre o caderno possibilitou que esta pesquisadora e as participantes, ampliassem o olhar sobre o espaço escolar e à docência, na medida em que reelaborávamos acontecimentos, expectativas e projetos. Outro aspecto

observado nos estudos pesquisados é o fato dos autores apontarem a necessidade de pensar em políticas públicas para o início da docência sobretudo na Educação Básica. Contudo, nessas pesquisas e neste trabalho que ora apresento, não são organizadas propostas de acolhimento dos professores principiantes e as ações governamentais, até o momento, para os professores da Educação Básica têm se resumido em cursos de formação rápida dentro de uma temática pré-estabelecida, desconsiderando a realidade das escolas ou demanda dos professores (PEREIRA, 2007, ALVES, 2018, NÓVOA, 2022).

Outro estudo que consideramos relevante para esta investigação é o proposto por Pereira (2007) sobre a formação docente. O autor propõe discutir as relações entre formação de professores, o trabalho docente e suas repercussões nas instituições escolares. Ele destaca que há uma tendência no Brasil de responsabilizar unicamente o professor pelo fracasso da educação pública. Dentro dessa visão há um investimento na formação do professor como alternativa única de melhoria da educação, o que seria um equívoco grave, pois, não podemos desconsiderar que outros fatores como condição de trabalho, as estruturas das escolas, a situação econômica e social da comunidade escolar, dentre outros, também impactam no fracasso ou sucesso escolar do aluno. Por outro lado, ele afirma que igualmente é equivocada a visão salvacionista de educação, isto é, a afirmação de que a educação da sociedade por si só irá resolver toda a desigualdade social e econômica do país.

Ainda segundo Pereira (2007) embora o discurso oficial seja de preocupação com a formação docente, pouco se tem investido nela, concretamente, tanto na educação como um todo quanto na formação dos professores. Para o pesquisador, esse é um discurso favorável a grupos conservadores que desejam que a formação do professor seja apenas técnica, preferencialmente em tempo reduzido. Dessa forma, a visão economicista de formar muitos professores com baixos custos, traria, em sua visão, um impacto negativo na qualidade da educação e na profissionalidade desses docentes. Dessa forma, o autor sugere que uma formação de qualidade deve considerar sim as experiências dos docentes sem, contudo, renunciar à formação teórica. É a junção de teoria e prática que irá impactar positivamente esse profissional e conseqüentemente a educação.

A formação docente foi um dos temas abordados pelas professoras que participam deste

estudo, bem como a relação entre teoria e prática. Ainda possuímos uma ideia equivocada de que a prática e a teoria são aspectos separados na prática docente, algumas vezes durante o trabalho de campo as participantes se surpreendiam quando identificávamos aspectos teóricos de uma prática que executavam, quanto a este ponto abordarei mais profundamente mais adiante durante a análise dos dados.

Na busca de pressupostos teóricos para subsidiar este estudo, surgiram dúvidas sobre as práticas docentes que os pesquisadores têm investigado, sobretudo sobre a ação de planejar o ensino. Essa prática é uma das primeiras que o professor iniciante precisa se debruçar e como os demais colegas deve atender as demandas da gestão e a própria organização de suas aulas. Nova busca no banco de teses e dissertações do portal da CAPES, da UFMG, da UERJ, da UFMT e o espaço Google Acadêmico foi realizada. As palavras chaves nessa nova busca foram: planejamento de ensino, plano de aula, planejamento didático, planejamento curricular. A busca nessas plataformas indicou teses, dissertações e artigos referentes a temática. Mais uma vez, evidenciou-se que o planejamento de ensino é objeto de pesquisa de muitos estudiosos do campo da educação, mas não foram encontrados estudos que se relacionavam com o professor iniciante. Após essa busca selecionamos os seguintes trabalhos para fundamentação deste estudo: Gandin (1994), Masetto (1997), Oliveira (1998), Pacheco (2001), Piletti (1997), Silva (1990), Vasconcellos (2009a; 2009b), Veiga (2012), Liidtke (2016).

E ainda, foi possível observar que segundo a literatura pesquisada existe diferentes tipos de planejamento, e adoção de um ou outro tipo depende de cada instituição escolar com sua especificidade e de cada docente que pode, ou não ter autonomia para realiza-lo. Para Pacheco (2001), o planejamento de ensino é um detalhamento e seleção que o docente realiza a partir de um currículo. Segundo o autor: “É a leitura interpretativa que o professor faz do currículo, chamado de “microssistema curricular” (PACHECO, 2001, p.103), ele possibilita uma adequação das proposições gerais ao contexto de turma, em todas as suas características e complexidades (PACHECO, 2001).

A investigação realizada indicou que o planejamento é abordado tanto por autores que tratam da didática quanto do currículo no campo educacional. O foco de interesse desses autores são diversos desde a importância do planejamento, até suas formas, tipos e usos.

Aqui adotarei o termo planejamento de ensino, conforme o proposto por Pacheco (2001) e Gandin (1994), para referir ao planejamento realizado especificamente pelas professoras. E planejamento escolar quando referir-me ao planejamento no sentido mais geral que abarca o planejamento do professor e os documentos oficiais que se referem ao planejamento.

Diante do exposto, reafirmamos a importância de investigar como professor principiante compreende e elabora o planejamento de ensino de suas aulas. Para alcançar esse objetivo optamos pela pesquisa (auto)biográfica por acreditarmos ser essa uma metodologia que permitiu tanto a investigação do tema proposto, como a formação dessa pesquisadora e das participantes da pesquisa.

## 2. PESQUISA -FORMAÇÃO

Sou eu que vou seguir você  
Do primeiro rabisco até o bê-á-bá.  
Em todos os desenhos coloridos vou estar:  
A casa, a montanha, duas nuvens no céu  
E um sol a sorrir no papel.  
(TOQUINHO, MORAIS, 1983).

Para nós, professores da Educação Básica, fazer uma pesquisa é muito desafiador, e um dos meus primeiros dilemas de pesquisa foi a escolha dos caminhos metodológicos que seguiria. E como no verso da música, foram muitos rabiscos até chegar à definição do método que melhor se encaixaria naquilo que eu desejava e podia realizar. Uma certeza eu tinha, não poderia investigar meu campo de trabalho sem me envolver. Mas como manter o rigor científico? A resposta a essa pergunta veio a partir dos estudos sobre os métodos de pesquisa, neles pude ampliar meus conhecimentos sobre alguns métodos. Então a pesquisa (auto) biográfica surgiu como uma possibilidade de romper com uma ideia sobre um pesquisador distante, neutro que me incomodava, desse modo optei por esse caminho neste estudo.

Nesse capítulo são abordados os procedimentos utilizados para compreensão das narrativas produzidas, os desafios e descobertas na entrada no campo e por fim descrevo como realizou-se o encontro com as participantes desse estudo.

### 2.1 A opção pela pesquisa (auto)biográfica

Conforme já exposto até agora, a escuta das vozes das professoras participantes sobre suas experiências formativas e de trabalho demandou uma abordagem metodológica que nos possibilitasse refletir sobre as ações que escolheríamos narrar ao retomar nossas memórias. Neste estudo, em que buscamos compreender como é o processo vivenciado pelas professoras participantes na ação de planejar o ensino no início da carreira docente, a escolha do método foi fundamental, entendendo esse como o caminho ou via que se opta para chegar a um determinado fim. Consideramos que a adoção de uma pesquisa qualitativa, na perspectiva das pesquisas (auto)biográficas, forneceria os instrumentos e procedimentos mais apropriados, por ser uma abordagem que possibilita reverberar as vozes dos participantes em um processo (auto)formativo que contempla todos os

envolvidos tanto quem se propõe a pesquisar como que se dispõe a participar.

A temática proposta se desenvolveu no contexto da pesquisa (auto)biográfica como investigação e formação, que tem por princípio metodológico considerar os fenômenos estudados a partir da perspectiva das participantes, processo que fundamenta as pesquisas (auto)biográficas. Assim, a opção pela entrevista narrativa<sup>5</sup> das participantes foi o elemento chave deste estudo, na qual as histórias de cada professora nos levaram a compreender sua trajetória individual e coletiva.

A narrativa nasce da tradição oral e está presente em muitas culturas desde as épocas mais remotas do começo da civilização humana. Apesar do ato de narrar ser intrínseco às culturas, ele está se tornando cada vez mais raro e um dos fatores que pode explicar essa perspectiva é a complexidade do cotidiano atualmente, em que o encontro com o outro é pouco possibilitado (BENJAMIM, 1985). Dentro de um contexto escolar, essa premissa se torna ainda mais frequente diante das inúmeras demandas que os docentes enfrentam a cada dia. E para as professoras em processo de inserção na carreira, narrar sobre suas demandas e inquietações se torna ainda mais raro.

As narrativas estão presentes em diversos setores da vida cotidiana e nos cenários acadêmicos. Elas possibilitam tornar a pesquisa mais próxima do fazer humano. Para a autora, diversos são os campos que estudam as experiências recontadas através de narrativas e, pode ser definida como um jeito de entender o que foi vivenciado pelos narradores num processo de colaboração entre pesquisador e pesquisados (PAIVA, 2008).

Um dos maiores incômodos para mim, relacionado ao processo de condução de uma pesquisa, é o distanciamento entre o pesquisado e o pesquisador. Os estudos que fundamentam esta pesquisa revelaram outras possibilidades de pesquisa em educação, que se conduzem por parâmetros que permitem uma nova forma de pensar sobre o conhecimento e a construção do saber. Dentro dessa perspectiva, o pesquisador é também compreendido como sujeito da pesquisa e suas escolhas metodológicas impactam nos resultados a serem alcançados. Dessa maneira, rompe-se o paradigma da neutralidade científica uma vez que, como parte da pesquisa, os valores e experiências do pesquisador estará presente e estabelece estreita relação com os valores e experiências dos pesquisados,

---

<sup>5</sup> Serão explicitados os pressupostos teórico-metodológicos da entrevista narrativa no capítulo 2 deste estudo.

aqui chamados de participantes.

Os estudos que optam pela narrativa têm como intenção compreender como as pessoas experienciam o mundo a partir do que selecionam para narrar. Para Clandinin e Connelly, (2015), a pesquisa com narrativas são um processo de investigação na educação, de reflexão pedagógica e de formação para quem narra e também para aquele que escuta a narração. Portanto, conforme os autores, é preciso entender a pesquisa narrativa como procedimento metodológico que, simultaneamente investiga e forma os sujeitos participantes. Desse modo, é fundamental compreender que não se trata apenas de um método de pesquisa, mas de uma construção de conhecimento com e para os participantes em primeiro lugar, enquanto que as relações estabelecidas são construídas no diálogo entre o narrado, as pesquisas e os acontecimentos históricos num movimento analítico compreensivo.

Considero relevante ressaltar que da mesma forma que as professoras participantes desse estudo foram levadas a um processo de reflexão e ressignificação de si por meio das suas próprias narrativas, eu também como pesquisadora, frente as narrativas ouvidas, também foi levada a um processo de reflexão e ressignificação, ou conforme Souza (2006) afirma “o pesquisador que trabalha com narrativas interroga-se sobre suas trajetórias e seu percurso de desenvolvimento pessoal e profissional, mediante a escuta e a leitura do outro” (SOUZA, 2006, p. 98).

Neste estudo, um dos desafios foi a escuta atenta e sensível das narrativas das participantes que doaram tempo e saberes para a produção desta pesquisa. Os encontros foram organizados em diferentes espaços dentro e fora da escola, e, para que fossem possíveis, foi necessário conciliar os horários e a gestão das interferências externas para garantir tempo e tranquilidade para os relatos. As professoras participantes têm um dia da semana fora de sala de aula, correspondente a 1/3 da jornada semanal para atividades extraclasse como: atendimento de pais, planejamento, reuniões e capacitações. E a maioria dos encontros foram realizados dentro desse tempo.

## **2.2. A entrada no campo de pesquisa**

Este estudo teve como campo de pesquisa a Rede Municipal de Educação de Sabará, uma cidade muito próxima, geograficamente, de Belo Horizonte. Segundo o Plano Decenal de Educação de Sabará, a rede de educação é composta de 50 escolas de Ensino Fundamental sendo vinte e sete municipais, dezesseis estaduais e sete escolas particulares. (Sabará, 2015). As escolas de Ensino Fundamental contam ainda com turmas de Educação Infantil e os professores que ocupam cargo de Professor Municipal podem atuar tanto na Educação Infantil, como nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O processo de entrada no campo de pesquisa passou por algumas etapas, embora eu já tivesse uma ideia com quem e onde pesquisar. Procurei a Secretária de Educação do município de Sabará para solicitar autorização e obter algumas informações sobre os docentes recém ingresso na rede. A Secretária de Educação sugeriu uma escola, pois essa tinha em seus quadros muitos professores recém ingressos na rede, sendo que nos anos iniciais do Ensino Fundamental foram empossadas nessa escola sete professoras no final de 2019.

De acordo com dados fornecidos pela Secretária de Educação de Sabará a escolha da escola para lotação é realizada pelos ingressantes respeitando o número de vagas em cada escola e a classificação no concurso. Os primeiros colocados são convocados e escolhem dentro das vagas disponibilizadas onde desejam trabalhar, o número expressivo de lotações na escola indicada se deve, além das vagas existentes no quadro da escola, à sua localização, que fica em um bairro limítrofe à Belo Horizonte, o que torna o acesso por carro ou ônibus mais fácil. Segundo dados da Secretaria de Educação há um número significativo de docentes na rede que residem em Belo Horizonte.

A indicação para realizar a pesquisa nessa escola foi prontamente aceita, uma vez que duas colegas de trabalho, lotadas nessa instituição, já haviam concordado em participar da pesquisa. As professoras que inspiraram essa pesquisa por diversas vezes me confessaram as dificuldades que vinham enfrentado em seus primeiros meses de docência, mas infelizmente uma dessas colegas optou por exonerar do cargo e a outra preferiu atuar na Educação de Jovens e Adultos, no turno da noite. Diante disso, precisei retornar à campo para convidar outras professoras para minha pesquisa, o que inicialmente me causou desconforto e insegurança.

Nessa proposta em que fiz a opção pela pesquisa (auto) biográfica a escolha dos participantes é fundamental e muito delicada, uma vez que prescinde de uma relação de confiança entre pesquisador e participante. Assim, quando fiz a primeira visita como pesquisadora à escola, tive dificuldades de identificar as professoras que poderiam participar do estudo, a maioria dos novos professores não me conheciam pessoalmente, pois atuávamos em turmas diferentes. Logo depois veio a suspensão das aulas devido à pandemia do COVID-19 e nosso contato passou a ser virtual, uma vez por semana, nas reuniões com a direção e a pedagoga. Nesses momentos, a maioria permanecia com as câmeras fechadas e havia pouca interação. Muitos relatos de professores falam do desconforto de lidar com recursos de áudio e vídeo, da exposição da privacidade e do enfrentamento de processos dolorosos causados pela pandemia. Minha própria situação era complicada, pois estava com minha mãe hospitalizada e a perdi alguns meses depois. Soube posteriormente que vários colegas passaram por situações semelhante e, portanto, era compreensível o pouco desejo de socializar-se.

O retorno em 2021 também não possibilitou uma aproximação com essas novas colegas, pois na primeira semana de retorno recebi a autorização de licença para estudos da Secretaria de Educação. Assim, entrar no campo de pesquisa, mesmo sendo a escola onde trabalho a quase uma década, foi como entrar num lugar desconhecido, o prédio era o mesmo, mas as pessoas e o contexto eram outros.

Diante desse cenário, em conversa com a pedagoga da escola onde pretendíamos pesquisar, buscamos informações sobre os professores recém-ingressos. Nos dados coletados não havia clareza do tempo de experiência dos docentes. Para obter esses elementos acordamos com a gestão da escola que nos intervalos das aulas, durante o recreio das crianças, eu apresentaria a proposta da pesquisa e faria o convite para aqueles que informassem ter menos de cinco anos de atuação em sala de aula. O que se revelou improdutivo, pois o intervalo dos docentes era de 15 minutos e a sala de professores fica ao lado do pátio onde era realizado o recreio das crianças. Esses fatores tempo e barulho dificultaram a apresentação e a obtenção da informação, embora tenha permanecido na escola dois dias de 13:00 às 17:00 horas, percebeu-se que não foi o suficiente.

Em vista disso, para convidar as professoras, definimos por usar os princípios do Bola de Neve. Conforme Costa (2018) o método Bola de Neve consiste em uma abordagem por meio das Redes Sociais Virtuais (RSV) e é uma forma de contactar voluntários para participar de uma pesquisa científica ou não. Destaca a autora que esta técnica não é uma amostra com características probalísticas, ou seja, não se pode fazer generalizações a partir dos seus resultados, pois ela não oferece um controle científico tendo, portanto, vantagens e desvantagens. Ainda assim, a autora salienta que essa técnica é bastante eficiente para obter uma amostra do que se deseja selecionar para a pesquisa científica.

No período pandemia o uso das redes sociais se intensificou como forma de lidar com o isolamento social, impactando as relações profissionais e pessoais. Estudos comprovam que esse fenômeno atingiu toda a população mundial, tornando as RSV ferramentas de comunicação, ensino e divulgação de informações. (PRIMO, 2020; RONDINI, PEDRO e DUARTE, 2020). As RSV são hoje uma realidade que atinge grande parte da população e uma de suas características é o efeito viral de uma informação. E essa foi a situação que nos deparamos quando optamos por essa técnica. A escola onde iniciei a pesquisa tem um grupo de *WhatsApp* onde todos os professores do turno da tarde, a direção e os pedagogos estão inseridos e nos foi permitido utilizar esse meio para contactar as professoras. Assim, foi elaborado um formulário/questionário no *Google Forms* (Anexo F, p. 101) com uma breve explicação sobre o tema da pesquisa e algumas perguntas que ajudariam a identificar possíveis participantes. Nosso objetivo era contactar as professoras que atuavam nos anos iniciais, das dezesseis professoras que atuam no turno da tarde, obtivemos doze respostas, duas pertencentes a professores de outras escolas da rede Municipal de Sabará, mas não atuam na escola indicada. Essas professoras receberam o link e como identificaram o meu nome responderam o questionário. Esse aspecto revelou-se interessante pois, comprovou a afirmativa de Costa (2018) de que um *link* divulgado por um conhecido é mais facilmente respondido. Esclarece a autora,

Inicialmente, o pesquisador especifica as características que os membros da amostra deverão ter, depois identifica uma pessoa ou um grupo de pessoas congruentes aos dados necessários, na sequência, apresenta a proposta do estudo e, após obter/registrar tais dados, solicita que o(s) participante(s) da pesquisa indique(m) outra(s) pessoa(s) pertencentes a mesma população-alvo. (COSTA, 2018, p. 19).

Seguindo ainda a definição proposta por Costa (2018), sobre a amostragem pela técnica

Bola de Neve, delimitamos o grupo da amostra a partir dos seguintes critérios: a) professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental; b) inserção na docência a menos de cinco anos; c) professora efetiva da Rede Pública de Sabará.

Para Costa (2018), após efetivado o contato com possíveis participantes da pesquisa, o passo seguinte seria o convite àqueles que atendiam às especificações para participar do estudo e solicitação que repassassem para outros participantes. No nosso trabalho não foi necessário a solicitação de divulgação, pois a amostra já apresentava um número suficiente de participantes. A opção de trabalharmos com um grupo reduzido, entre três a cinco participantes no máximo, se justifica pela própria natureza da pesquisa (auto)biográfica, que privilegia a qualidade das narrativas e não a quantidade. Por outro lado, o tempo para uma pesquisa de mestrado também influenciou na opção de trabalhar diretamente com poucos participantes. Outros atores contribuíram para essa pesquisa, tais como os coordenadores das escolas onde realizamos as entrevistas e as professoras que responderam o formulário.

Após o recebimento e leitura das respostas ao formulário *Google Forms*, convidamos quatro professoras que atendiam ao perfil desejado para o que chamamos de 2º etapa da pesquisa. As respostas obtidas revelaram aspectos interessantes que julgamos pertinentes apresentar pois, contribuíram para nossas reflexões nesta pesquisa.

As professoras que responderam ao formulário-convite têm entre 29 e 59 anos, duas respondentes não desejaram declarar no formulário, mas informaram nas conversas em campo terem acima de 55 anos e sentem um certo preconceito em relação a idade delas. Por outro lado, as professoras mais jovens sentem o mesmo, relatando que há alguma desconfiança quanto a qualidade do seu trabalho devido a idade.

Em relação ao meio de contato que desejavam ser contactadas nove pessoas optaram por aplicativo de WhatsApp, revelando ser esse um recurso inserido fortemente no contexto escolar. As professoras que escolheram esse aplicativo contaram que mantêm grupos de WhatsApp com os pais dos alunos, processo que se iniciou na pandemia e permaneceu após a pandemia. Nenhum professor optou pelo contato pessoal fora ou dentro da escola, as escolhas foram por meios virtuais como telefone, e-mail e aplicativo. Quando tentamos marcar os encontros por esses recursos eles se mostraram ineficientes e as professoras que

aceitaram o convite para 2º etapa da pesquisa se dispuseram a participar dos encontros presencialmente. Dentre as doze professoras que responderam ao convite para participar da pesquisa e de uma possível formação, dez manifestaram o desejo de participar. As duas professoras que não desejaram participar de uma segunda etapa da pesquisa e mesmo de um grupo de formação, relataram falta de tempo e descrença em formações.

Em relação ao tempo de atuação em sala de aula a maioria das professoras têm mais de sete anos de experiência e quatro declarou ter menos de 5 anos de atuação. O que comprovou as informações obtidas na Secretaria de Educação e nos possibilitou centrar nossas escolhas nesse grupo. Assim, quatro professoras foram convidadas para uma terceira etapa, as entrevistas narrativas. As quatro participantes convidadas relataram ter menos de cinco anos de atuação nos anos iniciais do ensino fundamental na Rede Municipal de Sabará. Contudo, durante a entrevista, uma das participantes narrou sua experiência de duas décadas em outras Redes de Ensino e por essa razão optamos por não incluir seu relato neste estudo, embora sua contribuição tenha sido muito rica.

A partir das trajetórias das três professoras convidadas busquei compreender como é o processo de inserção na carreira docente dessas professoras e como essas têm planejado suas práticas educativas. As professoras realizaram o concurso edital 001 de 2016 e foram nomeadas para o cargo de Professor de Educação Básica Anos Iniciais (PEB 1) em 2019, entre os meses de abril e agosto, assumindo o cargo entre os meses de setembro a novembro de 2019. No quadro a seguir apresento as participantes e alguns dados de sua formação que julgo relevantes para ajudar a compreender suas narrativas. As professoras optaram pelo anonimato e escolheram seus nomes. A professora Flor desejou trazer um elemento da natureza que gosta muito, a professora Brisa escolheu esse nome por representar um elemento para ela forte e sutil, já a professora Lua escolheu esse nome por iniciar com a letra do seu nome.

**Tabela 2- Perfil das professoras participantes**

<b>Nome</b>	<b>Flor</b>	<b>Brisa</b>	<b>Lua</b>
<b>Idade</b>	41	36	29
<b>Ensino Médio</b>	Técnico Magistério	Ensino Médio	Técnico agroecologia
<b>Graduação</b>	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
<b>Ano de conclusão</b>	2012	2015	2016

<b>Pós-graduação</b>	Psicopedagogia	Psicopedagogia	Coordenação Pedagógica e Educação Inclusiva.
<b>1º experiência em sala de aula</b>	3º Ano do Ensino Fundamental	3º Ciclo – Disciplina Artes.	Educação Infantil – Maternal II
<b>Regência atual</b>	2º Ano do Ensino Fundamental.	1º Ano do Ensino Fundamental.	Educação Infantil – 1º período (5/6 anos).
<b>Experiência em sala de aula presencial</b>	2 anos e um mês	2 anos e 4 meses	1 ano e 8 meses.
<b>Tempo na Rede Municipal de Sabará</b>	2 anos e 6 meses	2 anos e 8 meses	2 anos e 6 meses

Fonte: Produzida pela autora com base em anotações do caderno de campo e entrevistas.

A professora Flor tem experiência em outras áreas da educação, relatou que trabalhou em Universidades como apoio a educandos com necessidades especiais, em organizações não governamentais (ONGs) com elaboração e implantação de projetos. É mãe de uma menina de oito anos e trabalha em dois turnos, de manhã com Língua Portuguesa em turmas de 8º e 9º Ano e a tarde com uma turma de alfabetização de 2º Ano Fundamental. A professora Flor é falante, criativa e narradora eloquente, nossas conversas foram longas e cheias de ricos detalhes.

A professora Brisa trabalha em dois turnos com turmas de alfabetização, 1º e 2º Ano do Ensino Fundamental. A professora Brisa é considerada pelos colegas como uma profissional dedicada e organizada, seu caderno reflete sua personalidade com detalhes específicos, anotações, atividades e planilhas. Antes de atuar em salas de aula, Brisa trabalhou no setor administrativo da escola e conhecer bem a rotina escolar. Para ela, isso foi importante para superar os desafios que vivenciou nos primeiros meses de docência.

A professora Lua é a mais jovem das três participantes, logo que a vemos temos a impressão de uma jovem adolescente. Essa impressão se desfaz nos primeiros minutos de conversa, Lua é calma, segura e firme em suas posições. Ela também trabalha em dois turnos, de manhã com uma turma de alfabetização, 2º Ano do Ensino Fundamental, a tarde com turma do 2º período da Educação Infantil. Lua reforçou no seu relato que gosta de trabalhar em um turno com Educação Infantil e no outro com alfabetização no Ensino Fundamental, os dois seguimentos para ela têm características diferentes que ora se

aproximam ora se afastam.

As professoras Lua e Brisa entraram alguns meses antes da entrada na Rede Municipal de Sabará na Rede Municipal de Belo Horizonte, já a professora Flor está iniciando a carreira na Rede Municipal de Sabará, embora tenha tido uma curta experiência como professora contratada em escolas particulares e uma escola pública no interior de Minas Gerais. Entretanto, como mesmo somando esses tempos em outras redes de educação não ultrapassa a quatro anos, considere neste estudo as professoras como principiantes na carreira.

No momento em que foi realizada a pesquisa, as três professoras estavam no estágio probatório que, segundo o Estatuto do Servidor Público Municipal (Sabará, 2008), o servidor aprovado em cargo público e empossado adquirirá estabilidade ao completar três anos de efetivo exercício, desde que aprovado na avaliação de desempenho. Essa é a situação das professoras participantes que tem ainda, em média, um ano de experiência em sala de aula em outras redes. E ainda, ressalta-se que todas as participantes possuem curso de especialização em educação e continuam com planos de continuidade de estudos.

O trabalho docente traz demanda intensas que vão desde o planejamento das aulas até a gestão das turmas. As professoras Flor, Brisa e Lua, como grande parte dos professores da educação básica, trabalham em dois turnos, o que multiplica por dois as suas responsabilidades e demandas. Apesar dessa carga de trabalho as três afirmam gostar do trabalho e desejam permanecer na profissão. Entretanto, relatam as dificuldades do ofício, a exemplo do pouco tempo para o encontro coletivo entre os pares e que na maioria das vezes é necessário um esforço extra para se encontrarem e construir juntas uma proposta de trabalho, quase sempre a comunicação é realizada através de redes sociais como o *WhatsApp*.

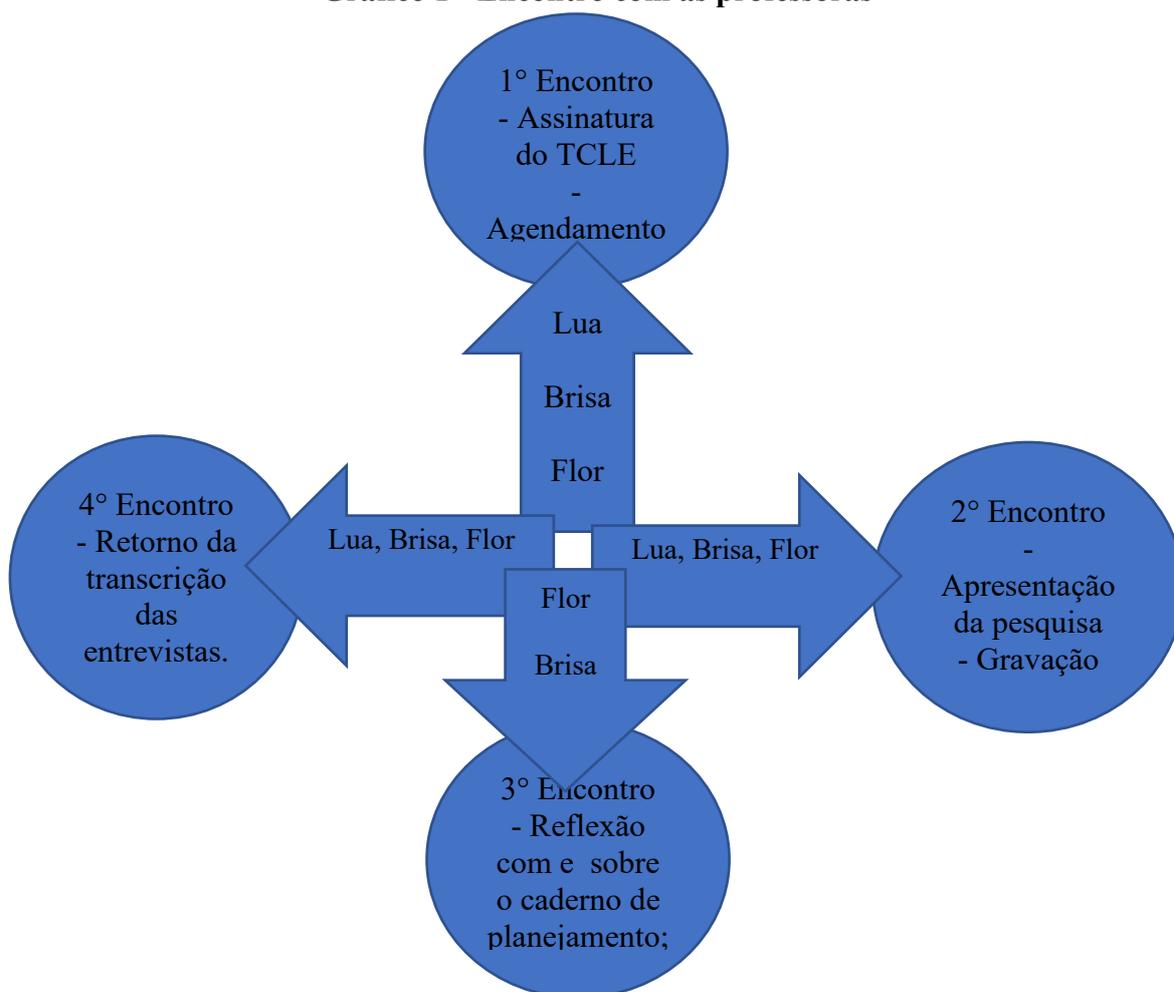
As participantes ocupam o cargo efetivo de Professor de Educação Básica da Rede Municipal de Sabará, e seguem as orientações pedagógicas da Secretaria de Educação. O trabalho das docentes é composto de 22 horas e trinta minutos semanais, sendo quatro horas e 30 minutos, destinadas ao planejamento que é realizado em dias específicos da semana, conforme a organização pedagógica de cada escola. Essa organização tem como

princípio dois dias presenciais no espaço escolar e dois dias fica a critério do professor podendo cumprir esse tempo na escola e em casa. O tempo pedagógico é também destinado às reuniões com os pais, formações e encontro com os pares. Neste estudo, as participantes optaram pelos encontros nesses dias específicos, sendo que a professora Flor os encontros foram no espaço escolar e as professoras Lua e Brisa em outros espaços.

O encontro com a professora Flor, por exemplo, foi realizado dentro do espaço escolar em diferentes horários, nos dias em que ela tinha atividades extraclasse. A escola foi receptiva ao nosso pedido de uso dos espaços e permitiu a realização das entrevistas no horário extraclasse da professora, considerando que também era um momento formativo.

A figura a seguir ilustra a dinâmica dos nossos encontros.

**Gráfico 1 - Encontro com as professoras**



Fonte: Elaborado pela autora.

O primeiro encontro ocorreu no período da tarde na sala de professores no dia de extraclasse da professora. Nesse dia conversamos e apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE que foi assinado. Como nesse dia a Professora Flor precisou atender a família de um dos seus alunos, não foi possível detalhar a pesquisa e como faríamos a entrevista, então agendamos para a semana seguinte. No segundo encontro conversamos durante uma hora sobre a pesquisa e o trabalho que a professora vinha realizando na sala de aula. Esse encontro apesar de durar uma hora ocorreu na sala de professores, o barulho e constantes interrupções não possibilitaram a gravação da entrevista. Além disso, a professora precisou conversar com o supervisor pedagógico e novamente a entrevista foi remarcada.

O terceiro encontro foi realizado antes do horário das aulas da tarde e após as aulas do turno da manhã por sugestão da professora que faz seu horário de almoço na escola. A entrevista foi gravada na sua sala de aula que já estava organizada para receber os alunos da tarde. A escola estava silenciosa e havia apenas o pessoal de apoio e a direção na escola, a gravação durou 50 minutos. A Professora Flor me mostrou atividades, o seu caderno de planejamento, o material de apoio que havia acabado de receber e falou das estratégias que estava utilizando para ajudar os alunos com dificuldades de aprendizado. Combinamos que após a transcrição da entrevista eu retornaria para conversarmos sobre o que seria publicado ou não.

Alguns dias depois entrei em contato com a Professora Flor e convidei para um lanche próximo à escola, antes enviei por *WhatsApp* a transcrição da entrevista. Quanto ao teor da entrevista Flor esclareceu alguns pontos e acrescentou outros, mas aprovou toda a transcrição.

Já os encontros com a Professora Brisa foram após o fim das aulas do 1º turno próximo a escola em atuamos. Brisa mudou-se recentemente para perto desta escola e preferiu o encontro nessa escola e nas imediações. O primeiro encontro para a pesquisa com a professora Brisa ocorreu no fim de um dia de trabalho. Já estávamos conversando a alguns dias nos intervalos das aulas, pois trabalhamos de manhã na mesma escola e turno. O primeiro encontro foi bem dinâmico e objetivo, Brisa leu o TCLE tirou algumas dúvidas e

assinou o documento.

