

LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

VIVIAN SUEMY MAEGIMA

**PROFESSORA EM FORMAÇÃO NA RELAÇÃO
COM AS CRIANÇAS: QUAIS SABERES
APREENDIDOS?**



Rio Claro
2020

VIVIAN SUEMY MAEGIMA

PROFESSORA EM FORMAÇÃO NA RELAÇÃO COM AS
CRIANÇAS: QUAIS SABERES APREENDIDOS?

Orientadora: Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Rio Claro
2020

M184p	<p>Maegima, Vivian Suemy</p> <p>Professora em formação na relação com as crianças: quais saberes apreendidos? / Vivian Suemy Maegima. -- Rio Claro, 2020</p> <p>78 f. : il., tabs., fotos</p> <p>Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro</p> <p>Orientadora: Laura Noemi Chaluh</p> <p>1. Saberes docentes. 2. Formação inicial. 3. Escrita docente. 4. Pesquisa narrativa. I. Título.</p>
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, por ter cuidado de mim e guiado meus passos ao longo da minha trajetória acadêmica.

Agradeço à minha família, especialmente aos meus pais: Marcos Antonio Hissao Maegima e Maria Elzita Romano Maegima, por apoiarem meus sonhos e por todos os ensinamentos e valores que eles me passaram ao longo da vida. Agradeço também aos meus irmãos Hiroshi Maegima (e família) e Felipe Maegima, por me incentivarem e estarem junto comigo.

Agradeço ao meu namorado e amigo Johan Hoyer, por me ouvir e me aconselhar nos momentos difíceis.

Agradeço as minhas amigas Pamela Gonçalves, Gabrielle Tiburcio, Julia Correa e Luana Sá pela amizade que construímos ao longo desses anos de graduação e por todo o apoio e companhia nas aulas.

Agradeço à todos os professores e professoras que marcaram a minha trajetória formativa e me impulsionaram a persistir na Educação.

E, finalmente, não poderia me esquecer de agradecer imensamente a professora Laura Chaluh, que além de ser a minha orientadora, também se tornou uma grande amiga. Obrigada Laura, por ter me ajudado não só na construção desta pesquisa, mas também por me incentivar a ser uma professora melhor: com uma escuta sensível, um olhar aguçado e um coração aberto para abraçar as transformações. Gratidão por tudo!

À todos que me ajudaram e fizeram parte dessa trajetória meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

O presente trabalho socializa minhas experiências enquanto bolsista do Projeto de Núcleo de Ensino “Práticas culturais no contexto escolar: literatura e contação de histórias”, realizado no período de março a novembro do ano de 2019 numa escola de ensino fundamental da rede municipal de Rio Claro/SP. Nesse projeto eu acompanhava semanalmente uma turma de 1º ano construindo um trabalho em parceria com a professora titular da classe tendo como horizonte a prática da leitura e contação de histórias. A partir dessa vivência e dos aprendizados tidos nesse percurso me propus desenvolver uma pesquisa que teve como objetivo analisar as perspectivas teóricas que abordam os saberes da experiência para compreender o processo formativo de uma futura professora. Para atingir os objetivos desenvolvi uma pesquisa narrativa (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015) que toma como objeto de estudo a própria prática. Para compor o trabalho apresento os meus registros reflexivos e fotografias que dizem do trabalho realizado na escola. Nessa composição apresento também um memorial que aborda a minha relação com a escrita isto, porque a partir do próprio percurso da pesquisa ficou evidente a relevância dessa prática para a minha constituição docente. Além disso, realizei uma pesquisa bibliográfica (GIL, 2002) a partir do levantamento de trabalhos completos localizados nos anais do *Congresso Nacional de Formação de Professores (CNFP)* e *Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (CEPFE)* nos anos de 2014, 2016 e 2018, utilizando as palavras-chave: Saberes Docentes e Saberes Docentes na Formação Inicial. A partir do levantamento evidenciou-se uma diminuição dos trabalhos que abordam a temática dos saberes docentes ao longo das edições do evento e em relação aos artigos lidos, grande parte dos trabalhos trouxeram como problemática central a dicotomia entre a teoria e a prática nos cursos de formação inicial. Por fim, compartilho os saberes experienciais apreendidos por mim, sendo eles: a possibilidade de tirar lições das situações de conflitos; a importância de dialogar e discutir com as crianças sobre as temáticas que são silenciadas na sociedade; educar o olhar e estar atenta às singularidades dos alunos; dar autonomia e acreditar na potencialidade das crianças; ser coerente nas palavras e nas atitudes.

