



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

6	9	15	24	12
18	36	16	18	4
15	30	20	6	35
10	24	4	10	20
36	8	30	12	25

1. Você se lembra do trecho acima? É do livro que produzimos, Carolina/Pedro e suas memórias. Leia o

2	3	4	5	6
---	---	---	---	---

texto a seguir e conheça um pouco mais sobre Carolina Maria de Jesus, a escritora, sugerida por [redacted] para nomear nossa personagem.

$$\begin{array}{r} 316 \\ \times 3 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 162 \\ \times 4 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 902 \\ \times 5 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 605 \\ \times 7 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 241 \\ \times 8 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 304 \\ \times 9 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 345 \\ \times 3 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 190 \\ \times 4 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 416 \\ \times 5 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 236 \\ \times 7 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 452 \\ \times 8 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 635 \\ \times 9 \\ \hline \end{array}$$

A GRIPE É UMA DOENÇA QUE OCORRE EM NOS-
SO SISTEMA RESPIRATORIO, PROVOCADO POR UM VIRUS
QUE SE NÃO TRATADO PODE VIRAR PNEUMONIA JÁ O RESFRI-
ADO É CAUSADO POR TRES VIRUS DIFERENTES: RINOVIRUS,
ADENOVIRUS & PARAINFLUENZA

Tânia Maria da Silva
Cláudia Starling

DIFERENTES PERCURSOS SABERES DIVERSOS

narrativas de professoras e elaboração de atividades impressas
Ilustrações: Robson Mendes de Lima



a- Ao iniciar o jogo cada jogador tinha 4 sementes em cada cavidade. A quantidade de sementes do tabuleiro corresponde ao total de sementes do início do jogo? _____

Tânia Maria da Silva
Cláudia Starling

Ilustrações: Robson Mendes de Lima

DIFERENTES PERCURSOS, SABERES DIVERSOS:
narrativas de professoras e elaboração de atividades impressas

FaE - UFMG
PROMESTRE
Belo Horizonte – 2020

Ilustração

Robson Mendes de Lima

Revisão

Lorraine Maciel de Moura

Projeto gráfico

Tânia Maria da Silva

Capa

Acervo pessoal da pesquisadora e das participantes da pesquisa

S586d

Silva, Tânia Maria da, 1972-

Diferentes percursos, saberes diversos : narrativas de professoras e elaboração de atividades impressas / Tânia Maria da Silva e Cláudia Starling Bosco; Ilustrações Robson Mendes de Lima. - Belo Horizonte : UFMG/FAE/Promestre, 2020.

56 p. : il.

ISBN: 978-65-00-01064-0.

[Obra produzida em conjunto com a dissertação de mestrado da autora, com o título: Narrativas de professoras e elaboração de atividades impressas: diferentes percursos, saberes diversos (210 f. : il)].

1. Educação. 2. Professores -- Formação. 3. Professores -- Auto-biografia. 4. Professores -- Narrativas pessoais. 5. Aprendizagem por atividades.

I. Título. II. Bosco, Cláudia Starling, 1970-. III. Lima, Robson Mendes de.

CDD- 370.71

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

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

Sumário

Por uma docência com papel - Prefácio	- 5 -
Convite	- 8 -
De estudante a professora.....	- 10 -
De professora a pesquisadora.....	- 19 -
De pesquisadora a.....	- 25 -
Professora Ana Paula	- 28 -
Professora Brisa.....	- 38 -
Professora Carla	- 45 -
Agora você é o/a protagonista.....	- 53 -
Referências	- 54 -

Por uma docência com papel – Prefácio

Como sobreviver na docência sem utilizar atividades impressas na sala de aula? Será que, nos dias de hoje, existe alguma professora que nunca elaborou ou reproduziu uma atividade impressa para ensinar a seus estudantes? Será possível um professor que utilize o livro didático, o computador, os materiais manipuláveis e outros recursos didático-pedagógicos, deixando completamente de lado a preciosa tecnologia do papel para propor atividades em suas aulas?

Como professora da educação básica, considero praticamente impossível que isso aconteça! Ainda que eu tenha me esforçado bastante para lembrar, não pude encontrar algum período da minha vida escolar, como estudante ou como docente, em que as atividades impressas não tenham sido amplamente utilizadas. Acredito que o leitor e a leitora, especialmente o professor e a professora, enfrentarão a mesma dificuldade. Por outro lado, eu me pergunto: se as atividades impressas são tão presentes no ensino, por que será tão raro encontrar um trabalho como o que se apresenta neste livro? Será que, em nossas escolas, as professoras e os professores compartilham suas experiências com as atividades impressas, conversam e refletem sobre elas, reconhecendo, evidenciando, construindo e legitimando coletivamente os saberes docentes envolvidos na sua produção, reprodução e utilização?

Este livro aborda essa temática de maneira singular. Além de dar visibilidade às atividades impressas no trabalho docente, fornece ao leitor e à leitora um material empiricamente produzido e analisado de maneira a contemplar a relação entre os saberes docentes e a elaboração dessas atividades, por meio de uma abordagem (auto)biográfica que coloca o/a docente e suas histórias no centro de um processo investigativo e reflexivo.

Que bom que este livro foi escrito! É preciso dizer que este prefácio é também o agradecimento de uma leitora à autora. Que bom ver que esta obra não é um manual de sobrevivência para uma “docência sem papel”, algo que alguns discursos parecem querer impor sobre a nossa profissão, em diferentes sentidos, diante das novas tecnologias da informação e comunicação e de certas exigências ou complexidades do mundo contemporâneo. Pelo contrário, este livro é uma potente coleção de narrativas de professoras de uma escola pública de Belo Horizonte que participaram de uma pesquisa de mestrado em que algumas atividades impressas elaboradas para suas aulas foram objeto de análise e reflexão pedagógica, assumindo um lugar relevante na ação de ensinar.

Na pesquisa, a autora procurou responder à seguinte questão: *o que podemos compreender a respeito da relação entre os saberes docentes e a ação de ensinar, mais especificamente, na sua dimensão operativa: a elaboração das atividades impressas?* (SILVA,

2020). Construindo sua análise dos saberes docentes a partir de uma articulação dessa temática com estudos do campo da Didática e do campo da Pesquisa (Auto)Biográfica em Educação, a autora traçou um caminho teórico-metodológico de investigação em que as narrativas orais e escritas das professoras possibilitaram que os saberes mobilizados na elaboração das atividades impressas pudessem ser abordados em conexão com processos de biografização e com a ação de ensinar. A abordagem autobiográfica e biográfica inseriu as atividades impressas no contexto da vida profissional da professora pesquisadora e de três professoras que participaram de sua pesquisa: Ana Paula, Brisa e Carla (nomes fictícios). Entre as professoras que narram, encontra-se, portanto, a própria autora: Tânia.

Tânia Maria da Silva é mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e integrante de dois grupos de pesquisa da mesma universidade: *Didaktike Ensino Pesquisa e Extensão* e *LapenSi* (Laboratório de Pesquisa em Experiências de Formação e Narrativas de Si). Sua formação profissional se iniciou com o curso de Magistério (nível médio) e teve continuidade com o curso de Psicologia, cursado na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e concluído nas modalidades de licenciatura e bacharelado. Desde 1992 é professora concursada da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Ao longo de toda a sua trajetória profissional, tem atuado como professora dos anos iniciais do ensino fundamental, com experiência em cargos de coordenação pedagógica, direção e vice-direção. Sua busca por desenvolver-se profissionalmente se traduz não apenas pela dedicação às escolas em que trabalha e trabalhou, como por cursos que buscou fazer ao longo de sua carreira, como a especialização em “Gênero e Diversidade na Escola”, ofertada pelo Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT e pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFMG. Na condição de professora (e) pesquisadora, por ocasião de seu curso de mestrado, realizado entre os anos 2018 e 2020 na Faculdade de Educação da UFMG, ela se dedicou a elaborar esta obra destinada a seus/as colegas de profissão: professoras e professores da educação básica.

Como recurso educacional que complementa a dissertação, o livro apresenta algumas características que ampliam sua capacidade de divulgação científica e de proposta formativa para o público pretendido, oferecendo um ambiente de leitura que transita entre diferentes recursos visuais e auditivos, ao incorporar figuras, balões de fala, tirinhas e uma pequena história de animação que pode ser ativada por um QR CODE. Além disso, como tudo que acontece em nossa vida, repleta de dualidades, este livro também tem dois lados. O lado A e o lado B. A capa e a contracapa¹.

No lado A, a autora narra seu percurso como docente e como pesquisadora, trazendo as atividades impressas como objeto de memórias, reflexões e (novos) olhares sobre sua trajetória profissional. Ao mesmo tempo, reconstrói o processo da pesquisa e deixa também impressas as

¹ Recurso gráfico visível apenas na versão impressa.

marcas das experiências, leituras e pessoas que lhe permitiram construir o conhecimento acadêmico. No lado B, estão as narrativas das professoras participantes da pesquisa, entremeadas com alguns comentários da pesquisadora que auxiliam o leitor e a leitora a reconhecerem, na diversidade e na riqueza das histórias contadas por Ana Paula, Brisa e Carla, o modo como a pesquisa constrói interpretações sobre a relação entre os saberes docentes e a ação de ensinar. Transitando entre os textos, as figuras, as tirinhas, a animação e os balões de fala, podemos participar do processo de interpretação das narrativas, revisitando nossas memórias em relação a como elaboramos nossas atividades impressas e ampliando a nossa reflexão sobre elas.

Lado A e lado B. Dois lados de uma mesma história: a história de uma investigação que é também formação para suas participantes. Uma investigação que expressa a vida humana que brota nas pequenas e grandes escolhas que as docentes fazem em relação às atividades impressas, escolhas que são repletas de intenções, motivações, dúvidas, êxitos e também frustrações. O tipo de abordagem feito pela autora nos lembra o quanto seria limitado olhar para as atividades impressas sem considerar a sua relação com a docente que a elabora, com suas histórias, experiências e reflexões. É preciso um olhar do lado A, que se ancora na investigação científica cuidadosa e criteriosa de uma pessoa que também narra suas histórias, experiências e reflexões, e é preciso um olhar do lado B, que traz a riqueza dos processos singulares vivenciados pelas docentes que as elaboram.

Esses diferentes olhares se cruzaram no processo reflexivo e colaborativo vivenciado pelas professoras ao longo da pesquisa e nas análises produzidas pela autora em sua dissertação. Nesta obra, eles nos convidam a refletir sobre nossa relação com as atividades impressas, a identificá-los (ou não) com as narrativas apresentadas e a reconhecer os saberes que coletivamente construímos ao longo de nossa trajetória profissional. De modo mais amplo, nos convidam a ver a educação de uma forma mais profunda, sensível, verdadeiramente humana, possibilitando a compreensão de que a docência é uma profissão repleta de saberes e de experiências que se (re)constróem no diálogo entre a pesquisa e a formação.

Juliana Batista Faria
Professora do Centro Pedagógico da UFMG
Belo Horizonte, 16 de julho de 2020

Convite

Este livro é fruto da pesquisa “Narrativas de professoras e elaboração de atividades impressas: diferentes percursos, saberes diversos”, desenvolvida no PROMESTRE, FAE/UFMG, na linha Didática e Docência². Em sintonia com os estudos do campo da Didática que dialogam com a concepção de epistemologia da prática docente, o objetivo da pesquisa foi refletir sobre a relação entre os saberes docentes e a elaboração de atividades impressas³, a partir de narrativas de professoras do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais de uma escola pública de BH.

Optamos pela pesquisa (auto)biográfica em função da articulação entre o objetivo da pesquisa e a especificidade dessa abordagem, que parte do pressuposto de que o percurso existencial se constrói biograficamente, e que a narrativa é a modalidade privilegiada para se ter acesso aos processos de individuação e de socialização. Assim, colocar em discussão a relação entre os saberes docentes e a elaboração de atividades impressas, a partir da perspectiva da epistemologia da prática docente e da pesquisa (auto)biográfica é colocar na centralidade o/a professor/a e a sua história e reconhecê-lo/a como produtor/a de conhecimentos; evidenciar suas experiências e, por conseguinte, compreender os processos envolvidos nessa construção. Ademais, além do caráter investigativo, propicia a (auto)reflexão sobre as experiências, possibilitando um processo de formação por meio da narrativa de si (SOUZA, 2006). Dessa forma, estabelece-se coerência com os pressupostos da linha Didática e Docência que visam a interlocução entre a investigação da ação docente na sala de aula com os processos formativos.

Dialogamos com estudos de diversos autores, dentre eles Franco (2014), Roldão (2007; 2009; 2017), Gauthier *et al.*, (2013), e Tardif (2014) que apresentam discussões a respeito das reconfigurações do conceito de ensino e de seu campo de estudo, a Didática; da dimensão operativa do ensino e da gestão da matéria; da construção/mobilização dos saberes que fundamentam as escolhas docentes. Bem como, Bolívar (2002; 2012), Delory-Momberger (2011; 2012; 2016), Faria (2018), Souza (2004; 2006; 2014), dentre outros a respeito das questões epistemológicas e metodológicas do campo da pesquisa (auto)biográfica

Tendo em vista que o mestrado profissional objetiva a articulação entre pesquisa, produto e formação, durante o percurso da pesquisa, desenvolvia-se também o processo de produção de um recurso educacional com potencialidades para “avançar sobre os desafios da prática,

² Linha que integra as investigações do grupo Didaktike Ensino Pesquisa e Extensão da Faculdade de Educação da UFMG.