No segundo encontro, conversamos na sala da coordenação, local que nos foi emprestado pela coordenadora por ser mais tranquilo. Brisa levou o seu caderno de planejamento e me mostrou como ela o organiza. O caderno já estava no final e ela concedeu o material para que eu pudesse analisá-lo com mais calma. Em seguida, começamos a gravar a entrevista que durou cerca de vinte e cinco minutos.

No terceiro encontro convidei Brisa para almoçar em um restaurante próximo a escola e conversamos sobre a transcrição da entrevista, que havia sido enviada por e-mail. Quanto ao teor aprovou a transcrição, mas acrescentou algumas informações que julgou importantes e havia se esquecido no dia da gravação.

Os encontros com a professora Lua foram um pouco mais complicados de agendar. A professora estava organizando seu casamento que aconteceria dentro de algumas semanas e dispunha de pouco tempo. Os dias de extraclasse estavam sobrecarregados de tarefas, pois desejava deixar tudo organizado para o período que estaria ausente devido à licença matrimonial. Diante desse contexto optei por aguardar um pouco, para não atrapalhar seu trabalho. Na semana que iria sair de licença conseguimos conversar no final do turno da manhã. Apesar desse contratempo, conversamos bastante durante os intervalos e Lua se mostrava preocupada quanto a marcarmos uma data para as entrevistas.

O primeiro encontro com a professora Lua ocorreu no intervalo de lanche dos professores na escola. A professora Lua leu o TCLE e o assinou, expliquei sobre o termo de consentimento, sobre a pesquisa e agendamos a entrevista para duas semanas a frente. Na data agendada foi preciso desmarcar, faltavam professores na escola e não foi possível fazer o tempo extraclasse. Houve ainda mais duas tentativas infrutíferas e só conseguimos gravar a entrevista em julho, pouco antes do recesso escolar.

O segundo encontro com Lua, quando gravamos a entrevista, foi também na sala de apoio a coordenação. Nesse dia o turno estava um pouco mais agitado, pois havia um evento na escola e fomos interrompidas algumas vezes. Porém, conseguimos gravar a entrevista e conversar sobre o caderno de planejamento. A professora Lua me mostrou algumas

atividades e propôs enviar algumas fotos de planejamentos de aulas que ela achava interessante. Ela ainda se dispôs a esclarecer alguma dúvida por *WhatsApp* caso fosse necessário. Não houve um terceiro encontro para retorno da transcrição da entrevista narrativa. As transcrições foram enviadas por e-mail e *WhatsApp* e conversamos sobre alguma alteração que ela desejasse fazer. Lua informou que para ela estava tudo bem e que eu poderia usar da maneira que desejasse.

Os encontros com as professoras foram enriquecedores, pois estávamos em uma perspectiva formativa tanto para mim, como para elas. Sabemos que pesquisar nos espaços escolares é desafiador e demanda um esforço extra dos docentes, por isso se faz necessária a luta por melhores condições de trabalho, onde o tempo para investimento em estudos faça parte da rotina escolar.

A constituição das fontes de pesquisa privilegiou sobretudo as memórias narradas das participantes, sobre como realizam o planejamento de ensino e os desafios que enfrentam durante a inserção na carreira docente. Nos encontros, as professoras disponibilizaram documentos que auxiliaram na composição dos dados como os cadernos e as planilhas de planejamento. Cabe ressaltar que esses foram elementos para auxiliar a compreensão das narrativas e que nesta pesquisa as narrativas das professoras, escritas e orais, foram o fio condutor.

Assim ressalta-se, que foi durante a pesquisa de campo que os instrumentos foram se revelando e possibilitando a compreensão dos fenômenos estudados a partir da perspectiva das participantes. Essa premissa é o que fundamenta as pesquisas (auto)biográficas. Nela o foco não é a verificação de questões ou hipóteses, mas sim a compreensão das histórias narradas.

Nos estudos de Passeggi e Souza (2017), os autores argumentam que a pesquisa (auto)biográfica permite ao participante biografar sua história revendo fatos e acontecimentos passados, essa foi uma característica marcante nos relatos das participantes desta pesquisa. Embora não possamos mudar os fatos narrados, retornar pela narrativa à memória desses acontecimentos permitiu reinterpretá-los e compreendê-los melhor. Essa característica da pesquisa (auto)biográfica é assinalada pelos autores que afirmam:

O princípio ético orientador das pesquisas com histórias de vida é que as narrativas da experiência, longe de comunicar o que já se sabe, constituem-se verdadeiros processos de descoberta e reinvenção de si. A dimensão heurística e autopoietica dessa reflexão permitiria transformar saberes implícitos em conhecimentos. E 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 de narrativas autobiográficas, como processos de formação docente. (PASSEGGI e SOUZA, 2017, p. 14).

Assim, as narrativas construídas nos encontros com as participantes revelaram sentimentos, experiências, saberes e um significativo documento pedagógico: os cadernos de planejamento. Ainda na lógica de se pensar em uma pesquisa numa perspectiva (auto)biográfica, nossa opção parte da compreensão de que esses estudos na educação se desenham como uma ferramenta potente na ação formativa dos docentes, pois viabiliza uma reflexão sobre nossas práticas e possibilita a troca de experiências entre os pares.

Desse modo, a partir da abordagem da pesquisa (auto)biográfica foi possível retornar memórias individuais e coletivas sobre a ação de planejar o ensino nos anos iniciais do ensino fundamental, com professoras que atuam em escolas públicas do município de Sabará. Nesse processo as temáticas foram se adensando e percebemos sua perpétua continuidade. Por meio das narrativas, foi possível conhecer e revisitar práticas, respeitando a individualidade de cada participante e ao mesmo tempo compreendendo a força dos cadernos de planejamento como instrumento de reflexão e visibilização da profissionalidade docente.

A pesquisa (auto)biográfica na educação potencializa a ação formativa dos docentes e do pesquisador, por viabilizar reflexões sobre a própria prática e a troca de experiências entre o pesquisador e o participante da pesquisa. Construímos um diálogo entre nossos saberes profissionais e os desafios da docência na atualidade. As professoras<sup>6</sup> reconhecem que tem pouco espaço e tempo para dizer de nós mesmas, o que se pressupõe ser fundamental para uma reflexão crítica do fazer pedagógico e conseqüentemente da profissionalidade. A partilha das histórias das participantes, entrelaçada às experiências pessoais de cada uma, propiciaram um movimento de autoconhecimento mútuo, que nas palavras de Josso (2010)

---

<sup>6</sup> Adoto nesse texto a palavra professora em virtude de as colaboradoras serem mulheres e ainda ser, nas series iniciais do Ensino Fundamental das escolas onde atuamos, majoritariamente de mulheres professoras.

conduziu a um “caminhar para si” possibilitando redimensionar o próprio desenvolvimento profissional.

Nesta pesquisa que ora se apresenta, a intenção foi trabalhar com as narrativas das professoras principiantes na carreira, a partir do questionamento de como realizam seu planejamento de ensino. Assumo aqui a intenção, pois a força das narrativas conduziu também para outras vertentes que adensaram os relatos sobre planejamento. Como enfatizam Passeggi e Souza (2017) as pesquisas (auto)biográficas ultrapassam a questão da produção de conhecimento sobre uma prática, nas palavras dos autores,

Os trabalhos desenvolvidos sob esse enfoque voltam-se, como já afirmamos, para a formação docente, e se situam, prioritariamente, na segunda vertente da pesquisa autobiográfica, recorrendo às histórias de vida e às narrativas autobiográficas como fonte e método de investigação qualitativa, indagando-se sobre práticas docentes, as trajetórias de formação, não apenas para produzir conhecimento sobre essas práticas, mas perceber como os professores dão sentido a elas. Emerge assim, das narrativas de professores, em formação inicial ou continuada, uma variedade de temas que entrecruzam memórias, percursos de formação, questões de gênero, trajetórias de aprendizagens e formação para a docência. (PASSEGGI e SOUZA, 2017, P. 13).

Assim, meu interesse nesta pesquisa foi as histórias das professoras sobre sua trajetória formativa e como essa se traduz em sua ação de planejar o ensino, buscando compreender o percurso dessas professoras em seus primeiros anos de profissão.

### **2.3. Entrevista narrativa como dispositivo de investigação e formação**

A minha escolha pela entrevista narrativa foi baseada na característica formadora desse dispositivo. Meu desejo como pesquisadora era contribuir de alguma forma com as colegas que dela participaram e construir minha própria formação. Logo nas primeiras leituras sobre o tema surgiram diversos questionamentos: como eu vou entrevistar? Como eu vou pesquisar tendo como fonte principal a história individual das participantes? Como ouvir com atenção e respeito a opinião de cada uma? Assim, tal escolha não foi fácil, demandou muita leitura e uma mudança profunda no meu olhar de pesquisadora. A escuta atenta, interessada e não invasiva foi um exercício de aprendizado como pesquisadora e como pessoa.

Narrar sobre a própria trajetória não é algo simples, conforme Benjamim (1985) é cada vez mais raro as pessoas narrarem “devidamente” suas experiências. Isso posto, destacamos que para a escolha entre as diversas técnicas que a narrativa (auto)biográfica possibilita, o primeiro passo é considerar os sujeitos sociais que participam da pesquisa e seus objetivos. Partindo dessas considerações, optamos neste trabalho pela entrevista narrativa, pois essa permitiu em nosso entendimento a reverberação das vozes tanto da pesquisadora como das participantes da pesquisa.

Segundo Ravagnoli (2018), a entrevista narrativa foi proposta na Alemanha por Fritz Schutz na década de 1980 como um instrumento de construção e análise de dados narrativos. Buscava-se por meio dessas entrevistas romper com modelos rígidos de narrativas e entrevistas estruturadas com perguntas e respostas. O modelo proposto tinha como característica principal uma flexibilidade na fala do entrevistado sem a interferência do entrevistador e/ou o aprisionamento das perguntas previamente estabelecidas, essa característica contribuiu para que as narrativas revelassem mais do que esperávamos. A autora, em relação a entrevista narrativa destaca que,

A característica principal da entrevista narrativa é a não interferência do pesquisador durante o relato do entrevistado. O papel do pesquisador é apresentar ao entrevistado uma questão gerativa não direcionada a respostas pontuais e que encoraje uma narração extemporânea, ou seja, improvisada, não previamente elaborada. Diferentemente dos outros modelos de entrevistas, o pesquisador não formula perguntas indexadas, com referências explícitas, e sim, propõe um tema acerca da realidade sob investigação para que o entrevistado o desenvolva da maneira como considerar conveniente, no momento do seu relato. (RAVAGNOLI, 2018, p. 2).

Uma vez que a entrevista narrativa possibilita que o entrevistado se expresse com liberdade e que há pouca interferência do entrevistador, é importante salientar que ela contém regras para que por outro lado a narração não se torne difusa e pouco produtiva para a pesquisa. Na realização de nossas entrevistas essas regras foram norteadoras, pois segundo a individualidade de cada participante ora era necessário provocar as falas, ora era necessário retomar aos pontos previamente acordados. Conforme Jovchelovitch e Bauer (2002) destacam a entrevista narrativa deve organizar-se em torno de regras e, sendo essa uma técnica, os autores sugerem os seguintes caminhos: “ativar o esquema da história, provocar narrações dos informantes; e uma vez começada a narrativa, conservar a narração andando através da mobilização do esquema autogerador”. (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002,

p.94).

Seguindo essa direção, as entrevistas narrativas deste estudo não tiveram perguntas pré-estabelecidas e sim um tema provocador – o planejamento de ensino –, dentro do modelo proposto por Jovchelovitch e Bauer (2002). Elas foram realizadas com quatro professoras em início de carreira no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Sabará, uma das entrevistas foi descartada pois, uma das participantes, durante o relato, revelou possuir mais de duas décadas de experiência em sala de aula em outras redes, portanto, não atendia a um dos critérios que era estar no início da carreira docente.

A transcrição das entrevistas narrativas seguiu ainda o modelo proposto por Marcuschi (2003) que pontua não existir uma melhor transcrição. O fundamental na transcrição é o foco no que se deseja demarcar sem perder de vista os objetivos da entrevista. Para o autor “a transcrição deve ser limpa e legível sem sobrecarga de símbolos complicados” (MARCUSCHI, 2003, p. 9). Assim, as marcas que adotamos, a partir do modelo proposto por Marcuschi (2003) foram: Pausas ou silêncios ente 0.5 segundo e 1.5 segundos: (+); pausas ou silêncios longos, acima de 1.5 segundos, indicação do tempo: (1.6); ênfase ou acento forte: MAIÚSCULA; Comentários do analista: (( )) e indicação de transcrição parcial ou de eliminação: /.../.

Após a transcrição literal das entrevistas realizei os processos de textualização e por fim o de transcrição para uma versão final de texto escrito seguindo os princípios da transcrição, com objetivo de tornar o texto mais claro para o leitor. A transcrição, entretanto têm desafios e vantagens que perpassam tanto a fidelidade do texto narrado e o que o pesquisador transcreve, como a produção de um texto compreensível para o leitor que não estava presente no momento do diálogo. Segundo Evangelista (2010, 2013) a transcrição manual do texto oral para o texto escrito é imprescindível, a autora pontua que os recursos tecnológicos são ferramentas que possibilitam uma maior fidelidade do que foi narrado, mas é preciso ainda tornar esse material coletado em um texto escrito. As entrevistas obtidas, indiferente do recurso que o pesquisador tenha escolhido, é um texto oral e ao transporta-lo para o texto escrito necessita de um tratamento. Para Lima (2017) as entrevistas orais podem ser transcritas seguindo três etapas,

a) a transcrição, que é a primeira versão escrita dos depoimentos; nela, se busca reproduzir fielmente tudo o que foi dito sem recortes ou acréscimos; b) a textualização, na qual se omite o entrevistador e se afere ao narrador a titularidade das narrativas; c) a transcrição, em que o texto é recriado a ponto de ser coerente e fazer sentido para o leitor que não teve acesso ao diálogo inicial. (LIMA, 2017, s.p.)

Para ampliar a compreensão das histórias trabalhamos, segui as etapas relacionadas por Lima (2017), com a transcrição, textualização e transcrição das falas considerando a relação entre o texto oral e o texto escrito. Assim a transcrição é uma interpretação nossa a partir da escuta e observações como presença de risos, choro, barulhos, suspiros e outros. O resultado foi apresentado às participantes para que aprovassem o texto como proposto por Caldas (1999, apud Evangelista 2010),

Tendo em vista o estabelecimento de uma relação entre as partes componentes da entrevista, o texto final, ou texto transcrito, é escrito por um dos participantes (entrevistador), mas somente se torna legítimo quando autorizado pelo colaborador, daí o aspecto ético da história oral. É somente por isso que insistimos na relevância da construção de um texto que, de fato, foge do que foi literalmente dito, mas se aproxima intensamente do que se quis dizer. “O texto final jamais poderia ter sido pronunciado daquela maneira final pelo nosso interlocutor; no entanto, cada palavra, cada frase, cada estrutura lhe pertence (ele não disse, mas somente ele poderia ter dito).” (CALDAS, 1999, p. 75 apud EVANGELISTA, p. 177, 2010).

Esclarece-se ainda, que foram providenciadas autorizações legais com todos os colaboradores diretos e indiretos da pesquisa. Quanto às três professoras participantes de todo o processo e que consentiram com a gravação das entrevistas, elas foram esclarecidas que poderiam mudar de ideia durante ou após a gravação. As gravações foram realizadas com o objetivo de uma análise posterior das narrativas para se evitar perda dos trechos. Além das gravações com as participantes, foi realizada uma entrevista com uma das pedagogas da Rede Municipal de Sabará, bem como meus registros no caderno de campo contendo observações e descrições desses momentos.

Neste estudo, optei pela análise das narrativas orais concedidas durante as entrevistas narrativas e as narrativas documentais reveladas nos cadernos de planejamento das participantes, seguindo ainda o modelo proposto por Souza (2004) que é denominado por ele de “Uma leitura em três tempos”, que são: Tempo I – pré-análise/leitura cruzada; Tempo II – leitura temática e Tempo III – Leitura interpretativa. Para Souza (2004), essa ideia metafórica de uma leitura em três tempos possibilita considerar o tempo de lembrar, o

tempo de narrar e refletir sobre o vivido mantendo a relação dialógica entre eles. Destaca ainda o autor que a interpretação dos dados para o pesquisador e pesquisados, começa no momento do início da investigação narrativa.

Nas pesquisas narrativas é fundamental a sensibilidade de ver, olhar e escutar, procurando conectar no processo de produção de conhecimentos a narrativa dos participantes como coautores do estudo produzido (SOUZA e MEIRELES, 2018). Seguindo essa direção, os dados produzidos nas narrativas das participantes foram analisados a partir dessa proposta, sendo que no Tempo I (SOUZA, 2004), busquei fazer a leitura das narrativas escritas e orais, tentando identificar o perfil de cada participante. Para os autores,

As pesquisas (auto)biográficas adotam e comportam uma variedade de fontes e procedimentos de recolha, podendo ser agrupadas em duas dimensões, ou seja, os diversos documentos pessoais (autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais) e as entrevistas biográficas, que podem ser orais ou escritas. De fato, as biografias são bastante utilizadas em pesquisas na área educacional, como fontes históricas, devendo cada texto escrito ser utilizado como um objeto de análise, considerando-se, sobretudo, o contexto de sua produção, sua forma textual e o seu conteúdo em relação ao projeto de pesquisa a que se vincula. Ainda assim, as pesquisas biográficas partem do princípio de que a educação se caracteriza como uma narratividade (GENOVESI, 2002) intersubjetiva, recolocando a subjetividade como uma categoria heurística e fenomenológica de tal abordagem. (SOUZA e MEIRELES, 2018).

Assim, elegemos alguns pontos que identificamos a partir da escuta atenta das entrevistas narrativas e dos diálogos no campo de pesquisa, buscando compreender quem são as professoras que participam deste estudo e não simplesmente categorizá-las. Nesse sentido, o perfil traçado parte dessa subjetividade do olhar que construímos na experiência do encontro com o outro.

Nessa lógica de organização, após a identificação do perfil das participantes, no Tempo II – leitura interpretativa, como explicitado anteriormente, busquei cruzar as narrativas distinguindo dimensões que identificamos nas histórias das participantes, para compreender as dimensões mais evidenciadas em cada trajetória. Nessa etapa, foi necessário retornar por diversas vezes a leitura, a escuta das entrevistas e as anotações de campo. Nos dados selecionados percebe-se que as professoras participantes concluíram a graduação em pedagogia em anos muito próximos. Destaca-se ainda, o pouco tempo de experiência em sala de aula antes da entrada na carreira pública e a interrupção durante a

pandemia COVID-19.

Apresento a seguir uma tabela com alguns temas que emergiram no relato das professoras, posteriormente elegi algumas dimensões que serão analisadas em diálogo com o referencial teórico-metodológico adotado neste estudo. Para uma organização dos temas a serem analisados e com intensão de responder às questões norteadoras deste estudo, a escolha dos temas centrou-se nas questões que se relacionam com a prática docente, em específico o planejamento de ensino.

**Tabela 3 - Temas**

<b>Nome</b>	<b>Flor</b>	<b>Brisa</b>	<b>Lua</b>
<b>Escolha da Profissão</b>	- Influência da família (mãe).  - 2º opção de carreira	- Influência de profissionais da educação básica.  - 2º opção de carreira	- Influência de profissionais da educação básica.  - 2º opção de carreira
<b>Professores marcantes</b>	Mãe, professora do estado.	Professora da 1º série.	Professora da 1º e 2º série.
<b>Formação/estágios</b>	Hospital, escola particular.		Escola particular, Educação Infantil.
<b>Recursos teóricos para elaboração do planejamento</b>	BNCC, livros didáticos	Currículo Mineiro, Livros didáticos	BNCC Tabela fornecida pela supervisora da escola.
<b>Parceria na produção do planejamento</b>	Não	Não	Sim
<b>Percepção em relação ao planejamento</b>	Difícil, estou aprendendo.	Difícil no começo.	Difícil.

Fonte: produzida pela autora com base em anotações do caderno de campo da pesquisa e entrevistas com as participantes.

O intuito no Tempo III, conforme Souza (2014), é realizar uma análise compreensiva e interpretativa das narrativas, buscando compreender as dificuldades e desafios que as participantes enfrentaram em seus primeiros dias de docência para produção do planejamento de suas aulas. Para Souza (2014),

A análise compreensiva-interpretativa das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais e escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação. (SOUZA, p. 43, 2014).

Assim, buscou-se compreender as histórias narradas pelas docentes dentro de um contexto de colaboração, ou seja, em diálogo com as memórias individuais e coletivas de

professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, nossas memórias se intercruzavam, uma vez que conforme exposto até o momento, a pesquisa narrativa possibilita um processo de cooperação entre o pesquisador e os participantes. Portanto, a leitura foi realizada dentro de uma caracterização temática, construída a partir da minha própria experiência docente, a fim de desenhar as representações e agrupamentos que emergiam das narrativas das participantes da pesquisa.

No contexto deste estudo a partir dos estudos de Souza (2014), considerei todo processo de encontro com as professoras como fonte para análise. Assim, ver, ouvir e sentir junto foi fundamental para iniciar um processo de descoberta das práticas educativas das professoras. Desse modo, o retorno às narrativas e às anotações de campo foram cruciais para compreender o que cada participante revelava através de sua trajetória pessoal e profissional. A escuta atenta e sensível foi ainda uma postura necessária para permitir que as vozes das professoras participantes reverberassem aquilo que julgavam importante.

Portanto, neste estudo abordarei as análises dentro de uma perspectiva de compreensão do que é narrado e não na busca de verdades. Os grupos temáticos elaborados são uma organização para análise dos pontos comuns, divergentes e as tensões vivenciadas por um grupo de mulheres que estão se constituindo professoras, tendo os cadernos de planejamento de cada uma como ponto de partida para nossos diálogos reflexivos.

### 3. AS COISAS QUE O AFETO ENSINA: MULHERES NA DOCÊNCIA

\_ Pai, o que mulher pode estudar?  
 \_ pode ser costureira, professora... Deu um risinho forçado e quis encerrar o assunto. \_ Deixemos de sonho.  
 \_ Vou ser professora – falei num sopro. Meu pai olhou-me, como se tivesse ouvido blasfêmia.  
 \_ Ah! Se desse certo...Nem que fosse pra mim morrer no cabo da enxada. Olhou-me com ar de consolo. \_ Bem que inteligência não te falta.  
 \_ É, pai. Eu vou ser professora.

(In: Geni Guimarães. *Leite do peito: contos*. São Paulo: Fundação Nestlé de Cultura, 1988, pp. 73).

O conto da poetisa Geni Guimarães ilustra bem a situação de muitas mulheres brasileiras oriundas das camadas populares, que tem na carreira docente uma possibilidade de acessão social, trabalho e estudos. A docência na aprendizagem das crianças pequenas é tradicionalmente atribuída as mulheres devido a certas crenças construídas ao longo da história da educação em que mulheres graças ao seu *natural dom* para maternidade são mais habilitadas para ensinar com afetividade. A docência das mulheres está carregada de simbolismos desde uma carreira adequada para mulher até ser só para pessoas inteligentes. Para meus pais e os da professora Flor ter uma filha professora, era a realização de um sonho e motivo de muito orgulho. Mesmo nos dias atuais com todas as dificuldades que a carreira carrega, há em volta da profissão esse simbolismo. Entretanto, a realidade amplamente divulgada na sociedade mostra um cenário adverso e pouco atraente para os jovens na atualidade. O que me provoca a compreender o que leva a tantas pessoas a buscar essa profissão desprestigiada e temida por um lado e por outro, apontada como essencial pela sociedade.

Este capítulo trata de revelar e compreender na narrativa das professoras Flor, Brisa e Lua as razões que as levaram a escolha pela profissão docente. A primeira seção tem o intuito de compreender as vivências em outros setores de trabalho antes da entrada na docência e como essas experiências se relacionam com a escolha pela profissão docente. Na segunda seção tem por objetivo apresentar a narrativa das participantes sobre o que as levou a escolha da profissão. Os temas serão apresentados em diálogo com a fundamentação teórica do campo da educação, dentro da proposta de análise nomeada Tempo II- leitura interpretativa (SOUZA, 2014), buscando compreender os padrões e divergências na

narrativa das professoras.

### **3.1 A docência uma segunda e desejada opção profissional**

A escolha da profissão sem dúvida é um momento delicado na vida de qualquer pessoa, quando se trata de trocar essa profissão por outra, esse momento torna-se ainda mais tenso. A carreira docente na atualidade vem sofrendo um desprestígio social e econômico o que impacta na decisão de abraçar essa profissão. Entretanto, por diferentes motivos muitas pessoas têm ingressado na carreira, sonhado e lutando por atingir essa meta.

No relato da professora Flor em vários momentos ela narra como desde menina sonhou em ser professora e o quanto lutou para atingir esse objetivo. No ano de 1999 ela opta em fazer o curso Normal ao Nível Médio com a intensão de concretizar seus sonhos. No excerto abaixo ela retoma as suas lembranças desse momento.

Fiz o curso de magistério em 1999 numa escola estadual, na época você podia optar entre um curso técnico e Ensino Médio científico, como elas chamavam na época. Gostei muito do curso e queria muito trabalhar como professora. Mas o sonho demorou a ser realizado, quando terminei o curso técnico a maioria das escolas estava exigindo a graduação em Pedagogia. Até conseguir entrar em uma universidade e fazer o curso, demorou muito (...), minha família não tinha condições financeiras para pagar um cursinho ou uma faculdade particular. Eu tentei universidades públicas, mas passar na UFMG na minha época era muito difícil. Era muito elitista, só quem conseguia fazer cursinho conseguia. (RELATO PROFA. FLOR, 2022).

No final do último século as Escolas de Ensino Médio, públicas e particulares ainda ofereciam o curso Normal Nível Médio, de acordo com a lei 5.696/71, que dava caráter profissionalizante ao Ensino Médio. Porém, havia muitas críticas à fragilidade desses cursos, em especial os de formação aos professores, a proposta era concentrar a formação dos professores em cursos de nível superior como de Pedagogia. (TANURI, 2000). No ano de 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) vem propor mudanças para a formação dos professores dos anos iniciais, estabelecendo que “[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]” (LDBENS, art.62). Uma das razões prováveis para professora Flor ter dificuldades para se inserir na profissão podem estar relacionados a essas mudanças, embora tenha tentando concursos públicos ela sentia não ter conhecimentos necessários para conseguir passar

nesses concursos, assim assumiu outros postos de trabalho até ter oportunidade de ingressar em uma universidade. Ela repassa algumas dessas experiências até chegar à docência.

Trabalhei em vários lugares antes de conseguir uma oportunidade como professora, mas não conseguia pagar uma universidade. Então uma empresa de telemarketing que trabalhei tinha um incentivo para funcionários fazerem uma graduação. Então estudei muito por conta própria, porque meu ensino médio no magistério não me preparou muito. Fiz vestibular na PUC/Minas, para as vagas da manhã, que tinha mais oferta e não era tão concorrido. Quando passei, não passei mal, ainda consegui um desconto e deu para fazer o curso. Há ajudou também o fato de trabalhar a tarde. E foi ótimo, eu adorei o curso. (RELATO PROFA. FLOR, 2022).

As dificuldades financeiras não foram o único fator que atrasaram a entrada da professora no ensino superior, em seu relato ela também pontua a ausência no curso Normal em Nível Médio de algumas disciplinas que a preparariam para um concurso ou vestibular. O fato narrado pela professora se fundamenta na proposta da equiparação dos cursos propedêuticos aos cursos profissionalizantes propostos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a 5.692/71. No ano em que Flor cursou o Normal havia um movimento de finalização desse curso, que proporcionalmente estava sendo substituído pela graduação no Ensino Superior. Porém, o parecer de número 01/99 afirma a legalidade do curso Normal em Nível Médio, permitindo os docentes com essa habilidade a atuação até 2024 na Educação Infantil e nos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental.

Embora, pontue a dificuldade de se inserir na educação com o curso Normal em Nível Médio, a professora Flor reflete que o curso a ajudou a conquistar outros trabalhos dentro de espaços escolares. Ela narra que trabalhou em Secretarias de escolas dando apoio a professores, como acompanhante de alunos com necessidades especiais e em Projetos de capacitação para população rural. Essas experiências na visão da professora a ajudam no seu dia a dia, pois “(...) estou acostumada a me virar na escola, mesmo sem muito apoio ou materialidade (...)” (FLOR, 2022). A concepção de educação pública da professora a leva a aceitar as limitações da estrutura do seu trabalho, em sua narrativa percebe-se que ela busca suprir as lacunas que não são exatamente sua responsabilidade, como a questão da materialidade, por exemplo “quando posso, pago as reproduções para os alunos, não é possível trabalhar alfabetização só com quadro e livro”. (RELATO PROFA. 2022).

A professora Lua, em 2008, também optou por um curso profissionalizante ao ingressar no 2º grau, mas em uma área diversa da educação. Logo, pode-se perceber que os cursos profissionalizantes ainda permaneceram no cenário educativo brasileiro. Nos momentos de nossos encontros ela relatou o seguinte,

No Ensino Médio fiz um curso técnico, nada voltado para área da educação, fiz um curso técnico de Agroecologia no Isabela Hendric. (...) foi muito bom, mas eu não tinha nada a ver com essa área. Logo depois fiz cursinho, e passei no vestibular para pedagogia em 2011, formei em 2014 e demorei um pouquinho pra fazer pós graduação, fiz agora em 2018. Enquanto não conseguia passar em nenhum concurso para professora, trabalhei na escola como acompanhante de alunos com necessidade especial. Eu gostei muito e aprendi coisas que uso nas minhas turmas. Na escola as monitoras de inclusão tinham acesso a muitas capacitações e isso me ajudou quando assumi uma turma. (+) Na graduação estudamos muitas coisas, mas sempre falta algo quando chegamos na sala de aula. (RELATO PROFA. LUA, 2022)

A narrativa da professora Lua a leva a refletir sobre sua formação no ensino médio no curso profissionalizante, para ela essa formação também deixou lacunas e foi preciso se preparar em um cursinho para continuar seus estudos. As professoras Lua e Flor buscaram suprir essas lacunas ingressando em cursinhos preparatórios, e assim conseguindo passar no vestibular e entrar no curso de Pedagogia. O desejo da formação superior intensificou com as experiências em trabalhos dentro do espaço escolar levando-as a buscar uma formação que as habilitasse para a docência.

Já para professora Brisa, a entrada mais tarde na docência foi devido à falta de oportunidades. Ela conta que pensava em trabalhar em escola como professora ou supervisora, por isso logo depois do 2º grau fez vestibular e passou para o curso de Pedagogia. Mas não conseguiu trabalho quando se formou e acabou fazendo concurso para área administrativa no município de Sabará. No excerto abaixo ela rememora esse momento.

Acabei fazendo concurso para Auxiliar Administrativo, entrei, não era professora, mas trabalhava na escola. Trabalhei na secretaria e me envolvi em todos os setores da escola: nas festas escolares, excursões, reuniões. A primeira oportunidade que surgiu para concurso como professora, fiz. Fiquei uns dois anos esperando para ser chamada continuei no cargo administrativo. Quando chamaram exonerei do administrativo e assumi cargo de professora. Emprego de verdade, o de auxiliar administrativo foi o primeiro, e me ajudou muito quando eu assumi o cargo de professora. Por que já conhecia a estrutura da escola, como funcionava. (RELATO PROFA. BRISA, 2022).

A professora Brisa se refere ao seu conhecimento da parte burocrática da escola como um forte aliado do seu trabalho, ela concebe a docência com um forte viés burocrático e acredita ser essa um importante ponto da profissão. Ela narra que faz as planilhas de planejamento, as provas e todos os documentos que a docência exige com certa facilidade e não entende a resistência de alguns colegas que demoram a realizar essas atividades. Um aspecto interessante da narrativa das professoras e que elas quando falam do que facilita seu trabalho, a primeira lembrança são as experiências práticas em outros campos que vem em sua memória, quando pontuam os saberes que acessam no seu dia como professoras principiantes os conhecimentos obtidos nos cursos específicos da docência ficam em segundo plano. Em nossos encontros era necessário provoca-las para mencionar esses saberes.

### **3.2 A escolha da docência como profissão**

A escolha da profissão é algo complexo para qualquer pessoa, para quem opta pelo campo da educação não é diferente. As expectativas da família, as nossas próprias expectativas, a insegurança de estar fazendo a escolha certa e tantas outras questões perpassam essa decisão. Por essa razão, julgamos importante destacar o que levou a escolha dessa profissão pelas professoras participantes, que na atualidade encontra-se desprestigiada social e economicamente (NÓVOA, 1992; TARDIF, 2011; ALVES, 2018). O que leva a escolha por uma profissão tão cheia de desafios? Na lembrança das professoras ora está a influência da família, ora está a influência de uma professora dos primeiros anos de escolarização.

Assim, objetivamos compreender o que levou as participantes a escolherem a profissão docente identificando os fatos comuns e divergentes na história de cada uma. Nessa tarefa abordaremos ainda a compreensão sobre o curso de Pedagogia e a disciplina Didática que perpassa as memórias das professoras participantes deste estudo. Visamos ancorar nossas reflexões em alguns teóricos do campo da educação como Batista (2008), Candau (2014), Garcia (1999), Gatti (2009, 2017), Nóvoa (1992, 2009, 2022) e Sacristán (1995).

A escolha pela profissão docente é marcada por diversos fatores, indo desde a vocação a motivos econômicos. Nascimento (2007), em sua pesquisa sobre a identidade docente,

pontua algumas razões que levam a escolha da docência como profissão.

Entre os fatores subjacentes à escolha da profissão docente há que distinguir as motivações intrínsecas, que envolvem o sentimento de um gosto ou vocação para o ensino, a procura de uma realização pessoal e mesmo o cumprimento de um ideal de serviço, e as motivações extrínsecas, relacionadas com motivos sociais e económicos, como a perspectiva de emprego ou as condições de trabalho inerentes à profissão, e incluindo influências e expectativas de outros (NASCIMENTO, 2007, p. 2009).

Esse é o caso da professora Flor, que vem reconstruindo sua vida após a separação, e com uma filha ainda pequena. Em sua memória a escolha da profissão está relacionada aos sentimentos de carinho e admiração pela mãe professora, mas também a possibilidade de um trabalho que possibilitasse os cuidados com a filha. No excerto abaixo ela conta sobre o quanto a mãe professora influenciou sua escolha.