Palavras-chave: Saberes Docentes. Formação Inicial. Escrita docente. Pesquisa narrativa.

LISTA DE FIGURAS

Quadro 1- Trabalhos selecionados do Congresso de Formação de Professores no ano de 2014.....	p.18
Quadro 2- Trabalhos selecionados do Congresso de Formação de Professores no ano de 2016.....	p.19
Quadro 3- Trabalhos selecionados do Congresso de Formação de Professores no ano de 2018.....	p.20
Figura 1: Imagens da Escola Municipal Dante Egrégio.....	p.42
Figura 2: Leitura e discussão das lendas com a turma do 1º ano A.....	p.46
Figura 3: Capa do livro “A verdadeira história dos três porquinhos”	p.49
Figura 4: Atividade realizada de forma coletiva pelo 1º ano.....	p.51
Figura 5: Capa do livro “A cinderela das bonecas”, de Ruth Rocha.....	p.53
Figura 6: Grupo confeccionando a boneca.....	p.54
Figura 7: Bonecos confeccionados pela turma do 1º ano A.....	p.55
Figura 8: Pista do caça tesouros.....	p.58
Figura 9: Crianças lendo as pistas do caça tesouros.....	p.59
Figura 10: Capa do livro “Chapeuzinho redondo”	p.61
Figura 11: Aluno ajudando no preparo da receita.....	p.62

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	p. 7
CAPÍTULO 1- SABERES DOCENTES: ALGUMAS DISCUSSÕES TEÓRICAS.....	p. 11
CAPÍTULO 2- SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL: UMA INVESTIGAÇÃO MINUCIOSA.....	p. 17
2.1 Problematizações e discussões teóricas sobre a formação inicial.....	p. 21
2.2 Discussões teóricas a partir da experiência de graduandos e bolsistas.....	p. 27
2.3 Considerações sobre o mapeamento dos trabalhos.....	p. 35
CAPÍTULO 3- ENTRELAÇANDO SABERES.....	p. 38
3.1 As impressões da professora em formação.....	p. 42
CAPÍTULO 4- REASSUMINDO A MINHA (AUTO)RIA.....	p. 65
4.1 A prática da escrita no processo de formação inicial dos professores.....	p. 67
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	p. 71
REFERÊNCIAS.....	p. 73

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa teve como temática as minhas experiências enquanto bolsista do Projeto de Núcleo de Ensino¹ “Práticas culturais no contexto escolar: literatura e contação de história”, realizado no ano de 2019 na escola municipal de Ensino Fundamental Dante Eggrégio, localizada em Rio Claro-SP.

Uma vez por semana eu desenvolvia práticas de leitura e contação de histórias junto com a professora da classe, Simone, responsável pela turma de 1º ano da referida escola. Era uma troca de aprendizados, onde era possível conversar com as crianças não só sobre o contexto do livro, mas sobre a visão de mundo trazida por elas e dessa forma acontecia a ampliação do conhecimento.

Além disso, eu participava de um HTPI (Hora de Trabalho Pedagógico Individual) com a professora da classe. Era o momento em que nós planejávamos as atividades, conversamos sobre as crianças e estabelecemos uma relação entre uma professora mais experiente e uma professora ainda em formação.

Também fazia parte das minhas atividades semanais, a produção de registros reflexivos, encaminhadas para a coordenadora do projeto. Por meio das escritas eu refletia sobre a minha práxis, tendo um olhar atento para as experiências que aconteciam na sala de aula.

Esclarecido como se dava o Projeto de Núcleo de Ensino, descrevo neste momento a minha trajetória com o tema de estudo e como o referido projeto trouxe implicações na minha constituição docente.

Através das minhas vivências na escola, pude notar a complexidade dos saberes construídos pelo professor. Comecei a observar que a teoria que eu aprendia na universidade, muitas vezes não era suficiente para a dimensão da prática pedagógica, ou seja, havia o distanciamento entre teoria e prática.