³ A definição construída para atividades impressas refere-se àquelas elaboradas por professores/as (por meio de reprodução, adaptação ou criação) a partir de finalidades que justificam a sua utilização e são impressas (reproduzidas/ xerocadas) para serem utilizadas na ação de ensinar. No contexto da investigação utilizamos o termo ação de ensinar, conceituação apresentada por Roldão (2007, p. 101): “prefiro, assim, em vez de prática docente, falar de ação de ensinar, enquanto ação inteligente, fundada num domínio seguro de um saber”. Quanto aos saberes docentes, adotamos o sentido amplo que engloba: conhecimentos, habilidades, aptidões, entre outros; saberes estes provenientes da história de vida individual e profissional (TARDIF, 2014, p. 64).

experimentando, inovando e divulgando para a escola e para o campo científico alternativas teórico-práticas diante da questão-problema que originou o estudo” (ZAIDAN; FERREIRA; KAWASAKI, 2018, p. 99). Pensando nisto, como socializar o processo vivenciado pela pesquisadora e pelas professoras participantes da pesquisa? Como possibilitar a reflexão acerca do processo hermenêutico desenvolvido? Como proporcionar a socialização da experiência docente, fonte privilegiada de saberes, a fim de que possa ser refletida, ressignificada e/ou legitimada? Como oportunizar, convergindo com Sacristán (1995), que teoria e prática informando uma a outra, possam se transformar nesse processo?

Procurando contemplar essas e outras questões produzimos como recurso educativo este livro “Diferentes percursos, saberes diversos”, um convite à reflexão acerca da construção dos saberes que fundamentam as escolhas docentes.

O livro articula registros escritos e audiovisuais (narrativas em imagens). Algumas histórias foram transformadas em tirinhas que propiciam pelo humor, ou pela reflexão, a problematização de algumas temáticas, e uma narrativa foi transformada em uma história de animação, cujas imagens e sons permitem interpretações e reflexões. Ao ativar o QR CODE⁴ constante no livro, o leitor será direcionado ao site que contém a animação.

Trata-se de um livro “dois em um”⁵. No LADO A (capa), após o prefácio, estão algumas das narrativas das participantes da pesquisa, Ana Paula, Brisa e Carla, professoras do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental – Anos iniciais. Bem como, alguns diálogos da pesquisadora a partir dos sentidos singulares revelados pelas professoras. Sendo, diálogos construídos no percurso da análise interpretativa fundamentados nos referenciais teóricos. Como recurso para diferenciar a voz da pesquisadora foram utilizados balões de fala. Desse modo, o intento é apresentar parte do processo hermenêutico das participantes e da pesquisadora. No LADO B (contracapa) encontra-se a narrativa autobiográfica das trajetórias pessoais e profissionais da pesquisadora e de suas vivências no decorrer do Mestrado⁶. Assim como, a síntese das reflexões acerca de elementos pertinentes para a discussão educativa. Dessa forma, o olhar se volta para as questões relacionadas à subjetividade da pesquisadora, seja nas vivências que originaram a questão da pesquisa, seja no processo de pesquisa perpassado por questionamentos, escolhas, construção de conhecimento e trabalho colaborativo.

Posto isto, deixamos aqui dois convites a você professor/a leitor/a. Um convite à leitura-formação; afinal, “quando lemos um relato sempre é possível que façamos de nossa própria leitura uma experiência de formação.” (FARIA, 2018, p. 319). E, um convite para que narre as suas histórias, reflita sobre suas vivências, compartilhe os saberes docentes construídos em sua caminhada, reelabore experiências...

⁴ Código de barras que ao ser escaneado por smartphones direciona para a página na internet que contém o conteúdo criado.

⁵ Trata-se de um livro “dois em um” na versão impressa, na versão e-book (digital), este recurso gráfico não se aplica.

⁶ Textos inicialmente apresentados no capítulo 2 da dissertação (SILVA, 2020).



Aqui estou eu, frente à tarefa de discorrer acerca da origem das questões que me levaram à pesquisa, “Narrativas de professoras e elaboração de atividades impressas: diferentes percursos, saberes diversos”, que objetiva refletir sobre a relação entre os saberes docentes e a elaboração de atividades impressas, a partir de narrativas de professoras do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais de uma escola pública de BH. Mas, onde encontra-se o início de minhas questões? Talvez o início seja tão difícil, pois não sabemos como começar. O início se encontra no final dos anos 1970, nas primeiras experiências escolares? Em meados dos anos 1990, período de inserção na docência? Ao longo da primeira década do ano 2000, em que vivenciei práticas mais seguras e reflexivas? Ou no movimento de dar forma a um projeto de pesquisa, tarefa exigida para inscrever-me no mestrado? Não há uma resposta única, todos os momentos citados foram importantes. Parto das singularidades desses momentos para tecer uma teia de significados que me levarão às respostas. No entanto, respostas provisórias. Em outro momento, ao revisitar essas mesmas lembranças, outras redes de significado poderão ser criadas. No projeto apresentado para a seleção do Mestrado, eu achava que a melhor forma de justificar a pesquisa seria narrando minha trajetória. Na época escrevi: “Tentarei rememorar, ao longo da narração, fatos da minha trajetória, estabelecendo a conexão entre a vivência profissional e o amadurecimento dessa complexa capacidade de ensinar”. Já pensava que a narrativa era um movimento de interpretar e ressignificar experiências. Agora, ao relembra, vejo que não só uma história profissional se construiu, mas uma história pessoal, afinal, a identidade do/a professor/a carrega:

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

Recordo-me do primeiro contato que tive com atividades impressas como estudante na 1ª série, final da década de 1970 em um “grupo escolar” no interior de Minas Gerais. Após ser “rodada”⁷, no mimeógrafo, chegava em minha carteira, ainda cheirando a álcool, a folha de atividade que continha não só a ordem da atividade, mas os elementos do ritual escolar da época: silenciar, ler, responder, mostrar à professora. Posteriormente, nos anos escolares em que cursei, muitas folhas mimeografadas passaram pela minha carteira, “que cheirinho bom”, dizíamos nós, estudantes, ao receber a atividade; lembranças sensórias associadas a esse instrumento utilizado para ensinar.

⁷Mimeógrafo (equipamento manual que produz cópias a partir do encontro entre a esponja de álcool, a matriz afixada em torno da bobina do aparelho e a folha branca); *stencil* (folha com carbono); matriz (folha fina, parte do *stencil* que, após marcações, vira uma matriz para impressão no mimeógrafo); rodar (ato de girar a bobina com a matriz afixada resultando na impressão).

Atualmente, sou eu a professora a utilizar as atividades impressas. O stencil, muito usado por mim no início da carreira, visto que era a forma existente para reproduções, com o passar do tempo, foi substituído pela página impressa do computador e o mimeógrafo, pelas impressoras. Sem dúvida, esses recursos tecnológicos proporcionaram facilidade, rapidez e qualidade ao editar atividades assim como o acesso às informações e às novas formas de interação que influenciam na relação entre docente, estudante e conhecimento. Para mim, o uso dessas tecnologias potencializava (e potencializa) uma prática em que a elaboração de atividades procurava (e procura) uma aproximação do contexto dos/as estudantes, a fim de que o ensino desperte o interesse, faça sentido; pois para mim ensinar era (e é) uma ação intencional, em que, pela mediação entre o conhecimento e os/as estudantes, pretende-se propiciar as aprendizagens. Dessa forma, como pontuam os estudos, com os quais entrei em contato posteriormente, embora o ensino e a aprendizagem sejam elementos que possuem particularidades, o processo de ensino interfere no processo de aprendizagem ao “desencadear nos alunos atividade intelectual que lhes permita criar sentido às aprendizagens e só assim reelaborá-las e transformá-las em saberes” (FRANCO; PIMENTA, 2016, p. 541).

E como construí esta representação do ensino? Foi um processo de anos. Em 1992 aprovada em concurso, fui nomeada professora no município de BH, minha primeira experiência docente. Essa iniciação não se deu de forma segura e tranquila, fato acontecido não apenas comigo, de acordo com pesquisas que entrei em contato no mestrado. São diversos os desafios vivenciados pelos/as professores/as no início da docência. Nesse meu primeiro contato com a sala de aula, assumi uma turma de adolescentes não alfabetizados e com problemas disciplinares, em uma escola na periferia de Belo Horizonte. Ainda hoje, ao escutar histórias semelhantes, questiono o fato de que professores/as em início de carreira assumem os maiores desafios.

Na época, não sabia como proceder em relação à condução do processo de ensino. Pânico! Tinha apenas uma certeza, a de que o livro didático adotado, cujas histórias giravam em torno de um “tatu bolinha” e as “matrizes” que as colegas “rodavam”, repletas de imagens infantilizadas, eram inviáveis no desenvolvimento de um trabalho com aquela turma. Dediquei-me, “corri atrás”, procurei em outros livros as atividades que considerava mais “adequadas”, assim como estudos que me “ensinassem” o que eu desconhecia. Foi um ano difícil, muitas idas à biblioteca da universidade em que eu estudava, livros lidos, conversas com meus pares de trabalho, tentativas acertadas e frustradas de intervenção.

Esse comportamento de busca, que se tornou constante em minha prática, aliou-se à ação de produzir minhas próprias atividades como meio de contextualizar o conteúdo à realidade dos estudantes na busca de gerar significados e conseqüente adesão da turma às propostas.



Silva, T. M. Diferentes percursos, saberes diversos. Ilustrador: Lima, R. M. BH, 2020.

Nesses anos iniciais, a cada erro (ou acerto) um aprendizado referente à ação de ensinar.

Nessa época eu vivia um dilema acerca da escolha profissional, o curso de Magistério⁸ tinha me possibilitado a inserção na docência, por meio de concurso público. No entanto, cursava Psicologia, tendo optado pela habilitação em Psicologia Clínica, e não Educacional, com sonhos de abrir meu próprio consultório. Apesar disso, além do bacharelado, cursei e concluí a licenciatura. Dar aulas de Psicologia poderia ser um plano B. Dessa forma, entre a docência e a graduação, entre a Educação e a Psicologia, fiz minha escolha. Encantei-me com a sala de aula, com a interação com os/as estudantes e meus pares de trabalho, com as possibilidades de trato com os conteúdos, com a ação de reinventar-me a cada ano, a cada turma. Quanto à Psicologia, percebo que deixou sua marca no desenvolvimento de uma capacidade de escuta, mediação e análise do meu fazer.

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

Por ter iniciado a docência de maneira tão insegura, tanto em relação à operacionalização do ensino quanto em relação à interação com os estudantes, em 1994, ao ficar sabendo do Curso Presencial de Aperfeiçoamento da Prática Pedagógica⁹ (CAPP), não pensei duas vezes, participei. Mal sabia eu que estava sendo gestada uma proposta educacional para a cidade, e nós, professores/as da rede municipal de BH, participantes desse curso, teríamos forte protagonismo. Um ano depois essa proposta foi implementada, a Escola Plural¹⁰.

No período de vigência da Escola Plural, vivenciei experiências de ensino fundantes na construção das concepções e práticas da profissional que sou: agrupamentos diversificados de estudantes, ciclos de aprendizagem, inclusão, pedagogia de projetos, novas formas de avaliação qualitativa, flexibilidade no uso dos tempos e espaços escolares, entre outras. Essas experiências foram possíveis, pois contavam com apoio, envolvimento e investimento do poder público. Foram anos ricos em troca de experiências, estudos, trabalho coletivo, ações investigativas, de autoria e reflexivas. Muitas pessoas me acompanharam nessa trajetória, trazendo-me inspiração,

⁸ Curso de nível médio que na época habilitava para a docência no Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

⁹ Curso presencial de aperfeiçoamento, 360 horas, oferecido pela Prefeitura de Belo Horizonte em parceria com a UFMG.

¹⁰ Proposta Político Pedagógica da Rede Municipal de Educação de BH, implementada em 1995 em todas as escolas do município, gerando mudanças pedagógicas e administrativas, entre elas: a organização do ensino fundamental em ciclos de aprendizagem; a gestão democrática; a reorganização de tempos e espaços de aprendizagem.

conhecimentos e exemplos, por meio da presença física na convivência diária da escola e nas formações, ou fazendo-se presente por meio de suas obras.

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

Nessa época de consolidação da Escola Plural, todo o contexto institucional permitia que “respirássemos” formação, com formatos diversos, ofertados pela Secretaria Municipal de Educação e também pela própria escola nas reuniões pedagógicas que eram semanais, com dispensa dos/as estudantes referendada pelo poder público. Destaco uma dessas formações, com uma professora da Escola Balão Vermelho¹¹, que ressignificou minha prática. Ela narrava seu trabalho, em turmas já alfabetizadas. Ao narrar apresentava as atividades de seus estudantes e textos de teóricos/as que fundamentavam sua ação. Foi então que entrei em contato com as obras de Arthur Gomes de Moraes e Délia Lerner¹², por muito tempo foram minhas referências.