Minha mãe já foi professora no Estado (+) eu ficava brincado muito com as coisas dela de escola. Gostava de pegar os cadernos, de ver as atividades que ela tinha guardado. Quando eu fui fazer o 2º grau, tinha a opção de a gente fazer um curso técnico na minha época, que foi em 1999. Então eu optei por fazer o magistério, mas sempre com o sonho de fazer Pedagogia. O que eu consegui só mais tarde, minha mãe não podia me ajudar a pagar uma faculdade, eu precisei trabalhar para pagar (+) mas ela torcia e torce muito por mim. (RELATO PROFA. FLOR, 2022).

Já para a professora Brisa, o desejo de se tornar professora a levou ao curso de Pedagogia e mesmo sem conseguir trabalhar como professora imediatamente, buscou trabalho dentro da área, no setor administrativo. Na sua história, o modelo que a inspirou foi sua primeira professora, lembrança que ainda traz forte em sua memória.

/.../ eu fui influenciada por professores que eu tive ((risos)), uma professora da 1º série (+) antigamente era 1º série que falava. Ela me marcou muito, eu me espelhava muito nela. E depois quando eu cresci continuei tendo essa referência dela. Conheci outras áreas, tentei alguns vestibulares, mas no final foi a Pedagogia mesmo que me conquistou. (RELATO PROFA. BRISA, 2022).

O desejo de ter sua sala de aula, tornar-se “uma boa profissional” seguindo o modelo de professora de sua infância é compartilhado pela professora Lua. Ela é a mais jovem do grupo e suas primeiras experiências na docência foram como assistente educacional de crianças com necessidades especiais. Ela escolheu a Pedagogia, segundo declarou, por vocação e desejo. E como as demais participantes, sua escolha também é atribuída por ela às professoras que teve nos primeiros anos de escolarização.

Na minha infância duas professoras me marcaram muito, a professora J., eu ainda encontro com elas nas ruas de Sabará. Eu era bem pequenininha /.../ eu

acho que eu devia ter por volta de seis anos. E a outra professora foi a N., ela é muito conhecida e mora no meu bairro (+). Nós encontramos sempre (+). Ela foi minha professora na alfabetização, fui aluna dela por uns três anos. (+) Ela foi muito importante e me marcou muito, tento ser um pouco como ela. ((suspiros)). Ela é uma pessoa aparentemente muito séria. Você olha pra ela você acha que ela é emburrada, mal humorada. É ao contrário, ela é muito amorosa. (RELATO PROFA. LUA, 2022).

As interações sociais que acontecem na sala de aula são retratadas na memória das professoras, nesses momentos de retorno às memórias da infância a fala suaviza, há sorrisos e nostalgia na narrativa. As participantes, sem exceção, ainda narram o desejo de se espelhar nessas profissionais na relação com os alunos, na seriedade do trabalho e nos modos de exercer a profissão, evidenciando que em seu imaginário há um modelo de profissional a seguir. De acordo com Tardif (2011) os saberes profissionais dos docentes são construídos a partir de experiências pessoais e na socialização desses saberes com outros profissionais, nesse contexto a identidade do docente é moldada e reflete sua relação com o ensino e a aprendizagem. (TARDIF, 2005, 2011).

Na narrativa de Flor está presente os desafios que a escolha da profissão acarreta, comparando as dificuldades que ela enfrenta com as dificuldades que a mãe enfrentou nos anos 1980 e que a levaram a abandonar a profissão.

/.../minha mãe passou no concurso para trabalhar no Ministério da Fazenda e abandonou o ensino. Mas foi por questão de salário, não porque ela não gostava. Ela adorava (+) ela até fala que queria tentar conciliar os dois, mas depois que eu nasci, eu sou sua primeira filha (+) ela não conseguiu conciliar os dois. As duas funções tomavam muito tempo. Ela teve de abrir mão infelizmente do ensino, ela tinha muita vontade de voltar, mais nunca conseguiu. Às vezes eu penso em abandonar também (+) é tanta cobrança e o salário já viu, mas eu gosto do que faço. (RELATO PROFA. FLOR, 2022).

A professora Flor ainda relata sua frustração por não conseguir trabalhar do jeito que gostaria pois, precisa seguir as diretrizes da escola, depende de materialidade que geralmente está em falta e até mesmo da parceria dos colegas. Em um dos nossos encontros, a professora comentou “/.../ a gente pensa que vai ser tudo lindo quando sai da faculdade, mas quando chega aqui é outra coisa” (FLOR, 2022). Ela completa seu comentário com a frase, que diversas vezes repetiu em nossos encontros, “eu gosto do que faço, não me vejo fazendo outra coisa” (RELATO PROFA. FLOR, 2022).

Essa fala com algumas variações também foi repetida pelas professoras Lua e Brisa que afirmam não se verem exercendo outra profissão. Assim, apesar das dificuldades que a

carreira apresenta as professoras manifestam a intensão de permanecer na carreira e reafirmam não ter arrependimento da escolha profissional que fizeram. E ainda pontuam a luta pela valorização da profissão e a sensação de que não são respeitadas como outros profissionais com o mesmo grau de instrução.

A gente é pouco valorizado, todo mundo acha que pode ser professor, que pode dizer o que a gente deve fazer. Isso não acontece com um médico ou um engenheiro. Outro dia me chamaram na supervisão porque a mãe não gostou do tamanho do meu dever de casa e eu tive de explicar. Médico explica tratamento? Não /.../. (RELATO PROFA. BRISA, 2022).

A percepção das professoras em relação às cobranças e controle do seu trabalho vem sendo debatida na literatura, a fim de conceituar a profissionalidade docente de modo a identificar os fazeres e saberes que caracterizam a profissão. Neste estudo adoto o conceito de profissionalidade proposto por Sacristán (1995), “Entendemos por profissionalidade a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. (SACRISTÁN, p. 66, 1995).

Essa definição nos remete a percepção da dificuldade de se definir a profissionalidade docente, pois essa, na compreensão de Sacristán (1995), depende do momento histórico onde se insere o conceito. No momento atual, a profissão docente passa por reveses que leva a problematizar a nossa profissionalidade. Para o autor os docentes não dominam como outros profissionais os meios e modos de fazer inerentes a sua função. Nesse sentido a profissão docente se diferencia das demais e isso é percebido pelas professoras. A incertezas que cercam a carreira docente, identificadas pelas professoras Flor, Brisa e Lua, se traduz nas inúmeras cobranças e nos baixos salários que levam a uma percepção da profissão como algo menor diante de outras funções com o mesmo grau de formação. Essa perspectiva é abordada por Sacristán (1995), que afirma,

As profissões definem-se pelas suas práticas e por um certo monopólio das regras e os conhecimentos da actividade que realizam. Será que os professores dominam a *prática* e o conhecimento especializado ao nível da educação e do ensino? Em termos gerais, a resposta é negativa, ainda que a educação institucionalizada tenda a ser da sua competência. No essencial, a profissão docente não detém a responsabilidade exclusiva sobre a actividade educativa, devido à desprofissionalização do professorado, bem patente na imagem social, na formação de professores e na regulação externa do trabalho docente. (APPLE, 1989 *apud* SACRISTÁN, p.68)

Nos encontros com as professoras, elas pontuaram em alguns momentos sua opinião sobre as razões do desprestígio da nossa profissão. No entendimento das professoras Flor e Brisa não há dúvidas que somos profissionais da educação, conquista que para elas está relacionada a sua formação superior no curso de Pedagogia. Comentam ainda que percebem que a maioria das pessoas não tem muita clareza do que isso realmente significava. A partir desses comentários, durante as entrevistas, podemos inferir que há consciência por parte das docentes da necessidade de se consolidar a profissionalidade docente.

Nos relatos da professora Lua sobre a profissão, ela comparou as funções e responsabilidades da docência com outros profissionais, como as colegas. Ela também pontuou que a profissão docente é diferente de outras profissões com pontos negativos e positivos, e a comparação centrou-se nos profissionais da medicina. Para Lua não há justificativas para as diferenças de salários e prestígio entre os professores e os médicos, pois em sua opinião, ambos se dedicam às pessoas e precisam estudar muito para exercer bem o seu papel. Na pesquisa de campo esse tema também surgiu e um grupo de professoras comentavam entre sorrisos e lamentos a visão que as crianças e os pais têm da nossa profissão, “Meu aluno outro dia me perguntou onde eu trabalho e uma mãe me disse que não tinha o meu tempo porque precisava trabalhar” (Caderno de Campo, maio 2022).

Ao situar o termo profissionalidade Gorzoni e Davis (2017) referem-se a vários estudos onde o termo está ligado a formação inicial e continuada dos docentes. As autoras mencionam que embora existam posicionamentos diferentes quanto ao termo adequado a ser utilizado para se referir à prática docente, os estudos tanto internacionais como no território nacional apontam a necessidade de um olhar crítico para os programas de formação inicial e continuada dos docentes.

As professoras que compartilharam seus saberes neste estudo, ao contar sua história e práticas de ensino refletiam sobre suas ações, ora reafirmando-as, ora comentando o que fariam diferente. Para Sacristán (1995) a reflexão é uma característica necessária a profissionalidade docente e esse pensamento reflexivo foi uma característica que percebi nas professoras Flor, Brisa e Lua. Todavia, o autor adverte para as condições desfavoráveis

em que os docentes atuam e a quase impossibilidade de uma racionalidade crítica durante a ação concreta em sala de aula. Já para Nunez e Ramalho (2008), compreender essa premissa é condição para uma proposta eficaz de formação e conseqüente profissionalização. Na pesquisa que realizaram com docentes, esclarecem que a visão que os professores trazem da profissionalidade está mais ligada a competência para exercer sua prática do que a reflexão crítica do seu trabalho. A profissionalidade docente é uma construção que se realiza em um processo longo que exige posturas individuais e coletivas.

#### **4. FORMAÇÃO: UMA PALAVRA MUITAS POSSIBILIDADES**

Pensar em formação é muito complexo, pois envolve o conceito de formação que temos. Na formação inicial, por exemplo, os estudos comprovam que ainda é um desafio a demanda e a organização dessas formações para professores da Educação Básica (GATTI, 2017). A minha formação na graduação em Pedagogia em uma Universidade pública, é motivo de orgulho e realização, o que acarreta também um compromisso ético e político de retorno a sociedade de parte do que tenho o privilégio de receber. Para as participantes dessa pesquisa, a graduação em Pedagogia também foi uma conquista da qual se orgulham.

Nesse capítulo, prosseguindo na análise interpretativa compreensiva das fontes de pesquisa, destaco as lembranças das participantes sobre a entrada no curso de Pedagogia. Elas consideram que o curso de Pedagogia foi um marco, em suas trajetórias profissionais. Abordarei nas páginas seguintes a formação das professoras desde o Ensino Médio até a entrada na licenciatura do Curso de Pedagogia, as lembranças sobre a disciplina Didática, a escolha por lecionar nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental e consequentemente alfabetizar, e ainda as primeiras experiências como professoras.

##### **4.1 A entrada no curso de pedagogia**

As três professoras cursaram o curso de Pedagogia em diferentes épocas, sabemos que a formação docente não se inicia ou termina com a graduação em Pedagogia, mas essa etapa é fundamental na constituição da profissionalidade docente (NOVOA 2022). A formação docente não é um assunto novo e tão pouco as tensões em torno do tema são recentes. Desde a constituição da profissão do magistério, ainda no antigo Império, com a instalação das Aulas Régias pelo Marquês de Pombal em substituição às escolas Jesuítas (Alves, 2019), a formação docente vem sendo palco de disputas, desafios e propostas devido ao interesse de todas as áreas da sociedade. Por outro lado, a formação acadêmica é uma conquista dos professores e um caminho para reconhecimento da profissionalização da categoria. (NOVOA, 2022).

Embora a formação docente inicial venha sendo problematizada em relação aos desafios sobre os conhecimentos didático-pedagógicos que os docentes devem adquirir na

graduação, o distanciamento entre o que se determina como essencial nas formações dos professores e as reais necessidades da sala de aula foram e são temas de pesquisas e objeto de políticas públicas federais, estaduais e municipais (MARCELO GARCIA, 1999; LIBÂNEO, 2007; BATISTA, 2008; GATTI, 2017; NÓVOA, 2022). Desse modo, a formação, sobretudo dos professores da educação básica, tem despontado na lista dos principais tópicos a serem enfrentados pelo sistema educacional público na atualidade.

A formação inicial foi um dos temas abordados pelas professoras participantes desse estudo, na memória de Flor, por exemplo, ela pontua a dificuldade de colocar os conhecimentos adquiridos na sua graduação em prática nos estágios,

Durante o curso de pedagogia eu consegui um estágio em um hospital. Eles falaram que eu ia ser pedagoga hospitalar. Eu me interessei, pensei assim: Nossa que legal, vou trabalhar com as crianças do hospital. Vamos ver como é que vai ser. Vai ser muito interessante. Eu aceitei, o estágio era pela faculdade mesmo. Ah menina, mas quando eu cheguei lá não era nada disso, eu ficava era digitando laudo médico. (RELATO PROFA. FLOR, 2022).

Nas narrativas da professora Lua, o período de estágio que deveria ser rico em vivências foi reduzido, embora considerasse importante a experiência, nenhuma das docentes relacionou o período de estágio com as práticas que executam hoje em sala de aula.

Eu fiz um estágio em uma escola particular /.../ uma turminha de Educação Infantil de oito alunos, que é uma realidade totalmente diferente da nossa, foi um estágio muito gostoso de fazer, foi muito bacana, aprendi muita coisa, foi curto, curtinho, foi coisa acho que nem dois meses. E depois fiz em três escolas diferentes, e na EJA, que eu também amei, principalmente o EJA com pessoas de mais idade. Nossa gente, se eu tivesse uma oportunidade eu iria trabalhar com a EJA. Eu sairia de qualquer outro horário para ir pra noite trabalhar com essas pessoas. Minha experiência no estágio foi essa, mas essas duas que me marcaram mais. (RELATO PROFA. LUA, 2022).

A dificuldade dos cursos de licenciatura em Pedagogia de acompanhar os estágios e mesmo a inserção dos professores principiantes é abordada nos estudos de Gatti (2017) que pontua a necessidade de se reformular esses cursos de forma a subsidiar, solidamente, os futuros profissionais da educação com conhecimentos didático-pedagógicos. Neste sentido, a autora argumenta que a disciplina didática precisa ser valorizada nos currículos dos cursos de graduação para professores da educação básica, pois essa pode subsidiar ainda mais os futuros professores com saberes que ajudaram na sua prática educacional.

Seguindo essa linha, Gatti (2017) por meio da análise de documentos oficiais que tratam da

formação docente, examina como a formação inicial, entendida pela autora como a entrada na graduação, se relaciona com a prática em sala de aula. A autora discute a complexidade do cenário contemporâneo onde se insere a educação e a formação inicial dos docentes. Ela admite a urgência de mudança nos cursos de graduação, pois é por meio deles que se constroem as possibilidades para a formação de um professor capaz de perceber e agir diante da diversidade do educando. Para tanto, defende a autora que é fundamental o investimento em conhecimentos e práticas culturais da disciplina didática e das metodologias relativas às relações educacionais. A autora também chama a atenção para o pouco espaço que muitas instituições de ensino superior dão nos currículos para a disciplina didática, as metodologias e as práticas de ensino, levando os futuros professores a enfrentarem dificuldades no início de sua carreira.

#### **4.2 Construindo os saberes e fazeres docentes**

Os saberes e fazeres docentes são construídos ao longo de uma trajetória que envolve estudos, trocas entre os pares, experiências e reflexões críticas. Na memória das professoras participantes na licenciatura em Pedagogia e no curso Normal as aulas da disciplina Didática foram as fontes principais da construção desse saber, lembradas com carinho e também críticas essas aulas. Nos relatos das professoras evidenciou-se a lembrança carinhosa dessas aulas, mas também algumas críticas como o tempo dedicado a essa disciplina que para elas era pequeno e não as preparou com questões básicas na sua opinião para atuar na sala de aula (Diário de campo, 2022). Os estudos de Martin e Romanowski (2010), Gatti (2017), Nóvoa (2022), Mesquita (2022) e outros, discutem como o campo de pesquisa da Didática tem se debruçado sobre a estrutura que a disciplina tem nos cursos de formação dos professores pontuando as dificuldades de ampliação nos cursos de licenciatura e mesmo o teor dos programas executados nas universidades dessa disciplina.

Um fato interessante sobre nossa formação é que em nossas memórias, em algum momento de nossa trajetória de formação para docência, a disciplina Didática era entendida como uma aula prática com as instruções para as necessidades que tínhamos na sala de aula. No excerto abaixo a professora Flor relembra a sua primeira formação para a docência no curso Normal e as aulas da disciplina Didática,

Eu fui primeiro fazer o magistério, gostei muito do curso. No lugar que estudei os professores olhavam muito a questão da didática. A gente estudou bastante planejamento. Eles não ficavam muito na teoria, eles iam mais pra prática mesmo. E também planejava muito atividade com a gente, atividade assim mais lúdica. Coisa mais assim ao nível de Piaget, da Magda Soares. Eu fui gostando daquilo ali e pensei um dia vou fazer pedagogia. (RELATO PROFA. FLOR, 2022).

Assim, percebe-se na fala da professora Flor a importância dos conhecimentos didáticos na sua formação e o desejo de ampliar seus conhecimentos no curso de Pedagogia. Para ela, os conhecimentos didáticos pedagógicos adquiridos na disciplina Didática, são ferramentas que preparam para o exercício da função docente. Para Flor, a Didática está relacionada as técnicas necessárias à docência.

Essa percepção da professora é problematizada por Martine Romanowsk (2010), que ao discutir a didática na formação dos professores faz uma revisão história que esclarece a tendência de relacionar os conhecimentos didáticos a técnicas de aprendizagem. Segundo os autores, na década de 1972 logo após o golpe de 64 que levou a uma ditadura militar no Brasil, houve um encontro nacional de professores de didática onde o planejamento educacional foi considerado uma prioridade e integrando ao Plano Nacional de Desenvolvimento. Segundo os autores,

Nesse momento discute-se a necessidade de formar um novo professor tecnicamente competente e comprometido com o programa político econômico do país. E a formação do professor passa a se fazer por meio de treinamentos, em que são transmitidos os instrumentos técnicos necessários à aplicação do conhecimento científico, fundado na qualidade dos produtos, eficiência e eficácia. A racionalização do processo aparece como necessidade básica para o alcance dos objetivos do ensino e o planejamento tem papel central na sua organização. (MARTIN E ROMANOWSKI, 2010, p 206).

Essa concepção da didática fica restrita as técnicas para exercer a função de ensinar, desconsiderando as dimensões políticas e sociais do campo da didática, o que pressupõe que os programas para a disciplina Didática tiveram e alguns casos ainda tem ênfase em temas mais técnicos. Este distanciamento entre teoria e prática na formação dos professores, especialmente dos anos iniciais do ensino fundamental, é problematizado por Mesquita (2022) que considera fundamental que as entidades responsáveis pela formação do professor reformulem suas propostas curriculares e estreite a relação com as escolas. Para a autora é necessário efetivar “processo de universitarização articulado com a escola,

visando à identificação de um conjunto de saberes, de elementos identitários e éticos que caracterizam a profissão” (MESQUITA, 2022).

Os argumentos de Cruz e André (2014) apontam os grandes desafios da formação inicial dos docentes em relação aos conhecimentos didáticos, mesmo nos dias atuais, ainda há questionamentos quanto à sua fragilidade, neutralidade e apagamentos nos cursos de licenciatura sobre o tema. Para os autores:

Um dos marcos dessa fase diz respeito ao desafio proposto por Candau (1983), até hoje recolocado, de superação de uma Didática exclusivamente instrumental pela construção de uma Didática fundamental, essencialmente articulada à problemática da educação na sociedade. A proposta da Didática fundamental defendida por Candau (1983) representou um amplo movimento de reação à Didática marcada pela neutralidade.” (CRUZ; ANDRÉ, 2014, p. 183).

As críticas à formação dos docentes para os anos iniciais permeiam o juízo da própria concepção do campo da didática. Essas críticas, que surgem no Brasil a partir da década de 1970, ganharam notoriedade no seminário “A didática em questão”, realizado em 1982. O livro: A didática em questão, fruto desse seminário de mesmo nome, em que a pesquisadora Candau (2014) participou e organizou com outros pesquisadores da área. A proposta dos autores de discutir a epistemologia do campo da didática girou em torno da urgência de se repensar a matéria para além de uma disciplina meramente instrumental.

Na narrativa das participantes e em nossa própria memória percebemos que construímos essa ideia de uma Didática tecnicista em nossa formação. A percepção era essa, a ideia da Didática como um manual de práticas, perspectiva enfatizada por Candau (2014), que problematiza esse caráter exclusivamente instrumental da disciplina Didática. A autora propõe uma ressignificação desse campo, destacando também que a Didática se encarrega do processo de ensino-aprendizagem, e acrescentando que uma de suas vertentes é a orientação do ensino. Esse propósito, enfatiza a autora, deve partir de uma reflexão crítica dos caminhos a serem percorridos atualmente. Para a autora, a ressignificação da Didática carrega diversos desafios, uma vez que a sociedade demanda uma compreensão da multidimensionalidade do ensino. Os debates promovidos por Candau (2014) giraram em torno da urgência de se repensar o campo da Didática para além de uma disciplina meramente instrumental.

As dificuldades e desafios que as professoras enfrentam geralmente são atribuídos a uma formação frágil, desconsiderando que no contexto diário de uma escola as inúmeras demandas são dificilmente previstas em uma graduação. Na narrativa dos gestores é comum a frase “As professoras ainda não têm uma didática sólida para reger uma sala de aula” (Diário de campo, 2022). Essa fala pode ser compreendida como uma concepção de uma Didática instrumental além de desconsiderar a responsabilidade da escola, como um todo, em orientar os principiantes nas múltiplas tarefas que precisam dominar: gestão da sala, controle da disciplina, elaboração de atividades, planejamento das aulas e outros.

Essa pluralidade de tarefas e responsabilidades são apontadas como temas do campo da Didática, o que converge para a crítica levantada por Candau (2014), que problematiza a concepção do campo da Didática como exclusivamente instrumentação técnica, pois, segunda ela, essa definição não comporta a complexa realidade das sociedades modernas e as inúmeras possibilidades que o campo oferece. Desde o congresso realizado em 1982, protagonizado por Candau (2014), a seara da Didática vem sendo problematizada pelos pesquisadores da área erguendo vozes que refutam o caráter instrumental e neutro do campo da Didática. A autora afirma que no lugar de uma Didática Instrumental é preciso uma Didática Fundamental que abarque questões técnicas, políticas, sociais e multiculturais. Embora reconheça a perspectiva técnica da matéria, a autora enfatiza que,

Se todo o processo de ensino-aprendizagem é “situado”, a dimensão político-social lhe é inerente. Ele acontece sempre numa cultura específica, trata com pessoas concretas que têm uma posição de classe definida na organização social em que vivem. Os condicionamentos que advêm desse fato incidem sobre o processo de ensino-aprendizagem. A dimensão político-social não é um aspecto do processo de ensino-aprendizagem. Ela impregna toda a prática pedagógica que, querendo ou não, (não se trata de uma decisão voluntarista), possui em si uma dimensão político social. (CANDAU, 2014, p.16).

Historicamente o campo da Didática está atrelado aos processos de ensino-aprendizagem. Desde o século XVI com a “Didática Magna” de Comenius que propunha ensinar tudo a todos. Porém, atualmente, a multiplicidade de sujeitos e culturas exige uma multiplicidade de métodos e posturas, tornando essa tarefa cada dia mais complexa. Neste sentido, a disciplina Didática tem fundamental importância na formação dos futuros docentes e no exercício da sua profissão, principalmente no magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dentro desse contexto, Rocha; Eiterer; Starling e Pires *et al* (2021) sinalizam os questionamentos em relação ao papel do campo da didática na formação inicial dos docentes, pontuando a necessidade de voltar o foco de atenção das pesquisas para os professores em exercício, de forma a buscar novas ações que possam ampliar os conhecimentos adquiridos na formação inicial e os limites da prática cotidiana. Para as autoras, uma investigação orientada sobre a própria sala de aula possibilitaria uma atualização teórica do professor, e apontaria alguns caminhos para que eles pudessem reavaliar a prática do dia a dia.

A consciência de que uma graduação não é o suficiente para exercer com competência as funções docentes levaram as professoras, participantes desse estudo, a buscar meios de completar essa formação através de cursos, palestras e especializações. Nesse cenário é inegável o investimento que essas docentes têm realizado em prol de sua qualificação profissional. Elas buscaram na formação continuada ampliar seus conhecimentos para exercer a profissão diante das questões reais que encontram dentro da escola. No trecho destacado, a professora Lua revela sua preocupação e investimento para buscar conhecimentos que auxiliem em sua prática com alunos portadores de necessidades especiais.

Eu tenho duas pós, uma em orientação Pedagógica e coordenação, e tenho uma em Educação Inclusiva, com ênfase em Comunicação alternativa. E agora esse ano eu me matriculei em uma de autismo especificamente, que eu acho que a gente está tendo tantos casos. Estamos tendo muito contato com essas crianças, que vale a pena entender um pouco melhor. (RELATO PROFA. LUA, 2022).

Tendo em vista os desafios da construção de um currículo para formação docente e a busca dos profissionais em aperfeiçoar suas práticas, surge um questionamento do porquê esses esforços, aparentemente, não têm se convertido em melhorias para o fazer pedagógico, o aprendizado dos alunos e conseqüentemente a profissionalidade docente. E ainda, as constantes exigências para aperfeiçoamento dos docentes não tem logrado em melhorias salariais ou maiores possibilidades de inserção profissional.

Encontrei nos estudos de Fernandez *et al* (2020) argumentos que corroboram com o exposto. Para os autores, a formação acadêmica dos futuros professores é centrada em conhecimentos teóricos legitimados pela academia, com objetivo de transposição para a

futura prática. Para esses pesquisadores existe um distanciamento entre esse conhecimento teórico adquirido na formação inicial e a prática real das escolas. A formação de um docente não se limita ao curto espaço tempo de uma graduação, ela é construída em diferentes etapas que ultrapassam a formação universitária, ela se constrói no próprio espaço de trabalho em um longo processo de trocas e continuidades. (FERNANDEZ *et al*, 2020). Esse aspecto é encontrado nos estudos apresentados por Gorzoni e Davis (2017), acrescentando que o reconhecimento de que os saberes que a docência exige ultrapassam a formação inicial e continuada pois, neles incidem também os conhecimentos oriundos da trajetória de vida do professor e do próprio exercício da profissão que são acessados e construídos na sua prática diária.

O professor, no exercício de sua profissão, vale-se não só dos seus conhecimentos acadêmicos, mas, também da sua experiência como aluno, crenças, cultura, relações interpessoais e adaptação ao meio em que atua. A complexidade do contexto escolar exige dos docentes a construção de estratégias para exercer as múltiplas tarefas que compõem sua atuação desde a administração de conflitos na sala de aula até a elaboração de materiais específicos para promover a aprendizagem.

Para Brisa, sua formação, embora importante, não a preparou plenamente para sala de aula real e ela precisou buscar outras fontes para exercer sua função. Para ela a experiência na escola, mesmo na área administrativa, ajudou a superar os desafios e permanecer na profissão.

...e me ajudou bastante também ter trabalhado um pouco em outra escola e no setor administrativo da escola também, porque eu não cheguei assim cru. Eu já tinha uma noção da organização da escola, apesar de que o público era totalmente diferente. Quando eu peguei a turma do 1º ano, tenho mais afinidade com as crianças pequenas, gosto de trabalhar com elas. Mas isso não era o suficiente, foi difícil ser a professora, se não tivesse experiência anterior na administração escolar, tinha sofrido ainda mais (+). Como falei, não tive muita ajuda assim em termos de saber como estava a turma, o que fazer em sala. Eu fui me virando com atividades de outras professoras, livros didáticos, coisas que eu procurava na internet. (RELATO PROFA. BRISA, 2022).

A exposição da professora em diálogo com os estudos Candau (2014), Roldão (2014) e Mesquita (2022), evidencia a necessidade de se fortalecer, nos cursos de formação inicial e continuada, os saberes didático-pedagógicos dos docentes tanto nos cursos de pedagogia, voltados para a formação dos profissionais que atuarão nos anos iniciais do Ensino

Fundamental, quanto nos cursos das demais licenciaturas.

Podemos identificar dois aspectos importantes no processo de formação de um profissional da educação, que as professoras participantes evidenciaram nos relatos: a construção do perfil do profissional e os conhecimentos específicos que a docência exige (ROLDÃO, 2014). Para a autora, esses aspectos devem seguir um propósito claro, segundo ela,

A formação de um profissional configura-se como percurso curricular de aprendizagem desenhado 1) para a construção estrutural do perfil do profissional a formar – no caso da formação de professores, o docente – e 2) para a sustentação do seu desenvolvimento profissional alimentando por um dado conhecimento profissional específico, interagindo com uma prática profissional continuada.” (ROLDÃO, 2014, p. 93).

Concebendo essa formação/profissionalização interligada fundamentalmente com o campo da didática, compreende-se que os desafios, apontados pelos autores sobre a formação do professor e narrada pelas participantes pode ser superada com o investimento na construção dos saberes didático-pedagógicos, dentro da perspectiva de uma didática fundamental. Nesse sentido, os cursos de licenciatura em pedagogia são apontados como essenciais na formação inicial, mas também se reforça a necessidade de mudanças urgentes nos currículos desses cursos e de um acompanhamento dos primeiros anos de atuação desse professor.

### **4.3 Ser professora dos anos iniciais**

A docência nos anos iniciais carrega uma especificidade que a diferencia de outras etapas de ensino, sua função de alfabetizar os alunos é facilmente identificada e cobrada por especialistas e leigos do campo da educação. Para as professoras participantes desse estudo essa demanda ainda é agravada devido ao pouco auxílio que recebem em seus primeiros momentos na regência de uma sala de aula. Na fala professora Brisa esse sentimento emerge e é ponto de reflexão “Eu corri atrás sozinha, vamos dizer assim, e foi na tentativa e no erro mesmo” (RELATO PROFA. BRISA, 2022).

Os desafios inerentes ao início da carreira docente são potencializados quando as professoras são conduzidas as turmas de alfabetização ao entrevistar uma das pedagogas da

Rede de Sabará ela expõe que geralmente os principiantes são conduzidos para as turmas dos menores como a Educação Infantil e as turmas de 1º Ano, deixando as turmas do 2º e 3º para os professores mais experientes. Na sua opinião evita-se assim muitos problemas de disciplina e os professores mais experientes podem corrigir algum problema de aprendizado nos anos seguintes. Ela ainda, destaca que não é o ideal, mas os professores principiantes geralmente têm mais problemas com gestão da classe com os alunos. Essa foi a experiência da professora Lua que inicialmente trabalhou com uma turma de maternal e não se adaptou, no ano de nossa entrevista ela estava atuando no 2º período em um turno e no 1º ano no outro, como demonstra o trecho abaixo,

Acho que alfabetizar mesmo em Sabará (+) tenho essa impressão (+) nunca trabalhei, acho muito pesado. Nós temos que dar todas as matérias, são provas mensais e bimestrais de todas as matérias. As crianças têm de saber ler e escrever no final do ano, há muita cobrança. Então acho que pegando em dois turnos alfabetização, acredito que vai ficar um pouco pesado pra mim (+) não sei (+) quando pegar, descubro se dou conta ou não. Mas tenho gostado, principalmente esse ano com o 2º período em um horário e o 1º ano no outro, não tem esse compromisso de alfabetizar, gosto muito dessa turminha. O 2º período é bem próximo do 1º Ano, só que sem tanta cobrança, tem cobrança mais menos (+) e acredito que tenho ainda muito que aprender sobre alfabetização. (RELATO PROFA. LUA, 2022).

A professora Lua refere-se à complexidade da ação de alfabetizar uma criança e a visibilidade desse trabalho na comunidade escolar, não refuta a ideia de ser de responsabilidade o processo de alfabetização. Para ela existe uma cobrança em relação as crianças aprenderem a ler e escrever e isso nesse momento que se percebe como uma iniciante pode sobrecarregá-la. Essa percepção relatada pelas professoras Flor e Lua em relação a responsabilização do professor pelo sucesso ou fracasso da alfabetização é apontado por estudos que afirmam estar no imaginário da sociedade a definição do que é ser uma professora alfabetizadora. Em geral está ligada a ideia daquele que é responsável por fazer o aluno a ler e escrever. Porém essa concepção é assumida também pelos docentes, encontramos nos estudos de Dias, Barreto, Dutra e Teixeira (2005) os significados que professoras alfabetizadoras carregam sobre seu papel na alfabetização que convergem com o narrado pelas professoras participantes,

Quando as professoras falam do que significa ser alfabetizadora, salientam-se alguns discursos que expressam o “peso” que elas carregam em relação ao que a sociedade e a escola exigem delas: “Ensiná-la [a criança] a ler o mundo”, “Iniciar na criança a vontade de estudar”, “Colocar o aluno no caminho da leitura”, “Abrir portas”. Tais discursos revelam que as educadoras carregam significados

do “ser alfabetizadora” que refletem condutas sociais impostas e aceitas socialmente – de que elas são as únicas responsáveis pela aprendizagem dos educandos. Isso desconsidera os conhecimentos que os alunos trazem a respeito do sistema alfabético, e, principalmente, os aspectos sociais influentes na aprendizagem. (DIAS, BARRETO, DUTRA e TEIXEIRA, p. 34, 2005).

Assim percebe-se que o magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental carrega um peso significativo, o que pode ser identificado nos frequentes debates na sociedade, alardeando os baixos índices de alfabetização das crianças brasileiras e a fragilidade da formação dos docentes (LELIS, 2001). As informações que ressaltam ora a culpabilidade das camadas populares, ora a fragilidade da formação docente, desconsiderando outros fatores importantes como: sobrecarga de trabalho, baixos salários, precariedade das escolas, diretrizes políticas e a própria condição socioeconômica da maioria da população.

Mesmo diante desse cenário, as professoras alfabetizadoras têm a tendência de assumirem sozinhas o sucesso e o insucesso na alfabetização dos alunos. Com base nos estudos do campo da educação, sobre a inserção docente, é de se supor que uma responsabilidade tão grande seja dada aos professores mais experientes, mas não é o que acontece na prática. Alguns estudos da área têm denunciado que os profissionais da educação têm sido levados às classes de alfabetização por falta de opção em outras turmas, em função de substituição ou ainda, o mais preocupante, por serem principiantes na carreira (LELIS, 2001; DIAS, BARRETO, DUTRA e TEIXEIRA, 2005).