Outro fato que me instigava era perceber que o meu modo de agir em sala de aula estava vinculado a minha trajetória escolar. Isto porque segundo Nóvoa (1995), não há como desvincular o eu profissional do eu pessoal do professor.

¹ Projeto de Núcleo de Ensino é um programa vinculado a Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) criado em 1987, que tem por objetivo promover práticas educacionais nas escolas públicas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). O Projeto de Núcleo de Ensino prevê o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas no contexto escolar, viabilizando o trabalho em equipe e multiequipe e desse modo articulando estudos teóricos e práticos. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/prograd/programas/nucleo-de-ensino/apresentacao/>. Acesso em 23 mai 2020.

Nesse sentido, fui me aproximando da temática dos saberes docentes construídos na formação inicial e houve uma motivação para aprofundar acerca dos saberes da experiência, visto que foi através dos meus registros reflexivos que se sucedeu a apropriação deste saber.

A partir dessas inquietações e de todo processo vivido na escola, resolvi desenvolver este trabalho. A pesquisa é de abordagem qualitativa, pois “[...] pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida” (GATTI, 2007, p. 12). Além disso, Bogdan e Biklen (1994) esclarecem que na pesquisa qualitativa há *fonte direta dos dados*, o que foi essencial nesta pesquisa, já que utilizei essa fonte direta que são meus registros reflexivos.

Especificamente, fiz a escolha pela pesquisa narrativa (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015). A pesquisa narrativa se justifica, porque se trata de experiências vividas no contexto escolar, ou seja, sou autora e personagem da ação simultaneamente. Desse modo, de acordo com Lima, Geraldi, Geraldi (2015, p. 27) “[...] É da experiência vivida que emergem temas e perguntas dos quais se elegem os referenciais teóricos com os quais se irá dialogar e que, por sua vez, fazem emergir as lições a serem tiradas”.

Por meio dos registros reflexivos produzidos semanalmente, aqui considerados como narrativas, pude refletir sobre os acontecimentos vividos no contexto de uma sala de aula viva e dinâmica, sobre as implicações do fazer docente e, principalmente, sobre mim mesma e meu modo de agir diante do outro.

É válido ressaltar acerca dessa perspectiva metodológica que “uma pesquisa sobre a própria experiência é sempre uma pesquisa sobre o singular” (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 33). Assim, ao longo desse trabalho irei discutir como as vivências na escola contribuíram para a minha formação. O material que utilizo para fazer essa discussão são: a) memorial produzido sobre a importância da escrita em minha vida; b) registros reflexivos produzidos no ano de 2019; c) fotografias de atividades produzidas com as crianças daquela turma.

Também optei por fazer um levantamento bibliográfico para ampliar a discussão acerca dos saberes docentes construídos na formação inicial. Segundo a perspectiva de Gil (2002, p. 44) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” Para o autor, a principal vantagem desse tipo de abordagem é permitir ao

pesquisador investigar a cobertura de uma gama de fenômenos. Logo, o levantamento bibliográfico da pesquisa se deu a partir dos Anais do evento *Congresso Nacional de Formação de Professores (CNFP)* e *Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (CEPFE)*. O critério para a escolha dos trabalhos completos do referido evento foi as palavras-chave “saberes docentes” e “saberes docentes na formação inicial” que estivessem contempladas no título ou no resumo. Também utilizei como critério a seleção de artigos que abrangesse o curso de Pedagogia, desconsiderando aqueles que eram de outras licenciaturas. Logo, foram considerados os eventos dos anos de 2014, 2016 e 2018.

O objetivo geral da pesquisa é analisar as perspectivas teóricas que abordam os saberes da experiência para compreender o processo formativo de uma futura professora. E os objetivos específicos:

1. Mapear e analisar os trabalhos completos localizados nos anais do Congresso Nacional de Formação de Professores (CNFP) e Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (CEPFE) nos anos de 2014, 2016 e 2018.
2. Ampliar a discussão acerca dos saberes experienciais.

A seguir apresento a organização deste trabalho.