Identificava nos relatos da professora o modo como eu pensava, sentia e vivenciava a docência. Recordo-me que estranhava interpretações de certas colegas acerca daquela formação. Algumas se prendiam ao contexto, argumentando que deveria ser simples realizar aquele trabalho com crianças da “elite”, com capital cultural e apoio familiar diferenciado. Eu e outras professoras nos prendíamos na ação de ensinar e pensávamos que, com nossas crianças de periferia, era possível adaptar o trabalho apresentado. Agora, ao aprofundar-me nos estudos do campo da pesquisa (auto)biográfica, compreendo que o processo de formação se insere em uma biografia e que nem todas as vivências têm a mesma biograficidade; vivências parecidas são apreendidas de maneiras diversas por pessoas diferentes (DELORY-MOMBERGER, 2016).

Nesse período, iniciei a construção de algumas estratégias de ensino, especificamente em relação à Língua Portuguesa, que determinavam minhas escolhas em relação às atividades e que me acompanham até hoje.

¹¹ A Escola Balão Vermelho, situada em Belo Horizonte, era um escola particular que trabalhava com a metodologia de projetos. Atualmente, faz parte do Grupo Balão Vermelho e continua com uma proposta curricular diferenciada.

¹² MORAIS, Artur Gomes. Ortografia: ensinar e aprender. Ática, 1998. LERNER, Delia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Artmed Editora, 2002.

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

Figura 1

TOME A VACINA PARA FICAR IMUNE AO VÍRUS DA GRIPE



A GRIPE É UMA DOENÇA QUE OCORRE EM NOSSO SISTEMA RESPIRATÓRIO, PROVOCADO POR UM VÍRUS QUE SE NÃO TRATADO PODE VIRAR PNEUMONIA JÁ ORESFRIADO E CAUSADO POR TRÊS VÍRUS DIFERENTES: ADENOVÍRUS, RINOVÍRUS & PARAINFLUENZA.

FORMA DE SE PREVENIR: TOMAR VACINA, LAVAR BEM AS MÃOS, FAZER ATIVIDADES FÍSICAS, E TER UMA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL.

Fonte: Arquivo pessoal

Figura 2

LUÍZ

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

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

	☹️	😐	😊
Organização das ideias			
Pontuação			
Ortografia			

Fonte: Arquivo pessoal

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

Essas questões em relação ao trabalho com as diferenças não estavam problematizadas em minha formação e prática no início da carreira.

Tais reflexões, se construíram a partir de experiências vivenciadas em épocas diversas. Um dos reflexos dessa resignificação se deu na elaboração de atividades, como exemplificado na figura 3. Comecei a ficar atenta em minhas escolhas relacionadas não só aos textos, mas também às ilustrações, dando visibilidade a questões raciais, de gênero, dentre outras e questionando as naturalizações que geram atitudes preconceituosas. Além de ficar atenta ao planejamento de atividades que propiciam intervenções intencionais e sistematizadas a respeito dessas temáticas, passei a considerar as demandas não planejadas advindas da interação em sala de aula.

Figura 3



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

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

Fonte: Acervo pessoal

Planejar e avaliar, interagir com os estudantes e com os pares de trabalho, refletir, participar de formações institucionalizadas ou em serviço foram (e são) experiências singulares que construíram os saberes que fundamentaram (e fundamentam) minhas escolhas.

Construir-me docente foi (e é) um processo não-linear que se retroalimentou nas experiências vividas no “chão da escola”, local de ensino, de aprendizagem, de encontros e de conflitos interpessoais.

Atualmente, utilizo a internet como uma das fontes de consulta para elaboração de atividades. Ao utilizar o “copiar e colar”, às vezes reproduzo a proposta de atividade encontrada, outras vezes realizo adaptações e na maioria das vezes os conteúdos encontrados são recursos para a criação total da atividade. Para mim os avanços tecnológicos facilitaram a elaboração de atividades com temáticas atuais, contextualizadas, com textos que circulam socialmente. Assim como, atividades que têm sua origem no conhecimento que tenho dos/as estudante ou nas situações vivenciadas em sala.

P
R
O
F
E
S
S
O
R
A

T
Â
N
I
A



Silva, T. M. Diferentes percursos, saberes diversos. Ilustrador: Robson M. L. BH.

Ao observar o meu movimento de elaboração de atividades, começou a me chamar a atenção a forma como as colegas as elaboram.

A partir de então, comecei a tecer questionamentos sobre a prática docente presentificada na ação de elaborar e utilizar atividades impressas.

Questionava-me acerca da frequência da utilização dessas atividades, sua natureza, seus critérios de seleção, suas possibilidades e seus limites. É nesse ponto que eu me encontrava ao ingressar no mestrado. Inquietava-me o que percebia como crescente opção docente: trabalhar com atividades encontradas em sites de busca na internet, similares àquelas ofertadas às crianças da época do mimeógrafo. A inquietação era tanta que o título do projeto apresentado para a seleção do PROMESTRE foi: "Do mimeógrafo à impressora – um olhar acerca das (re)produções docentes". Nele eu questionava:

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

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



Percebo que o fato de ter muitas dúvidas e poucas certezas nos primeiros anos da docência foi formador. Achar que eu “não sabia” e precisava aprender não me engessou, ao contrário me deixou aberta ao novo. Tinha sede de dialogar, entender, compartilhar, reformular, e o contexto institucional oferecia recursos para isso. Assim, a percepção do “não saber” foi sendo substituída pelo “até que sei um pouco, mas sempre poderei aprender mais”. Com o tempo, o contexto institucional, por uma série de questões político-sociais, modificou as formas de investir na formação. As reuniões, antes semanais as quais possibilitavam trocas de experiências entre os pares tornaram-se mais escassas. Sentindo necessidade de interação, de discussão acerca da educação com pessoas que vivenciam experiências iguais e diversas, em um contexto em que essa área é vista não só no seu aspecto negativo dos problemas que dificultam o ensino, mas na perspectiva de seu potencial, parti para uma especialização¹³, que me proporcionou o contato com outras teorias e uma familiarização com a escrita acadêmica. Tentei o mestrado; sendo aprovada para a turma de 2018. O projeto elaborado permitiu-me entrar em contato com representações, discursos e significados que construí acerca da ação docente, origem de minhas questões.

Os meses iniciais do mestrado permitiram-me ampliar esta reflexão no intuito de compreender (e não julgar) as representações, os discursos e os significados que meus pares construíram acerca da ação docente.

Esse movimento que resultou na reformulação das primeiras questões e dos objetivos da pesquisa iniciou-se a partir da tarefa apresentada pelas professoras da linha Didática e Docência: fazer uma revisão da literatura existente sobre a minha temática, a fim de identificar o que tem sido pesquisado e encontrar elementos para reformular o projeto de pesquisa. Iniciei minha busca no portal Scientific Electronic Library Online (SciELO) e em seguida no portal de periódicos Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por artigos que contivessem no título o descritor atividade impressa, além da combinação de nomeações similares: exercício, lição, tarefa e os adjetivos mimeografada, reproduzida, xerocada. Não encontrei nenhum artigo. Posteriormente, mudei para o descritor atividade (exercício/lição/tarefa) escolar. Dos artigos encontrados nenhum relacionava-se à minha questão de pesquisa. Assim, parti para uma pesquisa mais difusa; os descritores já citados, mas sem as aspas e novos descritores: Didática,

¹³ Especialização “Gênero e Diversidade na Escola”, ofertada pelo Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT e pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFMG, 2015/ 2016. Trabalho de Conclusão: Gênero e Literatura – Uma Interlocução Possível

atividades de ensino, material didático e prática pedagógica. Poucos traziam indícios, no título, de uma aproximação teórica com meu recorte o que me fez ler alguns resumos. Destes, ao perceber que poderiam trazer reflexões que sinalizavam uma aproximação com o meu objetivo, selecionei alguns artigos para uma leitura completa.

Mediante as leituras, comecei a refletir acerca de como o uso das atividades se perpetuou, tornou-se tradição, adquirindo um caráter de naturalização quando, na verdade, seus significados foram construídos ao longo da história. As atividades foram naturalizadas enquanto ferramenta didática, e também, como ritual que produz valores e comportamentos. Ademais, comecei a refletir sobre a historicidade da profissão docente e sobre as reconfigurações no campo da Didática. Essas leituras permitiram-me vislumbrar um complemento do recorte da pesquisa: os saberes docentes, descritor surgido ao longo das minhas leituras e que tornou-se central, uma vez que comecei a perceber a importância de compreender o que fundamenta as escolhas docentes. Os estudos sinalizavam que o desenvolvimento da capacidade de agir do/a professor/a se processa em uma dialética entre os saberes acumulados nas formações, na socialização do coletivo de trabalho e durante a atividade profissional.

Dessa forma, essas leituras iniciais permitiram-me uma primeira aproximação com discussões teóricas mais atuais e com autores/as que eram desconhecido/as para mim naquele momento e que, hoje, são centrais para a pesquisa, assim como meu primeiro contato com a pesquisa (auto)biográfica. A partir de então, não há como montar uma cronologia, o movimento não foi linear. A cada nova leitura, ao me deparar com as referências utilizadas, buscava por outros/as autores/as e/ou novos descritores que resultavam em mais artigos, livros, teses etc.

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

Em relação ao campo da pesquisa (auto)biográfica, aproximei-me primeiramente dos estudos de Souza (2004, 2006, 2014). Identifiquei-me com as discussões que colocava acerca das narrativas de si enquanto processo de investigação e de formação. Iniciei uma compreensão desse campo de pesquisa e, baseando-me em suas obras, consegui esboçar um caminho para as primeiras decisões metodológicas. Além disso, com os estudos de Delory-Momberger (2011, 2012, 2016) ampliei minha compreensão a respeito dos aspectos epistemológicos relacionando-os com meu objetivo de pesquisa. A autora argumenta que a lógica da construção dos conhecimentos é a lógica biográfica. Assim, as experiências vivenciadas pelas professoras na sua vida pessoal, nos diversos espaços sociais, particularmente, nas instituições de ensino (seu local de formação e de trabalho) são experiências de aprendizagem construídas biograficamente e a modalidade privilegiada para ter acesso a essa construção biográfica é a narrativa.

Em relação ao campo da Didática, meu referencial teórico estava fundamentado nos estudos de Roldão (2007, 2017), Franco (2014), Pimenta (2014) acerca da ação de ensinar e nos estudos de Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (2013) sobre os saberes docentes. Quanto às

atividades impressas, meu referencial teórico estava fundamentado nos estudos acerca da gestão da matéria com recorte na natureza e no papel das atividades nos processos de planejamento, de interação em sala de aula e de avaliação dos/as estudantes e da própria prática docente. (GAUTHIER, *et al.*, 2013); assim como, nos estudos de Roldão (2009) a respeito das atividades impressas como parte da dimensão operativa do ensino e essa, por sua vez, como parte de uma dimensão maior, as estratégias de ensino. Dessa forma:

Considerarei que a opção teórica-metodológica estava mais alinhavada, pois conseguiu relacionar meu recorte (as atividades impressas) com os elementos que eu tencionava discutir: processos de biografização, ação de ensinar e saberes docentes.

Ressalto que ao longo dos meses, entrei em um movimento de ler para a pesquisa; ler para as disciplinas do mestrado; reescrever o projeto; fazer o registro na plataforma Brasil, para aprovação no Conselho de Ética; finalizar o texto para a banca da qualificação, bem como prosseguir com o trabalho docente e todas as ações requeridas: planejamentos, relatórios, correções de atividades. Chegou um momento em que:

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

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

O processo de orientação, também teve um papel importante e, a meu ver, tem uma similaridade com o processo psicoterapêutico, ou seja, o maior trabalho não acontece na presença do/a outro/a, mas nos momentos em que estamos sós, refletindo acerca do que foi pontuado. O papel da orientadora foi fundamental nas propostas apresentadas, nos textos sugeridos, nas críticas tecidas, no incentivo para inscrever-me e falar da pesquisa em seminários e congressos.

Quanto a esses eventos, a ação de planejar a apresentação aliada ao momento do encontro, foram importantes, pois propiciaram-me revisitar minha produção e apropriar-me dos conhecimentos em construção.

A pesquisa desenvolveu-se em uma escola municipal, na periferia de BH, com as professoras Ana Paula e Carla do 4º ano e Brisa do 5º ano.

Esta escolha ocorreu em função das especificidades dessa etapa de escolarização. As demandas do 4º e 5º anos passam, por vezes, despercebidas frente às demandas de alfabetização dos três primeiros anos e as demandas comportamentais e de aprendizagem dos anos finais do Ensino Fundamental. Nesta etapa de escolarização, espera-se que o/a estudante apresente mais autonomia e capacidade de argumentação; a capacidade de abstração passa a caracterizar os processos cognitivos; o trabalho com a leitura e a escrita objetiva a consolidação da normatização e do desenvolvimento linguístico do estudante (BELO HORIZONTE, 2010).

No processo de obtenção das fontes de informação, os instrumentos utilizados foram:

Entrevistas narrativas orais e escritas, atividades impressas elaboradas pelas professoras e fichas de análise das atividades elaboradas pela pesquisadora e preenchida pelas participantes.