As professoras Flor, Brisa e Lua relatam que entraram na escola com o desejo de atuarem nos anos iniciais do ensino fundamental, o que as levou logo a pleitearem esses lugares. As três professoras desejam permanecer nessa função e contam que têm investido em cursos e leituras para ampliarem seus conhecimentos sobre os melhores caminhos para ensinar e levar os seus alunos a aprender.

A formação inicial dos professores que atuaram nos anos iniciais da Educação Básica não comporta em seus currículos uma sólida formação para a preparação da docência nas turmas de alfabetização. Esses conhecimentos são buscados em cursos, capacitações de curta duração, e, também, em especializações. Assim como as professoras participantes desse estudo, o meu interesse pela alfabetização me levou a buscar essas formações, meus conhecimentos do campo se adensaram quando realizei uma Pós-graduação em Letramento

e Alfabetização voltada para professores das escolas públicas. A complexidade e beleza dessa etapa do ensino reafirmaram meu desejo de continuar na alfabetização, embora esteja consciente das cobranças e desprestígio da função. As professoras Brisa e Flor, contam que embora se considerem alfabetizadoras, elas sentem que ainda precisam aprender muito e que é no dia a dia entre erros e acertos que esse conhecimento vem se construindo.

No início nem sabia o que fazer, só passava atividade corrigia e pronto. Esse ano comecei a ler uma história todo dia, deu um resultado super positivo, que não esperava (+). Porque, a leitura era feita, mas não era algo planejado. Hoje penso na leitura como uma aula (+) leio todos os dias, crio um repertório para as crianças, a partir daí trabalho várias coisas: vocabulário, produção de texto. Esse ano comecei a colocar isso em prática e o resultado foi imediato, fiquei super feliz. A turma esse ano, nossa, já tem menino que está lendo. Depois que fui ler no livro da Magda Soares como isso ajuda a criança a ler e escrever (+). (RELATO PROFA. BRISA, 2022).

Quando fui para sala mesmo, me falaram para usar o livro didático, mas o livro não tinha base para os meninos. Insiste e percebi que não estava dando certo. Fiquei perdida e o livro ficou inútil (+). Precisei mudar todo meu planejamento (+), precisei criar outras estratégias de ensino, foi testando (+) criei jogos, fiz cartaz, perguntava as colegas. Umas coisas davam certo outras não, o que os meninos mais gostavam e dava certo eram os jogos, mas trabalhamos pouco com jogos (+), devia trabalhar mais, a gente tem tanta coisinha para fazer que quase não sobra tempo, e também não tem jogos suficientes para turma toda. (RELATO PROFA. FLOR, 2022).

As professoras Brisa e Flor ao expor as dificuldades na gestão das aulas e as estratégias que utilizaram para as enfrentar, fazem um movimento de retorno a si, percebe-se que ambas ao expor os pensamentos refletem sobre as ações refutando alguns pontos, reafirmando outros e até mesmo encontrando pontos possíveis de mudança. Esse movimento reflexivo conforme Souza (2006), possibilita ao docente que narra sobre sua prática revisar acontecimentos passados sobre outro olhar e nesse processo vivencia um processo de (auto)formação. As professoras estão passando por esse processo e vão se constituindo como professoras.

Como pontuamos anteriormente, a professora alfabetizadora dos anos iniciais tem uma especificidade que o diferencia de outros docentes, a meta de alfabetizar os alunos, algo que é facilmente identificado e, conseqüentemente cobrado. Para as professoras participantes isso é claro, para elas o reconhecimento do seu trabalho é medido pelo número de crianças que conseguem alfabetizar, durante nossos encontros era frequente comentavam “Se alguma criança não aprende a ler e escrever, todo mundo vem em cima,

colegas, secretaria, pedagogo, família”, (Diário de campo, 2022). Ainda assim, reafirmam o desejo de continuar a trabalhar nesse segmento de ensino, com exceção da professora Lua que tem preferência pela educação infantil, mas relata estar cada vez mais envolvida com a alfabetização “nós aprendemos um pouco a cada dia com os colegas, estudando (+) e acaba gostando” (diário de campo julho de 2022).

#### **4.4 Primeiras experiências na docência**

O início de uma carreira é sempre muito tenso, ainda me lembro dos meus primeiros dias de docência nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Embora já trouxesse a experiência em ministrar aulas em cursos técnicos e na gestão de pessoas, quão desafiador foram os primeiros planejamentos, a administração dos conteúdos e do tempo, os conhecimentos específicos da alfabetização e os sujeitos concretos que deveria ensinar, as crianças. Naquela época, foram as conversas com outros colegas, associadas às muitas leituras, que me ajudaram a superar os desafios e permanecer na profissão.

A inserção na carreira docente é um momento ímpar na vida de todo professor e essa fase marca nossa trajetória profissional profundamente, pondo em xeque a decisão de abraçar ou não essa profissão. As demandas infinitas do cotidiano escolar acabam, por vezes, levando-nos a passar por esse momento sem apoio de gestores e/ou pares. E ainda, mesmo sem experiência, os primeiros momentos como profissional da educação são repletos de responsabilidades, entre elas a tarefa de produzir e executar um plano de ensino para os alunos. Para muitos, é o momento decisivo de permanecer ou abandonar a profissão, mas também é um momento carregado de emoções como a alegria de pertencer a um grupo profissional e a realização de assumir uma sala de aula podendo aplicar os conhecimentos adquiridos na graduação. (ALARCÃO e ROLDÃO, 2014; MORAIS e BRAGANÇA, 2020; ; FERNANDEZ et al, 2020).

Sem a pretensão de abordar todas as particularidades desse momento, a abordagem desta pesquisa (auto)biográfica está centrada nas narrativas de três professoras em escolas públicas de Sabará em início de carreira, buscando compreender os desafios, alegrias, a concepção de ensino e projetos dessas professoras em relação a profissão e ao ato de

planejar o ensino, coadunado com o pensamento de Cruz, Costa, Paiva e Abreu (2022) acredito que o processo de inserção à docência está fortemente atrelado a qualidade e ao desenvolvimento profissional dos professores sendo de fundamental importância pensar com cuidado sobre essa etapa .

Nesse sentido, retomando o pensamento de Sacristán (1995), que considera a profissionalidade docente como um processo que perpassa pelo conhecimento formal em sintonia com a prática dentro de um dado contexto histórico, percebo que nossas crenças, formações, experiências de vida e trabalho constituíram as docentes que somos hoje e direcionam o profissional de ensino que queremos ser. As participantes deste estudo enfrentaram como muitos outros e outras professoras desafios, angústias, incertezas e alegrias. Para elas, a experiência de outros campos de trabalho e o apoio de outros profissionais da escola foi e está sendo crucial nos seus primeiros anos de docência. As narrativas das professoras Brisa e Flor evidenciam o apoio que receberam,

Tinha uma colega que me ajudou, trocávamos ideias, combinávamos: “vamos tentar isso, o que você acha, há não acho que esse não vale a pena”. Então foi mais assim com colega do mesmo ano, baseando no livro e no currículo mineiro. (RELATO PROFA. BRISA, 2022).

Quando eu comecei a supervisora me ajudou muito. Ela foi me orientado e toda vez que ela ia na escola, em vez dela falar “Você não sabe, você é nova”. Ela levava sugestão de atividades, me ajudava a montar sequências didáticas. Isso me ajudou a aprender a trabalhar. (RELATO PROFA. FLOR, 2022).

Nesses relatos, elas destacam a importância do apoio e orientação dos profissionais mais experientes no início da sua carreira, ação que raramente encontramos nas instituições escolares. Ao longo da minha carreira de duas décadas como professora e coordenadora pedagógica, algumas vezes me foi solicitado pela gestão escolar o acolhimento dos novatos, geralmente esse permanecia em minha sala de aula por uma ou duas semanas, porém não havia uma organização para que pudessemos trocar informações ou refletir sobre o que estava vivenciando. Essas ações dependiam da nossa disponibilidade e vontade pessoal.

Nos estudos de Nóvoa (2022), reconheci que minha experiência em relação a necessidade de um acompanhamento na iniciação à docência é uma realidade vivenciada por muitos docentes, segundo o autor esse momento não pode prescindir do envolvimento dos

docentes experientes e habilitados. Para ele, esse momento delicado requer a responsabilidade não só das universidades, mas também das escolas e dos professores veteranos. Assim, o choque de realidade entre o que se idealiza da profissão durante a graduação e o cotidiano real da sala de aula precisa ser acompanhado de perto, esse é o primeiro momento de contato com a profissão e com a realidade que a cerca, sendo, portanto, imprescindível um acompanhamento de gestores e outros profissionais mais experientes. (NÓVOA, 2022).

Da mesma forma CRUZ (2021) salienta a importância de se organiza oficialmente a inserção dos principiantes na docência. A autora defende que uma das formas de minimizar o que ela prefere chamar de *inquietações* nesse período é cuidar sistematicamente do professor nesse momento,

No confronto com a realidade do cotidiano da sala de aula e suas demandas se percebe em um complexo desafio de balancear estas dimensões, a saber: do idealismo e da realidade. O que defendemos é que no enfrentamento deste desafio o docente não esteja sozinho, mas que vivencie este momento sistemática e intencionalmente assistido, de modo que as trocas, que são tão potentes, não decorram apenas de modo espontâneo. (BARBOSA FERNANDES e CRUZ, p. 39, 2021).

A ciência da educação dispõe de uma literatura extensa que aponta diversos trabalhos com o tema da iniciação da carreira docente, abrangendo profissionais que atuam desde a Educação Infantil ao Ensino Superior. O debate teórico sobre os desafios do início da carreira traz diversas perspectivas que problematizam entre outros temas, a formação inicial dos docentes, a acolhida nas instituições escolares pelos gestores e o sentimento de isolamento destes professores.

Nas narrativas das professoras Flor, Brisa e Lua esses pontos são evidenciados, revelando que elas passaram por momentos desafiadores que as levaram a sentirem-se sozinhas para enfrentar as demandas do início de uma carreira na educação.

.../lá nessa escola nós não tínhamos orientação. As diretoras, as supervisoras não davam muita orientação (+) assim do que você podia fazer. Aqui quando eu cheguei também fiquei rodando de um lado pra outro, ninguém falava nada. (RELATO PROFA. FLOR, 2022).

Minha experiência na área administrativa da escola é que me ajudou no começo. Ajudou porque eu já sabia como era o funcionamento interno da escola, da

questão de documentação, dos horários (+). Já tinha esse conhecimento da organização da escola, e isso ajudou a me organizar e a me inteirar do funcionamento pedagógico. Porque, se não (+) iria cair de paraquedas, isso me ajudou bastante com certeza. (RELATO PROFA. BRISA, 2022).

Compreender na narrativa das professoras os momentos desafiadores que vivenciaram nos leva a refletir sobre o tema que é discutido nas pesquisas sobre o início da docência, demonstrando a importância da investigação científica para identificar quais os desafios enfrentados pelos professores durante sua iniciação profissional. A complexidade do cotidiano das instituições escolares leva-nos a supor que essas têm logrado poucas iniciativas voltadas para o acolhimento dos professores em início de carreira. Os trabalhos analisados revelam que não há registros de programas governamentais voltados para a inserção do docente em seus primeiros anos de atuação, encontrando paralelo dessa realidade na narrativa das professoras.

*./.../meu começo foi difícil (+) eles me lotaram errado, não tinha Ensino Fundamental I, não tinha vaga na escola que eu estava, uma pessoa tinha assumido antes de mim. Aí acabei indo pro 7º Ano, dando aula de Artes. Expliquei que não tinha formação para essa área, que não desejava trabalhar com os anos finais, estudei para trabalhar com os anos iniciais, mas não adiantou (+) Foi preciso pedir transferência da escola, o que também não foi fácil (+) alegaram que eu estava no estágio probatório. Era preciso esperar três anos, com muita luta consegui uma permuta. Na permuta assumi uma turma de 1º Ano, em setembro, final do ano. E não tinha nada, precisei me virar sozinha. (RELATO PROFA. BRISA, 2022).*

Eu comecei em 2018 em Sabará como professora eventual, então não assumi turma imediatamente. Em 2019 iniciei com uma turminha de Maternal II que precede o 1º período, só que entrou a pandemia, fiquei com eles pouquinho, menos de um mês. Eu tive um pouquinho de dificuldade no início, mas as meninas do grupo me orientaram, mas foi muito pouco tempo (+). Depois entrou a pandemia, ficamos paradas, quando voltamos da pandemia com as turmas divididas, cada grupo indo duas vezes na semana nas aulas híbridas tudo foi muito atípico (+) a forma de planejar, as aulas, tudo muito diferente. Este ano é que começou de verdade, estou trabalhando com uma turma de 2º período de manhã e 1º Ano a tarde. (RELATO PROFA. LUA, 2022).

Quando cheguei aqui mais ou menos em outubro (+) estou a quase três anos (+) é vou fazer três anos este ano, cheguei em 2018. O que aconteceu é que como nós estávamos chegando, as novas professoras que tinham sido chamadas no último concurso, ficamos como professora eventual. O ruim é que não sabíamos muita coisa (+) ninguém falou muita coisa. Quem me atendeu na época foi a F. a supervisora, ela me orientou a ficar esperando na sala dos professores e quando fosse necessário me chamaria para substituir alguma falta. Não sabíamos muito bem onde ficar ou o que era para fazer, a G., uma professora que aposentou recentemente, ela que já tinha sido eventual é que ajudou. Ela me passou umas atividades e explicou o que deveria fazer quando entrasse na sala para substituir. Era para escolher uma atividade de acordo com o ano e passar no quadro *./.../* (RELATO PROFA. FLOR, 2022).

As professoras Flor, Brisa e Lua ressaltam em sua narrativa que as formações que são ofertadas pela rede de ensino e na própria escola são importantes, mas quase sempre abordam temas que não ajudam em sala de aula. O desejo delas é ter uma formação voltada para as dificuldades que encontram na sala de aula para efetivar o aprendizado dos alunos. Um fato interessante na narrativa das professoras é que a maioria, apesar de considerar a disciplina um fator impactante na aprendizagem e gestão da sala de aula, não apontam esse tema como fundamental para uma capacitação. A narrativa evidencia uma preocupação em buscar formas de aprender a ensinar, sendo essa, na opinião das participantes, uma das características principais de uma boa professora. (Diário de Campo, junho de 2022).

Para Pereira (2007), tanto a formação inicial quanto a profissionalidade dos docentes devem ser olhadas com muita atenção e cuidado, pois é necessário romper com a “lógica” dos cursos de capacitação rápidos que têm pouco impacto sobre a escola e a sala de aula. O autor pontua que carecemos de uma formação que considere a escola como espaço de transmissão e produção de conhecimento, e que tenha o docente como protagonista na produção do conhecimento.

Nesse sentido surgiu a inquietação de compreender qual a concepção das colegas sobre o ensino. Na narrativa das professoras participantes ensinar é uma preocupação constante, e todas sentem-se responsáveis pelas dificuldades dos alunos, embora tenham consciência que diversos fatores, que fogem a seu controle, influenciam a aprendizagem dos alunos, o sentimento de realização é forte quando os discentes aprendem.

Eu tenho muitos alunos com dificuldade, depois da pandemia então (+) para ajudar inventei, criei muitos cartazes (+) como você pode ver na sala, fui criando com as outras professoras, pedi ajuda as colegas mais experientes para fazer os cartazes ilustrados com números, alfabeto, sílabas (+) Os cartazes ajudam as crianças visualizarem, mas o que seria o ideal mesmo era que cada aluno tivesse a reprodução desse material de apoio para consulta (+) Apesar da dificuldade de materialidade da escola e das famílias a minha didática está funcionando (+), o trabalho está avançando (+) todos estão aprendendo (+). (RELATO PROFA. FLOR, 2022).

As professoras têm um compromisso com o aprendizado dos alunos, mas, percebo na narrativa que os aspectos didáticos são abordados ora em sua dimensão técnica, ora em sua dimensão política, cultural e social. Embora, ao abordarem aspectos estritamente didáticos as participantes se centraram nos aspectos técnicos, desconsiderando que as demais

dimensões façam parte do seu trabalho e que são também aspectos didáticos.

Outro aspecto que se evidencia nos cadernos de planejamento é a preocupação com o registro das capacidades e habilidades propostas na BNCC, percebe-se que há uma preocupação de registrar o que está ensinando não só para a gestão escolar, mas também para as famílias. No trecho abaixo a professora Brisa relata esse ponto.

Eu coloco as habilidades que estou trabalhando na atividade do xerox, pra facilitar para as famílias que desejavam acompanhar. Existem famílias que acompanha bem de perto e tudo que poder deixar claro, tento colocar na atividade. E é a mesma que coloco no caderno, colo tudo lá, quando entrego para pedagoga, ela pode conferir e vê o que eu estou fazendo. Estou começando e as pessoas desconfiam do meu trabalho (+) eu não importo, não fazemos nada sozinhos na escola, só queria que me ajudasse quando vissem algo errado e não só apontar. (RELATO PROFA. BRISA, 2022).

A professora Brisa revela estar consciente da desconfiança com seu trabalho devido ser uma principiante na carreira, mas também reflete sobre a visibilidade do seu trabalho e como ele precisa de apoio. Nesse contexto, a professora introjeta algumas práticas instituídas no contexto escolar, onde busca preservar-se através de um registro do seu trabalho dentro daquilo que ela considera irrefutável, as diretrizes propostas pela BNCC.

## 5. AS PROFESSORAS PRINCIPIANTES E OS CADERNOS DE PLANEJAMENTO

Sou eu que vou ser seu colega,  
 Seus problemas ajudar a resolver  
 Te acompanhar nas provas bimestrais, você vai ver  
 Serei de você confidente fiel,  
 Se seu pranto molhar meu papel  
 (TOQUINHO e MORAES, 1985)

Como nos versos da canção de Toquinho e Vinicius, o caderno se constituiu um companheiro fiel no dia a dia dessas professoras principiantes. E a partir de um olhar atento a essas páginas e às entrevistas foram se desenhando alguns tópicos que perpassavam a fala das professoras. Os cadernos que guiaram nossas reflexões e descobertas mostraram bem mais do que uma lista de códigos com habilidades e competências a serem trabalhadas. Na narrativa das professoras ao rever as páginas do caderno de planejamento surgiam observações, comentários sobre a escolha das atividades, dúvidas, metas e sobretudo o compromisso com o aprendizado dos alunos.

Nesse cenário emergem os cadernos, elemento central no contexto escolar não só nas mãos dos alunos, mas também dos docentes. As marcas produzidas nesse material são tão diversas e complexas que demandariam muitos estudos para compreendê-lo, aqui opto por uma parte desse rico material - os registros das professoras participantes sobre seu planejamento de ensino. Assim, neste capítulo descrevo a forma como as professoras participantes utilizam os cadernos que utilizam no dia a dia, abordando as funções e significados atribuídos a esse material, revelados nas narrativas documentais e orais. São enfocados itens como: a tensão entre o currículo e o planejamento, os registros da ação de ensinar e as estratégias de ensino.

### 5.1 Entre o currículo e o planejamento

A nossa caminhada em todos os campos da vida requer um mínimo de planejamento e isso é um ato inerente à ação humana pois, em cada ação que pensamos em executar, esboçamos planos que podem ser simples, tal como visitar um amigo, ou ainda complexo, como construir uma casa. Na educação não é diferente, o planejamento é uma ação inata do fazer docente, e como na vida, pode ser simples ou complexo. Uma especificidade dessa ação no contexto escolar é que devemos ter clareza de onde queremos chegar. Nós professores, porém, em muitos momentos, nos vemos despreparados para executar com

eficiência essa tarefa tão comum em nosso cotidiano, como também temos dúvidas do caminho que devemos seguir gerando conflitos e tensões.

Porém, antes de adentrar no assunto dessa sessão “o currículo e o planejamento” – primeiro irei contextualizar o ciclo de mudanças que se efetivaram a partir dos anos 2016 e que impactaram fortemente as instituições escolares pois, esse período corresponde a um momento tenso em nosso país que se refletiu nas diretrizes impostas as escolas e conseqüentemente aos docentes. A partir de um processo polêmico e ilegítimo para parte da população, opinião que compartilho, a presidenta Dilma Rousseff democraticamente eleita foi afastada do cargo.

Em 12 de maio de 2016 o vice-presidente Michel Temer assume o cargo interinamente, sendo conduzido pelo Senado em definitivo em 31 de agosto, ficando até 01 de janeiro de 2019, quando assume o governo Bolsonaro em uma eleição igualmente polêmica. O governo Temer foi um dos mais impopulares na recente democracia brasileira, responsável por medidas como a reforma trabalhista de 2017 que liberou a terceirização para atividades renumeradas e ainda iniciou as propostas de reforma da previdência focada principalmente na retirada de direitos dos trabalhadores. No mesmo ano implantou mudanças na educação com a reforma do ensino médio e o estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com forte impacto no trabalho e na vida de professores e alunos.

A BNCC chegou a nós professores da Educação Básica com status de currículo obrigatório, embora os discursos oficiais negassem essa premissa (CURY, REIS e ZANARDI, 2018). Assim, é inevitável abordar o debate sobre o currículo e sua conceituação que é ampla e complexa, não podendo ser definido sem o aporte das teorias educacionais que o fundamenta. Dentro desse contexto concordando com o pensamento de autores como Silva (1999), Maknamara e Paraiso (2013) e Cury, Reis e Zanardi, (2018), considero em primeiro lugar que um currículo não é um conjunto de conteúdos organizados em uma tabela ou quadro, embora seja essa a concepção que muitos de nós professores adotamos. Para os autores citados o currículo é o resultado de uma seleção dentro de um universo mais amplo de conhecimento, uma seleção que não é neutra e tão pouco inocente, essa é a concepção que adoto nesse estudo. Nesse sentido, compreendo o currículo como um discurso político com intensões estabelecidas por um dado grupo social

com status e poder para impor seu pensamento.

Para Cury, Reis e Zanardi (2018) mesmo diante de uma “confusão textual” é necessário a conceituação do currículo para compreendermos “como uma orientação curricular centralizador e antidemocrática deseja se fazer presente (no duplo sentido) nas e para as escolas” (CURY, REIS e ZANARDI 2018, p. 66). Para o autor a BNCC (BRASIL, 2017), se aproxima de dois conceitos um que afirma que “o currículo é aquilo que um aluno estuda” (SACRISTAN, 2013, p.16) e outro que é um documento onde se expressa e se organiza a formação, mas também que esse é dinâmico e se efetiva na prática educativa indo além do que o documento prescreve (MACEDO, 2013, apud CURY, REIS e ZANARDI 2018, p. 66), infere-se nesse contexto que a atual BNCC (BRASIL, 2017) está mais próxima as teorias tradicionais. Para Cury, Reis e Zanardi (2018) a Base se afasta de uma concepção de currículo freiriana crítico-transformadora, sendo impossível negar, segundo o autor, a natureza curricular da Base, e é assim que ela é compreendida pelas professoras participantes desse estudo.

As professoras participantes observaram que a opinião dos colegas de escola sobre as planilhas oficiais e a BNCC (BRASIL, 2017) é divergente, algumas professoras afirmam ser uma ótima ajuda pois, organiza o trabalho na escola e na rede de ensino. Já outras colegas pontuam que a sugestão dos conteúdos e atividades acaba limitando a ação do professor, levantando altas expectativas em relação ao aprendizado dos alunos desconsiderando a realidade de cada escola. As professoras Flor, Brisa e Lua embora acreditem ser “uma boa ajuda” para elas que estão iniciando a docência, ressaltam a dificuldade em realizar as propostas diante as condições de estruturais de cada escola desde a falta de materialidade até a defasagem dos alunos, principalmente no período de retorno às aulas presenciais, após a flexibilização da quarentena devido a pandemia do COVID-19. (Diário de campo, 2022).

As professoras concebem o planejamento como uma ação fundamental no seu trabalho e as três tem como fonte principal as propostas da BNCC (BRASIL, 2017), no período de convite a participação nesse estudo, enviamos por meio de um formulário *Google forms* um pedido para que narrassem a experiência que tinham com o planejamento. As respostas foram as seguintes:

Planejo minhas aulas semanalmente junto às colegas do ano em que atuo, levando sempre em consideração as especificidades da minha turma, utilizando, se necessário, didáticas diferentes na hora das atividades. Tive um pouco de dificuldade no início com os códigos e habilidades, mas com o tempo isso foi melhorando. (RELATO PROFA. LUA, 2022).

Em relação as aulas faço o planejamento individual, sempre faço as aulas de acordo com a necessidade dos alunos e adaptando a BNCC do 2º ano. Tenho muita dificuldade no planejamento pois, dependendo do xerox das atividades pela escola, que na maioria das vezes atrasa, então preciso modificar a aula. (RELATO PROFA. FLOR, 2022).

Faço meu planejamento de forma individual, sempre considero as habilidades do currículo mineiro e as atividades dos livros didáticos. Geralmente planejo para 1 ou 2 semanas. O maior desafio é ter a flexibilidade, pois a realidade é muito dinâmica. As vezes um determinado conteúdo é necessário reforçar mais ou menos tempo do que o planejado, então tenho que rever e adequar. Além disso, o tempo das aulas também interfere muito, quando surge algum evento ou atividade geral da escola, o planejamento tem que ser alterado. Por exemplo, o calendário escolar, é uma tradição das escolas de Sabará, tem muitas festividades, sempre temos que dispor do tempo que seria destinado às aulas, para ensaiar danças, coreografias, teatros, etc. O planejamento não poder ser fechado, engessado, porque a rotina é muito volátil. Sempre temos que ter "o plano B". No meu caso, as vezes me incomoda, pois gosto muito de organização. (RELATO PROFA. BRISA, 2022)

Nessas respostas percebemos que as professoras recorrem a Base e ao Currículo Mineiro que é uma versão estadual da BNCC (BRASIL, 2017), além dos livros didáticos que estão organizados com base nesse documento. Infere-se na narrativa das professoras que há uma tensão entre o que a base prescreve e a realidade que encontram, sendo necessário reformular ou buscar outras fontes para efetivar o planejamento de ensino dos alunos.

Para professora Flor a orientação dos gestores faz parte do trabalho docente, mas questiona a condução e imposição de certas orientações, a tensão entre o planejamento e o currículo prescrito na Base fica evidenciado na sua narrativa “as vezes acho que o planejamento não tem nada a ver com o que eu faço, mas tem de fazer” (Diário de campo, maio de 2022). A exemplo das demais participantes ela iniciou seu trabalho no final de 2018 quando a base já era uma realidade nas escolas, em 2019 as aulas são suspensas devido a pandemia do COVID-19, impossibilitando que elas debatessem o tema com os colegas no cotidiano das escolas.

O período de efetivação no cargo de professora das participantes foi concomitante a implantação da BNCC nas escolas. Entre os anos 2017 e 2019 as escolas foram convocadas a divulgar e implementar a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), os

docentes foram incitados a gradualmente inserirem nos planejamentos os conhecimentos, competências e habilidades definidas no documento. Embora fosse de conhecimento geral as polêmicas e embates sobre a concepção das Bases houve pouco espaço e tempo para discutir as propostas e sua implementação nas escolas públicas. As professoras participantes contam que não participaram desses debates nas suas escolas e que receberam a BNCC (BRASIL, 2017) como algo que deveria ser seguido.

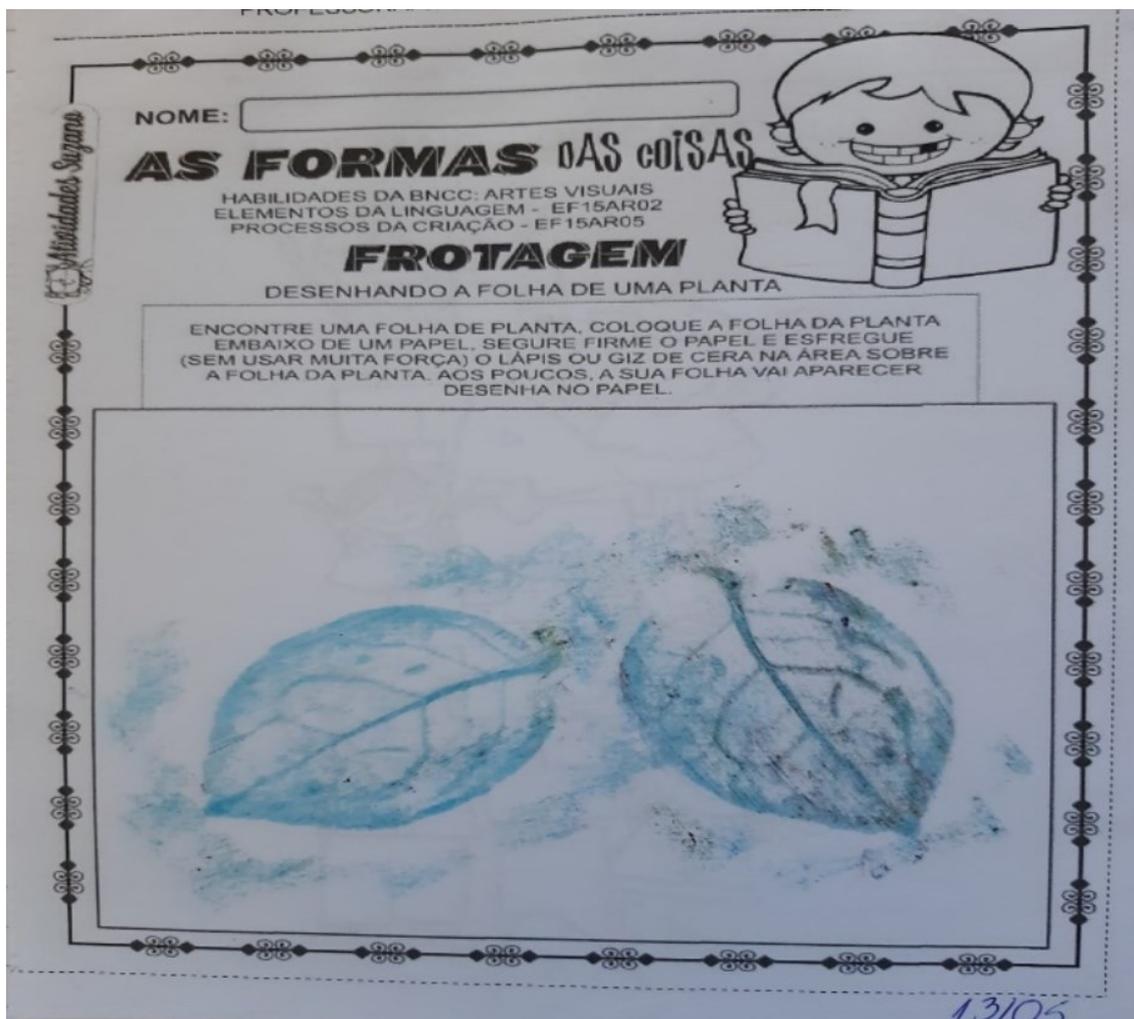
Para Cury, Reis e Zanardi (2018) a implantação e imposição da BNCC (BRASIL, 2017) ressalta as forças que disputam o controle dos currículos com grupos de poder, determinando às escolas o que devem ou não fazer. No seu livro Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas, lançado em 2018, o autor realiza uma excursão nas revistas científicas que debateram o tema. Os artigos publicados nessas revistas denunciavam, segundo o autor, desde 2016 o “avanço do conservadorismo nas Políticas Curriculares que permeiam a BNCC” (CURY, REIS e ZANARDI, p. 13,2018).

A percepção de um *stress* em relação ao prescrito na BNCC (BRASIL, 2017) e a realidade das escolas é relatada pela professora Brisa ao descrever como realiza seu planejamento, ela destaca listar as habilidades que uma criança precisa para ser alfabetizada não é o suficiente para efetivar o aprendizado.

*.../ na verdade, entrego o caderno de planejamento para os pedagogos, nós entregamos o caderno. A pedagoga olha as matrizes, as atividades, o planejamento do livro, ela olha tudo. As minhas matrizes são bem organizadas, tenho tudo colado no caderno, planejo com antecedência e de acordo com a BNCC, mas nem todas as crianças acompanham (+) aí precisa pensar em outra coisa e o que eles colocam lá não ajuda em nada. (RELATO PROFA. BRISA, 2022).*

A professora Brisa narra os dilemas que vivencia em sala de aula entre o que é determinado nos documentos oficiais (BNCC, Currículo Mineiro) e a realidade da sala de aula, ela tenta seguir as orientações, mas percebe que não é o suficiente. Na imagem abaixo constata-se o narrado pela professora na elaboração de todas as suas atividades estão presentes o registro dos códigos do que está trabalhando.

Figura 3 - Atividade caderno de planejamento



Fonte: Caderno de planejamento Professora Brisa, 2022.

No caderno de planejamento da professora Brisa as atividades que ela seleciona tem em destaque os códigos das habilidades propostas na BNCC, mas ela sente necessidade de também registrar uma lista com as ações que deseja realizar. Em nossos encontros ela comenta que diversas vezes precisou pesquisar o que os códigos estavam pedindo, por essa razão faz anotações “para saber o que é para fazer mesmo” (RELATO PROFA. BRISA, diário de campo 2022). Nesse contexto, evidencia a dificuldade da linguagem técnica dos currículos oficiais o que leva as professoras a buscar traduzir essas informações através dos cadernos. O comentário da professora Brisa é comum nos espaços em que trabalho, a maioria tenta transpor o que está prescrito para prática diária ressignificando ou traduzindo o que está determinado.

Diante desse contexto me intrigou refletir sobre qual a real função do caderno de

planejamento de ensino, onde registramos não apenas os planos de aula como se evidenciou nas narrativas das participantes. O que esse documento pedagógico tem significado para nós professoras: registro burocrático ou ato de resistência?