No capítulo 1, faço uma análise teórica utilizando diferentes referenciais teóricos como Tardif (2002), Pimenta (2000), Gauthier *et al.* (2006) e outros autores, os quais abordam a temática dos saberes docentes. Foco, em especial, na problematização referente aos saberes relacionados a experiência.

No capítulo 2, trago o levantamento bibliográfico realizado a partir dos Anais do evento já citado. Nesse capítulo, realizo uma análise dos trabalhos completos encontrados em relação a temática dos saberes docentes na formação inicial e para facilitar a compreensão do levantamento bibliográfico construí alguns quadros levando em consideração o ano do evento e o número de trabalhos completos selecionados.

No capítulo 3, discuto sobre a importância dos saberes da experiência, apresentando a perspectiva de Larrosa (2002). Também trago alguns dos meus registros reflexivos produzidos no Projeto de Núcleo de Ensino, além de algumas fotografias das atividades produzidas com as crianças.

No capítulo 4, apresento um memorial sobre a importância da escrita na minha trajetória formativa e posteriormente problematizando a prática da escrita no processo de formação inicial do professor.

Por fim, realizo algumas considerações finais trazendo alguns fechamentos acerca da pesquisa e contribuições do respectivo projeto para a minha formação enquanto futura pedagoga.

CAPÍTULO 1- SABERES DOCENTES: ALGUMAS DISCUSSÕES TEÓRICAS

No início da década de 1990, intensificaram-se os estudos na área da didática e formação de professores, para entender a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes. Nunes (2001) aponta que neste momento houve uma mobilização para tentar identificar os saberes implícitos na prática docente e construir um novo olhar para a formação de professores.

Embora a temática dos saberes docentes não seja uma novidade no campo da formação docente, pretendo trazê-la para entender a constituição dos saberes do professor na formação inicial, aproximando essa reflexão teórica com a minha vivência enquanto aluna de Pedagogia e bolsista do Projeto de Núcleo de Ensino. Como já mencionado, o foco da minha investigação são os saberes produzidos através da experiência² analisando diferentes perspectivas teóricas. Contudo, inicialmente é necessário mostrar a importância dos saberes adquiridos na formação inicial do professor. Segundo Block e Rausch (2015):

Estudos contemporâneos vêm revelando, como primordial ao ofício docente, a apropriação de saberes que são determinantes para a profissionalização, bem como marcam o início do processo de construção de identidade do professor. Este foco diverge da visão simplificada que anteriormente se apresentava de uma formação inicial que objetivava desenvolver variadas competências e técnicas junto aos futuros professores, preparando-os para sua atuação (BLOCK; RAUSCH, 2015, p. 249).

Logo, observa-se que é durante a formação inicial que o professor vai construindo saberes que lhe dão suporte para atuar na profissão e atingir a autonomia necessária para lidar com situações diversas na escola.

Assim, antes de adentrarmos na temática dos saberes docentes, faz-se necessário definir o que são estes saberes. Para Tardif e Raymond (2000) o ‘saber’ “[...] engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 209).

Tardif (2002) traz a questão da temporalidade que é uma das características essenciais aos saberes dos professores, pois está relacionada ao processo de escolarização do docente, ou seja, são os princípios pedagógicos que os professores vão constituindo ao longo da sua trajetória de vida e enquanto

² Quando me refiro aos saberes produzidos através da experiência ainda não os nomeio de “saberes experienciais” e nem de “saberes da experiência”, porque há uma diferenciação entre os conceitos, o qual é esclarecido no capítulo 3.

estudante. Há também os aspectos da heterogeneidade e da pluralidade que estão ligados às teorias e práticas nos quais os professores vão adequando de acordo com as situações decorrentes na escola e a rotina de trabalho. Assim, é possível observar que os saberes docentes são ao mesmo tempo plurais, heterogêneos e temporais, contudo, tais saberes são mutáveis e passíveis de aperfeiçoamento.

A partir dessa contextualização, Tardif (2002) define que os saberes docentes decorrem da formação profissional, dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Ou seja, a construção dos saberes do professor provém de fontes diversas e não há como desenvolver uma prática educativa baseada em apenas uma fonte, uma vez que a práxis desse educador integra diferentes saberes e relações. Nesse sentido, Tardif (2002) explica cada um destes saberes:

Os saberes disciplinares são aqueles advindos da universidade, separados por disciplinas. São saberes sociais que foram produzidos por estas instituições e que integram a prática docente.