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

A questão mobilizadora para a escrita da 1ª narrativa escrita: “rememore sua trajetória docente”, foi pensada, com o objetivo de conhecer o panorama das trajetórias das participantes; apreender elementos para inferências acerca dos objetivos da pesquisa, e ter elementos para a preparação de questões geradoras de narrativa. Em relação às participantes, o intuito foi de propiciar um primeiro movimento reflexivo acerca de sua trajetória.

A 2ª narrativa oral surgiu espontaneamente durante o preenchimento da ficha de análise das atividades. Esta foi construída no intuito de obter informações a respeito da caracterização da natureza das atividades e dos critérios utilizados para a sua elaboração. Ademais, conseguir elementos para a preparação de questões mobilizadoras para novas narrativas e possibilitar às participantes um movimento de autorreflexão acerca da elaboração de atividades.

A 3ª narrativa escrita foi mobilizada pelo convite: “Escolha duas atividades elaboradas durante esse processo da pesquisa e narre o caminho percorrido, ou seja, o momento anterior à impressão, passando pela utilização com os/as estudantes e o momento posterior à utilização”.

As questões mobilizadoras da 4ª entrevista narrativa oral constituíram-se de citações das narrativas anteriores. Com questões diferenciadas para cada uma das professoras, objetivou ampliar o que me permitiram conhecer sobre a ação de ensinar em que, as atividades impressas têm um lugar.

Cabe ressaltar que o decorrer dos processos de obtenção das fontes de informação e de análise interpretativa, que foram concomitantes, deparei-me com novas questões e angústias. Ao mesmo tempo em que as leituras ajudaram a delimitar alguns aspectos, principalmente os teóricos, suscitaram-me questionamentos acerca das escolhas metodológicas. Quanto mais procurava ajuda na teoria, quanto mais construía alguma compreensão teórica, mais dúvidas surgiam a respeito da forma como conduzir o processo de investigação.

Foi então que novas vivências surgiram no primeiro semestre de 2019 propiciando trocas de experiência, estudo e construção de conhecimentos, a saber: a participação no grupo recém fundado, o LapenSi¹⁴, a disciplina “Pesquisa Narrativa e (Auto)Biográfica em Educação Física”, a disciplina “Profissionalidade Docente” e, por fim, a banca de qualificação.

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

A partir de então, entro em contato com outros estudos e o referencial teórico-metodológico se amplia e se reconfigura o desenho da pesquisa. Do campo da Didática, os estudos de Shulman (2014) e Sacristán (1995), com discussões acerca dos saberes docentes e da relação teoria e prática. Do campo da pesquisa (auto)biográfica, Faria (2018) que apresenta sua trajetória de produção da tese enquanto experiência de vida, narra a vida que acontecia simultaneamente ao dar forma à pesquisa. Além disso, apresenta um caminho de análise, em que trabalha com os núcleos de sentidos e com indagações pedagógicas em um trabalho de edição das narrativas, em colaboração com Lígia e Victor, participantes da pesquisa, o que em si já é formador. Bolívar (2002-2012) que problematiza duas vertentes de análise: a análise

¹⁴Laboratório de Pesquisa em Experiências de Formação e Narrativas de Si, instaurado em 2019, coordenado por: Admir S. A. Júnior (Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional), Claudia Starling (Faculdade de Educação), Juliana B. Faria (Centro Pedagógico) e Rosvita K. Bernardes (Escola de Belas Artes). Objetiva propor e desenvolver ações voltadas ao âmbito da formação e considera como principal estratégia teórico-metodológica as narrativas de si/pesquisa narrativa e (auto)biográfica.

paradigmática de narrativa e a análise narrativa. E, Ricoeur (1976) que traz contribuições sobre o processo interpretativo. Para o autor, a experiência permanece privada, mas o seu sentido, torna-se público por meio de um processo que articula a compreensão e a explicação. Assim, inspirado nesses/a autores/a e no processo circular de uma leitura em três tempos (SOUZA, 2006; 2014):

O desenho geral do processo de análise foi composto pelo tempo I (primeiras sinalizações), tempo II (identificação das unidades de análise) e tempo III (análise interpretativa).



O eu que outrora escreveu, difere-se do eu que hoje lê, transformado pela ampliação dos saberes construídos na caminhada. Assim, ao longo desta trajetória de pesquisa, quais saberes foram construídos?

Pelo viés do meu processo de formação, a pesquisa possibilitou reconfigurações nos saberes. Seja pelas vivências no processo de revisão de literatura, ampliando o olhar acerca dos estudos educacionais e ampliando as formas de conceituar e de compreender ações. Seja nas vivências do trabalho de campo que me colocava, enquanto pesquisadora, frente às escolhas referentes ao processo de obtenção de informações e de análise interpretativa. Assim, nesse movimento de compreender e de explicar potencializado nas interações ocorridas no processo:

*Modificou-se a pesquisadora e a pesquisa.
Encontrava na teoria formas de argumentar o que se desenhava na prática,
e desenhava a prática com o que apreendia na teoria.*

Pelo viés da contribuição para o campo da Pesquisa (Auto)Biográfica, a relevância perpassa pela dimensão epistemo-metodológica e pela dimensão política. No entendimento construído, frente à diversidade característica dessa abordagem, as escolhas tecidas no percurso podem contribuir com a construção de caminhos fundamentados teoricamente para responder aos desafios relacionados aos “operadores e analisadores mais adequados para construir a compreensão do relato biográfico” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 529). Ademais, esta investigação contribui para a reafirmação do lugar da pesquisa (auto)biográfica como um campo legítimo de produção de saber. Uma abordagem que ao invés de “falar sobre”, “estudar sobre”, parte de um lugar outro, “falar com”, “estudar com”; propiciando que sujeitos, saberes e discursos, por vezes invisibilizados, tornem-se protagonistas. Nessa perspectiva, corrobora-se a relevância da pesquisa (auto)biográfica enquanto caminho formativo. As experiências das professoras ao narrarem suas histórias convergem com os estudos que advogam que o ato de narrar possibilita a reconstrução experiências, a reflexão dos percursos de formação, criando um espaço para uma compreensão da sua própria prática. Sendo assim, conforme inferências realizadas nesta pesquisa, “no processo permanente de interpretação e reinterpretação dos acontecimentos, para dar sentido às experiências, a pessoa que narra reelabora o processo histórico de suas aprendizagens e se

reinventa (SOUZA, 2006, p. 172). A título de exemplo, “Nunca parei muito pra pensar nessas atividades xerocadas. O que eu comecei a perceber dessas atividades foi quando comecei a participar desta pesquisa” (Ana Paula).

Pelo viés da contribuição para o campo da Didática, a pesquisa se torna relevante, pois revisita (e dialoga com) alguns estudos apresentando a leitura feita dos/as autores/as, expondo a compreensão a respeito de similaridades/diferenças entre conceituações. Assim, propicia problematizações, debates, produção de conhecimento. Revisitar estudos permite reatualizações abrindo portas para a retomada de algumas discussões, no caso desta pesquisa, para as discussões a respeito dos saberes docentes e da dimensão operativa do ensino, mais especificamente da elaboração das atividades impressas. Além disso, sinaliza temáticas que podem ser ampliadas em pesquisas futuras como o uso das imagens nas atividades. É importante ressaltar que imagens são textos visuais que são lidos e interpretados. Elas estão presentes nas atividades impressas, e como nos revela as narrativas, nem sempre com a intencionalidade de ensino. Em nossa sociedade as imagens ocupam, cada vez mais, um lugar de importância na comunicação, na veiculação de informações e nas opiniões, podendo, entretanto, propiciar reprodução de discriminações. Nesse sentido, compreendo ser uma problematização fundamental de ser feita pelos estudos da Didática, visto que, como argumenta Franco (2014) esse campo não pode se furtar de considerar a discussão de valores indispensáveis à democracia num contexto sócio-histórico marcado por hegemonias.

Os resultados evidenciam que:

Os saberes docentes são construídos ao longo da trajetória pessoal e profissional de forma provisória, singular e compósita, transformando-se como parte uns dos outros.

A pesquisa propicia reflexões a respeito das vivências anteriores à docência, da formação inicial e continuada, da tradição pedagógica, da socialização profissional e da própria experiência docente na construção dos saberes. As análises revelam que:

Há uma articulação entre os saberes e as escolhas na elaboração de atividades impressas; estes fundamentam as ações e as decisões docentes.

Os resultados sinalizam a potência formativa da socialização profissional e a importância de ressignificar os processos formativos coletivos em uma perspectiva voltada à ação reflexiva.

Estes apontam que a problematização das atividades (tipologia e intencionalidade) oriundas, principalmente, da internet contribui para a reconfiguração dos saberes.

Posto isso, *De projeto de pesquisa a texto de qualificação, de texto de qualificação a dissertação, de dissertação a livro*. E agora? Convergindo com Fenstermacher *apud* Gauthier *et al.* (2013, p. 286) em relação aos resultados da pesquisa:

“Não se deve visar à aplicação dos resultados da pesquisa pelo professor, mas à modificação da racionalidade prática dele a partir desses resultados”.

Desse modo, o intento é que tanto a dissertação quanto este livro propiciem reflexões acerca dos processos de construção dos saberes docentes e da elaboração de atividades impressas. Ademais, contribuam para a valorização dos/as professores/as enquanto protagonistas produtores/as de saberes e para o reconhecimento da interdependência entre teoria e prática, visto que como pontua Sacristán (1995) não há transcrição da teoria para a prática, teoria e prática informam uma a outra e se transformam nesse processo.

Compreendo que a pesquisa possibilitou momentos formativos para as professoras participantes e tem potencialidades formativas para o/a leitor/a. Certamente, foi formativa para mim. Deixa em aberto questões que me mobilizam a empreender novas investigações que podem ser elaboradas pelo viés da abordagem (auto)biográfica em articulação com o campo da Didática, mais especificamente em relação à formação continuada e à publicidade dos saberes construídos pelos/as docentes.

Por fim, os títulos *De estudante a professora, De professora a pesquisadora...* parecem indicar linearidade, contudo, nada é linear na trajetória. Os papéis se intercalam na composição da trama. Relembrando os versos de Antônio Machado, “caminhante, não há caminho, se faz caminho ao andar”, não há como saber, *a priori*, onde os passos levarão. As portas estão abertas para o início de uma nova trama.



Tenho 38 anos, estou professora desde 2014. Meu primeiro contato com as letras, com a leitura e a escrita, eu tinha 6 anos. Foi em uma “escolinha” que uma professora formada no Ensino Médio (Magistério) abriu nos fundos de sua casa, “Escolinha da Tia Rosa”. Recordo-me com muito carinho dessa professora, “Tia Rosinha”, que foi quem me ensinou a ler e a escrever as primeiras palavras.

Foi meu primeiro encantamento com a arte de ensinar.

Aos 7 anos fui matriculada em uma escola municipal de BH. Tive meu 2º encantamento com a educação, conduzido pela professora Patrícia, que com todo seu carinho, nos acolhia e nos dava segurança. Era o 1º ano dela como professora, como ela chorava! A turma teve grande participação nesses momentos de choro, éramos muito agitados e falantes. O que mais me marcou foi a paciência e a dedicação. Vários outros professores, cada um com seu jeitinho e personalidade, contribuíram para a minha formação docente atual.

No ensino médio, fui para uma escola da Rede Estadual de MG, em que, das três opções ofertadas: científico, magistério e secretariado, optei pelo científico com intuito de ter uma base mais sólida para tentar passar no vestibular da UFMG. Minha família sempre foi de poucos recursos, meus pais vieram do interior, estudaram pouco, pois a prioridade era o trabalho na lavoura. Meu pai havia estudado até a antiga 4ª série e minha mãe até a 2ª série. Vieram a BH para tentar uma vida melhor, e aqui se casaram e tiveram três filhos sendo eu a mais velha.

Diante de poucos recursos, meu sonho de cursar uma faculdade teria que ser por meio do ensino público.

Formei-me no ensino médio em 1997, chegando a fazer a inscrição para o vestibular, mas não cheguei a fazer a prova, tendo que ser adiado o sonho da faculdade. Havia conhecido uma pessoa e decidimos nos casar. Em fevereiro de 1999 descobri que estava grávida. Minha prioridade foi a gestação. Meu filho nasceu em 1999, o que demandou uma preocupação maior da minha parte, mais dedicação, mãe de primeira viagem, cheia de dúvidas, deixando a sequência nos estudos mais para frente. No ano seguinte, o pai do meu filho ficou desempregado. O orçamento começou a ficar apertado. As despesas eram altas e tive que começar a trabalhar. Consegui trabalho próximo à minha casa, concurso de Agente Comunitário de Saúde. Meu filho ficava com a minha mãe durante o dia, almoçava na casa dela e aproveitava para ficar um pouco com ele, o pegava ao sair do trabalho.

Devido a essa rotina intensa, e com uma criança pequena que demandava tempo e cuidados, os estudos foram ficando para trás.