## 5.2. O caderno de planejamento de ensino: entre registrar e resistir

A resistência das professoras com as propostas da BNCC aparentemente não é taxativa, na compreensão das professoras Flor, Brisa e Lua a base é o currículo que se tem de seguir, tornando-se, portanto parte da própria necessidade do trabalho docente no dia a dia. A problematização dessas propostas e a análise crítica do documento não foi relatada por nenhuma das participantes. Elas partem do documento para planejar suas aulas, mas na prática são efetuadas mudanças. A professora Brisa, por exemplo, expõe com entusiasmo o trabalho que faz a partir dos princípios propostos por Magda Soares para alfabetização<sup>7</sup> a partir do texto literário, proposta que foi severamente rejeitada pelo Ministério da Educação (CURY, REIS e ZANARDI 2018). No excerto abaixo ela descreve essa prática,

É assim (+) nós lêmos a história, discutimos para compreender a história, depois criamos a frase do dia a partir da história (+) Eles que criam coletivamente, todo dia, pra produzir e copiar também (+) isto permiti trabalhar questões práticas da alfabetização (+) espaçamento, o uso do caderno, como pegar no lápis (+) Assim não ficam copiando texto sem sentido (+) E depois que eu comecei a ler as histórias com eles o repertório das crianças melhorou muito (+) Tem livros lemos em um dia, tem livros fazemos tipo novela, que o livro é maior. Lemos um pouquinho hoje, um pouquinho amanhã. Até para fazê-los lembrarem, ter curiosidade “há o que será que vai acontecer?” (+) Eles começam a criar hipóteses (+) Hoje eu vejo que isso influenciou a criação das frases (+) no começo era aquela frase bem simples e agora quando vamos criar a frase do dia, criamos quase um texto (risos). Porque eles têm um repertório muito maior, conhecem outras palavras, outros significados, já tem outras ideias. (RELATO PROFA. BRISA, 2022).

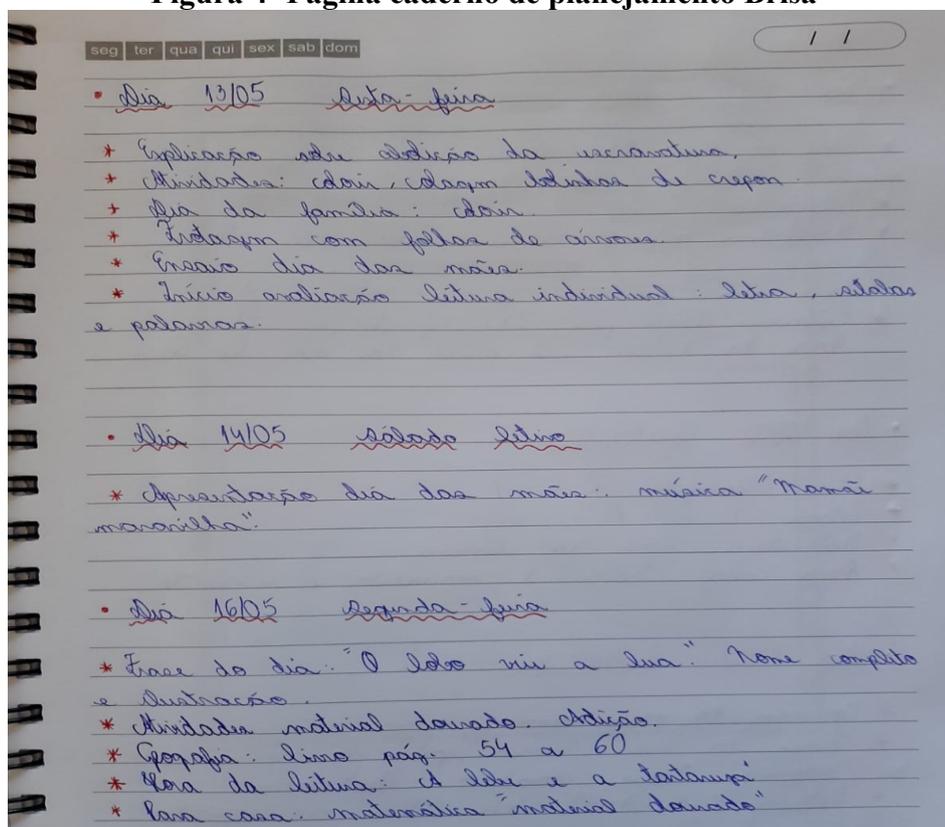
Assim, infere-se que há uma resistência em relação a imposição de um planejamento rígido e pouco afinado com a realidade da sala de aula. O interessante é que ao narrar sobre sua rotina Brisa relata atividades que não estão registradas no caderno, estas atividades “extras” que ela realiza tem a finalidade de atender as demandas de aprendizagem dos alunos.

---

<sup>7</sup> As professoras Brisa e Flor referiram-se à pesquisadora Magda Soares como uma referência para elas nas propostas de alfabetização. O livro da mesma autora, *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*, foi citado pelas professoras.

Na figura abaixo está o registro das atividades que a professora Brisa realiza em sala com uma linguagem segundo ela mais próxima da realidade.

**Figura 4- Página caderno de planejamento Brisa**



Fonte: Caderno de planejamento Professora Brisa, 2022

- Dia 13/05 sexta-feira
- ✚ Explicação sobre abolição da escravatura.
- ✚ Atividades: colorir, colagem de bolinha de papel crepom.
- ✚ Dia da família: colorir.
- ✚ Frotagem com folhas de árvores.
- ✚ Ensaio dia das mães.
- ✚ Início da avaliação leitura individual: letra, sílabas e palavras.
  
- Dia 14/05 sábado letivo
- ✚ Apresentação dia das mães: música "Mamãe maravilha".
  
- Dia 16/05 segunda-feira
- ✚ Frase do dia: "O lobo viu a lua." Nome completo e ilustração.
- ✚ Atividade material dourado. Adição
- ✚ Geografia: livro pág. 54 a 60.
- ✚ Hora da leitura: A lebre e a tartaruga.
- ✚ Para casa: matemática "material dourado".

A narrativa durante a entrevista da professora Brisa demonstrou que o trabalho que executa ultrapassa o que os códigos prescrevem, mas ela também se preocupa em registrar no caderno de planejamento e nas reproduções das atividades os códigos para que a gestão e as famílias acompanhem seu trabalho, evidenciando a pressão que sentem no dia a dia.

As professoras participantes comentaram que em alguns momentos percebem que há um cuidado maior, por parte dos gestores, em relação ao trabalho delas, levando a uma fiscalização do seu planejamento e práticas em sala de aula. Embora, ressalto que as professoras participantes deste estudo não rejeitem o apoio de colegas, de um coordenador pedagógico e mesmo as diretrizes do Currículo Mineiro e/ou BNCC.

A meu ver, esses mecanismos apontam sim para uma supervisão do trabalho docente, bem mais do que uma orientação. No excerto abaixo a professora Flor revela os mecanismos de controle do seu trabalho em seus primeiros anos de atuação,

*../ às vezes quando acontecia alguma coisa errada vinha alguém da Secretaria de Educação, tipo uma inspetora, que ia diretamente nas escolas (+) Ela cuidava da parte pedagógica (+) olhava seu caderno, falava o que estava bom e o que não estava (+) Ela chegava, olhava seu caderno, via as atividades e fazia comentários “Essa atividade não está muito compatível, você tem que fazer uma sequência didática, você precisa trabalhar com gêneros textuais”../. (RELATO PROFA. FLOR, 2022).*

Para Flor era evidente que havia uma certa desconfiança com seu trabalho por ser ela uma iniciante, apesar disso não via como um problema a tentativa de condução da sua prática,

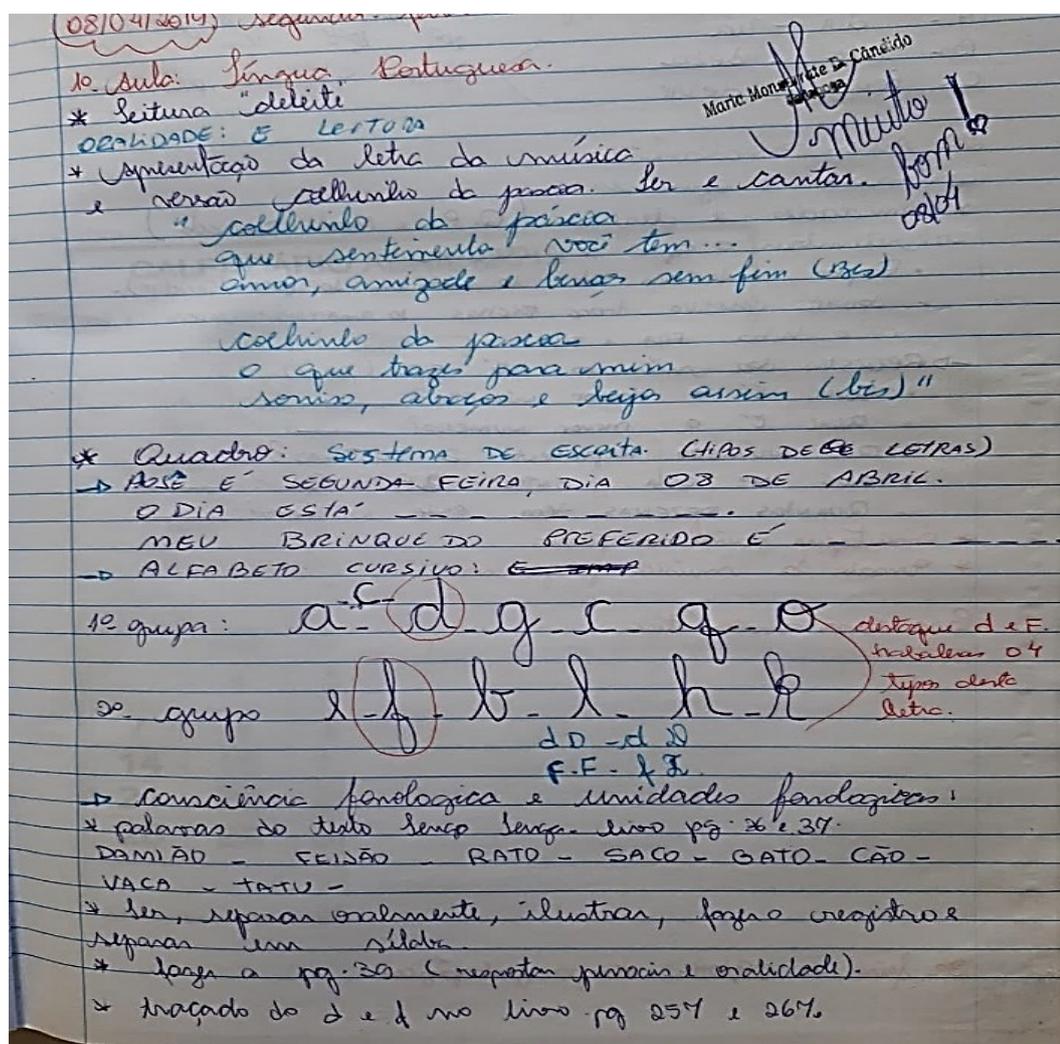
*../então ela pontuava o que você precisava trabalhar (+) como eles sabiam que eu não tinha muita experiência em sala de aula (...) que estava começando na educação e muita coisa não sabia. Ela se dispôs a me explicar, mas foi a única a ter essa preocupação (+). Ela me orientava quando ia na escola, as vezes era um pouco invasivo, mas ela me ensinou muito (RELATO PROFA. FLOR, 2022).*

Em alguns momentos, ela demonstra o desejo de ter essa orientação pois, não se sente preparada para executar algumas tarefas solicitadas. Por outro lado, questiona não ter recebido nenhuma orientação quando iniciou seu trabalho em sala e só cobranças. No retorno às suas lembranças percebe ainda que a forma de abordagem da supervisora que a orientou em seus primeiros dias, embora bem vinda, era uma vigilância do seu trabalho.

O que as professoras Flor, Brisa e Lua vivenciam também se aplica a outros professores

considerados mais experientes. A fiscalização e a orientação são fronteiras próximas que se misturam facilmente. Em minha experiência como professora, mesmo sendo considerada uma profissional experiente, a vigilância do meu trabalho é uma realidade, seja por meio de reuniões individuais com a supervisão, a cobrança de planejamentos e/ou fiscalização dos cadernos de planejamento que periodicamente são solicitados para verificação. A experiência dos anos ajuda a argumentar quanto algumas sugestões pouco coerentes com a realidade da sala de aula, mas essa não é uma atitude fácil, principalmente para principiantes. A tradição das escolas públicas brasileiras ainda é de uma fiscalização e controle do trabalho docente por parte dos gestores. A figura abaixo, de um dos meus cadernos de planejamento, ilustra o que a professora relata.

**Figura 5 - Caderno planejamento Sílvia**



Fonte: Caderno de planejamento professora Sílvia (2015).

08/04/2019

1º aula: Língua Portuguesa

- ✚ Leitura deleite  
Oralidade e leitura
- ✚ Apresentação da letra da música e versão coelhinho da pascoa. Ler e cantar.
- ✚ Quadro: sistema de escrita (tipos de letras).  
Hoje é segunda feira, dia 08 de abril.  
O dia está \_\_\_\_\_  
Meu brinquedo preferido é \_\_\_\_\_



Alfabeto cursivo:

- 1º grupo: a – d – c – g – q – o
- 2º grupo: e – f – b – l – h – k

Destaque d e f, trabalhar os 04 tipos desta letra: d – D – d – D – F – f – F – f



Consciência fonológica e unidades fonológicas:

- ✚ Palavras do texto Lenga Lenga – livro pg.26 e 27  
DAMIÃO – FEIJÃO – RATO – SACO – GATO – CÃO – VACA – TATU.
- ✚ Ler e separar oralmente, ilustrar, fazer o registro e separar em sílabas.
- ✚ Fazer a página 39 (respostas pessoais e oralidade).
- ✚ Traçado do d e f no livro pg. 257 e 267.

Na fala das professoras percebemos que os planejamentos de ensino elaborados por elas partem dos documentos oficiais municipais, estaduais e federais (Orientações da Secretaria de Educação, Currículo Mineiro, Base Nacional Comum Curricular). Esses documentos são percebidos pelas docentes como algo positivo, uma vez que apontam os objetivos do ensino, mas por outro lado criticam a distância desses documentos em relação a realidade da escola e dos alunos. Para elas, quase nunca o que é proposto para ano pode ser seguido sem adaptações ou cortes. Assim, fica evidenciado na narrativa das professoras que elas recorrem a outras fontes de consulta e estratégias, efetivando no caderno uma resistência em relação ao que é prescrito nos documentos oficiais.

Enfim, saliento que não desconsidero a importância e a necessidade para os professores de uma Base Curricular, o que se pontua aqui é a imposição de uma base nacional comum que desconsidera as diferenças e especificidades de cada espaço escolar. Conforme demonstrou a narrativa das participantes existe um distanciamento entre as propostas da base e a realidade da sala de aula, levando-as a construir na realidade dois tipos de planejamento de ensino. Um para planejamento para ser visibilizado por gestores e as famílias e outro para conduzir sua ação em sala de aula.

### 5.3. O planejamento “vitrine” e o planejamento “em ação”

O caderno de planejamento é uma escolha das três professoras para registrar o seu planejamento de ensino, mesmo que em quadros ou tabelas que geralmente são colados no caderno. Diante dessa prática, que também executo, não posso deixar de refletir sobre a função desse, no coletivo escolar. Por um lado, aparentemente, ele parece muito particular de cada professor, por outro lado ele é solicitado pela gestão e os professores não rejeitam a divulgação desse. Os registros se misturam e o caderno de planejamento se compõe de planilhas que serão supervisionadas pela gestão e o planejamento que será realizado no dia a dia da sala de aula, o intrigante é que aparentemente os dois planejamentos deveriam ser semelhantes, mas as participantes o veem como diferentes.

Na narrativa das professoras elas contam que fazem dois tipos de planejamento: um planejamento oficial anual e bimestral que registram mensalmente no Syens<sup>8</sup> e outro semanal do que realizam no dia a dia, esse último registrado no caderno de planejamento de ensino com detalhamentos como cópias das atividades reproduzidas e lista de procedimentos que irá realizar. Diante desse contexto, meu olhar se voltou ao que vem sendo produzido nas escolas para organizar o trabalho docente, os planejamentos anuais e bimestrais, entregues à supervisão e os planejamentos diários. Em relação a esses documentos percebe-se dois momentos distintos: o de cumprimento de datas e solicitações da gestão escolar, o que estou denominando de “planejamento vitrine” e outro de suprir as demandas em sala de aula em relação ao ensino aprendizagem “o planejamento em ação” que se concretiza nos cadernos de planejamento de ensino das participantes. As diferenças entre um e outro são perceptíveis, entretanto, embora as participantes relatem vê-los de formatos diferentes, ambos seguem a mesma lógica burocrática do registro de códigos e listas com objetivos/habilidade, como ilustra a figura 6 e 7.

---

<sup>8</sup> Syens é um sistema informatizado de escrituração e gestão escolar e um canal de comunicação entre a escola, pais e educadores, onde os docentes registram os planos de aula, notas e frequência dos alunos.

Figura 6 - Planilha de planejamento professora Flor

<b>LÍNGUA PORTUGUESA</b> 04/03, 05/03, 06/03, 11/03, 12/03, 13/03, 18/03, 19/03, 20/03, 25/03, 26/03, 27/03	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Texto instrucional;</li> <li>✓ Gênero textual letra de música e informativo</li> <li>✓ Grafia correta das palavras c/qu; g/gu; r/rr; s/ss; o (e não u) e (e não i) em sílaba átona em final de palavra – e com marcas de nasalidade (til, m, n);</li> <li>✓ Ler e escrever corretamente palavras com os dígrafos lh, nh, ch</li> <li>✓ Pontuação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (EF35LP13)</li> <li>• (EF03LP01)</li> <li>• (EF35LP12)</li> <li>• (EF03LP03)</li> <li>• (EF03LP07)</li> <li>• (EF03LP10)</li> <li>• (EF03LP05)</li> <li>• (EF15LP02A)</li> <li>• (EF15LP01X)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade em folha xerocada</li> <li>• Conversas, debates;</li> <li>• Atividades em duplas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Folha de ofício</li> <li>• Livros</li> <li>• Quadro</li> </ul>
<b>GEOGRAFIA</b> 03/03, 10/03, 31/03	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Grupos étnicos do município e estado.</li> <li>✓ Os traços culturais dos grupos étnicos no espaço de vivência dos estudantes e da comunidade.</li> <li>✓ Formação sócio-cultural-econômica da região, identificando sua miscigenação cultural.</li> <li>✓ Leitura, interpretação e elaboração de representações cartográficas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (EF03GE02)</li> <li>• (EF13GE12MG)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade em folha xerocada</li> <li>• Conversas, debates;</li> <li>• Atividades em duplas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quadro</li> </ul>
<b>HISTÓRIA</b> 03/03, 10/03, 17/03, 24/03	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ História da formação da cidade e região da sociedade local.</li> <li>✓ Como surgiu minha cidade? Quem a fundou e povoou? O que aconteceu? Quando?</li> <li>✓ As inter-relações dos grupos populacionais.</li> <li>✓ O crescimento econômico e tecnológico.</li> <li>✓ Dados sobre a história da cidade ou região, usando diferentes fontes (relatos orais, fotografias antigas, documentos, objetos, etc).</li> <li>✓ Registrar os dados e informações coletadas.</li> <li>✓ Sólidos geométricos.</li> <li>✓ Prismas e pirâmides</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (EF03HI01)</li> <li>• (EF03HI02)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade em folha xerocada</li> <li>• Conversas, debates;</li> <li>• Atividades em duplas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livro didático</li> </ul>
<b>GEOMETRIA</b> 13/03	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sólidos geométricos.</li> <li>✓ Prismas e pirâmides</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades para relembrar um pouco do conteúdo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quadro</li> <li>• Livro didático.</li> </ul>
<b>PRODUÇÃO DE TEXTO</b> 06/03, 13/03, 27/03	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Produção de texto instrucional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejar e produzir, com autonomia, textos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Folha xerocada com algumas dicas sobre como produzir um texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Folha xerocada;</li> <li>• Quadro</li> <li>• Reconto.</li> </ul>

Fonte: Planilha planejamento professora Flor (2020).

Figura 7- Caderno planejamento Flor

ESCOLA MUNICIPAL

ORGANIZAÇÃO DA ROTINA SEMANAL / 03/03 até 06/03

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
1	ESPECIALIZADA	História / Geografia O sujeito e seu lugar no mundo	Português Texto: O	Matemática Sistema de numeração decimal.	Matemática Geometria
2	ESPECIALIZADA	Estudamos a história de Sabará. História	Interpretação. • Separe as sílabas	• Leitura das atividades OK	Português Produção de
3	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO
4	ESPECIALIZADA	EF03GE02 Cara casa	Matemática Resolução de problemas	Finanças Corrigir o para casa	texto.
5	ESPECIALIZADA	Geografia: Fazer o mapa de Sabará e escrever uma curiosidade da cidade.	• Lista de palavras com (dinâmica)	audição e visão. Foi dado um resumo no quadro sobre como cuidar da saúde auditiva e visão pois a maioria não	Interpretação de texto. Produção de texto.

Fonte: Caderno de planejamento professora Flor (2020).

}}ORGANIZAÇÃO DA ROTINA SEMANAL 03/03 ATÉ 06/03					
EF04MAO1					
	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
1	ESPECIALIZADA	História/Geografia - O sujeito e seu lugar no mundo	Português Texto: 1 Sorvete	Matemática - Sistema de numeração	Matemática Geometria
2	ESPECIALIZADA	- Estudamos a história de Sabará/aula expositiva.	Interpretação Separar as sílabas EP35LP13	Decimal. - Correção das atividades ok.	Português Produção de
3	<b>RECREIO</b>	<b>RECREIO</b>	<b>RECREIO</b>	<b>RECREIO</b>	<b>RECREIO</b>
4	ESPECIALIZADA	EF03GE02 Para Casa	Matemática - Resolução de problemas.	Ciências - Corrigir o para casa.	Texto
5	ESPECIALIZADA	Geografia: fazer o mapa de Sabará e escrever uma curiosidade da cidade.	Lista de palavras com S (dinâmica)	Audição e visão Foi dado um resumo no	Interpretação de texto.  Produção de texto
quadro sobre como cuidar da saúde auditiva e visão porq a maioria não fez!					

O interessante é que durante as entrevistas narrativas a fala das professoras participantes sobre a ação de planejar no início da carreira docente, foi cheia de detalhes e reflexões revelando ser essa ação muito significativa em sua prática, mas em poucos momentos esses detalhes são registrados nos cadernos de planejamento, entretanto elas o percebem mais próximos da sua realidade. Os cadernos para as participantes são o verdadeiro registro da ação de planejar o ensino, no trecho abaixo a professora Lua discorre sobre o tema,

O meu planejamento mesmo é no caderno, no ano passado a gente tinha um caderninho que ele já tinha os campos e as habilidades separados, então a gente só preenchia com o código de cada habilidade (+) Porém achamos muito cansativo fazer isso todo dia (+) esse ano reformulamos esse caderno, um caderninho super infantil mesmo, uma gracinha, é todo enfeitadinho (+) nele temos as datas por dia da semana e naquelas datas preenchemos o que estamos trabalhando, não preenchemos com os códigos da BNCC (+) a gente preenche com os códigos só no SYENS, o sistema de Sabará (+) lá temos que preencher mensalmente (+) mas no caderno a gente coloca o que a gente trabalhou no dia a dia mesmo (+) com o palavreado normal, não usamos termos técnicos (+) os técnicos deixamos para o planejamento oficial. (RELATO PROFA. LUA, 2022).

No relato da professora Lua, como as professoras Flor e Brisa, evidencia-se que o planejamento que consideram retratar seu trabalho não está nas planilhas e sim no seu caderno, mesmo com direcionamentos elas o ressignificam e adaptam a sua rotina. A função burocrática é cumprida, mas tem pouca relevância no seu trabalho diário. É nessa

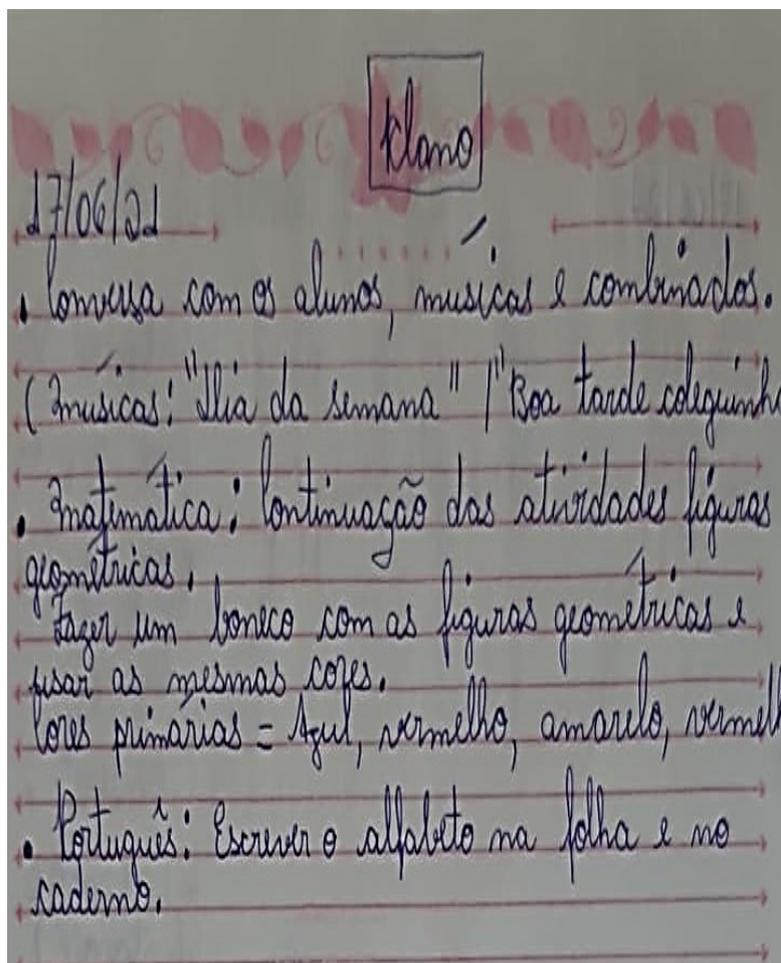
direção que Fusari (2008) denuncia o caráter burocrático do planejamento de ensino no espaço escolar, pontuando que a maioria dos professores apenas copiam itens de um plano de ensino ou fazem cópia do ano anterior, buscando apenas cumprir uma tarefa. Para o autor isso não é planejar pois, segundo ele, o planejamento de ensino é um processo contínuo de reflexão no cotidiano da escola.

Minha experiência com o planejamento confirma os estudos que denunciam a forma burocrática de produzir e registrar o planejamento. A regra geral é a distribuição de planilhas com as competências e habilidades que serão trabalhadas no ano escolar, essas devem ser distribuídas ao longo dos bimestres com os códigos e metas pré-estabelecidos. Além disso, o pouco espaço para discussão das metas a serem buscadas na aprendizagem dos alunos leva a produzir o planejamento para cumprir uma tarefa e esse tem pouca relação com o que realmente acontece na sala de aula.

Uma das ações de acolhida ao professor iniciante é a entrega dessa planilha pronta, como exemplo do que deve produzir em seu futuro planejamento. Ainda assim, as professoras participantes deste estudo revelaram nas entrevistas e nos cadernos que produzem outros elementos que ultrapassam e/ou subvertem as diretrizes pré-determinadas, porém a organização dos cadernos ainda apresenta elementos burocráticos, infere-se que faltou a esses professores momentos coletivos de reflexão que os ajudaria a registrar também as práticas do dia a dia, as dúvidas e reflexões sobre seu planejamento de ensino. Além de compreender os documentos oficiais dentro de um contexto de disputas de poder político e econômico que influencia a sua prática docente. O debate coletivo no espaço escolar poderia ajudar os principiantes a enfrentar de forma mais tranquila as dúvidas e incômodos que sentem com o planejamento baseado nos documentos oficiais.

Em um dos nossos encontros nós debruçamos sobre nossos planejamentos que achávamos ter tido um bom resultado na sala de aula. A professora Flor relatou que a atividade que escolheu foi bem recebida pelas crianças e ela pode verificar o aprendizado e envolvimento das positivo da turma. Embora a professora Flor comente a dificuldade com a materialidade na sua opinião a aula foi bem executada. Nas figuras abaixo estão as imagens do planejamento da professora.

**Figura 8 - Caderno planejamento professora Flor**



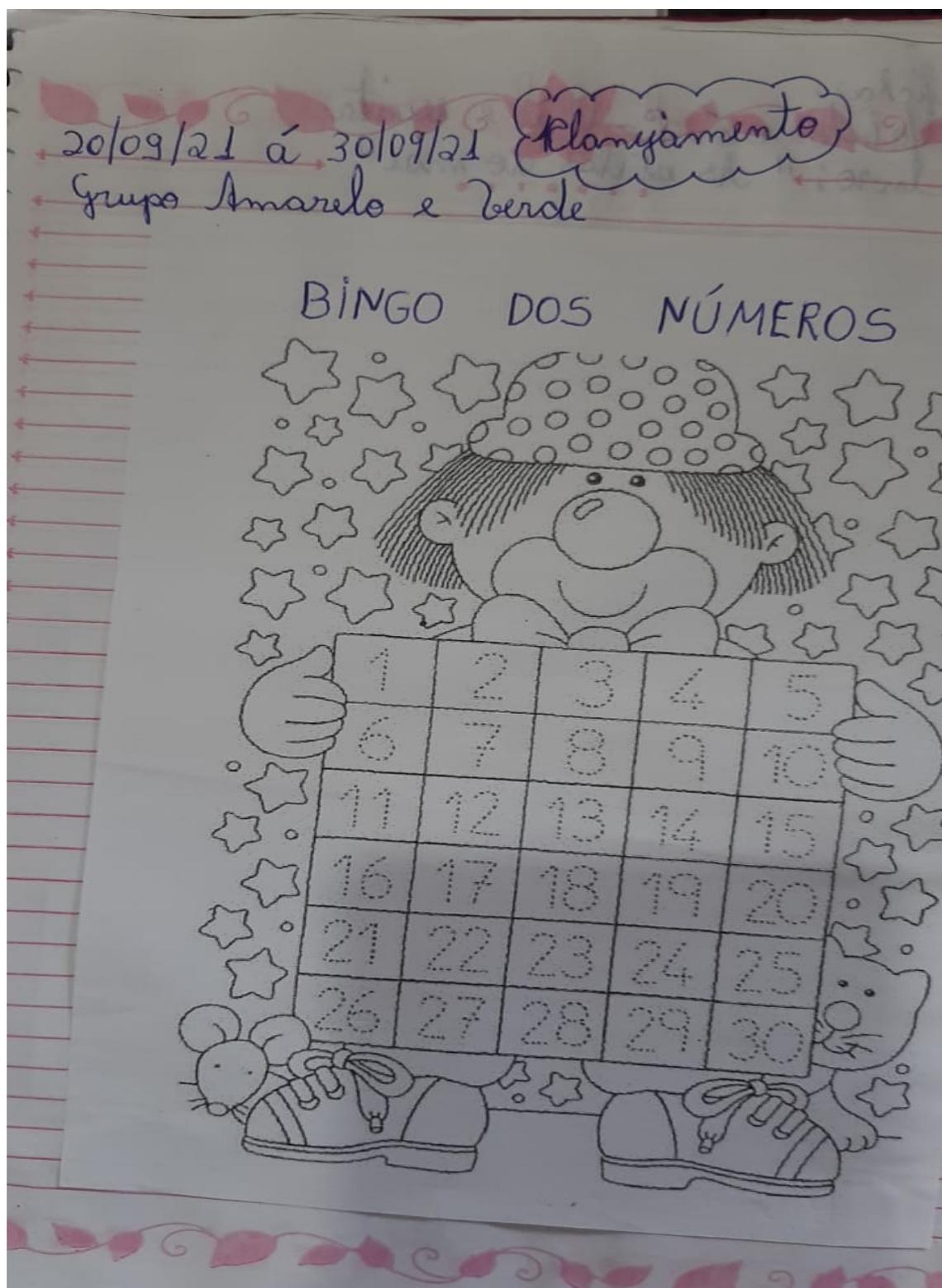
Fonte: caderno planejamento professora Flor, 2021.

#### Plano

17/06/21

- Conversa com os alunos, músicas e combinados.  
(Músicas: "Dia da semana" / "Boa tarde coleguinha").
- Matemática: continuação das atividades figuras geométricas.  
Fazer um boneco com as figuras geométricas e usar as mesmas cores.  
Cores primárias = azul, vermelho, amarelo, verde.
- Português: Escrever o alfabeto na folha e no caderno.

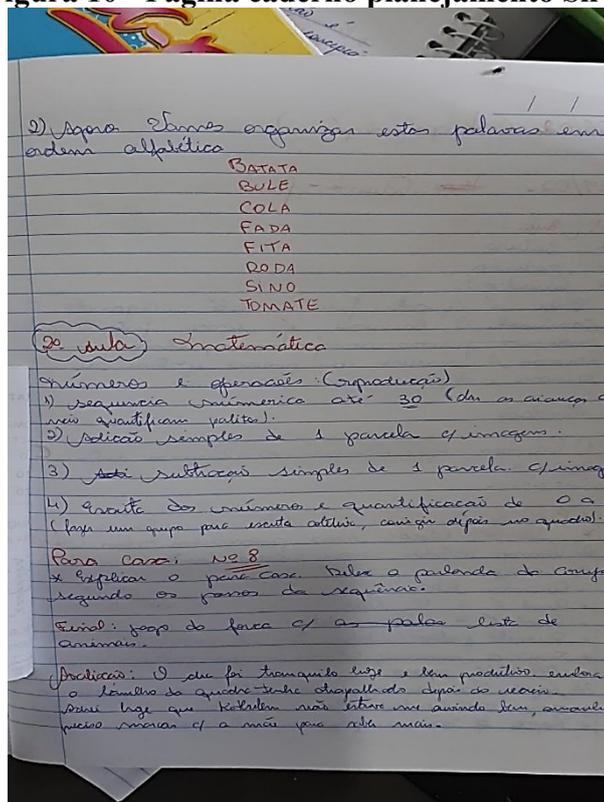
Figura 9 - Caderno planejamento professora Flor



Fonte: caderno planejamento professora Flor, 2021.

Quando conversamos sobre os planejamentos a professora Flor comentou que em meu caderno quase não havia atividades coladas, comentei que não via necessidade de colar todas as atividades e sim comentários como seriam aplicadas e porquê. Abaixo esta parte do planejamento que chamou a atenção da professora.

**Figura 10 - Página caderno planejamento Sílvia**



Fonte: caderno planejamento professora Sílvia 2019

2) Agora vamos organizar estas palavras em ordem alfabética

**BATATA – BULE - COLA  
FADA – FITA - RODA  
SINO - TOMATE**

**2º Aula – Matemática - Números e operações: (reprodução).**

- 1) Sequência numérica até 30 (dar as crianças que não quantificam palitos).
- 2) Adição simples de 1 parcela com imagens.
- 3) Subtração simples com uma parcela c/ imagens.
- 4) Escrita dos números e quantificação de 0 a 20.  
(fazer um grupo para escrita coletiva, corrigir depois no quadro).