Os saberes profissionais são aqueles apreendidos na formação do professor (ciência da educação) integrando também o saber pedagógico que são as concepções e reflexões sobre a educação que vão sendo incorporadas à prática, isto é, são as doutrinas assumidas pelo professor.

Os saberes curriculares são os conhecimentos veiculados através dos programas escolares. São os conteúdos, metodologias e objetivos instituídos pela escola e que o professor precisa cumprir.

Por fim, os saberes experienciais são as experiências que o professor adquire na prática da profissão e que não necessariamente são conhecimentos sistematizados em teorias e nem derivados de uma formação, mas são um conjunto de saberes que orientam a prática docente. Nas palavras de Tardif (2002):

Os saberes experienciais adquirem também uma certa objetividade em relação crítica com os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional. A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experenciais”, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência (TARDIF, 2002, p. 53).

Devido a sua especificidade os saberes experienciais possibilitam a atribuição de significados aos demais saberes, porque o professor vai intermediando os conhecimentos adquiridos em sua formação aos saberes que ele de fato se

apropriou para o exercício da sua profissão (TOBIAS, 2015). Ainda sobre os saberes experienciais Tardif (2002 apud Tobias 2015, p. 44):

É por meio do saber experiencial que haverá o “confronto” crítico com os demais saberes, pois é, por intermédio dessa experiência, da apropriação do saber-fazer que se relacionam o contexto, os condicionantes, as possibilidades, por fim, toda a realidade com suas variantes que exigem da experiência certa flexibilidade de ações que norteiem todos os demais saberes provenientes da profissão docente (TARDIF, 2002 apud Tobias 2015, p. 44).

Portanto, na perspectiva de Tardif (2002) há uma categoria separada para explicar os saberes experienciais que são considerados como norteadores do fazer docente.

Pimenta (2000) apresenta outra perspectiva acerca dos saberes docentes. Ela discute que é por meio da articulação entre os saberes que os professores percebem as particularidades da profissão e, deste modo, reconfiguram o saber-fazer docente. A autora utiliza o termo ‘saberes da docência’, separando em três categorias: os saberes pedagógicos, saberes do conhecimento e os saberes da experiência. Os saberes pedagógicos são aqueles oriundos da ciência da educação, são as concepções, teorias e todas as questões epistemológicas que envolvem a educação ao longo dos tempos. Os saberes do conhecimento são os saberes apreendidos na formação acadêmica e que se configuram como conteúdo a ser ensinado. Por fim, os saberes da experiência são os saberes adquiridos pelo professor na sua trajetória enquanto aluno, a partir das interações com professores marcaram seu percurso formativo. Pimenta em outra obra diz ainda (2006):

[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores (PIMENTA, 2006, p. 20).

Logo, verifica-se que Pimenta (2000) em sua categorização, também traz uma classe isolada que trata dos saberes da experiência. Diferente de Tardif (2002), a autora aborda os saberes da experiência como os traços do trabalho que o professor leva para sua prática a partir do contato com seus colegas de trabalho e professores que foram presentes em sua formação escolar. No entanto, algumas ideias de Pimenta (2000) se aproximam das de Tardif (2002), pois os dois autores concebem os saberes da experiência (Pimenta) e os saberes experienciais (Tardif) como um conhecimento que se dá a partir de uma reflexão da própria práxis.

Gauthier *et al.* (2006) mostram outra compreensão acerca dos saberes docentes. Para os autores os saberes são obtidos para ou no trabalho e requer sempre uma reflexão prática, assim eles dividem os saberes em três grandes categorias: ofícios sem saberes, saberes sem ofícios e ofícios feitos de saberes. O primeiro diz respeito a um saber que não é sistematizado pelo professor ligado ao modo de agir, a intuição, o bom senso etc. A segunda categoria, são saberes caracterizados com a formalização do ensino e que muitas vezes não condizem com a realidade. Por fim, o ofício feito de saberes, são os saberes mobilizados pela prática docente, sendo separado em quatro tipos de saberes: a) *o disciplinar* que são os conhecimentos que o professor tem acerca dos conteúdos a serem ensinados; b) *o curricular* que é a transformação das disciplinas em um programa de ensino; c) *das Ciências da Educação* que é o saber profissional específico e que não necessariamente está relacionado com a ação pedagógica; d) *da Tradição Pedagógica* é o saber ministrar a aula, o qual é adequado pelo saber experiencial e pelo saber da ação pedagógica; e) *da Experiência* “[...] referente aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência de truques etc” (NUNES, 2001, p. 34 apud GAUTHIER *et al.*, 1998); f) *da Ação Pedagógica* que é o saber experiencial que é validado por meio de métodos científicos.