Separei-me em 2004, tendo que assumir a responsabilidade de criar e educar um filho sozinho. O sonho de voltar a estudar ficava mais distante. Em 2005, minha irmã ficou sabendo do PROUNI (Programa Universidade para Todos), com bolsas de 25%, 50% e 100%. No ano seguinte, um amigo me incentivou a tentar o vestibular. Fizemos o vestibular no meio do ano para saber como era. Para minha surpresa, após anos sem contato com os estudos, passei em 3º lugar em Pedagogia da PUC Minas. Foi um misto de surpresa, de alegria e de dúvidas: como iria pagar a matrícula e mensalidades ganhando o que eu ganhava? Entrei com pedido de bolsa do PROUNI, só havia uma de 100% que foi destinada a mim, sob critério da classificação. Como as outras pessoas que entraram com pedido haviam ficado atrás de mim na classificação:

Consegui a bolsa que me proporcionaria a realização de um sonho.

Mas os anos posteriores não foram fáceis, havia várias condições para manter a bolsa, uma delas era a média de 75% em todas as disciplinas, o que demandou muito esforço e dedicação, com uma grande pressão de manter a bolsa. Foi árduo o período de curso, trabalhar o dia inteiro, ter um filho de 7 anos que ainda demandava muita atenção e conseguir estudar para manter a média, não foi nada fácil. Além do que, em diversas vezes fui para universidade apenas com dinheiro de passagem, sem condições para um lanche, um Xerox. Enfim, com a condição financeira bem complicada. Em muitos momentos pensei em desistir. Com o apoio da família e dois amigos, consegui realizar o tão sonhado desejo de me formar em Pedagogia.

Nesse mesmo ano, houve um concurso para professor na Rede Municipal de BH. Mesmo sem me formar eu fiz e consegui passar. Dois meses após a formatura, fui chamada. Porém, dias depois meu pai veio a óbito, o que desestabilizou muito a família e me deixou insegura para deixar um emprego de 10 anos e começar algo novo. Minha mãe precisava muito de mim o que me fez pedir reclassificação no concurso e desistir da convocação para posse.

Anos depois, final de 2013, sem nem mesmo acreditar que seria chamada novamente, fui convocada pro cargo. Era hora de trilhar novos caminhos, mesmo insegura por ser algo tão novo e diferente. Tomei posse em 2014.

Ana Paula inicia a narrativa com um panorama de sua história revelando suas escolhas frente às questões econômicas e às de gênero. Revela também a importância das políticas públicas em sua inserção na graduação. Sua trajetória nos remete aos estudos de Delory-Momberger (2011), que pontua que o contexto dá os quadros e os materiais, e os sujeitos que agem biografando suas vidas. Assim, como inferimos na narrativa de Ana Paula, existe um papel ativo do sujeito na construção das trajetórias o que faz com que cada biografia seja única.

P
R
O
F
E
S
S
O
R
A
N
A
P
A
U
L
A



Silva, T. M. Diferentes percursos, saberes diversos. Ilustrador: Lima, R. M. BH, 2020.

Como é difícil o novo, as pernas bambas no primeiro dia, a primeira sala, a primeira aula, o contato com os alunos...

Consegui passar por tudo com o apoio e auxílio de uma excelente coordenadora que me ajudou, me ensinou muito, me orientou sempre que precisei, me fazendo sentir mais confiante. No 1º dia ela me acolheu muito bem; perguntou se eu tinha algum tipo de experiência, eu falei que não e ela disse: “Aqui a gente aprende mesmo é na prática, o que você precisar pode contar comigo”. Ela me deu 2 opções: uma turma que precisava de um professor para Português e Matemática ou assumir Arte e Educação Física em várias turmas. Eu ainda não tinha confiança de reger uma turma com disciplinas extremamente importantes. Resolvi ficar com Arte e Educação Física pra ganhar experiência.

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

A narrativa nos permite refletir acerca do valor da acolhida, a importância das relações que se estabelecem no início da docência. Assim como, problematizar os saberes construídos acerca do lugar da atividade impressa na ação de ensinar. Roldão (2009, p.14) afirma que o conjunto de tarefas, nomeado como “dimensão operativa do ensino”, para muito/as professores/as é sinônimo da ação de ensinar. Todavia, “embora quem ensina tenha de saber realizar essas tarefas e seja também através delas que se ensina”, a sua utilização não define a ação de ensinar. A autora ressalta a importância de um ensino estrategicamente concebido e realizado; que articula a operacionalização técnico-didática com a concepção inteligente e crítica da ação de ensinar. Assim, as atividades podem ser organizadas segundo estratégias diferentes dependendo da concepção e da finalidade. Nessa perspectiva, qual problematização podemos tecer a partir da ação da coordenadora de entregar várias atividades impressas ?

Lembro que no meu 1º ano tive uma experiência muito bacana com as outras professoras, sempre me davam um toque: “se você quiser vai na minha sala no seu horário de projeto, quem sabe você vai se identificar com alguma coisa”. Eu me senti muito acolhida. No meu 2º ano assumi Língua Portuguesa e Matemática. Eu ainda me sentia insegura, mas eu perguntava às outras colegas o que estavam dando e tentava. Elas falavam: “tem que ser mais firme senão os meninos montam”, “tem que fazer isso”, “tem que ser assim tem que ser assado”.

Essa construção, eu enquanto professora hoje, tem muito do que os outros falavam, mas eu comecei a perceber que determinadas coisas não eram do meu perfil.

P
R
O
F
E
S
S
O
R
A
A
N
A
P
A
U
L
A



Silva, T. M. Diferentes percursos, saberes diversos. Ilustrador: Lima, R. M. BH, 2020.

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

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

Tento ser parceira dos meus colegas. A gente conversa: “a sala tá assim, o que a gente pode dar?”. Partilhar algumas coisas traz uma ideia do que o outro está fazendo, contribui de outra forma. Na escola, a gente não tem encontro semanal organizado pela coordenação.

Conversamos por WhatsApp, “Vamos trabalhar isso?”

Ana Paula revela como foi importante o contato com outros/as professores/as e a observação reflexiva de como trabalhavam. Sua insegurança de principiante diminuía nas interações. Assim, infere-se que parte de seus saberes docentes foram construídos tendo como origem a observação das professoras, e suas reflexões acerca do que observava. A ação refletida a fez manter determinados comportamentos e modificar outros. Conclui-se que os momentos de troca no ambiente de trabalho são muito significativos. Mesmo quando a instituição não pode proporcioná-los sistematicamente, a interação acontece. Nesse sentido, percebe-se a potência formativa dos momentos de socialização profissional. Como potencializá-los em uma perspectiva voltada para uma ação reflexiva?

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

Há muitos alunos que só tem a gente como referência, pois não tem a presença do pai, nem da mãe, ficam mais com a avó. Eles têm essa afinidade com a gente, essa proximidade, uma confiança que:

A gente tem que aproveitar pra tentar atingir o que precisa que eles atinjam; não só em conhecimento, Português e Matemática, mas conhecimento de vida, crescimento enquanto ser humano.

Tenho uma lembrança de uma professora da 5ª série que chegava pra gente, no dia que a gente não estava muito bem: “o que tá acontecendo?”. Isso, muitas vezes, me ajudou, saber que alguém se preocupava comigo, alguém estava prestando atenção se eu estou bem ou não. Eu tento fazer a mesma coisa, pois foi algo que teve muita importância pra mim. Tento ajudá-los de alguma forma. Acredito que a gente marca o aluno de uma forma ou de outra e se pudermos marcar de forma positiva, contribuir é isso que eu quero. Acho que é uma responsabilidade muito grande eles se identificam com a gente.

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

Para Ana Paula, a interação baseada na afetividade, em que as crianças tenham espaço para se expressarem, é a sua marca, a sua forma de conduzir o ensino.

Infere-se que as ações de suas professoras tiveram significado em sua vida, marcando-a positivamente e, por isso, procura contribuir de forma efetiva na vida das crianças. Os estudos de Delory-Momberger (2011) revelam que o percurso existencial é um percurso de formação. Ao falar dos objetos de aprendizagem, a autora argumenta que para serem adquiridos, devem ser interpretados e integrados aos conhecimentos formados. Nesse sentido, compreendemos que há uma relação entre as vivências afetivas de Ana Paula e a construção de seus saberes docentes. As experiências que relacionam-se à afetividade são reconhecidas e acolhidas por ela, pois consegue reconhecê-las; encontram seu lugar em seu sistema de interpretação de experiências.

Figura 4

CRIANDO O MEIO DA HISTÓRIA

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

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

Não se esqueça de lhe dar um título.



André era um menino que gostava de colecionar objetos.

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

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

Um dia _____

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

André ficou muito feliz e agradecido.

Fonte: Dados da pesquisa

Percebo que as crianças demoram muito para produzir um texto. Então pensei em passar no quadro o início e o final de uma história para eles desenvolverem o meio. Mas pensei: vai demorar muito. Encontrei essa atividade (FIG 4) em uma apostila de produção de texto retirada da internet. Eu li o que era a proposta da atividade e achei interessante. Depois que os meninos produziram eu corriji os erros à caneta e entreguei para que copiassem sem erros.

Essa atividade e essa narrativa, de 2018, nos propicia problematizações a respeito da presença dos saberes advindos da tradição pedagógica e do saberes advindos das ciências da educação. Gauthier *et al.* (2013, p. 32) pontua que os saberes da tradição povoam “não somente as nossas recordações da infância, mas também uma boa parte do cotidiano das escolas atuais. [...] Cada um tem uma representação de escola que o determina antes mesmo de ter frequentado um curso de formação de professores”. Embora esses saberes possam comportar limitações, são passíveis de modificações mediante a reflexão. Há elementos dos saberes da tradição na elaboração desta atividade? Para Dolz; Gagnon e Decândio (2011, p. 39-40) “as práticas linguageiras significantes e socialmente reconhecidas são uma referência indispensável para orientar o ensino”, ou seja, o “produzir textos” é, sim, uma intenção, mas o produzir textos de uma forma menos escolarizada e mais próxima dos usos sociais, propiciando ao estudante a construção de sentidos para a aprendizagem. Assim como, “produzir textos” como parte de um processo em que o gênero textual é abordado enquanto unidade de trabalho, visto que é um instrumento cultural e também um instrumento didático. Pelo entendimento construído na pesquisa, a teoria ao informar a prática pode propiciar reconfigurações. É possível inferir que ao elaborar atividades impressas, na ausência de alguns saberes das ciências da educação, Ana Paula se fundamenta nos saberes da tradição pedagógica?

Nunca parei muito pra pensar nessas atividades xerocadas.

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

Este ano (2019), eu reduzi a impressão de atividades, eu percebi a necessidade de pensar, refletir mais sobre a necessidade. Esse ano eu recuso muita coisa, “essa aqui eu não vou querer”, “essa aqui acho que não dá pra eles”. Tento montar as atividades em cima do que observei. Estou trabalhando com Ciências, História e Geografia e estou conseguindo abranger muito além do que está determinado. Os meninos têm uma reflexão além do que estamos trabalhando.

Os alunos trazem algo da vivência, da história deles, do conhecimento que têm. Eles contribuem com a aula.

A gente estava trabalhando a questão do meio ambiente e eles começaram a pesquisar coisas que poderiam fazer. Inclusive saiu totalmente fora do cronograma pensado pra semana, mas eles empolgaram tanto com a questão que eu pensei: “esse conteúdo aqui pode esperar pros meninos darem conta daquilo que querem fazer”. Trabalhamos um pouco a questão das ONGs (Organização não Governamental). Eles construíram grupos como se fossem pequenas ONGs. Partiu tudo deles. Conseguem por meio da vivência adicionar algo ao conteúdo, ir além.

Lembro que em 2017, resolvi aprofundar meus estudos realizando uma pós-graduação em Gestão Escolar e em seguida outra em Educação Ambiental.

A pós-graduação trouxe muita contribuição pra minha prática, conhecimentos que eu não tinha sobre o conteúdo e também sobre a maneira de desenvolver alguns projetos.

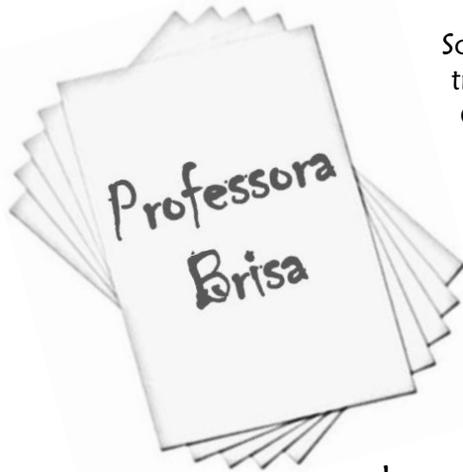
Esse ano em Ciências, não uso a atividade do jeitinho que encontro na internet, pego a ideia, monto, penso no objetivo, na forma como atingi-lo. Já com Língua Portuguesa e Matemática pensava: “tenho que trabalhar tal coisa”, buscava atividades e não pensava se ia atingir. Tenho dificuldade na questão da Matemática, que é mais exata, dessa relação com a vivência. Em Língua Portuguesa nem tanto, mas os alunos têm muita preguiça não sei se é devido ao computador, ao celular, mas é uma dificuldade de registro, escrevem errado, reclamam demais.