**Para Casa: 08**

- ✚ Explicar o para casa. Rer a parlenda da coruja seguindo os passos da sequência.

**Final:** jogo da forca, lista de animais.

**Avaliação:** o dia foi tranquilo hoje e bem produtivo. Embora o barulho da quadra tenha atrapalhado depois do recreio. Achei hoje que Kathelem não estava me ouvindo bem, amanhã preciso marcar c/ a mãe para saber mais.

A professora Flor relatou que escolheu essa atividade porque foi muito produtiva para o grupo de crianças com maior dificuldade, mas que ela não registrou tudo o que fez no dia como, por exemplo o jogo com o bingo que ela apenas colou a atividade sem nenhum comentário. A professora percebeu que seu planejamento estava mais focado em mostrar a supervisão o que estava fazendo do que registrar o que iria fazer e os resultados alcançados. Ela fez a seguinte reflexão “Nós ficamos mais preocupado com quem está fora de sala do que dentro, o caderno é meu instrumento de trabalho (+)”. (Diário de campo 2022).

Essa reflexão da professora demonstra que há uma preocupação com um planejamento burocrático, o que acaba por influenciar os registros diários, a mesma questão foi apontada nas atividades das professoras Brisa e Lua que perceberam em nossos encontros que os cadernos revelavam apenas parte do que elas realizavam em sala. As três professoras afirmam ter muita dificuldade para realizar o planejamento, pois a maioria das competências parece não se aplicar ao que acham ser preciso realizar em sala. A linguagem é muito complexa e longa na opinião das professoras, assim elas optam por fazer uma lista. Essa prática das professoras em relação aos cadernos de planejamento indica que elas tentam através desses registros tornar palpável o que está escrito nos cadernos, nesse movimento elas sentem que vão se constituindo como professoras. A professora Lua quando relatou uma aula que considerou bem planejada e executada, não disfarçou o contentamento em ter conseguido fazer algo que obteve bons resultados com os alunos e que ela sentiu-se segura para executar. No excerto a seguir ela descreve com detalhes o que realizou.

Eu primeiro contei a história do Caracol Viajante para turma, depois nós exploramos a história na rodinha. No dia seguinte trabalhei a palavra CARACOL e passei o vídeo com a história. Fizemos um monte de atividade a partir da história (+) desenhos, escrita, conto, ampliamos para Ciências e também matemática (+) percebi que as crianças aprendem mais quando elas conhecem o tema (+) ou melhor dizendo a partir de um gênero textual como a professora Magda Soares sempre fala. (RELATO PROFA. LUA, 2022).

Apesar desse rico relato, no caderno de planejamento a professora Lua fez uma pequena lista das ações que realizou e colou as reproduções que trabalhou com os alunos no seu caderno de planejamento. Ela não registrou em seu caderno as ações que propôs as crianças, as pesquisas que realizou para preparar a aula, as metas de aprendizado ou os resultados alcançados. Embora perceba-se na escolha da lista de atividades uma reflexão

sobre o que os alunos demandavam aprender, a professora Lua contou que estava trabalhando com o alfabeto e as crianças estavam com poucos avanços, a partir daí ela pensou em atividades mais lúdicas e direcionadas quando estudava o livro de Magda Soares Alfaetrar. Na figura abaixo da página do planejamento da professora, o registro revela pouco do planejamento realizado e executado.

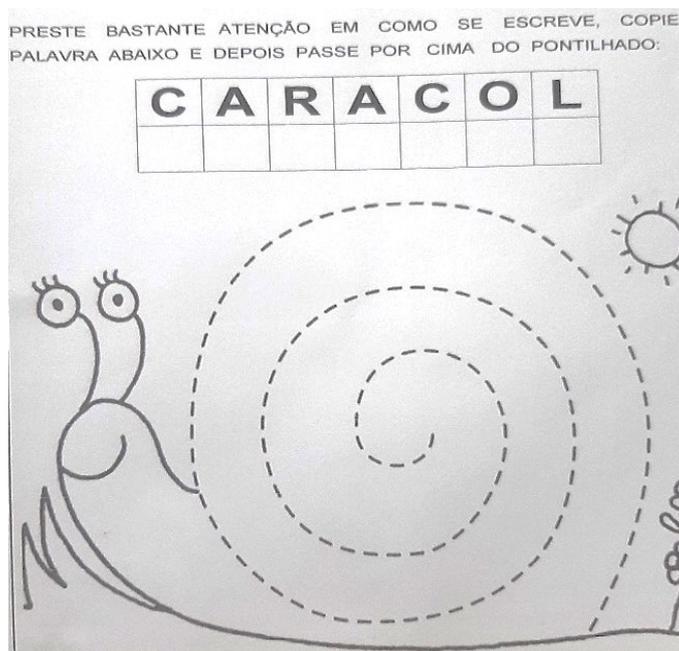
**Figura 11- Página caderno de planejamento Lua**

Planejamento semanal	
<b>Segunda 21 / 03</b> Reunião de Pais Livr. vogais A e E Livro pág. 8, 9 e 10	<b>Terça 22 / 03</b> - Oração - Rodinha de conversa - Dia Mundial da água - 2 folhas de atv. sobre água - confecção das gotinhas p/ levar para casa
<b>Quarta 23 / 03</b> Oração Rodinha para história "O caracol viajante" atividade Quantos somos? Atividade sobre o livro Livro pág. 11	<b>Quinta 24 / 03</b> - Oração - Músicas - Quantos somos? - vídeo Especializada
<b>Sexta 25 / 03</b> Oração músicas e dança Quantos somos? vídeo "O caracol viajante" Atividade Atividade cores e formas geométricas	<b>Sábado 26 / 03</b> Sábado letivo 7h as 9h 9h as 11h

Fonte: Caderno planejamento professora Lua

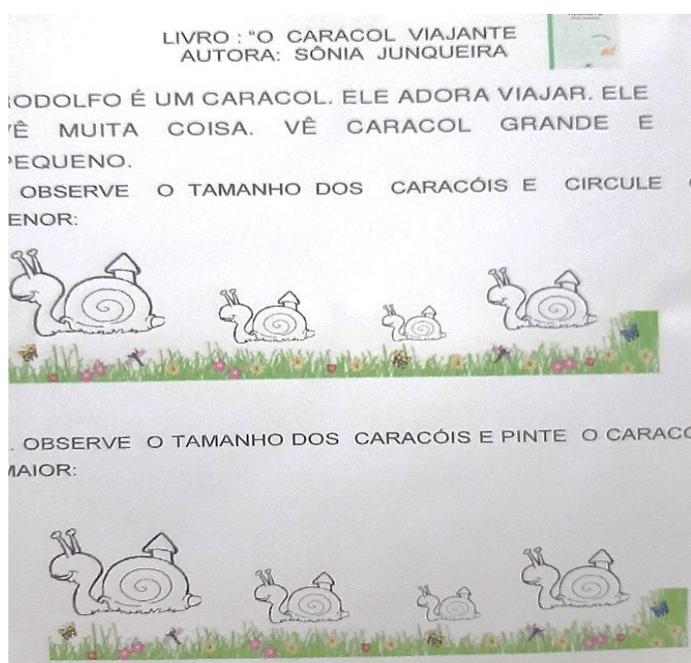
Planejamento semanal	
Segunda 21/03 Reunião de pais Atividade vogais A e E Livro pág. 8, 9 e 10	Terça 22/03 - Oração - Rodinha de conversa - Dia mundial da água - 2 folhas de atividades sobre a água - confecção das gotinhas para levar para casa
Quarta 23/03 - Oração - Rodinha para a história "O caracol viajante" atividade - Atividade sobre o livro Livro pág. 11	Quinta 24/03 - oração - Músicas - Quantos somos - vídeo Especializada
Sexta 25/03 - Oração - Música e dança - Vídeo "O caracol viajante" - Atividade cores e formas geométricas	Sábado 26/03 - Sábado letivo 7h as 9h 9h as 11h

**Figura 12- Atividade professora Lua**



Fonte: Caderno planejamento professora Lua 2022

**Figura 13- Atividade professora Lua**



Fonte Caderno Planejamento professora Lua 2022

A necessidade de compreender o que leva os professores a fazerem dois tipos de planejamento me levou a buscar nos estudos do campo da Educação autores que pesquisam

o tema como Gandi (1986), Fusari (1990) e Faria (2008) que têm apontado, por um lado, que o planejamento dentro dos espaços escolares tem se tornado uma ação burocrática e por outro apontam a importância dessa ação para o aprendizado dos alunos e o desenvolvimento profissional dos docentes. As professoras participantes contam que não conseguem trabalhar sem planejar antes, mas acham a cobrança do planejamento em planilhas “muito chata e desnecessária” (Diário de campo, junho 2022).

O que as professoras relatam é apontado por outros docentes que entendem o planejamento de ensino como uma tarefa burocrática e pouco atrativa, nos estudos de Faria (2011) isso é explicável uma vez que herdamos dos tempos da ditadura uma ideia de que o planejamento é uma forma de controle e fiscalização do trabalho docente. Segundo o autor, referindo-se ao período da ditadura militar no Brasil,

Nesse período prevaleceu o planejamento como mecanismo de padronização e controle do trabalho dos professores, privilegiando, sobremaneira, a forma, a redação técnica e os formulários, em detrimento do conteúdo e dos fins da prática docente. Esta abordagem do planejamento favoreceu o desenvolvimento de práticas docentes individualistas, fragmentadas e promotoras da cópia, da reprodução, do silêncio e do ativismo. (FARIA, 2008, p.105).

Essa afirmação me permitiu refletir sobre o quanto é emblemático, mesmo atualmente, a elaboração de um planejamento de ensino. Os formulários para a elaboração dos planejamentos de ensino são uma realidade nas instituições escolares, os docentes recebem uma cópia da Base Nacional Comum Curricular -BNCC e do Currículo Mineiro, e ainda são disponibilizadas planilhas com base nesses documentos com as competências, habilidades e conteúdo que devem ser trabalhadas a cada bimestre e esses são transpostos para os cadernos de planejamento do professor. Além disso, os livros didáticos utilizados pelos professores também são organizados a partir da BNCC.

Os processos que levaram as escolhas dos livros didáticos estão fortemente marcados pelas disputas de poder que movimentam a elaboração e implantação da BNCC, pesquisadores como Picoli (2020), Perono, Caetano e Arelaro (2019), Cury, Reis e Zanardi (2018) e Alves (2014) denunciam a forte influência de grupos neoliberais e neoconservadores na BNCC e consequentemente na escolha dos livros didáticos. Esses grupos atrelados ao mercado financeiro e religioso articularam forças para implantar uma BNCC em curto espaço de tempo e com duvidosa consulta a sociedade (Alves, 2014). As ações abrangem

diversos setores e espaços com o propósito de tornar a BNCC obrigatória e controlar o mercado editorial de livros e materiais didáticos, como problematiza Perono, Caetano e Arelaro (2019).

Em 2016, a Fundação Lemann assumiu a direção das revistas Nova Escola e Gestão Escolar. A partir de 2017, a Nova Escola e o Google anunciaram uma parceria de produção de planos de aula estruturados e alinhados à BNCC disponibilizados a professores. O acordo com a Google envolve, também, produzir um canal de conteúdo educacional para o ensino médio no YouTube chamado YouTube Edu. Em 2017, a Fundação Lemann<sup>7</sup> e a Omidyar Network anunciaram uma parceria para desenvolver soluções tecnológicas que facilitassem a implementação da BNCC por meio da tecnologia<sup>8</sup>. A Khan Academy, plataforma de educação digital, ensina matemática, ciências e economia, entre outras áreas, com aulas gravadas e exercícios na tela do computador para alunos. Segundo Mizne quem compra o hardware é a escola. “A fundação banca a plataforma, a formação do professor e o acompanhamento” (MIZNE, 2015, apud PERONO, CAETANO e ARELARO, 2019, p. 46)

Na lista dessas ações para tornar a BNCC uma normativa obrigatória, o Mec publica orientações e documentos que tornam a Base “a referência para a formação de professores, adequação de livros e recursos didáticos, alinhamento nas avaliações e será utilizada para provimento de infraestrutura escolar, ou seja, é a espinha dorsal da reforma da educação. (PERONO, CAETANO e ARELARO, 2019, p. 46). Assim o Mec assume a proposta como oficial e obrigatória pela primeira vez desde 1985, contrariando a Constituição Federal que garante o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (art. 206, III, Constituição Federal, BRASIL, 1988)”.

Diante dessa ofensiva bem articulada, docentes da Educação Básica foram convocados em 2018 a escolher os livros didáticos, conforme vinha acontecendo desde 1985 através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Os livros que seriam adotados tinham um ponto em comum, indiferente da editora, todos estavam alinhados com a 3ª e mais criticada versão da BNCC. Os momentos que precederam a escolha dos livros nas escolas, foram tão tensos quanto à implantação da base, em 2017 quando foi publicado o edital para as obras didáticas que seriam adotadas na educação básica. O edital de 2017 teve vários pontos criticados e denunciados por professores e pesquisadores. A Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e a Associação Nacional de Pesquisa (ANPED), por exemplo, lançaram nota se posicionando contrária a vários pontos, entre eles a adoção de livros didáticos para Educação Infantil com o propósito de preparação para o Ensino Fundamental. As entidades ainda, recusaram a enviar representantes, uma vez que não

concordavam com a forma que as escolhas foram realizadas (OLIVEIRA, 2020). As críticas ao Edital de 2017 foram muitas, entre elas, destaco o trecho que denuncia as estratégias de controle do trabalho docente na nota publicada pela ABdC e ANPED,

No Ensino Fundamental, o controle dos fazeres docentes está mais explícito em diferentes itens do edital: 1) ao prever que as obras venham acompanhadas de “material digital com conteúdo complementar” contendo “Planos de desenvolvimento bimestral/trimestral, Sequências Didáticas, Propostas de Acompanhamento da Aprendizagem e Material Audiovisual”, ou seja, além da produção da obra, os autores devem formular os mecanismos de controle do trabalho docente; 2) as editoras que tiverem coleções de Língua Portuguesa e Matemática devem comprometer-se com a formulação de “questões” para a constituição de um banco de itens do Ministério da Educação, atrelados aos descritores das Matrizes de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A quantidade de itens será definida pelo montante das vendas do material didático e é apresentado como “contrapartida à compra do material didático”; 3) Todo o material a ser produzido deve estar em conformidade com a terceira versão da BNCC (Anexo III-A do Edital) ainda não aprovada pelo CNE, e com previsão de “ajustes”, apenas para pequenas mudanças na proposta em tramitação. Esses elementos expressam uma tentativa de controle absoluto do fazer docente ao alinhar a obra didática à BNCC, aos processos pedagógicos e ao Saeb. (ABdC; ANPED, 2017, p. 2)

A nota deixa clara que a autonomia docente é neutralizada nesse edital e conseqüentemente nos livros didáticos que adentraram as escolas para alunos e professores. Dentre tantas questões importantes sobre a escolha dos livros didáticos, como: tempo para escolher os livros, processos questionáveis de escolha dentro das redes escolares, a não chegada do livro escolhido, o currículo adotado nesses livros, uso destes em sala de aula, etc. Comentarei apenas alguns pontos pertinentes ao tema dessa pesquisa, sabendo que no limite deste texto, não poderei comentar todos os aspectos.

Uma questão que se destaca ao observarmos nos livros são as diferenças entre os livros adotados no triênio 2016, 2017 e 2018 e o que as professoras participantes tiveram que escolher em 2018 para usarem por quatro anos, essa última edição estava totalmente afinada com a BNCC. É importante ainda lembrar que os livros dos anos iniciais da Educação Básica são consumíveis, o que leva as editoras a fornecer a cada ano exemplares para atender a demanda de cada escola. O que evidencia uma das razões para a disputa pelo livro didático, os milhões fornecidos pelo governo e cobiçados por várias editoras. Vejamos a comparação entre os gabaritos das atividades dos livros anteriores e posteriores a Base.

Figura 14 - Manual do professor 2016/2017/2018

4. Escreva **S** para o que foi sonho e **V** para o que Serafina fez de verdade.

S Serafina soltou os elefantes.

V Serafina foi ao circo e viu malabaristas, trapezistas, palhaços e elefantes.

V Serafina saiu com o seu Nonô.

S Serafina montou em um elefante.

Os diários pessoais são usados para registrar, com certa frequência, os acontecimentos vividos por alguém. Em geral, apresentam data, cumprimento e despedida.

5. Como Serafina cumprimenta seu diário?

Ela cumprimenta-o somente como "diário", pois ainda não consegue chamá-lo de "querido".

6. Em sua opinião, por que Serafina não coloca a data nos acontecimentos?

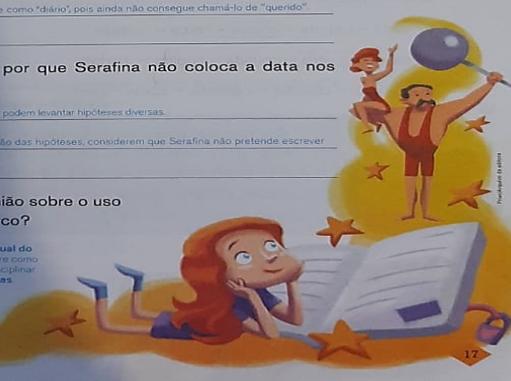
Resposta pessoal. Os alunos podem levantar hipóteses diversas.

Espera-se que, na formulação das hipóteses, considerem que Serafina não pretende escrever todos os dias.

7. Qual é a sua opinião sobre o uso de animais em circo?

Resposta pessoal.

Professor, consulte no Manual do Professor orientações sobre como realizar um trabalho interdisciplinar desta atividade com Ciências.



Fonte: Manual do professor - Projeto Lumirá: letramento e alfabetização. Língua Portuguesa, p.17

Figura 15- Manual do professor Língua Portuguesa 2019/2020/2021/2022

**ESTUDO DO TEXTO**

1. CONVERSE COM OS COLEGAS SOBRE AS QUESTÕES A SEGUIR.

A) ANTES DA LEITURA DO PROFESSOR, VOCÊ HAVIA IMAGINADO QUE O TEXTO É A LETRA DE UMA CANTIGA? Resposta pessoal.

B) VOCÊ JÁ CONHECIA ESSA CANTIGA? Resposta pessoal.

2. CIRCULE O MATERIAL DE QUE É FEITA A BONECA.

3. QUAL DESTES TÍTULOS COMBINA COM A CANTIGA?

BONECA DE PANO.  BONECA DE LATA.

BONECA DE CERÂMICA.  BONECA DE VIDRO.

• ESCREVA NA PÁGINA 11 O TÍTULO QUE VOCÊ ESCOLHEU.

4. VAMOS RELEMBRAR?

A) NAS LETRAS DE CANTIGA E NOS POEMAS CADA LINHA É:

UMA ESTROFE.  UM VERSO.

B) CADA GRUPO DE VERSOS FORMA:

UMA ESTROFE.  UM VERSO.

5. A CANTIGA "BONECA DE LATA" TEM 8 (ou 9) ESTROFES.

**Orientações**

3. Observe se todos os alunos analisaram a alternativa correta, pois eles deverão escrever esse título no espaço reservado para isso na página 11.

4. Os conceitos de verso e estrofe são apresentados no Volume 1 desta coleção. Classifique-se como verso a palavra ou o grupo de palavras que constitui a menor subdivisão de um poema, disposta em uma linha. No caso de o verso não caber todo na mesma linha, ele é quebrado, mas sua quebra se inicia alinhada à direita e é antecedida de um colchete. Cada grupo de versos em que se organiza o poema classifica-se como estrofe.

**Desenvolvendo habilidades**

**EF02LP11** As atividades desta seção, em particular as atividades 1 e 10, proporcionarão troca de ideias entre os alunos; assim, eles poderão desenvolver a habilidade de expressar-se oralmente com liberdade, segurança e desenvoltura.

**EF02LP12** A atividade 10 solicita aos alunos que opinem; eles terão, então, oportunidade de identificar uma das finalidades das interações orais: apresentar opiniões.

**EF02LP13** Nas atividades 3, 8 e 9, os alunos são solicitados a escrever palavras em letra de imprensa.

**EF02LP14** Também nas atividades 3, 8, e 9 os alunos precisarão segmentar as palavras corretamente ao escrever as respostas.

**EF02LP15** Perguntas como a do item a da atividade 7 levam os alunos a localizar informações pontuais no texto lido.

**EF02LP16** Já os itens a e b da atividade 8, por exemplo, levam-nos a inferir informações implícitas de fácil identificação.

Fonte: Manual do professor, AKPALÔ Língua Portuguesa, p.13

Na figura 15 a atividade é apresentada com as respostas, pode-se perceber que não há “orientações” ao professor de como, quando e onde utilizar a atividade. É apresentado o

gabarito da questão deixando a cargo das professoras como abordar com as crianças. Já nas figuras 16, versões selecionadas pelo edital do Mec em 2017, vemos que o gabarito é apresentado com um roteiro da aula, a orientação para desenvolvê-la e até as atividades complementares. A estrutura proposta nesse livro do professor traz uma ideia de um docente como técnico executor de uma tarefa, são detalhados o que fazer, como fazer e quando fazer.

O processo que envolve a escolha do livro didático desde a publicação do edital pelo Mec até as salas de professores em cada escola é complexo e carregado de disputas de poder. É inegável que as escolhas realizadas influenciam a prática de cada docente. O livro didático é um instrumento muito utilizado pelos professores em todo território nacional, e em muitos casos é o único material que alunos e professores podem contar. Para a professora Flor essa realidade é confirmada, pois apesar de não atender a demanda dos alunos é o único material que ela dispõe para trabalhar com os alunos. No excerto abaixo ela lamenta essa situação:

Agora o ano passado e esse ano com a volta as aulas presenciais, o maior problema para realizar o planejamento é que não temos muitos recursos. O único material que temos em mãos é o livro didático, mas ele não atende a demanda dos alunos. Os alunos ficaram quase dois anos sem aulas e ficou uma defasagem muito grande, e por mais tentemos trabalhar com livro não é possível. (RELATO PROFA. FLOR, 2022)

Sem embargo, o acesso igualitário a esse material por todo estudante brasileiro de escolas públicas são um avanço. E a escolha, embora ainda careça de melhor organização nas redes de ensino, garantida pelo PNLD é algo fundamental para a qualidade da educação no Brasil. Porém, não podemos esquecer que toda a metodologia de escolha dos livros didáticos está intimamente ligada a questões políticas, econômicas e curriculares. (ALVES, 2014).

Diante desse cenário, é difícil para as professoras principiantes ou não, não entenderem a base como um currículo obrigatório e seguirem a mesma lógica em seus registros pessoais nos cadernos de planejamento, embora com resistências e ressignificações. Entre as muitas questões que envolvem o planejamento de ensino o livro didático é um elemento que se junta a muitos outros e os docentes como “sujeitos *praticantes pensantes*” (Alves, 2014) o subvertem, ressignificam e redimensionam, opondo-se a uma imposição as suas práticas

educacionais. As participantes ainda relatam que embora encontrem dificuldades na realização do planejamento, elas o fazem sozinhas sem nenhum apoio formal da gestão ou de colegas, mas questionam que esse não é o melhor caminho. No tópico a seguir apresentarei parte do que pensam e fazem as professoras participantes sobre o ato de planejar sozinha e coletivamente.

#### **5.4 Planejamento de ensino: que caminhos seguir?**

\_ Por favor, pode me dizer qual o caminho para sair daqui?

\_ Depende muito do lugar para onde quer ir.

(Lewis Carroll, Alice no País das Maravilhas)

A nossa caminhada em todos os campos da vida é carregada de dúvidas e questionamentos, uma das formas que encontramos para contornar essas dificuldades são justamente o planejando de nossas ações. O planejamento é um ato inerente à ação humana pois, em cada ato que desejamos executar, esboçamos planos que podem ser individuais ou coletivos. Na educação não é diferente, o planejamento é uma função inata da ação docente, e como na vida, pode ser individual ou coletivo. Entretanto, uma especificidade dessa ação no contexto escolar, é que devemos ter clareza de onde queremos chegar e essa caminhada não é realizada sozinha, há sempre outro envolvido.

Na minha trajetória profissional muitas vezes me vi tentada a realizar meu trabalho isolado de meus colegas pois, as tensões para se definir estratégias comuns não são fáceis. Entretanto, ao longo do tempo, superadas as dificuldades das relações pessoais, aprendi que o trabalho coletivo é um aliado do fazer docente. Nós professores, em muitos momentos, nos vemos despreparados para executar muitos dos fazeres cotidianos do contexto escolar, como também temos dúvidas dos caminhos que devemos seguir. Quando partilhamos esses fazeres com um caminhar coletivo, essas ações tornam-se mais leve e segura.

O planejamento é de fundamental importância para a ação docente, pois permite vislumbrar possibilidades de mudanças significativas no contexto escolar, o que, consequentemente possibilita ao docente desenvolver seu trabalho com mais segurança e competência. Essa é uma ação que segundo Farias (2008), requer uma organização do

coletivo da escola, para que ele ultrapasse a barreira de uma tarefa meramente burocrática, pois “compreender o planejamento como instrumento de organização da lida docente apresenta-se como passo necessário para ressignificar esse fazer junto ao coletivo dos professores.” (FARIAS, 2008, p. 106).

Essa percepção só foi possível quando nos prontificamos a falar sobre nossas práticas e olhamos com olhos investigativos para os cadernos de planejamento de ensino. Nesse processo, percebemos a repetição de uma prática que remonta ao início do surgimento da docência como profissão e se intensifica no Brasil no período da ditadura militar, a inspeção do trabalho docente. O controle do estado sobre as ações do professorado é uma pauta que ressurgente a cada momento de retrocesso da democracia (ROLDÃO, 2007). E no momento parece ressurgir através da imposição de diretrizes discutíveis.

Além disso, nas lembranças das professoras participantes sobre seu processo de planejamento ressalta-se o desejo e a importância de um planejamento coletivo, mas relatam realizar essa atividade individualmente. Assim fica a questão: por que não acontece o planejamento coletivo? A resposta para essa pergunta, refletindo sobre nossa realidade, está na forma como organizamos dentro da escola os tempos de encontro coletivos, as professoras participantes perceberam que raramente esses momentos são promovidos para a análise crítica do que queremos e podemos fazer, na fala das professoras estes momentos quando ocorrem são para recados e orientações administrativas.

No enxerto abaixo a professora Brisa conta como é a parceria para a realização do planejamento:

Tinha uma colega que logo que eu comecei me ajudava bastante. Ela trocava ideias comigo, combinava atividades e práticas, me ajudava a entender o que dava certo e o que não dava na sala de aula. Então foi com uma colega da mesma série, baseado no livro e no currículo mineiro que eu fazia o planejamento, não tinha uma reunião ou um encontro para isso. A maior parte do tempo era nos intervalos ou por *WhatsApp* que conversávamos. (RELATO PROFA. BRISA, 2022).

Assim, uma maneira de se retomar a importância do planejamento de ensino dentro das escolas é fortalecer o coletivo docente de forma reflexiva e significativa, não como uma ação pontual no início ou final do ano, mas em um processo diário e contínuo de avaliação

e revisão do que se faz e do que é preciso fazer. Essa prática não é comum nas instituições escolares e na narrativa das professoras esse fato ora é lamentado, ora é justificado. Como ilustra a reflexão da professora Brisa,

Há eu acho que planejar junto é o melhor (+), mas eu acho difícil achar tempo na escola. Porque acho importante trabalhar no coletivo. Até porque, por exemplo, as avaliações são feitas no coletivo. Então se não tivermos um planejamento coletivo, na hora de fazer a avaliação, qual vai ser o nosso critério? Se não organizamos o pensamento coletivamente, mas na prática não acontece assim. Cada um faz o seu e na hora da prova tem que fazer uma prova única pra todo mundo, aí complica. Mas na verdade até prefiro fazer individualmente, até por questão de conhecer meus alunos, de fazer um planejamento mais no perfil daquele grupo de alunos. Nunca dá tempo de conversar na escola, se pudéssemos encontrar seria diferente. (RELATO PROFA. BRISA, 2022).

A professora Brisa percebe que planejar junto seria o ideal, mas essa não é uma tarefa fácil dentro dos espaços escolares. Um planejamento conjunto requer do coletivo docente uma organização para esse fim. Somente a construção coletiva pode construir “algo articulado, crítico e rigoroso.” (FUSARI, 2008, p.45). Com base em Saviani (1987), Fusari (2008), argumenta que a reflexão necessária para um planejamento de ensino deve ter três pontos fundamentais: ser radical, ser rigoroso e de conjunto. O que significa respectivamente, identificar a raiz do problema, utilizar métodos científicos e ter uma visão da totalidade na qual o fenômeno aparece. Portanto, para o autor, o planejamento exige uma atitude crítica do educador em relação ao seu trabalho. Fusari (2008), afirma ainda que,

A ausência de um processo de planejamento do ensino nas escolas, aliada às demais dificuldades enfrentadas pelos docentes no exercício do seu trabalho, tem levado a uma contínua improvisação pedagógica nas aulas. Em outras palavras, aquilo que deveria ser uma prática eventual acaba sendo uma "regra", prejudicando, assim, a aprendizagem dos alunos e o próprio trabalho escolar como um todo. (FUSARI, 2008, p.46).

O planejamento de ensino, na visão do autor, vincula-se diretamente aos resultados do aprendizado dos alunos, embora não seja o único fator a ser levado em conta é uma parte fundamental desse processo. Seguindo essa linha de pensamento Gandin (1986) destaca que embora o planejamento possa ser visto por muitos como uma forma de burocratizar o trabalho docente, ele pode também ser um guia seguro para conduzir e orientar as ações do professor, com foco e objetivos no aprendizado dos alunos. O autor pontua ainda a importância do planejamento na definição do que se deseja alcançar e na avaliação da distância entre o real e o ideal, para então atuar para encurtar essa distância.

Nessa mesma lógica, encontramos em Gauthier (2013) o argumento que a ação de planejar o ensino está diretamente relacionada aos resultados positivos do aprendizado dos alunos. A partir da análise de pesquisas, o autor esclarece que há diferentes tipos de planejamento dependendo do tempo e da finalidade do planejamento. Afirma ainda que a literatura evidencia que “(...) as decisões tomadas mais cedo durante o ano letivo influenciam profundamente no planejamento do restante do ano” (GAUTHIER, 2013, p.207). Assim, pode-se inferir que o planejamento do ano letivo é positivo e é preciso ressignificar a forma em que ele é organizado no contexto escolar. As maneiras que as professoras Flor, Brisa e Lua planejam são diferentes, mas na reflexão das professoras verifica-se os desafios que enfrentam e os caminhos que percorrem para contorná-los.

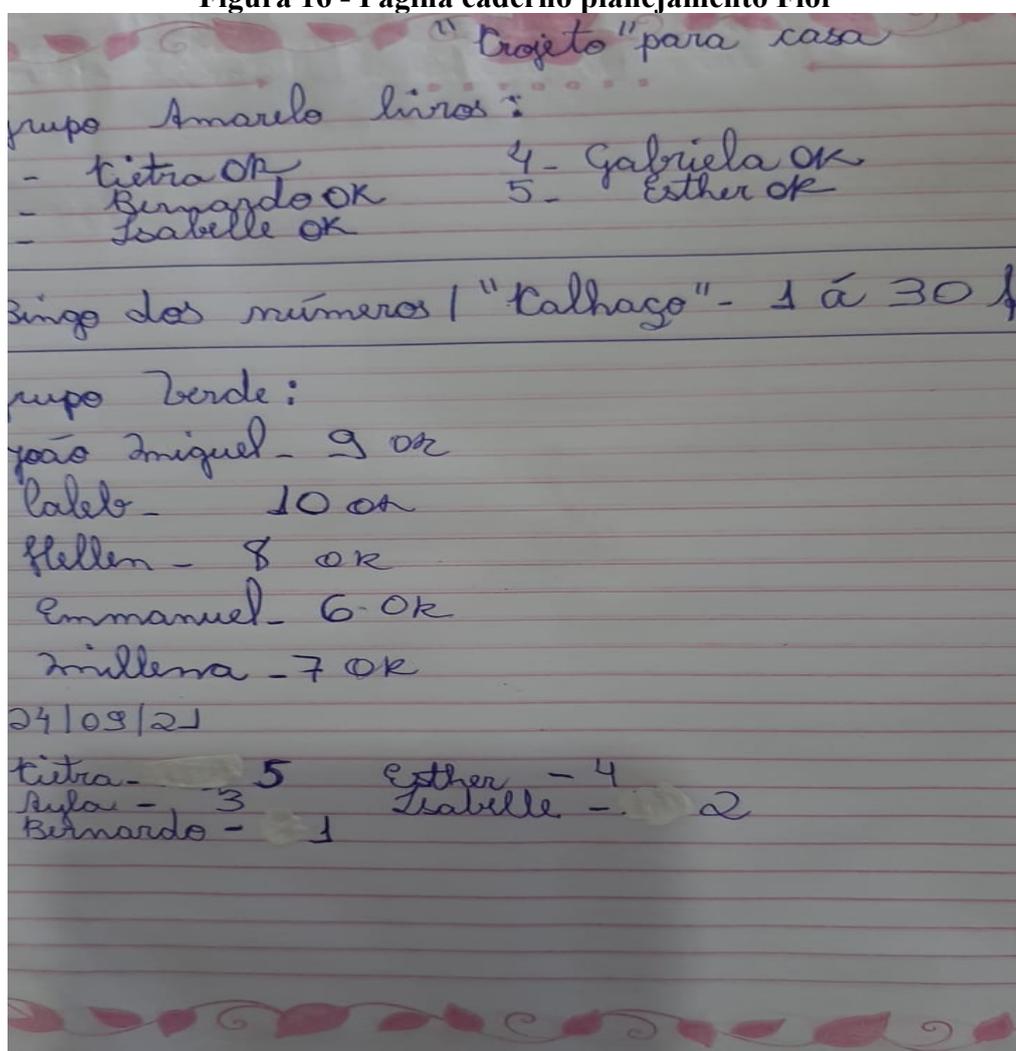
*../ o livro é de acordo com o ano do aluno, mas os meninos estão defasados, aí ele não serve muito. Eu recebi agora esse livro, é tipo uma apostila de alfabetização todo colorido, que eles disponibilizaram ontem, vai ajudar um pouco na questão de amenizar o xerox. Ele tem muitas atividades que são adequadas para os alunos em fase inicial de alfabetização. E também para o que eles estão vivendo agora a realidade pós-pandemia (+) Eu estou com alunos de 2º ano, mas eles têm necessidades de aprendizagem de 1º ano. (+). Esse material vai permiti que eu faça um planejamento um pouco mais elaborado, não preciso ficar improvisando na hora porque não tem xerox. Eu planejava para semana toda, mas já fiquei até 15 dias sem xerox, então tinha de mudar tudo na hora. Agora tem esse livro, só que, ele tem muitas atividades não tem conteúdo. Eu gostaria de trabalhar outras atividades mais lúdicas, com jogos por exemplo. Não temos esse material no momento (+). Eu custei para fazer um alfabeto móvel pra cada um, eu precisei arcar com as despesas da reprodução. (RELATO PROFA. FLOR, 2022).*

*A única dificuldade que eu tenho Sílvia, é que não consigo planejar para um longo período (+) por exemplo, de uma semana pra outra eu planejo, mas a gente sabe que algumas coisas fogem do nosso controle, não dá pra cumprir tudo. Eu faço no máximo uma semana de planejamento, que vejo que tem gente que faz para muito tempo. Senta lá no dia do planejamento e faz para duas, três semanas. Isso eu não dou conta, não consigo nem raciocinar, fico pensando que não vai dar tempo, que algo pode acontecer e ter de mudar tudo. Então eu gosto de fazer meu planejamento na quinta feira, eu faço o do dia seguinte e o da semana até na quarta. Aí paro na outra quinta e faço o da próxima semana. Eu não gosto de fazer muito tempo para frente, porque acho que a gente não consegue, geralmente, cumprir. É claro que é um norte, é muito bom, faz muita falta quando não fazemos esse planejamento. Acontece de a semana ficar na correria e ficamos um pouco perdidas. Mas o meu planejamento é assim planejo o bimestre o que a gente vamos trabalhar de forma geral e dentro desse plano geral vou montando minhas aulas de semana em semana. Da quinta até a quarta. (RELATO PROFA. LUA, 2022).*

Um fato interessante que observei neste estudo, revelados nas narrativas das professoras, é que elas planejam para uma semana ou mais, o que contraria o que alguns estudos afirmam de que professores principiantes planejam para atender demandas imediatas ou para curtos

espaços de tempo. E ainda, que apenas professores mais experientes conseguem planejar com flexibilidade e metas claras sobre o que deseja ensinar (Gauthier 2013). No planejamento e na fala das professoras Flor, Brisa e Lua essa é uma afirmação refutada, apesar da pouca experiência elas têm um planejamento elaborado e com metas claras de aprendizado de acordo com as necessidades dos alunos. Na narrativa da professora Flor ela conta que faz atividades diferentes para cada grupo de crianças que são divididas por níveis de aprendizagem, ela nomeia com cores e as crianças são agrupadas dentro de uma zona proximal de aprendizagem, como demonstra a figura abaixo.