É possível observar nessa perspectiva que Gauthier e seus colaboradores apresentam os saberes experienciais em duas categorias: *da Experiência* e intrínseco ao saber vindo da *Ação Pedagógica*. A primeira categoria se refere aos saberes construídos pelo professor em um processo individual de aprendizagem da profissão. Para Gauthier *et al.* (2006):

Embora o professor viva muitas experiências das quais tira grande proveito, tais experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao segredo da sala de aula. Ele realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo. Seu julgamento e as razões nas quais ele se baseia nunca são conhecidos nem testados publicamente (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 33).

Os autores têm visões próximas, porém diferenciam-se das classificações trazidas por Tardif (2002) e Pimenta (2000), isto porque para Gauthier *et al.* (2006) citado por Cardoso, El Pino e Dorneles (2012), os saberes experienciais precisariam se tornar públicos para serem legitimados. Por isso, eles utilizam a categoria dos saberes da ação pedagógica:

Os saberes da ação pedagógica, de acordo com Gauthier et al. (2006), seriam, então, os saberes experienciais dos professores a partir do momento em que se tornam públicos e são validados por meio de pesquisas realizadas tendo como cenário empírico a sala de aula. A ideia apresentada por Gauthier et al, a respeito da necessidade de que se validem e se tornem públicos os saberes experienciais dos professores é, nesse sentido, o que possibilitaria a construção de uma teoria da pedagogia (GAUTHIER et al., 2006 apud CARDOSO; EL PINO; DORNELES, 2012, p. 9).

Freire (2009) apesar de não ser um estudioso na área dos saberes docentes, deixou grandes contribuições em sua obra “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”. Freire (2009) tem uma visão de educação como um processo de humanização e por isso através dos vínculos formados na sala de aula, os alunos suscitam no professor um reconhecimento sobre si mesmo e sobre sua prática. Ele destaca que aluno e professor produzem saberes e assim um afeta o outro no saber construído. Freire (2009, p. 22) corrobora sobre tais saberes que “[...] devem ser conteúdo obrigatório à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora”.

Como já citado, Freire (2009) não apresenta de maneira explícita os saberes experienciais. Entretanto, ele discute sobre a importância das experiências para a formação humana “[...] É por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 2009, p. 37).

Além disso, o autor traz a questão da legitimidade das experiências informais as quais são dotadas de significação e que ele chama de *conhecimentos de experiências feitos* “[...] tal expressão demonstra sua valorização e compreensão da riqueza que o mesmo encerra, ao expressar as interações sociais imediatas, e, portanto, estar impregnado do conhecimento gerado pela experiência vivida” (FREITAS, 2004, p. 61 apud PEREIRA, 2017, p. 116). A partir dessas considerações, nota-se que Freire também valorizava a experiência e o conhecimentos dados por meio das vivências informais.

Em outra linha de pensamento, Mota (2005) citada por Lopretti (2007) também contribui na discussão acerca dos saberes. Para a autora a construção de um saber passa pelas relações entre sujeito-objeto, sujeitos-sujeitos e sujeitos-contextos. Nessas relações ocorrem os confrontos entre o sujeito e os

conhecimentos, crenças, valores, possibilitando assim a produção de saberes. Isto é:

[...] produzimos saberes a partir dos conhecimentos em contato com a realidade da prática educativa e pedagógica, ou seja, o contexto da prática docente, e produzimos conhecimentos outros a partir dos saberes produzidos nesta realidade, quando os sistematizamos conceitualmente e os divulgamos: Afinal, o conhecimento é a especialização do saber (MOTA, 2005, p.45 apud LOPRETTI, 2007, p. 50).