Eu não sei se sou uma boa professora, não me considero uma excelente professora, eu preciso de muito mais, eu acho que falta alguma coisa, que eu poderia dar muito mais.

Infere-se que Ana Paula tem empreendido um movimento reflexivo que a faz buscar por atividades que melhor atendam às suas intenções de ensino experimentando formas de lidar pedagogicamente com o conteúdo. Atualmente, suas escolhas aproximam-se de um ensino pensado estrategicamente e não enquanto sinônimo de uma série de atividades. Ela sinaliza a formação continuada como fonte de saberes, ou seja, a teoria advinda das pesquisas informando a ação de ensinar. Os estudos de Shulman (2014) sinalizam o conhecimento pedagógico do conteúdo como fundamental no repertório de saberes docentes, ele é uma amálgama do conhecimento dos conceitos principais das disciplinas e da forma como o conteúdo é organizado, representado. Nesse sentido, é possível inferir que o conhecimento maior de Ana Paula acerca da disciplina de Ciências propicia reconfigurações na elaboração de atividades?

Será que a dificuldade que tem o aluno não é minha?

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



Sou Brisa, cresci numa cidadezinha do interior de Minas, lugar tranquilo, num tempo em que se podia brincar livremente. Cresci numa família de oito pessoas. Embora passássemos por algumas dificuldades, crescíamos em um ambiente harmonioso recebendo uma educação pautada nos valores éticos e morais daquela época. Fomos educados num ambiente de muito respeito e união familiar. Aos poucos aprendemos a dar valor a cada uma de nossas conquistas e a sonhar com um futuro melhor.

A escola em frente a nossa casa, um prédio branco, rodeado por um enorme tapete de amendoim do campo, que vez por outra floria, aguçava minha curiosidade em relação àquele lugar.

Enquanto isso, meu pai ia nos preparando para a entrada na escola. Ensinava-nos o alfabeto, alguns cálculos e as lições das cartilhas dos irmãos mais velhos. No ano de 1973, ao completar sete anos, fui matriculada na 1ª série. No primeiro dia de aula, fui preparada cuidadosamente por minha mãe. Uniforme novo: saia azul plissada, blusa branca, sapato preto, meia branca e cabelos bem penteados. Ao entrar na escola, experimentei um sentimento de enorme solidão. Achei o pátio imenso. Tive medo de ficar perdida. No fundo, já me sentia perdida. Sorte minha que tinha irmãos estudando lá. Isso me tranquilizava um pouco. Era uma boa escola, com professoras conceituadas e respeitadas por todos.

Terminada a 4ª série, submeti-me a um exame de admissão para cursar a 5ª série. A partir daí, terminei o ensino fundamental na rede estadual. Ao finalizar, era chegado o momento de, no ensino médio, fazer a escolha: Magistério ou Técnico em Contabilidade? Eram as únicas opções oferecidas na cidade. Embora sentisse atraída pelo curso de Contabilidade, acabei optando pelo Magistério.

Nunca havia pensado em ser professora, o que eu queria mesmo era continuar estudando.

Gostava do curso, mas achava muito grande a responsabilidade de ser professora. Cheguei a pensar que fazendo o curso, nunca viria a exercer a profissão. Em 1984, terminado o curso, fiz um corte em minha vida escolar. Não tinha condições de iniciar a graduação. Comecei a trabalhar informalmente como revendedora de produtos cosméticos e tapeçaria.

Minha primeira experiência como professora deu-se em 1986, em uma escola rural. Fui convidada a fazer uma substituição durante cinco dias em uma turma multisseriada. A escola

funcionava num barracão, situada dentro de uma grande fazenda. Os alunos eram filhos de colonos de fazendas da redondeza. O curso que fiz havia me dado formação para trabalhar com um outro tipo de realidade. Foi então que precisei improvisar. Aprendi muito com eles. Tomei gosto pela turma. Nas horas vagas, sempre encontrava com alguns que vinham me contar como era a vida naquele lugar, um pouquinho da história de cada um.

A partir daí comecei a pensar que eu poderia me tornar professora.

Já cogitava a ideia de sair do interior e vir morar em BH. Aqui teria maior chance de conseguir emprego na área e continuar meus estudos. Em 1987, mudei-me para BH. Comecei trabalhando numa escola de periferia. No início encontrei bastante dificuldade. Era uma turma muito indisciplinada e a escola dava esse tipo de turma para as últimas professoras que chegavam. Mas, aos poucos fui conquistando a turma e o trabalho ia acontecendo de forma a motivar os alunos.

**Quando me dei conta
estava eu ali, agora com a certeza de que seria, sim, professora.**

Percebe-se que a escola, antes mesmo da escolarização, fazia parte da vida de Brisa, estava a poucos metros da sua casa gerando expectativas. Suas lembranças sinalizam o imaginário social acerca da escola e da força dos rituais escolares. Estes reproduzidos por seus familiares seja nas ações, antes de seu ingresso, seja na preparação para o primeiro dia de escola. Passado o tempo, sua escolha pela docência foi feita em um terreno de incertezas, ela nunca havia pensado em ser professora, queria "era continuar estudando". Em sua primeira experiência docente, em uma escola rural, realidade diversa em relação ao que aprendera na formação profissional, Brisa constrói saberes ao "improvisar" o ensino e na interação com as crianças ao conhecer suas biografias. Esse contato com a realidade da profissão ressituiu suas escolhas, "comecei a pensar que eu poderia me tornar professora". Assim, do interior para a capital, a inserção definitiva na docência se deu em ambientes de vulnerabilidade. Mais um território constitutivo de seus saberes, os/as estudantes, enquanto sujeitos em interação, reconfigurando sua concepção de docência, seus saberes: "quando me dei conta estava eu ali, agora com a certeza de que seria, sim, professora".

Trabalhei 3 anos em escolas da rede estadual e logo após assumi um cargo concursado na rede municipal de BH.

**A entrada para a rede municipal foi o grande momento
da minha carreira.**

A proposta da rede era algo novo. A escola se organizava de modo diferente, favorecendo momentos de discussão semanal, o grupo ia crescendo nas discussões pedagógicas e cada vez mais eu ia me fortalecendo a partir das reflexões provocadas em cada encontro. Trabalhei nessa escola durante dez anos. “Devo parte de minha formação a essa escola”. Estar junto desse grupo foi fundamental para o meu crescimento profissional. Vivenciei a implantação da Escola Plural. Foi um tempo de muitas inquietações, mas também de muito aprendizado. Muito se investiu na formação docente naquele período.

Nós, que fizemos parte daquele momento ganhamos muito no que diz respeito à formação continuada.

Foi em meio a tudo isso que fui percebendo as lacunas na minha formação. Decidi então retomar meus estudos. Em 1993, prestei vestibular para matemática na FAFI-BH onde iniciei, mas logo abandonei o curso. Gostava de matemática, mas tinha muita dificuldade e nenhum tempo para estudar, pois trabalhava em dois horários. Passados alguns anos, resolvi fazer o curso Normal Superior. Particpei do Projeto Veredas¹⁵. Finalmente concluía a minha graduação.

Hoje, aos 51 anos, aposentada em um cargo, 31 anos de magistério, continuo trabalhando em sala. Trabalhando apenas um horário percebo claramente a necessidade de se valorizar o trabalho docente com uma carreira mais digna, a qual o professor tenha tempo de se preparar melhor e se dedicar ao trabalho. Certamente, o aluno sairia ganhando. Pensemos numa política pública que se desse ao trabalho de pensar sobre isso.

Além da sala de aula, estive também na coordenação. Lugar que me proporcionou uma visão mais ampla da escola, sua macroestrutura. Vivenciei várias modalidades de coordenação: em equipe, em dupla e sozinha. Em todas elas era possível perceber a responsabilidade desse lugar, o quão difícil é lidar com a diversidade de concepções que permeiam o trabalho pedagógico da escola.

Ao narrar suas vivências com a Escola Plural, Brisa revela que aquele projeto de escola, aquela instituição em que atuava e aqueles pares de trabalho foram fundamentais para a construção de seus saberes docentes. Sua narrativa sinaliza elementos para discutirmos uma importante fonte de saber, a formação continuada no ambiente de trabalho. Brisa sinaliza que por meio da interação com os pares, o grupo se fortalecia nas discussões pedagógicas advindas das diversas possibilidades formativas, e que a escola se organizava para isso. Ademais, nos permite problematizar o papel do poder público em relação à formação. Infere-se que não somente as propostas político-pedagógicas construídas, mas a forma como são implantadas e encaminhadas têm reflexo nos saberes docentes e, conseqüentemente, no processo de elaboração das atividades impressas.

Em toda essa minha trajetória, observo as transformações que vêm ocorrendo na minha profissão, sei o quanto é preciso estar atualizada, comprometida, buscando parcerias.

¹⁵ Curso superior para professores/as do ensino fundamental em exercício nas rede pública de MG, semipresencial, ofertado por diversas instituições, dentre elas a Universidade Federal de Minas Gerais, local em que Brisa cursou.

As duas atividades escolhidas para compor a minha narrativa estão relacionadas a um mesmo conteúdo: a tabuada da multiplicação. Porém, em abordagens diferentes. Para quem estuda matemática saber a famosa tabuada da multiplicação é fundamental. Muitos teóricos discutem sobre essa questão. Mas afinal:

Seria mesmo necessário decorar a tabuada ou seria melhor entendê-la? Penso que ambos são importantes.

No processo de elaboração de atividades a narrativa de Brisa sinaliza a importância dos saberes relacionados ao conhecimento dos/as estudantes. Ela detalha sua percepção acerca do que o/a estudante sabe e suas dificuldades. Além disso, estabelece a relação entre a percepção do/a estudante acerca de seu aprendizado e sua motivação, como um elemento a ser considerado no ensino. Esse aspecto de sua ação dialoga com alguns autores: Shulman (2014) que coloca o conhecimento do/a aluno/a enquanto uma categoria base dos saberes docentes; Roldão (2009) que argumenta que o docente deve partir da análise do ponto de partida do aprendente e, por fim, Gauthier *et al.* (2013) que pontua que os saberes a respeito dos estudantes são influenciadores das decisões relacionadas à seleção dos conteúdos, das estratégias e das atividades.

Entendê-la é fundamental, mas decorá-la se faz necessário a partir do momento em que o aluno se depara com a famosa conta de multiplicar e começa a ter problemas para encontrar os produtos. Como não domina a tabuada, torna-se trabalhosa demais a tarefa de resolver a operação. O tempo gasto para resolver uma multiplicação se torna longo demais, uma vez que os alunos precisam contar nos dedos para encontrar o resultado. Nem sempre conseguem chegar ao resultado com êxito. Às vezes se perdem nas compridas adições. Fato esse que, muitas vezes, provoca uma desmotivação levando-os a desistir de tentar.

Acredito que a memorização da tabuada libera o aluno para se preocupar com outros desafios entre eles a técnica do algoritmo e a resolução dos problemas. É comum perceber que alguns descobrem a operação que resolve um problema, mas erram ao realizar a operação pelo fato de não terem domínio da tabuada. Isso vai gerando um sentimento de baixa autoestima, que acaba por desestimular o investimento na resolução do problema. Dessa forma, “saber a tabuada de cor” favorece a velocidade do trabalho do aluno liberando a atenção para a busca de soluções.

Longe de lições antiquadas, e até cruéis, como as que passei, penso que a memorização da tabuada teve e tem seu lugar e momento no currículo da Matemática.

Para escutar a história “das lições antiquadas” narrada por Brisa direcione a câmera do seu smartphone para o QR Code e assista ao vídeo. Ou acesse <https://vimeo.com/397545789>



Sempre trabalhei com jogos por acreditar que possibilitam o desenvolvimento de competências que vão para além da apreensão dos conteúdos trabalhados. O jogo é uma boa opção por ser um recurso estimulante e desafiador que permite um contexto natural para envolver o aluno no processo de memorização da tabuada. É uma atividade que deixa o aluno livre para testar suas hipóteses e tomar decisões sem se preocupar em ser avaliado. Hoje tenho mais clareza do assunto e capacidade de uma escolha mais assertiva na hora de selecionar um jogo para trabalhar em sala. Acredito que os jogos, quando bem elaborados e explorados, podem sanar as lacunas que se produzem na atividade escolar diária, serem prazerosos, interessantes e desafiantes facilitando o processo de ensino aprendizagem.

Durante o desenrolar de um jogo, observamos que o aluno se torna mais crítico, alerta e confiante, expressando o que pensa, elaborando perguntas e tirando conclusões sem necessidade da interferência ou aprovação do professor.

Infere-se que o jogo é uma das estratégias de ensino utilizada por Brisa, e que as atividades são escolhidas em função de suas estratégias. Na conceituação de Roldão (2009), estratégia é um conjunto de ações que leva em conta os objetivos, os sujeitos e o modo de organizar o ensino. O jogo da velha da multiplicação (narrado no vídeo e registrado na nota de fim) foi escolhido por estar em coerência com sua estratégia de ensino. Assim, seu processo de elaboração de atividades converge com os estudos que defendem que a memorização seja precedida pela compreensão, “e – por que não? – também pela diversão e descoberta” (LONGO; CONTI, 2014, p. 12).