**Figura 16 - Página caderno planejamento Flor**



Fonte: caderno de planejamento professora Flor 2021

“Projeto” para casa	
Grupo amarelo livros:	
1 - Pietra ok	4 – Gabriela ok
2 – Bernado ok	5 – Esther ok
3 – Isabelle ok	
Bingo dos números / “Palhaço” – 1 á 30 folha	
Grupo verde:	
João Miguel – 9 ok	
Caleb – 10 ok	
Helen – 8 ok	
Milena – 7 ok	
24/03/21	
Pietra – 5	Esther – 4
Ayla – 3	Isabelle – 2
Bernado - 1	

O esforço das professoras em realizar um planejamento com qualidade, mesmo com dificuldades, é relacionado por elas a formação que buscaram na graduação em Pedagogia e as especializações e também a conquista da categoria do tempo de planejamento dentro da carga horária de trabalho. No excerto abaixo a professora Brisa relata sobre e importância desse tempo para planejar e da continuidade dos estudos.

“Estudar é fundamental para superarmos as dificuldades, é claro que nenhum curso vai dar todas as respostas, mas ajuda bastante. Aprendi muito na graduação e na pós que realizei depois, ainda quero fazer outra sobre alfabetização e dificuldade de aprendizado. Acho que outra coisa que ajuda é o tempo extra classe que agora temos para planejar dentro do horário de trabalho, sem isso eu acho que não daria tempo. A maioria de nós trabalha dois horários, fariamos o planejamento é claro, mas não com a mesma qualidade”. (RELATO PROFA. BRISA, 2022).

Nas escolas da rede municipal de Sabará os professores têm um dia da semana fora de sala de aula para exercer essa e outras atividades extraclasse. Esse tempo, ainda que carregado de atividades, possibilita aos professores se organizarem para realizar seu planejamento e outras ações pertinentes ao fazer pedagógico. As professoras participantes deste estudo afirmaram que esse tempo é fundamental para elaboração do seu planejamento. Nos trechos abaixo as professoras comentam sobre as estratégias para a elaboração do planejamento de ensino.

No começo de 2019 eu peguei uma turma logo de início, mas veio a pandemia e as aulas foram suspensas. Nas aulas remotas e continuei a seguir o Currículo

Mineiro, que é o que a prefeitura segue como orientação e os livros didáticos que as crianças receberam, mas não estava funcionando. Os pais estavam queixando que as crianças não sabiam fazer as atividades. Então passei a usar os meus conhecimentos mesmo, o que funcionava, o que não funcionava de acordo com o que as crianças precisavam. No retorno presencial foi a mesma coisa, até porque nós tivemos de repensar o planejamento inteiro devido a essas questões da pandemia, de começar e parar, depois foi online, apostila (suspiros). A gente teve de fazer o básico mesmo, seguir um currículo mais simples, um planejamento mais simples. (RELATO PROFA. BRISA, 2022).

Nós tiramos da BNCC, na Educação Infantil tem aqueles códigos e habilidades (+). O eu, o outro e nós; é também dentro da BNCC. Em Sabará seguimos a BNCC e o Currículo Mineiro (+). Nós dividimos para não pesar pra ninguém, cada uma faz uma parte do planejamento, mas nós trabalhamos outras coisas também. Precisa (+) as crianças trazem muitas demandas de casa. (RELATO PROFA. LUA, 2022).

Na narrativa das professoras ainda fica evidenciado a preocupação com aprendizado e com sucesso dos alunos, revelando que as professoras têm consciência do que caracteriza sua profissão – a ação de ensinar. As ações propostas pelas professoras evidenciam a intensão de promover o aprendizado dos alunos, mas infere-se que os caminhos para se alcançar esse objetivo ainda não estão claros.

Contudo, outro aspecto que desponta na narrativa das professoras é a falta da materialidade para pôr em prática as ações planejadas. E ainda há o agravante dos efeitos da pandemia Covid-19 no aprendizado dos alunos que estão defasados e até o momento não existe um plano coletivo de recuperação da aprendizagem desses alunos. Na explanação da professora Flor percebe-se a dificuldade que enfrentam para pensar em um planejamento que considere esses fatores com metas a médio e longo prazo.

O ano passado e esse ano o maior problema em questão de planejamento é que na escola não têm recursos pedagógicos. Temos os livros didáticos para elaborar o planejamento, as planilhas da BNCC, mas ele não atende as demandas dos alunos. As crianças estão com uma defasagem pedagógica muito grande. E por mais que a gente tente trabalhar com livro, não conseguimos. O ano passado no 1º Ano eu não pude usar livro nenhum, porque o livro já considerava as crianças alfabéticas e elas não conheciam nem o alfabeto. Eu tinha uma única aluna que sabia lê, aprendeu durante a pandemia com a mãe. Os demais, faltava o básico, precisei trabalhar com material concreto: alfabeto móvel, recortes etc. Mas é um pouquinho a cada dia, por que não sei com o que eu posso contar (+) (RELATO PROFA. FLOR, 2022).

As docentes participantes contam realizar e registrar o planejamento geralmente individualmente, recorrendo aos pares que atuam no mesmo ano de escolaridade eventualmente, nenhuma participante relatou encontros coletivos para reflexão e produção do planejamento. Na narrativa delas essa é uma ação solitária e a dificuldade da realização

é destacada nos trechos abaixo,

Há meu planejamento (+) a princípio tive dificuldade de fazer. Principalmente porque peguei uma turma no final do ano. Não tinha uma avaliação diagnóstica o que sabe, o que não sabe, onde começar e foi mesmo na tentativa e no erro (+) conhecendo os alunos aos poucos, pegava umas coisas bem iniciais pra ver o que eles davam conta e daí avançava ou não. Mas era tudo sozinha mesmo. (RELATO PROFA. BRISA, 2022).

No início, como eu falei, foi um mês praticamente, então eu não sabia planejar aulas. Eu tive o apoio dessas colegas, mas foi muito pouco tempo. (RELATO PROFA. LUA, 2022).

A questão do planejamento acho difícil, agora estou dando aula no 2º Ano, mas estou com a mesma dificuldade. Antes quando entrou a pandemia no 3º Ano, fazia um planejamento só para não perder o que estava dando para os alunos. Já não era aquele planejamento igual em sala de aula com livro, com caderno, era mais apostila. Meu planejamento era anotar a matéria que estava dando para os alunos. (RELATO PROFA. FLOR, 2022).

A dificuldade enfrentada pelas professoras está ligada conforme Faria (2008) a forma de organização nas escolas para a execução dessa ação, geralmente acontece no começo ou final do ano uma semana pedagógica nas escolas, que se reduz a preenchimento de planilhas com os conteúdos programáticos que o professor pretende ministrar sem nenhuma discussão mais profunda do coletivo docente sobre o que se pretende ensinar. A prática geral é buscar em livros didáticos e nos documentos norteadores estaduais e federais – BNCC e Currículo Mineiro, indicações dos caminhos a seguir.

No movimento de narrar suas práticas as professoras refletem sobre seus espaços, tempos e desafios, revelando marcas que ficam na memória e na história sobre a formação e a profissão (SOUZA, 2014). As pesquisas (auto)biográficas nos levam como afirma Delory-Momberger (2012) não apenas recordar acontecimentos passados, mas um retorno a eles possibilitando um aprendizado pelas experiências vivenciadas. As professoras revelaram a preocupação em realizar bem sua função de ensino e aprendizagem dos alunos. Nesse período de inserção na profissão o desejo de ser uma boa profissional da educação é marcado pela busca constante de aperfeiçoamento e reflexão sobre seu trabalho.

Considerando os aspectos abordados até o momento e nossa vivência pessoal, podemos afirmar que a tarefa de planejar não é fácil, principalmente se realizada de forma individual e fragmentada. Concordando com Farias (2008), partimos do pressuposto que um planejamento eficiente dialoga com a realidade educacional, com os conteúdos a serem

ministrados, a realidade dos alunos e o Projeto Político Pedagógico da escola precisa ser realizado coletivamente (FARIA, 2008). Porém, essa não é a realidade que vivenciamos e para superar essa dificuldade surgem práticas institucionalizadas no contexto escolar por docentes há gerações – o caderno de planejamento de ensino. Esse documento pedagógico tão presente na prática docente é o companheiro fiel de todas nós, independentemente de ser ou não supervisionado, ele traduz com mais autenticidade o que realizamos em sala de aula.

## **6. RECURSO EDUCACIONAL: PROJETO DE EXTENSÃO CASOS DE ENSINO COM PROFESSORES(AS) CONTANDO NOSSAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E DOCENTES**

O mestrado profissional diferencia-se do mestrado acadêmico pela especificidade dos trabalhos de conclusão do curso, que consistem na escrita da dissertação juntamente com a proposição de um produto educacional, conforme determina a Portaria 80/98 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Uma outra especificidade do mestrado profissional está relacionada ao seu público-alvo, majoritariamente composto por docentes que assumem o compromisso de propiciar a comunidade escolar uma materialidade que contribua para a educação. Esses aspectos, acredito, parece ser o que move a escolha de muitos docentes pelo mestrado profissional. Em relação ao trabalho final do mestrado profissional, a CAPES define que ele deve indicar o domínio do objeto de estudo sob a forma de dissertação, conforme a natureza da área, a finalidade do curso e a capacidade de expressão.

Tendo em vista esses direcionamentos, no início de 2022 em uma reunião dos orientandos com a professora Dra. Cláudia Starling, começamos a discutir as propostas que havíamos apresentado como produto educacional no processo de seleção, e assim percebemos que havia um ponto comum entre a minha proposta e a do colega de mestrado – que era a proposição de um curso de formação para os docentes participantes de nossas pesquisas.

A partir das provocações de nossa orientadora, várias questões nos inquietavam, tais como: por que realizar um curso de formação? Que curso faríamos? Quem seriam os nossos interlocutores? O curso seria apenas para os participantes da pesquisa? Que temas seriam abordados? Seria realmente um curso? A partir dessas perguntas nos propusemos, em parceria, planejar o nosso recurso educacional, respeitando as especificidades dos estudos de cada uma de nossas pesquisas.

É preciso dizer que, logo de início a palavra “curso” nos incomodava, pois alguns dos professores colaboradores de nossas pesquisas, mostraram-se pouco à vontade com a ideia de participar de um curso formativo, durante a coleta de dados. Devido a esse incômodo pessoal e dos colegas, percebemos que o estranhamento provinha da ideia prévia de entender um curso de formação de professores em uma perspectiva tradicionalista, baseada

na transmissão de conteúdos, porém essa não era a nossa proposta. Dito de outra forma, a nossa intenção é fazer com que os docentes colaboradores da nossa pesquisa sejam sujeitos participantes ativos.

Nesse contexto, optamos em desenvolver como recurso educacional, um projeto de extensão intitulado “Casos de ensino COM professores (as) contando nossas experiências formativas e docentes”, para docentes atuantes e em formação, realizado por meio de uma parceria entre dois orientandos do mestrado profissional, coadunando os nossos objetos de estudo. No meu caso “O planejamento de Ensino” e o do colega “A docência em sistemas prisionais” e da nossa orientadora que tem como foco a “A troca de cartas entre professores do Ensino Médio”.

Nossa proposta é a oferta de um projeto de extensão, no qual intitulamos como “Casos de Ensino: contando nossas experiências formativas e docentes”, sendo um Programa de Extensão que objetiva criar espaço de diálogo entre a Universidade e a Educação Básica. Está ligado ao grupo de Pesquisa LapenSI (Laboratório de Pesquisa em Experiência de Formação e Narrativas de SI), instaurado no ano de 2019, esse grupo desenvolve ações voltadas ao âmbito da formação de docentes e considera como principal estratégia teórico-metodológica as narrativas de si/pesquisa narrativa e (auto)biográfica. Cabe destacar que esse grupo se articula com quatro unidades da UFMG: Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Faculdade de Educação, Centro Pedagógico e Escola de Belas Artes. O grupo LapenSI foi fundamental no meu processo de formação e na construção da proposta desse recurso educacional. As trocas com os diversos atores que compõem o grupo e o acesso a pesquisas e pesquisadores do campo da pesquisa narrativa contribuíram para minha formação como professora pesquisadora.

Dentro desse contexto consideramos que as narrativas produzidas por meio dos Casos de Ensino, de acordo com Mizukami (2000), são relatos potentes que oportunizam a reflexão da prática e dos percursos formativos. Assim, professores(as) e futuros professores(as), considerados narradores de si, terão a oportunidade de relatar suas experiências e seus posicionamentos epistêmico-políticos, pois busca-se reconstruir, compreender (e aprender com) a experiência, (re) significando as múltiplas vozes que nos constituem. Dessa forma, o projeto assume coletivamente um tipo de investigação que se compromete com a

formação de todos os envolvidos.

Este recurso educacional tem como foco principal discutir o ensino, pois é considerado por Gauthier (2006), como um ofício interativo que se realiza em um espaço social complexo, com limitações e indeterminações. Nesse sentido, esse autor ao realizar um estudo sobre as pesquisas na área do ensino nos apresenta duas funções pedagógicas na ação docente, que estão imbricadas entre si: a gestão da matéria e a gestão da classe. Segundo o autor, a gestão da matéria “remete a todos os enunciados relativos ao planejamento, ao ensino e à avaliação de uma aula ou de parte de uma aula. Ela engloba o conjunto das operações de que o mestre lança mão para levar os alunos a aprenderem o conteúdo” (GAUTHIER, 2013, p. 196, 197).

Já a gestão da classe “consiste em um conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem”, (GAUTHIER, 2013, p. 240), o que depende do contexto em que o ensino é realizado. Ou seja, “a gestão da classe remete a todos os enunciados que dizem respeito à introdução e à manutenção de uma ordem geral na sala de aula a fim de favorecer a aprendizagem” (GAUTHIER, 2013, p. 241). Essas duas funções e a discussão sobre os elementos elencados anteriormente em cada uma delas nos remete a articulação existente entre docência e formação no contexto universitário.

Em relação à gestão da classe e a gestão da matéria, Gauthier (2013) discute estas funções pedagógicas considerando três elementos fundantes: o planejamento, a gestão e a avaliação, a partir das especificidades de cada função. Nesse sentido, considera-se à docência como uma ação complexa e que envolve muitos atores e contextos. Isso reflete a necessidade de articular a docência e a formação em sintonia com uma perspectiva política.

Consideramos que um dos elementos fundamentais para a docência é o planejamento. Segundo os estudos de Gauthier (2013), o planejamento do ensino envolve a organização do ambiente educativo (tempo, lugar, material, recursos), seleção das estratégias de ensino e das atividades de aprendizagem, exerce influência positiva na aprendizagem dos alunos. Esses estudos reforçam a importância das pesquisas, na qual a sala de aula é o lugar privilegiado em que se desenvolve a situação de ensino e aprendizagem. Assim, refletir acerca de como os/as professores/as estão vivenciando o exercício da docência, torna-se

um pilar central deste recurso, propondo que os docentes participantes investiguem e reflitam como planejam e desenvolvem a gestão da classe e a gestão da matéria, através das narrativas dos seus casos de ensino.

Assim, a criação deste Programa de Extensão surge no momento em que muitos professores do Grupo de Pesquisa LapenSi têm buscado desenvolver ações de extensão baseadas na Pesquisa Narrativa e Autobiográfica. De modo geral, as ações propostas no âmbito desse Programa de Casos de Ensino, visam compreender e se inserir no debate sobre a formação inicial de professores, o exercício da docência em diferentes contextos e suas práticas pedagógicas e as discussões acerca das políticas educacionais.

Nesse sentido, temos como objetivo geral, criar um espaço de discussão, produção e socialização de Casos de Ensino, evidenciando as experiências formativas e docentes de professores(as) e de futuros professores(as), em diferentes níveis, modalidades de ensino e diferentes contextos, articulando a Educação Superior e a Educação Básica, promovendo ações diversas que envolvem a profissionalidade docente. No que se refere os objetivos específicos, temos a questão de discutir sobre o contexto educacional brasileiro, elencando temáticas de interesse dos docentes; descrever e analisar como os professore(as) e futuros professores(as) vivenciam a implantação de políticas educacionais; conhecer a percepção dos professores acerca das orientações curriculares estabelecidas na escola; elaborar, compartilhar e experimentar diversas práticas pedagógicas e recursos educativos; reconhecer os modos que os/as professores/as de planejar o ensino e suas implicações na gestão da classe e na gestão da matéria; produzir e socializar Casos de Ensino sobre a docência e formação em diferentes contextos; favorecer a integração entre a Universidade e a escola de educação básica.

A metodologia de trabalho tem como base o planejamento coletivo das ações. Há quatro projetos desenvolvidos no âmbito deste Programa: 1) Grupos de Estudos sobre a Pesquisa Narrativa e Autobiográfica; 2) Experiências vivenciadas por professores no contexto de implantação da Reforma do Ensino Médio; 3) Curso sobre Docência em contexto socioeducativo; 4) O ato de planejar o ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse cenário, como recurso educacional deste estudo, optamos em realizar esse projeto de

extensão de forma online com atividades síncronas e assíncronas, totalizando um tempo máximo de 30 horas. Assim, teremos como público alvo, não só os professores participantes da pesquisa como também outros docentes da Rede Municipal de Sabará e alunos da graduação do Curso de Pedagogia da FAE/UFMG e dos cursos e Licenciatura, que se interessem pela temática abordada. Para isso, realizaremos uma parceria com a coordenação do referido curso, o qual a nossa intenção/sugestão é convidar os alunos deste curso, uma vez que acreditamos que o tema é de interesse não só dos pesquisadores, dos participantes/voluntários da pesquisa, mas também de futuros professores e outros que cruzaram o percurso deste estudo, mesmo que de forma indireta. Os interessados em participar irão realizar a sua inscrição em link que será disponibilizado em momento oportuno e de forma antecipada, para realização do encontro. Além disso, considero que os dados até o momento revelados levam a postular que o desenvolvimento da pesquisa vem evidenciando saberes da prática docente que podem contribuir na formação de outros professores que já atuam e de futuros profissionais que ainda se encontram em formação.

Essa ação extensionista visa fomentar grupos de estudos e discussões sobre temáticas que envolvem docência e formação. Serão organizados encontros mensais no formato virtual e/ou presencial, prevendo diversas atividades: leituras e discussão sobre a docência e formação e da pesquisa autobiográfica. Também estão previstos espaços para troca de questões investigativas, sendo desenvolvidas por membros do grupo, socializando suas pesquisas e interesses, estando aberto à comunidade. No âmbito das atividades, de modo geral, está prevista a elaboração de trabalhos para eventos acadêmicos e artigos científicos para divulgação das ações realizadas pelo grupo.

No que se refere ao planejamento, apresentamos como sugestão os Casos de Ensino, como mobilizadores das produções dos relatos. Os casos de ensino conforme Mizukami (2000), não é um modelo a ser copiado ou tão pouco um relato sem objetivo ou organização. Para a autora os casos de ensino são instrumentos da prática docente que permiti uma reflexão sobre sua prática de forma não só auxiliar na compreensão de sua prática, mas também visibilizar para outros docentes saberes construídos na prática. Para a autora “...os casos sobre o ensino são importantes para o desenvolvimento de estruturas de conhecimento que capacitem os professores a reconhecer eventos novos, a compreendê-los e a delinear formas sensíveis e educativas de ação (MIZUKAMI, 2000, p. 153).

Dentro desse contexto, os casos de ensino são ferramentas potentes de investigação e formação, para Nono (2005) essa ferramenta pedagógica possibilita ainda visibilizar e socializar os saberes docentes dentro de um processo de formação reflexiva. Para a autora, A elaboração de casos de ensino, além de parecer permitir ao professor que descreve a situação vivida pensar sobre seu ensino, parece garantir que conhecimentos mobilizados por ele diante uma situação escolar específica e contextualizada sejam registrados, podendo ser, posteriormente, acessados, examinados, discutidos, utilizados, repensados, modificados por outros colegas. (NONO, 2005)

Diante desse cenário este recurso educacional construída em parceria traz a proposta de proporcionar seis encontros síncronos presenciais e/ou virtuais (dependendo da disponibilidade dos participantes) com duração de 1 hora e 30 minutos, totalizando 15 horas e outras 15 horas assíncronas para leituras e produções de textos. A pretensão é abordar as seguintes dimensões:

**Tabela 4 - Proposta de organização dos encontros com os professores**

<b>Encontros</b>	<b>Dimensão das trajetórias de vida</b>	<b>Dimensão das trajetórias formativas</b>	<b>Dimensão das trajetórias docentes</b>
1º Encontro – 1 hora e 30 minutos;	Propor a socialização de fotos da infância trazidas pelos participantes que remetem as suas trajetórias de vida, previamente solicitado.	Propor a socialização de imagens/objetos trazidos pelos participantes que remetem as suas trajetórias formativas;	Socializar imagens ou vídeos, previamente selecionado pelos coordenadores do dia, que remetam a trajetórias docentes de professores da educação básica;
2º Encontro – 1 hora e 30 minutos;	Propor a socialização de objetos e/ou imagens que representem a nossa infância; Leitura coletiva de concepções de infância; Propor a construção/reelaboração do conceito de sua infância;	Leitura coletiva de memorial de um professor de sua trajetória de formação para docência; Propor a produção de memorial para troca entre os participantes e posterior socialização;	Apresentação do conceito e a potencia da ferramenta dos Casos de Ensino, conforme Mizukami (2000);  Leitura e socialização de casos de ensino presentes na literatura;
3º encontro 1 hora e 30 minutos;	Propor a socialização de objetos /imagens que representam a infância dos nossos alunos; Construção em duplas do conceito de infância hoje; Socialização dos conceitos elaborados;	Propor a elaboração e socialização de casos de ensino sobre a sua formação destacando os principais pontos;	Propor a elaboração e socialização de casos de ensino sobre a sua trajetória docente destacando os principais pontos;  Socialização e problematização de um

			caso de ensino apresentado pelos coordenadores;
4º Encontro 1 hora e 30 minutos;	Retomada e problematização dos conceitos sobre a infância produzidos/reelaborados com foco nas diferenças e semelhanças das nossas infâncias e das infâncias dos nossos alunos na atualidade.	Propor a socialização e produção dos casos de ensino em pares;	Propor a socialização e produção dos casos de ensino em pares;
5º e 6º Encontro 1 hora e 30 minutos;		Problematizar os casos de ensino produzidos pelos professores sobre suas trajetórias formativas, criando oportunidades para que eles comentem os casos pelos pares;	Problematizar os casos de ensino produzidos pelos professores sobre suas trajetórias docentes, inclusive sobre o planejamento de ensino, criando oportunidades para que eles comentem os casos pelos pares.

Ressaltamos que na problematização dos casos (5º e 6º encontros), será sugerido os seguintes passos:

- Onde aconteceu (contexto)?
- Quando aconteceu?
- Quem estava envolvido (participantes)?
  - O que de fato aconteceu?
- Como você fez?
- Qual foi o desfecho e o que você faria de diferente?

Sendo assim, os participantes desenvolverão atividades de participação nas reuniões de organização e planejamento e no desenvolvimento das ações previstas; divulgação dos Casos de Ensino e utilização em sala de aula e em formações docentes em diferentes contextos; pesquisa bibliográfica e de recursos pedagógicos, com leitura e debate de produções textuais diversos; produções escritas, orais e audiovisuais visando ao registro e reflexão sobre as ações desenvolvidas; participação na criação de atividades diversas (oficinas, palestras, rodas de conversa e etc.); elaboração de trabalhos para eventos acadêmicos e artigos científicos para divulgação das ações realizadas pelo grupo; divulgação no site do grupo LapenSi e redes sociais, para registro e divulgação.

O acompanhamento das ações será realizado de forma contínua a partir do feedback dos

participantes e de momentos específicos nos encontros em grupo. O processo avaliativo terá como elemento principal a autoavaliação, propiciando que o participante possa refletir acerca do desenvolvimento do projeto e sobre seu processo formativo e docente. Durante o processo, serão convidados a construir registros escritos e audiovisuais sobre vivências no projeto. Com base nesse pensamento, idealizamos um recurso educacional como parte integrante da pesquisa e não como uma espécie de anexo. Por esse motivo, ao elaborarmos esse Projeto de extensão como encontros formativo e disponibilizarmos a trajetória de construção do conhecimento realizado no mestrado profissional, desejamos que seja uma ferramenta para formação docente em uma perspectiva ampliada.

Ressaltamos ainda que, como recurso educacional elaboramos uma proposta de um projeto de extensão que dialoga com os pressupostos teórico-metodológicos da nossa pesquisa. De acordo com os compromissos ético e políticos que nos guiam como professores e pesquisadores, o projeto de extensão intitulado “Casos de Ensino: contando nossas experiências formativas e docentes” está iniciando com encontros virtuais com os docentes, sob a coordenação da Prof<sup>a</sup> Dra. Claudia Starling, coletivamente com o Grupo de Pesquisa LapenSI. Este projeto de extensão agrega outras temáticas como A implementação do Novo Ensino Médio, Avaliação na Educação Básica, Prática Pedagógica e inserção na docência, Docência em ambiente de privação de privação de liberdade, dentre outras temáticas de interesse dos participantes e pesquisadores.

Diante do exposto, compreendemos que os produtos/recursos criados nos cursos de mestrado profissional podem impulsionar a criticidade e a reflexão dos participantes, bem como a construção dos conhecimentos científicos, uma vez que nessa modalidade de mestrado é preciso demonstrar o resultado de uma pesquisa aplicada, descrevendo o desenvolvimento de processos, ou seja, o produto de natureza educacional, visando a melhoria do ensino na área específica e sugerindo que neste estudo se constitua, em forma e conteúdo, um material rico e que venha a ser utilizados por outros profissionais.

Dessa forma, todo o material produzido durante a pesquisa, serão considerados oportunidades para que os docentes compartilhem suas vivências, experiências e reflexões sobre a sua atuação profissional. Em vista disso, concebemos esse recurso educativo como uma ferramenta atrativa, sem a intenção de padronizar condutas ou dar receitas prontas

sobre a docência, e sim dialogar e colocar em destaque as vozes dessas professoras durante a pesquisa.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS: OS CADERNOS DE PLANEJAMENTO NA INSERÇÃO DAS PEDAGOGAS

O que está escrito em mim  
Comigo ficará guardado, se lhe dá prazer.  
A vida segue sempre em frente, o que se há de fazer.  
Só peço a você um favor, se puder:  
Não me esqueça num canto qualquer.  
(Toquinho, 1983)

Este estudo expõe o que me revelaram os cadernos de planejamento construídos por pedagogas que estão vivenciando o processo de inserção no cargo de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Diferentemente dos versos da música do compositor Toquinho que abre este capítulo, os cadernos de planejamento não ficarão guardados e esquecidos, pois, quando as professoras Flor, Brisa e Lua se dispuseram a narrar sobre suas práticas, sua formação e suas experiências, os saberes revelados ampliaram nossos conhecimentos acerca dos saberes e fazeres docentes, aspecto esse que marcou a profissionalidade de cada uma. O encontro com os cadernos das participantes desta pesquisa me levou a re-encontrar meus próprios cadernos, e descobrir em cada uma de suas páginas os meus anseios, as práticas e registros sobre a ação de planejar o ensino. Em um exercício de reflexão coletiva, construímos um percurso formativo que mudou a nossa percepção sobre o caderno de planejamento e conseqüentemente sobre nossas práticas educativas.

As narrativas das professoras sobre a produção dos cadernos de planejamento foram múltiplas e complexas, fazendo emergir das trajetórias relatadas por elas diversos temas. Dentre eles, destaco nas narrativas das professoras Flor, Brisa e Lua, algumas temáticas que foram comum às falas de cada uma delas, tais como : os primeiros professores, a entrada na graduação, os estágios, os planejamentos, a docência durante a pandemia do COVID-19, a afetividade no processo de aprender e ensinar, as experiências em outros campos de trabalho, a escolha dos livros didáticos, a relação com a gestão escolar, a parceria com os demais profissionais da escola, os modos de ser e tornar-se professora alfabetizadora e outros. Considerando as limitações desta pesquisa e os objetivos estabelecidos não era possível abordar cada um desses aspectos, que embora reveladores da profissão docente, demandariam um investimento maior de tempo e coleta de dados. Assim, focalizamos os aspectos em torno do objetivo central deste estudo que é o

planejamento de ensino de docentes principiantes na carreira docente, como este se constrói e como contribuí na inserção profissional docente.

Retomando as questões iniciais que mobilizaram este estudo, especificamente: quais os desafios enfrentados pelas professoras nos primeiros anos de docência? Como as professoras realizam o planejamento de suas aulas? Que conhecimentos didáticos pedagógicos acessam no planejamento produzido? Por meio dos relatos evidenciou-se que o início da carreira é um momento impar na vida das professoras e que este provoca sentimentos paradoxais, pois traz a conquista da carreira profissional, acompanhada da estabilidade propiciada pelo concurso público, mas também angústias, tensões e desafios de como realizar um bom trabalho e ser reconhecida profissionalmente.

Em relação a iniciar uma carreira, as professoras consideram que a estabilidade profissional foi fundamental para sua carreira na docência, ao lado disso explicitaram o sentimento de realização quando assumiram uma sala de aula sendo esses os fatos positivos que influenciaram a permanência na docência. Quanto aos fatos negativos, as três professoras narraram atribulações que encontraram como: atuar em turmas fora da sua área de formação, as formas de organização do trabalho docente, a jornada de trabalho, a escassez de recursos físicos e materiais, a relação com as famílias e a gestão da classe. Destacando-se ainda que as participantes iniciaram a carreira durante a crise sanitária do COVID-19, o que causou a suspensão das aulas presenciais, isolando as professoras nesse período da convivência com seus pares e os alunos no espaço escolar.

A narrativa das professoras confirma as pesquisas que apontam as tensões e desafios que os principiantes enfrentam no início da carreira indicando, no caso das participantes deste estudo, que a complexidade do cotidiano escolar apresentou desafios como a produção do planejamento das aulas, a gestão da sala de aula, o desvio de função e outros, esses acontecimentos estava para além de eventos pontuais, mas sim inseridos em uma prática de minimizar a importância do acompanhamento institucional na inserção dos principiantes na rotina escolar. A assistência pontual e desestruturada no acolhimento das professoras principiantes por parte dos gestores escolares suscitou sentimentos de abandono e insegurança para realizar os fazeres docentes. Todavia as professoras elaboraram estratégias de enfrentamento desses desafios sendo uma delas a produção do caderno de

planejamento.

Por meio das entrevistas narrativas, os cadernos de planejamento emergiram e se revelaram como uma das formas que as professoras encontraram para enfrentarem os desafios do começo da carreira. Os significados atribuídos por elas aos cadernos de planejamento demonstraram como é o processo de produção desses e como são essenciais na sua prática educativa. Elas os entendem não só como um meio de organizar suas aulas, mas também como uma forma de dar visibilidade ao seu trabalho junto à comunidade escolar. Nos relatos, evidenciou-se que elas planejam para no mínimo uma semana de aulas e tem como fontes os livros didáticos, a BNCC (BRASIL, 2017), as orientações de colegas e de supervisores. Porém, percebe-se que esses direcionamentos para a ação de planejar não se articulam com uma proposta pedagógica da escola. Conforme constata-se nas narrativas das professoras, embora haja uma diversidade de fontes de consulta, elas ainda se sentem solitárias e inseguras sobre o que selecionar em termos de conteúdos e competências e registrar nos cadernos de planejamento. A análise das narrativas indicou que produzir os cadernos de planejamento é uma prática constituída nos grupos profissionais que as professoras atuam, porém como uma ação individual, e não como prática coletiva. Conforme relatado pelas professoras em suas narrativas, elas entendem que falta um planejamento coletivo porque essa é uma ação de difícil execução nos espaços escolares que atuam.