Sempre tive muito interesse pela Matemática. Entender como a criança se apropria do conhecimento matemático foi meu objeto de investigação durante minha trajetória.

Esta atividade (FIG. 5) foi pensada a partir da necessidade percebida na turma logo que iniciamos o ano. Os alunos precisavam escrever a tabela dos fatos no caderno sempre que precisavam resolver uma operação. Embora fizessem com frequência, nenhum ainda havia memorizado. Percebi que a cópia não era um bom mecanismo para decorá-la.

Comecei a pensar que tipo de exercício seria capaz de instrumentalizar os alunos para que abandonassem a prática da cópia e avançarem na percepção da relação dos produtos da multiplicação e as propriedades envolvidas nos cálculos, o que certamente ajudaria no processo de memorização. Comecei a buscar leituras sobre o assunto em sites, em material trabalhado em cursos de formação, seminários, trocas de experiências.

Selecionei os exercícios que atenderiam aos objetivos e passei, então, para a etapa de formatação. Depois de pronta, a atividade foi aplicada individualmente, porém foi sendo construída coletivamente. À medida que a tabela ia sendo construída os alunos iam comentando suas observações sobre as relações percebidas entre os produtos. Foi muito bacana esse momento, pois os alunos pareciam se entusiasmar ao fazerem suas descobertas. Quanto mais avançávamos no preenchimento da tabela, maior era a participação dos alunos. Até mesmo aqueles mais caladinhos, agora já queriam colocar para o grupo as suas hipóteses e conclusões.

Figura 5

Complete a tabela:

X	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
0											
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											

Fonte: Dados da pesquisa

Quando terminaram a atividade, registramos as conclusões da turma. Como: “Os produtos da tabela do 2 são todos pares.” “Os produtos do 5 terminam sempre em 5 ou zero” Acredito que esse tipo de atividade proporcionou aos alunos construir um caminho para a memorização da tabuada. Provocou na turma um movimento de análise das relações entre os produtos e as propriedades da multiplicação. Aos poucos alguns alunos começaram a utilizar novos recursos de cálculos para resolver as operações e os problemas. Ao construir essa rede de relações, eles conseguem compreender e decorar os resultados mais facilmente.

Há anos atrás, este tipo de exercício não faria parte do meu repertório de atividades.

Acho que hoje, o fato de ter acumulado maior conhecimento da área da Matemática e ter maior clareza dos meus objetivos para com a turma me faz acertar mais na escolha das minhas atividades.

Acredito que a atividade xerocada demanda do professor um olhar criterioso, uma vez que não pode ser vazia de significados. Geralmente este é um recurso que costumo usar como complemento do aprendizado ou como forma de registro. Em muitas situações tornam-se uma boa opção para economizar tempo. Ao entregarmos uma folha com atividade estamos de certa forma exigindo que os alunos tenham um momento de atenção individual. Anos atrás, diria que as atividades xerocadas ocupavam lugar de destaque no trabalho desenvolvido com as turmas. Com o passar do tempo, comecei a avaliar a eficácia delas, se atendiam aos objetivos propostos, se eram pertinentes naquele momento do processo de aprendizagem.

Observando apenas a folha da atividade, com o enunciado "complete a tabela", poderíamos inferir que o intuito seria a cópia da tabuada. Entretanto, Brisa nos revela como opera com a atividade na ação de ensinar. Conclui-se que preocupa-se com a construção coletiva da turma incentivando a formulação de hipóteses e valorizando a socialização das descobertas. Ela desenvolve processos dialógicos tanto ao longo da execução das atividades quanto ao final da atividade, momento em que encaminha o registro das conclusões da turma. A atividade escolhida propicia a identificação de regularidades e auxilia na memorização dessas regularidades, ação importante no trabalho com a tabuada. De acordo com Longo e Conti (2014, p. 8), "o uso de listas ou quadros [...] também ajuda a facilitar a compreensão da proporcionalidade, pois permite (o uso) aos estudantes relacionar valores de duas grandezas." Poderíamos concluir que não só na elaboração das atividades, mas em sua aplicação, o conhecimento acerca do conteúdo influencia a forma como o/a docente conduz o processo? Poderíamos inferir, também, que apesar da tipologia da atividade revelar elementos sobre o ensino, é a intencionalidade da sua elaboração e a forma como é utilizada que diferencia a ação de ensinar?



Hoje tenho me preocupado mais com a seleção, a elaboração e a necessidade das atividades que são usadas em sala.



Tenho 41 anos, casada e mãe de um menino de 5 anos. Nasci em BH, sou filha de um militar e uma dona de casa. Fiz a educação infantil num jardim de infância chamado Casinha Feliz, e como fui feliz naquela escola. Lembro até hoje da cartilha dada pela Tia Elaine. O Ensino Fundamental e Médio estudei em escolas estaduais. Após terminar o Ensino Médio não prestei vestibular. Sempre ouvia alguns professores dizendo que não tínhamos (a turma) condições de concorrer com outros alunos, que nossa base era fraca. Hoje:

Percebo o quanto essa fala pode ter prejudicado colegas meus e a mim.

Fui procurar emprego e não quis prosseguir com os estudos. O meu primeiro emprego foi como auxiliar de escritório. Depois consegui um emprego de digitadora terceirizada na Caixa Econômica Federal. Trabalhei por 4 anos e nesse meio tempo resolvi fazer um cursinho pré-vestibular. Ficava pensando para qual curso prestaria o vestibular. Sempre pensava no curso de Pedagogia ou Biologia. Sempre gostei muito de Biologia por causa de um professor do ensino médio. Ele sempre me elogiava porque tirava total nas provas dele. Até uma homenagem ele fez para mim no final do Ensino Médio. Eu amava as aulas dele. A minha escolha por Pedagogia foi porque eu queria trabalhar com crianças especiais, ensinar crianças com dificuldade.

No ano 2000, prestei o vestibular na PUC MG e fiquei bem colocada. Nem acreditei que havia passado, porque só tinha feito 6 meses de cursinho. Lembro que fiquei feliz e preocupada, porque o que eu recebia não dava para pagar a faculdade. Pensei então em esperar o vestibular da UFMG no final do ano. Meu pai falou que não era para esperar e que ajudaria com as despesas. Eu pagava xerox, passagens, livros e ele pagava o curso.

Já no 1º ano do curso consegui um estágio. Minha função era dar palestras para estudantes que haviam conseguido o 1º estágio e fazer encaminhamento e orientação aos que ainda não tinham conseguido. As empresas também faziam contato comigo para abrir vagas de estágio. Num desses contatos eu abri uma vaga para uma escola especial. Mandei meu currículo e disponibilizei a vaga no sistema. Eu não tinha experiência, só vontade de trabalhar nessa área. Uns 4 dias depois de ter mandado o currículo, fui contactada, fiz a entrevista e até dei uma aula para as diretoras como se elas fossem alunos em processo de alfabetização. Ligaram novamente dizendo que a vaga era minha. Fiquei muito feliz. Fui estagiária e quando me formei fui contratada como professora. Trabalhei lá por 8 anos. Amava trabalhar naquela escola, privada, pequena, mais ou menos 70 alunos, muitos profissionais de diferentes áreas do conhecimento.

Aprendi muito nessa instituição tanto com os profissionais e muito mais com os alunos.

Durante os anos que trabalhei nessa escola fiz concursos públicos. Gostava muito de trabalhar naquela escola, mas a instabilidade era muito grande. Em 2012 a Prefeitura de BH me convocou para tomar posse para o cargo de professor para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Senti um “frio na barriga” já que a minha experiência era apenas com estudantes portadores de necessidades especiais.

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

Percebo que o professor nunca está pronto e que todo dia, ano ou a cada turma forma-se um novo professor.

Tem coisas que vejo colegas meus fazendo e falo, “oh, que pena que não fiz”. Na época que eu trabalhei no 4º ano, pela primeira vez, eu trabalhava a divisão de uma maneira, e hoje eu aprendi outra maneira com a minha colega Brisa. Aprendi que, às vezes, um termo que a gente usa faz com que os meninos saquem mais fácil. Eu experimentei, a dica da Brisa e os meninos falaram: “nossa professora, agora eu entendi”. Então eu pensei: “com as outras turmas que já tive, se eu tivesse feito dessa forma, se eu soubesse disso, eles talvez...”. Esse ano, o livro didático orienta sobre isso, já o do ano passado e dos anos anteriores não davam essa dica. Mas, acho que a dica maior veio da minha colega. Então é uma pena porque você pensa: “nossa então quer dizer que o menino não aprendeu porque eu não falei dessa forma?”. A gente carrega uma culpa?

Não sei, eu acho que a gente não forma não, a gente se transforma aos pouquinhos.

Eu venho me formando como professora, porque tem coisas que você aprende e pensa “com a próxima turma não vou fazer assim”. É muito complexo formar-se professora. Não acho que depois que saí da faculdade, virei professora. Acho que agora sim acredito que posso dizer que sou professora, antes não. A gente sai com muita teoria da universidade e a escola exige muita prática.

Carla apresenta sua trajetória como um processo de se formar professora e nesse processo sinaliza questões acerca das formações. Ora as considera teóricas enquanto a escola exige prática. Ora as considera fonte de alguns de seus saberes. Roldão (2007) argumenta que os saberes docentes são compósitos, isto é, os diferentes saberes se transformam como parte integrante uns dos outros. Sendo assim, os saberes teóricos produzidos e formalizados por investigações sobre a prática, e os experienciais produzidos e mobilizados pelos/as docentes na prática, não se excluem. Ao relembrar aprendizados construídos na interação com as colegas, Carla questiona “se a universidade tem a obrigação de ensinar isso”. Os estudos de Shulman (2014, p. 11) indicam que é extenso o conhecimento potencialmente codificável que origina-se da experiência. Desse modo, “uma das tarefas mais importantes para a comunidade acadêmica é trabalhar com os educadores para desenvolver representações codificadas da sabedoria pedagógica adquirida com a prática”.

Tem que saber a teoria sim, por exemplo, na psicogênese da alfabetização você tem que saber classificar o aluno, principalmente se você estiver lá na alfabetização e mesmo depois, porque a gente pega meninos que não estão alfabetizados no 4º e 5º anos. Na universidade você aprende a teoria, mas o que você vai fazer? Você sabe que o menino não está alfabetizado o que tem que fazer? A resposta vem com a prática, você só vai saber o que fazer com a formação diária, formação prática com outros colegas.

Eu acho que o colega é primordial dentro de uma escola.

Um colega que quer te ajudar, ajudar o aluno, que acredita que com a educação você pode mudar, mas nem sempre é assim tem colegas que dizem “ah, deixa assim, deixa pra lá”.

Eu lembro de uma vez que eu estava no 1º ano, eu digitei uma parlenda com os espaços do computador e coloquei no mural. A professora G. falou, “Oh, Carla, corta as palavras e dê espaços maiores, pro menino entender a questão da segmentação”. Eu nunca mais esqueci. Lembro também do mural de Matemática de B. Tinha uma carinha desenhada de menino e uma de menina. Todo dia repetia a rotina, contava quantos vieram, colocava embaixo do desenho e fazia uma soma. Comecei a fazer igual. É coisa que você acha que é bobagem, mas os meninos estão trabalhando a adição e às vezes nem percebem. A professora R. fazia no quadro a rotina do dia. Colocava com desenhos, pois os meninos não eram alfabetizados. Eu aprendi com ela. Assim, os meninos ficavam menos ansiosos. Isso tudo eu não sabia foi um aprendizado. Essa prática você aprende mesmo com o colega.

Nem sei se a universidade tem a obrigação de ensinar isso.

É isso. Formar-se professor é estar aberto a aprender com o outro também. Brisa me deu muitas dicas de jogos de Matemática e eu passei a fazer. Eu acho que a gente peca em achar que com o jogo o menino não vai aprender. Eles aprendem e gostam. Depois de aprender o jogo Mancala¹⁶ falei assim: “Nossa, como vou ensinar pra 25 meninos ao mesmo tempo?”. Brisa disse: “Vou mandar 5 alunos da minha sala que estão bons e eles vão lá ensinar”. Então nós fizemos grupinhos e os meninos dela ensinaram pros meus. Uns aprenderam rapinho e teve mais uma visita. Depois, joguei com um por um e depois fizemos o campeonato.

Percebe-se que Carla construiu alguns de seus saberes tendo como fonte a experiência advinda tanto da ação de ensinar quanto da socialização profissional. Ela ressalta a importância da socialização profissional e conclui: “o colega é primordial”. A construção desses saberes advém de um processo em que Carla interage com as colegas, experimenta formas de ensinar, reflete sobre a sua experiência, e quando é positiva a valida, tornando-a parte de seu repertório. Frente a importância dos momentos de socialização profissional na construção dos saberes docentes uma questão se apresenta: como potencializá-los?

¹⁶ Jogo de tabuleiro, origem africana.

O que me surpreendeu foi que o campeão é um menino que tem muita dificuldade em Matemática inclusive está de recuperação. Mas o jogo é de estratégia, ele aprendeu as estratégias. A outra que ganhou, que fiquei muito satisfeita, já deu muito trabalho na escola no 1º, 2º e 3º anos. Lembro uma vez em que entrei na sala, eu era coordenadora, e a professora falou “Ah, não sabe nada não, tem uma dificuldade...” Não gostei, pois expôs a menina perante a turma inteira. Esse ano, ela deu um salto. “Professora, que dia é seu aniversário? Pra você vou dar um abraço”. Pensei: “como é a questão da afetividade...” Eu até comentei com uma professora, “Você já reparou o tanto que S. está participativa, dá opinião...”.

Acho que a aprendizagem passa pela questão da afetividade.

A proximidade que a gente cria com os alunos faz com que eles aprendam melhor. Vejo que criar um vínculo faz toda diferença. Essa questão da afetividade vou levar pra vida. Não tem como em um ano você ser uma pessoa afetiva e no outro não. Sou afetiva, mas cobro e às vezes até me polício. Acho que dentro da escola todo mundo deveria agir pensando, “não é meu aluno mas é da escola, então eu tenho a função de chamar a atenção, cobrar o que for preciso”.

Ao iniciar a narrativa Carla questiona: “posso contar que sou mãe?”. Acrescenta que a maternidade influenciou a forma como pensa a docência no tocante ao cuidado com o outro. Infere-se que o/a docente o é em sua totalidade (mãe, mulher etc). No início da narrativa ela revela significações que construiu a respeito das atitudes de seus professores/as do ensino médio, que não contribuíram com a construção do seu projeto de vida. Esse fato a faz desenvolver sua prática de forma a não seguir esse exemplo. Conclui-se que as vivências pessoais são fonte de saberes docentes (TARDIF, 2014). Ademais, pelas recordações da aluna que ganhou o campeonato do jogo Mancala, pode-se observar que Carla construiu saberes que a levam a um compromisso ético ao qual ela denomina “afetividade”. Para ela um elemento importante na interação, visto que ao receber afetividade, a resposta é afetividade. É possível concluir que a afetividade é um elemento que potencializa o ensino e propicia a aprendizagem?

Acho que ser professora é, ao longo dos anos, até acordar de madrugada e pensar no aluno.

Pensamos o tempo todo no aluno. Parar no semáforo e pegar um folder... Ir ao supermercado e lembrar que tem que comprar feijão pra fazer o jogo Mancala...

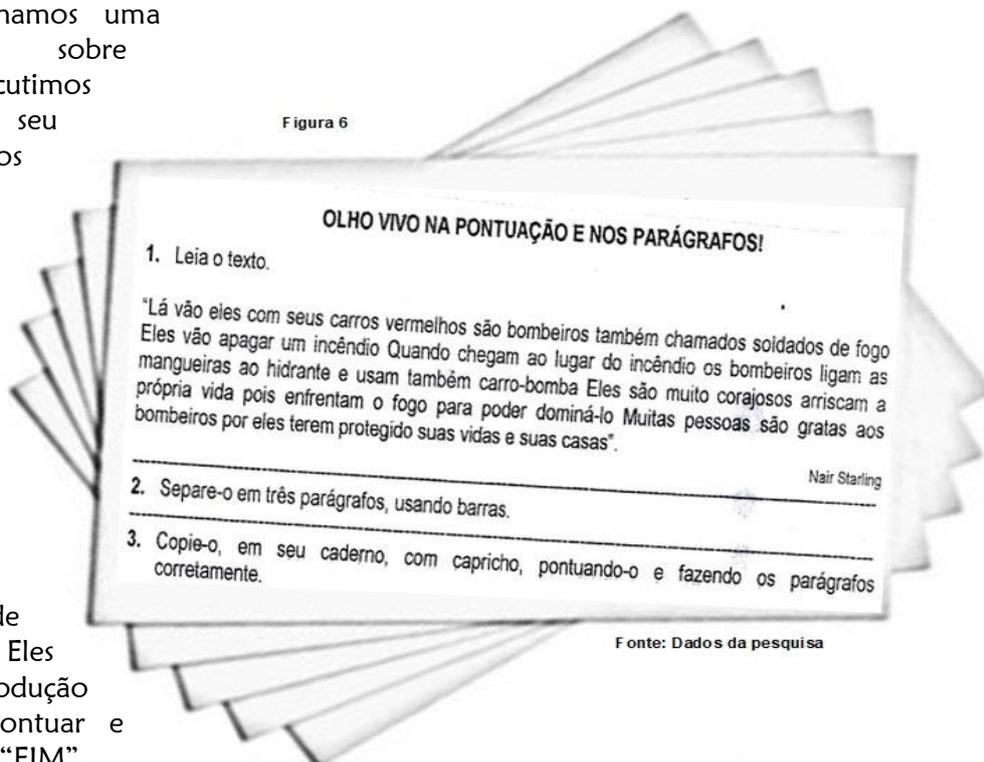
P
R
O
F
E
S
S
O
R
A
C
A
R
L
A



Silva, T. M. Diferentes percursos, saberes diversos. Ilustrador: Robson M. L. BH, 2020.

O livro didático de Língua Portuguesa, ele me atende muito por isso dou pouca atividade em folha. Ele é temático. A gente usa muito, conversa muito sobre seus textos. Ontem trabalhamos uma reportagem sobre celular. Discutimos muito sobre seu uso, dos meninos que não têm mais contato com a família. Mas, no livro falta o trabalho com pontuação, por isso elaborei essa atividade (FIF. 6), pela necessidade de complementar. Eles fazem uma produção inteira sem pontuar e ainda colocam “FIM”.

Figura 6



No momento da entrevista narrativa, Carla propiciou a problematização desta atividade de pontuação elaborada em 2018. Colocar as atividades em diálogo torna-se potente para a discussão educativa, pela possibilidade de reflexão e quiçá reconfiguração de saberes. Carla explicitou que seu objetivo era que as crianças aprendessem que frases terminam com ponto final e iniciam com letras maiúsculas. Assim, em que medida um texto digitado sem os sinais de pontuações, mas mantendo as letras maiúsculas e com o enunciado solicitando que a criança copie pontuando propicia o aprendizado proposto? Qual aprendizado a criança levaria para o momento de produzir um texto? Este é o momento em que ela deve decidir onde colocar a pontuação, sem as letras maiúsculas sinalizadas. Provavelmente, nesta atividade, a criança identificaria rapidamente a letra maiúscula e colocaria a pontuação, sem nem mesmo ler o texto. Portanto, não seria potente apresentar o texto digitado com todas as letras minúsculas a fim de propiciar o processo mental de ler, identificar os sentidos postos pelo texto e, com essa reflexão, pontuar? Na compreensão construída nesta pesquisa, os saberes a respeito do conteúdo fundamentam a ação de ensinar. Assim, os estudos das didáticas específicas são importantes. Silva e Brandão (2007, p. 123) sinalizam que conceitualmente, a pontuação é um recurso de coesão e coerência do texto escrito que está a serviço da compreensão do leitor e não um recurso que se vincula ao ritmo da fala. Sugerem a criação de "estratégias para transformar a pontuação em algo 'observável'" por meio da exploração de sua função em diferentes textos, inclusive, os das próprias crianças. Percebe-se, assim, a importância de uma teoria que "informe e transforme a prática, ao informar e transformar as formas como se experimenta e se entende a prática" (SACRISTÁN, 1995, p. 84)

No início do ano (2019), reuni com as outras professoras e elencamos os gêneros que a gente poderia trabalhar. Um deles foi anúncio. Agora entramos no gênero conto de suspense. Estamos no 2º conto e eles já começaram a produzir os seus. Ano passado, quando trabalhei produção de texto, a Ana Paula falou: “vamos fazer um caderno de produção de texto para toda sexta-feira eles escreverem?”. Eu concordei, nunca havia trabalhado com produção de texto no 4º ano. Hoje eu não faria o caderno e não fiz. Eu vi que trabalhei com contos de suspense, fiz jogral, conversei até sobre os contos e na hora de escrever as crianças fizeram bem melhor do que se eu tivesse pegado uma história com uma imagem e falasse: “produzam um texto”. Agora que vi os contos que estão saindo fiquei mais feliz e pensei: “nem precisa ficar trabalhando produção toda semana”.

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

Acho que depois do conto de suspense teve um amadurecimento na sala em relação à escrita. Lembro que eu perguntei: “Geralmente os contos de suspense acontecem em qual momento?”. Então, na hora que escreveram eles começaram a escrever “em uma noite...”. Lembro que uma menina colocou “era uma vez”, então falei “Será? Era uma vez não é lá dos contos de fada?”. “Ah, é mesmo, você já falou isso pra gente, professora.” No conto de suspense eu falei “cuidado com a pontuação, o texto não pode vir direito e ter um ponto lá no final e ainda escrever fim”. Fiquei feliz com o resultado.

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

Carla, neste 2º ano de trabalho com produção de textos, partiu de um caminho diferente, os gêneros textuais. Ao narrar o pedido de alguns anúncios à moça no semáforo, infere-se uma preocupação em oferecer às crianças textos mais próximos ao uso social, em vez de textos escolarizados. Ao narrar seu trabalho como o gênero textual conto de suspense, prossegue explorando as possibilidades de trabalho a partir dos gêneros textuais. A reconfiguração de seus saberes a leva a avaliar trabalhos anteriores com atividades impressas: “eles fizeram bem melhor do que se eu tivesse pegado uma história com uma imagem e falasse: produzam um texto”. Carla também sinaliza a importância do livro didático enquanto fonte de saber. O livro de 2019, organizado a partir de gêneros textuais, possibilitou a construção dos saberes a respeito do trabalho nessa perspectiva. A compreensão construída, converge com os estudos de Conti (2015) sobre os livros didáticos enquanto recursos de reconhecida importância na prática pedagógica constituindo-se um apoio tanto para o professor quanto para o estudante. Entretanto, como sinaliza a autora, é pertinente problematizar a autonomia docente e o fato de que o livro, não prevê cada contexto, mas visualiza um professor com competências que muitas vezes não existem.

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



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

Referências

BOLÍVAR, A. ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, v.4, p. 01-26, 2002.

BOLÍVAR, Antonio. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB; Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012. p. 27-69. (Tomo I).

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal da Educação. Desafios da Formação: Proposições Curriculares Ensino Fundamental Textos Introdutórios. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2010.

CONTI, K. C. *Desenvolvimento profissional de professores em contextos colaborativos em práticas de letramento estatístico*. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas –SP.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, vol. 27, n. 1, abril, p. 333-346, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a15.pdf>>. Acesso em: 31 de maio 2018.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, vol. 17, n. 51, setembro-dezembro, p. 523-536, 2012. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/pdf/275/27524689002.pdf> >. Acesso em: 31 de maio de 2018.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, v. 1, n. 1, p. 133-147, 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526/1711>>. Acesso em: 09 jun. 2018.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECANDIO, Fabricio. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado de letras, 2011.

FARIA, Juliana Batista, *O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa: Experiências de formação de sujeitos em imersão docente*. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais,. - Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática e pedagogia: da teoria de ensino à teoria da formação. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (org.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 2014. p.74-99.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educ. Pesqui.* São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set, 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. Didática Multidimensional: por uma sistematização conceitual. *Educação & Sociedade*, v. 37, n. 135, abr/jun, p. 539-553, 2016. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/873/87346871013.pdf>>. Acesso em: 29 de abril de 2018.

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

LONGO, Conceição Aparecida Cruz; CONTI, Keli Cristina. Tabuada: na memória sim, decoreba não! *Convivência de Ideias*. Itu (SP): Ottoni Editora, 2014. p.7-13.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação anti-racista e intercultural no Brasil. *Educação em revista*. vol.26, no.1, Belo Horizonte, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da prática ressignificando a Didática. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (org.). *Didática: embates contemporâneos*. SP: Loyola, 2014. p.15-41.

RICOUER, Paul. *Teoria da interpretação*. Rio de Janeiro: Edições 70, 1976.

ROLDÃO, Maria do Céu. Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, vol.47, n.166, outubro/dezembro, p.1134-1149, 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34 jan/abr, p. 94-103, 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu. *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia-PT: Fundação Manuel Leão, 2009.

ROSA, Sonia. *O Menino Nito: então, homem chora ou não?*. Pallas Editora, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SHULMAN, Lee S.. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec Nova série*, v. 4, n. 2, dez. 2014. Disponível em: <<http://www.cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>>. Acesso em: 17 out. 2019. doi: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293>.

SILVA, Cinara Santana; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da pontuação. In: MORAIS, Artur Gomes (org.). *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 121-139.

SILVA, Tânia Maria. *Narrativas de professoras e elaboração de atividades impressas: diferentes percursos, saberes diversos*. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Mestrado Profissional Ensino e Docência, Belo Horizonte

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

SOUZA, Elizeu Clementino. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SOUZA, Elizeu. Clementino. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Educação (UFSM)*, Santa Maria, p. 39-50, jan., 2014. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344> >. Acesso em: 12 jun. 2018.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZAIDAN, Samira; FERREIRA, Maria Cristina Costa; KAWASAKI, Terezinha Fumi. A pesquisa da própria prática no mestrado profissional. *PLURAIS-Revista Multidisciplinar*, v. 3, n. 1, p. 88-103, 2018.