No tocante aos conhecimentos didático-pedagógicos foi possível compreender que ao produzir os cadernos de planejamento, a maior dificuldade das professoras é conciliar, selecionar e abordar os conteúdos em conformidade com os documentos oficiais, uma vez que entendem essas diretrizes curriculares como obrigatórias para a organização do trabalho pedagógico. Essa dificuldade das professoras atesta o que vem denunciando autores como Cury, Reis e Zanardi (2018) e Alves (2014), especialmente em relação a BNCC (BRASIL,2017), esse documento foi imposto como um currículo aos professores sem um debate ou espaço de negociação. As longas listas de conteúdos e habilidades trazem uma linguagem por vezes confusa e contraditória para as docentes. E ainda, esse documento que pressupõe uma lógica onde todos aprendem o mesmo, ao mesmo tempo e da mesma forma suscitaram nas professoras um desconforto, pois elas entendem que a realidade das salas de aula que estão vivenciando contradiz essa premissa.

Um outro aspecto evidenciado em relação os conhecimentos didáticos pedagógicos e que elas recorrem aos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo de sua graduação, principalmente àqueles adquiridos por meio da entrada no Curso de Pedagogia, mas também àqueles aprendidos ao longo dos anos de escolarização na Educação Básica, na troca com os pares, na memória afetiva dos professores que marcaram na infância e nas experiências adquiridas no trabalho em outras áreas profissionais. Essas experiências formativas as levaram a sentir que há uma fragmentação dos processos de ensino-aprendizagem presentes nos currículos oficiais, especialmente da BNCC (BRASIL, 2017), embora não expressassem rejeição aos currículos oficiais, os saberes narrados por elas sugerem que foram construídos no dia a dia, por meio de buscas e outras diretrizes para o trabalho junto aos alunos.

Mesmo trabalhando em diferentes escolas, as participantes relataram práticas em comum em relação ao planejamento. Nas narrativas das professoras, foi possível perceber que elas elaboravam dois planejamentos de ensino: um primeiro planejamento tido como oficial, o qual nomeei como planejamento “vitrine”. O planejamento vitrine está organizado em planilhas e tabelas com os códigos das habilidades e competências da Base, é o que é entregue a gestão. Um segundo planejamento, denominado planejamento em “ação”, cujos registros têm por finalidade guiar as ações das professoras são registradas no caderno de planejamento e a este que as professoras recorrem no dia a dia. Esse segundo tipo de planejamento apresenta-se como uma coletânea de atividades a serem aplicadas, entretanto a partir das narrativas das professoras e um olhar mais profundo sobre eles percebe-se que estes cadernos são uma forma das professoras se constituírem na profissão docente.

Os relatos sobre as atividades escolhidas por elas revelaram que a escolha das atividades pedagógicas está baseada nas crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem, nas necessidades dos alunos e na tentativa de “traduzir” o que os currículos oficiais propõem. As professoras Flor, Brisa e Lua durante as entrevistas demonstraram compreender que os cadernos de planejamento revelam muito mais do que elas escolheram para registrar. As narrativas construídas pelas participantes, a partir dos cadernos de planejamento, possibilitaram que elas refletissem sobre suas práticas, sobre a importância e desafios do trabalho coletivo, bem como propiciaram o retorno à memória levando-as a perceberem

suas trajetórias, possibilitando retomadas, rupturas, ressignificações. Nesse processo, a experiência de narrar se tornou formadora possibilitando acessar os aprendizados de uma prática reflexiva de um lugar privilegiado – o eu interno, as pausas nas entrevistas narrativas eram recheadas de significados pois, indicavam um caminhar para si (JOSSO, 2006).

Além desse aspecto, o trabalho com as entrevistas narrativas das professoras ressaltou a potencialidade desse instrumento na formação das participantes e dessa pesquisadora. As professoras, a cada momento da entrevista realizavam um retorno reflexivo para si, buscando entender o que deu certo ou errado em sua prática, construindo-se assim saberes que contribuíam na construção da profissionalidade e inserção de cada uma. Nos momentos em que as professoras Flor, Brisa e Lua analisavam as próprias ações, o que compreendemos como um movimento de reflexão crítica sobre sua prática educativa, elas construíam um saber profissional baseado na própria prática (FREIRE, 1996). Neste estudo, assumimos que a formação de um professor reflexivo, dentro de uma perspectiva (auto)formativa que as pesquisas (auto) biográficas possibilitam, são uma potente ferramenta na construção da profissionalidade docente. Embora conscientes que uma prática de ensino crítica e reflexiva, condição desejável para a profissão docente, não seja condição para solução dos complexos problemas da educação brasileira, uma vez que há fatores de cunho político-econômico definidores desse campo, ainda assim compreendemos que a profissionalidade e inserção docente se pauta em uma reflexão crítica de sua prática.

No exercício de fala e escuta, nos encontramos e redescobrimos nossos cadernos de planejamento de ensino, e eles foram o fio condutor de nossas reflexões. As narrativas de cada professora possibilitaram a construção de um saber sobre nossa profissionalidade e inserção na carreira docente. Conforme salientou os relatos das professoras e nos estudos que fundamentaram esta pesquisa, a ação de planejar é tarefa complexa e trabalhosa, essa ação exige do docente tempo, postura crítica, investigação, negociação e partilha. E nesse contexto, as docentes principiantes ora são excessivamente tuteladas, ora abandonadas para cumprir uma tarefa norteadora dos processos de ensino e aprendizagem. As tensões e desafios que as professoras enfrentam ficaram evidenciados, assim como as estratégias que elas vêm elaborando e reelaborando para exercer sua profissão.

Nas memórias que foram expostas e ressignificadas durante as entrevistas narrativas descobriu-se alguns dos caminhos que as três pedagogas estão percorrendo em sua inserção na carreira docente. No dia a dia da sala de aula elas constroem saberes, mobilizando teorias e práticas, aprimorando-se profissionalmente. No enfrentamento diário dos desafios do ensino e aprendizagem, as professoras participantes deste estudo buscam conhecimentos e fontes que dispõe para desenvolver os saberes necessários para prática docente e conseqüentemente sua inserção na profissão.

As entrevistas não foram um exercício fácil para as professoras e para mim, como professora pesquisadora foi necessário desconstruir concepções e me dispor a uma escuta atenta e respeitosa. Para as participantes, igualmente, não foi fácil se expor, os momentos de conversa e trocas foram carregados de memórias que suscitaram emoções das mais diversas: saudades, alegria, angústias e sonhos. Dentro dessa premissa, foi crucial no meu processo de tornar-me uma professora pesquisadora as aulas no PROMESTRE, os encontros reflexivos nas aulas e os estudos sobre a pesquisa (auto)biográfica possibilitaram uma experiência formativa que ampliou os saberes e fazeres de cada uma de nós, especialmente para mim essa experiência descortinou saberes, tornando minha curiosidade ingênua em uma curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996).

Por fim, as análises sugerem que o processo de inserção das professoras principiantes poderia ter caminhos mais organizados e eficientes com a participação efetiva das gestões escolares, dos centros acadêmicos e dos professores mais experientes. E ainda, que o planejamento de ensino pode ser uma ferramenta potente na inserção desses principiantes e no fortalecimento da profissionalidade docente, desde que esse supere a pura função burocrática e se torne uma ferramenta coletiva de registro do fazer docente. Um dos caminhos aqui defendidos seria a formação no chão da escola, com os professores, dentro de uma perspectiva que reconheça o professor como produtor de saberes.

## REFERENCIAS

ARRUDA MONTEIRO, Filomena Maria de. Práticas de investigação narrativa com professores em exercício: contribuições significativas ao desenvolvimento profissional. **Revista Teias**, [S.l.], v. 15, n. 37, p. 118-129, set. 2014. ISSN 1982-0305. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24424>>. Acesso em: 28 dezembro 2022.

ABRAHÃO, Maria Helena Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Revista História da Educação**. V.7, N.14, jun/dez, 2003. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30223/pdf>. Acesso em 21 mai. 2021.

ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. do C. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 109–126, 2014. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/108>. Acesso em: 9 dez. 2022.

ALMEIDA, M.S.C. **Iniciação à docência e construção de percursos profissionais de participantes do PIBID**: narrativas e práticas. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado da Bahia. Bahia, 2016.

ALVES, Carmen Lucia Rodrigues. **Questionamentos acerca da formação docente continuada**. In: Formação de professores e a condição do trabalho docente. Org. Michelle B. Justos. Atena Editora, 2019. Ponta Grossa, Paraná. Disponível em <https://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2019/07/E-BOOK-Formacao-de-Professores-e-a-Condicao-do-Trabalho-Docente.pdf>. Acesso 20/08/2020. Acesso em 21 mai. 2021.

ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum. **Revista e-Curriculum Puc** – v. 12 n.3, dez 2014. São Paulo, S.P. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21664>. Acesso em 20 de janeiro de 2023.

ANDRÉ Marli Eliza **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus Editora, 2012, 18ª ed., 6ª reimpressão 2018, p. 21 PDF.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO. Nota da ABdC e ANPED sobre o edital pnld/2019. Brasil.2017. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/nota-da-abdc-e-anped-sobre-o-edital-pnld2019.pdf>. Acesso em 20 de fevereiro de 2023.

BATISTA, Sylvia Helena da Silva. Formação de professores e aprendizagem: tecendo encontros. **Revista @mbienteeducação** – Volume In- jan/julho, 2008. São Paulo, S.P. Disponível em <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/180>. Acesso em 01 set. 2020.

BARBOSA FERNANDES, I. C.; BARRETO DA CRUZ, G. “O início é até meio assustador (...)!”: Inquietações docentes pela ótica de professoras iniciantes. Formação

Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 13, n. 26, p. 31–44, 2021. DOI: 10.31639/rbpf.v13i26.431. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/431>. Acesso em: 19 fev. 2023.

BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Tradução Sergio Paulo Rouanet. Brasiliense, 3º ed. 1987.

BRASÍLIA. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)**. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2017. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70041-edital-pnld-2019-pdf/file>. Acesso em 26 de fevereiro de 2023.

CANDAU, Vera Maria. (Org.) **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 36º ed. 2014.

CARMO, Maria Elisabeth Guimarães do. **Um olhar reflexivo sob a ação integrada dos professores alfabetizadores nos três anos do ciclo de alfabetização na perspectiva do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2017. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/browse?type=subject&value=ALFABETIZA>. Acesso em 01 set. 2020.

COSTA, Barbara Regina Lopes. Bola de Neve Virtual: O uso das redes sociais virtuais no processo de coleta de dados de uma pesquisa científica. **Revista Interdisciplinar de gestão social**, v. 7, n. 1, p. 15-37, 2018.

CRUZ, Giseli Barreto da, ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Ensino de didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores. **Educação em Revista** [online]. 2014, v. 30, n. 4. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000400009>>. Epub 23 Jan 2015. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000400009>. Acesso em 11 nov. 2021.

CRUZ, Giseli Barreto da. Professores principiantes e sua visão acerca da formação: aspectos didáticos pedagógicos. Professorado: **Revista de curriculum y formación del profesorado**, v. 23, n. 3, p. 94-112, jun./set. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3ILjMdu>. Acesso em: 20 mar. 2021.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia De Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. Dossiê: "Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. 1-15, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3bOwix1>. Acesso em: 20 mar. 2021

CURRY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magaly; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa: biográfica em educação. **Educação em Revista**, 27, 2011. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100015>. Acesso em 20 de dezembro de 2022.

DIAS, Cleuza Maria Sobral; BARRETO, Sabrina das Neves; DUTRA, Jorge da Cunha; TEIXEIRA, Janice de Freitas. **Um retrato das professoras - alfabetizadoras: formação, escolhas e significados.** Momentos. Rio Grande, p. 29-35, 2004/2005. Disponível em <http://repositorio.furg.br/handle/1/1345>. Acesso em 06 set. 2022.

EVANGELISTA, Marcela Boni. **A transcrição em história oral e a insuficiência da entrevista.** Oralidades Ano 4. N 7, jan/jun, 2010. Disponível em <http://www.albertolinscaldas.unir.br/transcriacao.html>. Acesso 16 set. 2022.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão.** Liber Livros. Cap. 4, p.107 -132. Brasília, 2008.

FERNÁNDEZ, Julio Hizmeri et al. Experiencias y saberes pedagógicos de docentes en el comienzo del oficio educativo: una indagación narrativa. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2020, v. 25. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250053>. Acesso em 18 mai. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa.** São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

FUSARI, José Cerchi. **O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas.** Idéias, São Paulo, n. 8, p. 44-53, 1990. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000810654>. Acesso em: 29 mai. 2021.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de Professores para uma Mudança Educativa.** Tradução Isabel Narciso. Porto Editora, 1999. Porto, Portugal.

GATTI, Bernadette A; BARRETO, Elba S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** UNESCO, 2009. 294 p. Disponível em <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em 06 set. 2021.

GATTI, Bernadette. **Didática e formação de professores: provocações.** Cadernos de Pesquisa v.47 n.166 p.1150-1164 out./dez. 2017. Disponível em [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000401150&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000401150&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em 01 set. 2020.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como Prática Educativa.** São Paulo: Loyola, 1986.

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

JOSSO, Marie.-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** Educação, v. 30, n. 3, 14 mar. 2008.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. **Entrevista narrativa.** In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, p. 90-113, 2002.

KONDRATIUK C. Transcrição e construção de um papel educativo: a abordagem biográfica na formação de babás. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 7, n. 20, p. 130-144, 14 maio 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para que?** 9º ed. Cortez, 2007. São Paulo, S.P.

LIMA, R. B. de. **ESTUDOS CULTURAIS E LITERATURA ORAL do planejamento à transcrição, textualização e transcrição**. South American Journal of Basic Education, Technical and Technological, [S. l.], v. 4, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/1054>. Acesso em: 7 dez. 2022.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**. Nº8. Disponível em: [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/29247/Desenvolvimento\\_profissional\\_docente.pdf?seq](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/29247/Desenvolvimento_profissional_docente.pdf?seq). Acesso em 07 set. 2021.

MARTIN, P. L. O.; ROMANOWSKI, J. P. A didática na Formação Pedagógica de Professores. **Educação**, [S. l.], v. 33, n. 3, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8077>. Acesso em: 01 de janeiro. 2023.

MAKNAMARA, Marlécio; PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas Pós-Críticas em Educação: notas metodológicas para investigações com currículos de gosto duvidoso. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 41-53, 2013. Disponível em [https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=Marlucy+Alves+Paraiso%2C+2013&btnG](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Marlucy+Alves+Paraiso%2C+2013&btnG). Acesso em 08 ago. 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 6º ed. Ática, 94 p., 2003.

NASCIMENTO, Maria Augusta Vilalobos. Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, [S. l.], n. 41-2, p. 207-218, 2007. DOI: 10.14195/1647-8614\_41-2\_9. Disponível em: [https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614\\_41-2\\_9](https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_41-2_9). Acesso em: 7 set. 2022.

NONO, M. A.; DA GRAÇA NICOLETTI MIZUKAMI, M. Casos de ensino e processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 42, n. 4, p. 1-12, 10 abr. 2007.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Profissão Docente**. Dom Quixote, 1992. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em 07 set. 2020.

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

NÓVOA, António. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Colaboração Iara Alvim. SEC/IAT, p. 116. Salvador, Bahia, 2022.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório.** In: Invenções de vida, compreensão de itinerário e alternativa de formação. São Paulo, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino De. O Movimento (Auto) biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Revista Investigacion Cualitativa.** v 2, p. 6-26, 2017.

PAIVA, Vera Lúcia de Oliveira e Paiva. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, vol.8, n. 2, julho-dezembro, 2008, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil. Disponível em <https://docplayer.com.br/46223311-A-pesquisa-narrativa-uma-introducao.html>. Acesso em 22 mai. 2021.

PEREIRA, Julio Emilio Diniz. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação e Linguagem.** Ano 10, nº 15, p. 82/98. 2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/158>. Acesso em 06 set. 2020.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; ARELARO, L. R. G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação?. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 35, n. 1, p. 035–056, 2019. DOI: 10.21573/vol1n12019.93094. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/93094>. Acesso em: 21 fev. 2023.

PINHEIRO, Armando Castelar; GIAMBIAGI, Fabio; GOSTKORZEWICZ, Joana. **O desempenho macroeconômico do Brasil nos anos 90** . In: GIAMBIAGI, Fabio; MOREIRA, Maurício Mesquita (Org); ALÉM, Ana Cláudia et al. A economia brasileira nos anos 90. 1. ed. Rio de Janeiro : Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social, 1999. p. 11-42.

PICOLI, B. A. **Base Nacional Comum Curricular e o canto da sereia da educação normalizante:** a articulação neoliberal-neoconservadora e o dever ético-estético da resistência. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, [S. l.], v. 5, p. 1–23, 2020. DOI: 10.5212/retepe.v.5.15036.007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/15036>. Acesso em: 21 jan. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis, Catalão**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. Disponível em <https://inbio.ufms.br/files/2022/03/texto-2-referencia-2-disciplinas-estagio.pdf>. Acesso em 20 de janeiro de 2023.

PRIMO, Alex. Afetividade e relacionamentos em tempos de isolamento social: intensificação do uso de mídias sociais para interação durante a pandemia de COVID-19. **Comunicação & Inovação**, v. 21, n.47 de 2020. Disponível em [https://www.seer.uscs.edu.br/index.php/revista\\_comunicacao\\_inovacao/article/view/7283](https://www.seer.uscs.edu.br/index.php/revista_comunicacao_inovacao/article/view/7283). Acesso em 20 de março de 2023.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JUNIOR, E. A. **Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira**. *Retratos da Escola, [S. l.]*, v. 14, n. 30, p. 719–734, 2021. DOI: 10.22420/rde.v14i30.1212. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212>. Acesso em: 24 mar. 2023.

OLIVEIRA, GABRIELA SOUZA. **PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E MATERIAL DIDÁTICO: o processo de seleção do livro pelo/pela professor (a) e as ressonâncias na sala de aula'** 22/07/2020 106 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE, Rio Branco Biblioteca Depositária: ufac. Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em 16 de fevereiro de 2023.

RAVAGNOLI, Neiva Cristina da Silva Rego. **A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. *Revista The Specialist*. Vol.39, n3, Ano 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/issue/view/2076>. Acesso em 23 set. 2021.

ROCHA, Glady; EITERER, Carmem Lúcia; STARLING, Cláudia; e PIRES, Nair Et Al. **A proposição da linha de pesquisa Didática e Docência no Promestre da FaE-UFGM**. In: *Didática e docência: pesquisas atuais*. Carmem Lúcia Eiterer Nair Pires Vanessa Regina Eleutério Miranda (Org). 1ª Edição / Ebook. São Carlos / SP. Castro 2021.

ROCHA, Cristiane Ribeiro Cabral. **Quando o contar de si desvela uma história sobre nós: narrativas (auto)biográficas de professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia da UEMS/Campo Grande**. Dissertação – Mestrado. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Mato Grosso do Sul, 2016.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Currículo, didáticas e formação de professores: a triangulação esquecida?** In: OLIVEIRA, Maria Rita M. S. (Org.). *Professor: formação, saberes e problemas*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2014. p. 91-104. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4268483/mod\\_resource/content/4/Texto%2013\\_Rold%C3%A3o.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4268483/mod_resource/content/4/Texto%2013_Rold%C3%A3o.pdf), Acesso em 23 set. 2021.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 34 jan./abr. 2007, p. 94-103. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2022.

ROLDÃO, M. do C. **Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior**. *Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente*, v. 12, n. 13, 2005. DOI: 10.14572/nuances.v12i13.1692. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692>. Acesso em: 9 dez. 2022.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. dos S. **Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente**. *Interfaces Científicas - Educação, [S. l.]*, v. 10, n. 1, p. 41–57, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085>. Acesso em: 26 mar. 2023.

RUSSO, Miguel Henrique. Planejamento e burocracia na prática escolar: sentidos que assumem na escola pública. **RBP**AE, v. 32, n. 1, p. 193 - 210 jan./abr. 2016. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/62356/37778>. Acesso em 29 mai. 2021.

SABARÁ, Plano Decenal. Disponível em <http://site.sabara.mg.gov.br/wp-content/uploads/2017/09/plano-decenal.pdf>. Acesso em 20 abr. 2022.

Sabará. Lei Complementar N° 013/2008 - Estatuto dos Servidores Públicos Municipais. Julho 2008. Prefeitura Municipal de Sabará. Secretária de Educação.

SANTINI, Mônica. **Os reflexos, simbólicos e imagéticos, do espelho de héracles em nós**: as (res)significações afloradas da (auto)reflexão sobre as trajetórias de formação docente. Tese – Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. 2017.

SILVA, Kátia A. C. P. Cordeiro da. **A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora**. Linhas críticas, Brasília, DF, v. 17, n.32. p.13-31, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3668>. Acesso em 18 mai. 2022.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. Universidade Federal da Bahia, 2004. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação: Currículo e Tecnologias de Informação e Comunicação, Bahia.

SOUZA, Elizeu Clementino. . **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica**: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. Santa Maria | v. 39 | n. 1 | p. 39-50 | jan./abr. 2014 | educação.

SOUZA, E.; Meireles, M. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, América do Norte, 1514 05 2018. Disponível em <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/4750/47966> 110. Acesso em 08 ago. 2022.

VAILLANT, Denise. La inserción del profesorado novel en américa latina: hacia la integralidad de las políticas. Profesorado: **Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 25, n. 2, p. 79-97, jul. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3Afn06y>. Acesso em: 20 novembro. 2022.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio 2000.

TOQUINHO. **O caderno**. Polygram, 1983. Disponível em <http://www.toquinho.com.br/album/casa-de-brinquedos/>. Acesso em 18 jun. 2022.

TARDIF, Maurice. **Os professores diante do saber**: esboço de uma problemática do saber docente. In: TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 31-55.

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

## APÊNDICES

### A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezada professora

---

Você está sendo convidada a participar, como voluntária da pesquisa *A ação de planejar o ensino no início da carreira docente: narrativas de professoras da Rede Municipal de Sabará*, a ser desenvolvida pela Mestranda **Sílvia Ulisses de Jesus** (FaE/UFMG), sendo orientada pela **Profa. Dra. Cláudia Starling Bosco** (FaE/UFMG) no mestrado Profissional em Educação da UFMG- PROMESTRE.

O motivo que nos leva a investigar essas questões são, principalmente compreender como é o processo vivenciado pelos professores iniciantes na ação de planejar o ensino no início da carreira docente que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Sabará. E ainda, objetiva-se a concretização de um produto educacional que se pretende desenvolver ao longo desta pesquisa, uma formação de aproximadamente 20 horas, divididas em encontros assíncronos e síncronos para os professores participantes. A formação será ofertada através do Grupo LapenSI, do qual esta pesquisadora é integrante, sob a coordenação da Profa. Dra. Cláudia Starling Bosco. Para esse estudo adotaremos os seguintes procedimentos: realização de rodas de conversa, registro de questionários, gravações em áudio e vídeo, anotações em caderno de campo e entrevistas narrativas individuais.

A participação neste estudo não gerará nenhum custo, nem acarretará nenhuma vantagem financeira. Você será esclarecida sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A participação nesta pesquisa é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pela pesquisadora.

Estamos te convidando como professora que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Sabará, sua participação será através de entrevistas narrativas, trocas de experiências entre os participantes e rodas de conversas em locais, horários e dias que melhor atender sua rotina. Os encontros serão realizados de acordo com a demanda da pesquisa e a sua disponibilidade, inicialmente prevemos cinco encontros com duração de no máximo uma hora. Nesta pesquisa adotamos as Narrativas

(auto)biográficas como estratégias metodológicas pois, essas permitem uma autorreflexão, uma escuta de si e se constituem também como processo formativo. Através da entrevista narrativa você pode narrar sua história de vida, sua trajetória educacional, os fatores que a incentivaram a escolher a profissão docente, a ação de planejar o ensino nos primeiros anos de docência, o seu cotidiano de trabalho e outros aspectos que consideramos relevante.

A nossa proposta são encontros presenciais, reiterando que esses serão agendados de acordo com a sua disponibilidade, contudo, o contexto de pandemia do COVID-19, pode levar a necessidade de redefinir essa proposta para encontros virtuais com plataformas como *Zoom*, *Google Meet*, *Teams* e outros. Os temas previstos para a entrevista narrativa serão: I. Trajetória educacional; II. As experiências na inserção da Profissão docente; III. A ação de planejar o ensino no Ensino Fundamental; IV. Visão dos docentes sobre o planejamento de ensino hoje e expectativas futuras.

Devido ao caráter da investigação, o risco ou possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, caminhar, ler etc. Entretanto, ao responder a entrevista poderá ocorrer cansaço, desconforto ou emoção, caso ocorra você poderá interromper a entrevista, remarcar-la ou mesmo não responder a questão. A fim de minimizar qualquer risco durante a pesquisa, a pesquisadora agirá de maneira extremamente respeitosa e ética independentemente das opiniões ou posicionamentos do(a) pesquisado(a). Caso haja danos decorrentes da pesquisa, a pesquisadora assumirá a responsabilidade por eles. **E ainda, caso ocorra algum dano você tem o direito de ser indenizado pelos danos decorrentes da pesquisa, nos termos da Lei (artigo 9 do capítulo II da resolução 510).**

Todo o material produzido na pesquisa (arquivos eletrônicos, notas de campo, reproduções, fotos e questionários) será utilizado exclusivamente para fins de divulgação da pesquisa. Esse material será devidamente arquivado pelo período de cinco anos, após esse período, todo o material será destruído. A pesquisadora irá tratar a identidade dos participantes da pesquisa com padrões profissionais de sigilo e em hipótese alguma o participante será identificado em qualquer publicação que possa resultar deste estudo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá procurar a pesquisadora **Sílvia Ulisses de Jesus**, pelo e-mail: **sil.ulisses2012@gmail.com**; pelo telefone: (31) XXXXXX.

E em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de MG, (31) 3409 4592, Av. Antônio Carlos n. 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar - sala 2005 – Campus Pampulha, BH, MG, 31 270.901. Tendo lido e concordado com os termos anteriormente estabelecidos, pedimos que preencha o termo abaixo e assine esse documento. Antecipamos agradecimentos,

Sílvia Ulisses de Jesus – Mestranda.

### AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, declaro que fui consultado(a) pelas responsáveis pelo projeto de pesquisa, **Prof. Dra. Claudia Starling Bosco** – orientadora (FaE/UFMG) e **Sílvia Ulisses de Jesus** – mestranda (FaE/UFMG), e respondi positivamente à sua demanda de realizar a coleta de dados de sua pesquisa conforme acima explicado. Terei liberdade para manifestar minha adesão ou não ao projeto, sem qualquer prejuízo. Entendi as informações fornecidas pelas pesquisadoras e sinto-me esclarecido(a) para participar. Assim sendo, concordo em participar da pesquisa, com meu consentimento livre e esclarecido.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do(a) professor(a)

\_\_\_\_\_  
 Sílvia Ulisses de Jesus (Mestranda)  
 e-mail: [sil.ulisses2012@gmail.com](mailto:sil.ulisses2012@gmail.com)- Telefone: (31)99148-6836

A pesquisadora me informou que o projeto foi encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa – COEP da UFMG, vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa – PRPq, e que em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, poderei consultar na Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte - MG - CEP 31270-

901Unidade Administrativa II - 2º Andar - Sala: 2005. Telefone: (031) 3409-4592 - E-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)

## B - CARTA-CONVITE DOS PROFESSORES

**Caro professor (a),**

No âmbito do Mestrado Profissional (PROMESTRE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), venho desenvolvendo a pesquisa: *A ação de planejar o ensino no início da carreira docente: narrativas de professoras da Rede Municipal de Sabará*. Esta pesquisa tem como principal objetivo compreender como é o processo vivenciado pelos professores iniciantes na ação de planejar o ensino no início da carreira docente que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Sabará.

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar desta pesquisa, narrando sobre sua trajetória de vida, formação, docência e ação de planejar. Os critérios para participação são:

- ser professor efetivo na Rede Municipal de Sabará;
- ter realizado o concurso público 001 de 2016;
- ter sido convocado para exercício na docência nos anos de 2020, 2021 e 2022;
- estar exercendo a docência a menos de dois anos.

A nossa proposta são encontros presenciais, esses serão agendados em local, horário e dia de acordo com a sua disponibilidade, entretanto, o contexto de pandemia do Covid-19, pode levar a necessidade de redefinir essa proposta para encontros virtuais com plataformas como *Zoom*, *Google Meet*, *Teams* e outros. Os temas previstos para a entrevista narrativa serão: I. Trajetória educacional; II. As experiências na inserção da Profissão docente; III. A ação de planejar o ensino no Ensino Fundamental; IV. Visão dos docentes sobre o planejamento de ensino hoje e expectativas futuras.

Muito Obrigado, estou à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

**Sílvia Ulisses de Jesus**  
E-mail: [sil.ulisses2012@gmail.com](mailto:sil.ulisses2012@gmail.com)  
Mestrando da Faculdade de Educação – UFMG  
Telefone: (31) xxxxxxxxxxxx

**Orientadora Profª Drª Cláudia Starling Bosco**  
E-mail: [claudiastarling@ufmg.br](mailto:claudiastarling@ufmg.br)  
Professora da Faculdade de Educação/UFMG  
Telefone: (31) xxxxxxxxxxxxxxxxx

Sabará, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

**C - AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador(a) da CI \_\_\_\_\_, professoro(a) da Rede Municipal de Educação de Sabará, autorizo a utilização da minha imagem como participante das entrevistas narrativas, metodologia utilizada na pesquisa *A ação de planejar o ensino no início da carreira docente: narrativas de professoras da Rede Municipal de Sabará*, a ser desenvolvida pela Mestranda **Sílvia Ulisses de Jesus** (FaE/UFMG), sendo orientada pela **Prof. Dra. Claudia Starling Bosco** (FaE/UFMG) no mestrado Profissional em Educação da UFMG- PROMESTRE. Estou esclarecido(a) que essas imagens só podem ser utilizadas para fins acadêmicos.

---

Assinatura do(a) participante

**D – CARTA DE ANUÊNCIA**

À Secretária Municipal de Educação – Sabará, Minas Gerais

Prezada senhora, solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada “**A ação de planejar o ensino no início da carreira docente: narrativas de professoras da Rede Municipal de Sabará**”, a ser realizada com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Sabará, pela **pesquisadora Sílvia Ulisses de Jesus**.

Essa pesquisa é parte do projeto de mestrado, o PROMESTRE – Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da UFMG, sob orientação da Professora Dra. Cláudia Starling Bosco. O objetivo principal dessa pesquisa é compreender como é o processo vivenciado pelos professores iniciantes na ação de planejar o ensino no início da carreira docente que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Sabará.

Os resultados dessa investigação têm também o objetivo de contribuir para o desenvolvimento profissional das docentes, uma vez que serão abordados temas relativos ao planejamento de ensino e a aprendizagem dos alunos. Os encontros com os professores serão realizados pela pesquisadora Sílvia Ulisses de Jesus em horários e dias a ser acordados com as participantes de forma a não interferir na rotina de trabalho delas. **Para o desenvolvimento da pesquisa necessito, portanto, de sua assinatura e carimbo na carta de anuência para autorização de pesquisa em anexo para realizar a pesquisa.**

Acreditamos que a experiência será de proveito para a pesquisadora, que também é professora nessa rede, e as professoras participantes, na medida em que se objetiva um aprimoramento profissional docente. Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Secretaria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Belo Horizonte, 19 de janeiro de 2022.

Sílvia Ulisses de Jesus e Cláudia Starling– Pesquisadoras  
e-mail: [sil.ulisses2012@gmail.com](mailto:sil.ulisses2012@gmail.com) – telefone: (31) XXXXXX

## E – QUESTÕES MOBILIZADORAS PARA A ENTREVISTA NARRATIVA

- Conversa inicial sobre a pesquisa e o objetivo da entrevista;
- criar um ambiente descontraído e de confiança;
- apresentar o roteiro da entrevista;
- solicitar confirmação da autorização para gravar.
- Questões norteadoras para entrevista:
  - I. Trajetória educacional – 1º momento:
    - a) Você pode me contar um pouco sobre sua trajetória de formação?
    - b) O que te levou a escolher a docência?
  
  - II. As experiências na inserção da Profissão docente – 2º momento.
    - a) Você pode falar um pouco da sua experiência profissional antes da entrada na Educação?
    - b) Em quando você chegou na educação como foi?
  
  - III. A ação de planejar o ensino no Ensino Fundamental – 3º momento:
    - a) Como a ação de planejar o ensino é realizada na sua escola?
    - b) Que experiências e impressões você tem dessa prática?
    - c) Como você costuma planejar suas aulas?
    - d) Há algo que você gostaria de destacar no seu planejamento?

## QUESTÕES DO FORMULÁRIO GOOGLE FORMS.

A ação de planejar no Ensino Fundamental.

Você está sendo convidada a responder um questionário, como parte de uma pesquisa exploratória "A ação de planejar o ensino no início da carreira docente: narrativas de professoras da Rede Municipal de Sabará", a ser desenvolvida pela Mestranda Sílvia Ulisses de Jesus (FaE/UFMG), sendo orientada pela Profa. Dra. Cláudia Starling Bosco (FaE/UFMG). A pesquisa tem como objetivo compreender como é o processo vivenciado pelos professores na ação de planejar o ensino no início da carreira docente que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Sabará. Agradecemos a sua participação e nós colocamos a disposição para quaisquer esclarecimentos.

Contatos: WhatsApp (31) XXXXXXXX – e-mail: [sil.ulisses2012@gmail.com](mailto:sil.ulisses2012@gmail.com)

1. Nome:
2. Qual o seu número de telefone ou WhatsApp?
3. Em relação cor/raça como você autodeclara-se?  
( ) Negra ( ) Branca ( ) Amarela ( ) Indígena ( ) Parda
4. Qual a sua idade?
5. Qual melhor forma de contato com você?  
( ) E-mail ( ) WhatsApp ( ) Telefone ( ) Pessoal na escola ( ) Pessoal fora da escola
6. Em qual escola da Rede Municipal de Sabará você atua?
7. Em que turno você trabalha?  
( ) manhã ( ) tarde ( ) noite
8. Em qual etapa de ensino você atua?
9. Você é efetiva na rede Municipal de Sabará?
10. A quanto tempo você atua como professora?
11. Você poderia colaborar com uma pesquisa sobre "Planejamento de Ensino"? Serão 3 encontros de no máximo 1 hora em datas, horários e locais escolhidos por você.
12. Você gostaria de participar de encontros formativos com o tema "Planejamento de Ensino".