A pesquisadora não traz uma categorização acerca dos saberes, mas ela ressalta a importância dos saberes produzidos através da prática, o qual vai sendo confrontado na medida em que o professor vai vivenciando uma realidade.

Lopretti (2007, p. 51) afirma a partir dessa questão:

[...] a importância desta discussão reside no fato de buscarmos novas maneiras de pensar e compreender o pensamento e as ações docentes no seu contexto profissional e de formação, bem como as diversas formas em que este sujeito vai experienciando e re-significando esta realidade em que atua, ora produzindo saberes, ora produzindo conhecimentos, ora produzindo saberes e conhecimentos (LOPRETTI, 2007, p. 51).

Até o momento apresentei diferentes perspectivas sobre os saberes docentes. Para reforçar a importância desse estudo no que concerne aos saberes construídos na formação inicial, no próximo capítulo irei mostrar a análise do levantamento bibliográfico (GIL, 2002) realizado.

CAPÍTULO 2- SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL: UMA INVESTIGAÇÃO MINUCIOSA

Como já referido, neste capítulo irei dialogar sobre o levantamento bibliográfico (GIL, 2002) feito a partir dos Anais do *Congresso Nacional de Formação de Professores (CNFP)* e *Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (CEPFE)*. Os eventos ocorrem de forma integrada e são realizados pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e têm como proposta instigar discussões políticas e teóricas acerca da formação de professores no Brasil. Os eventos acontecem a cada dois anos e escolhi as últimas três edições para analisar (2014, 2016 e 2018), pois há uma quantidade significativa de trabalhos que abordam a temática dos saberes docentes na formação inicial. Desse modo, para a busca dos trabalhos entrei com as palavras-chave **saberes docentes** e **saberes docentes na formação inicial**. A partir dessa contextualização, esclareço em um primeiro momento os critérios de escolha dos trabalhos completos e como se deu o levantamento bibliográfico e em um segundo momento apresentarei as discussões dos trabalhos selecionados, organizados em subcapítulos.

Cada edição do evento contém somente um livro com os Anais, os quais são agrupados em eixos temáticos, porém para a escolha dos trabalhos não determinei eixos específicos. Assim, a partir das palavras-chave mencionadas fui selecionando os trabalhos que traziam a temática estudada, desconsiderando aqueles que eram de outras licenciaturas, pois para mim o objetivo central era compreender a concepção de saberes docentes que circula no meio acadêmico, especificamente no curso de Pedagogia. Desse modo, utilizei esses critérios para todo o levantamento bibliográfico. Nos Anais do Congresso dos anos de 2014 e 2016 a forma como os trabalhos estavam organizados dificultou bastante no momento da busca, isto porque todos os arquivos online estavam em uma mesma pasta, assim eu abri um por um e fui selecionando a partir do título e em alguns casos pelo resumo. Já no Congresso de 2018, esse processo foi bem mais fácil, pois o próprio site do evento continha os arquivos já separados pelos eixos e um local específico para fazer a busca por palavras-chave.

Inicialmente, analisei os Anais do evento do ano de 2014. No Congresso em questão, os trabalhos foram agrupados em oito eixos temáticos, sendo: *Formação de professores para a educação básica (eixo 1); Projetos e práticas de formação continuada (eixo 2); Formação do professor alfabetizador (eixo 3); Políticas de formação de professores (eixo 4); A formação de professores na perspectiva da inclusão (eixo 5); Formação de professores para o ensino superior (eixo 6); Propostas curriculares e materiais pedagógicos no ensino e na formação de professores (eixo 7); Educação a distância na formação de professores (eixo 8)*. Logo foram encontrados 1037 trabalhos (de todos os eixos), destes, apenas seis foram selecionados, sendo: cinco artigos do eixo 1, um artigo do eixo 3 e um artigo do eixo 4. O que deixa em evidência que a maioria dos artigos correspondem ao eixo 1- *Formação de professores para a educação básica*.

A seguir apresento um quadro contendo o título dos artigos, autor (es), o eixo temático e a palavra-chave.

Quadro 1- Trabalhos selecionados do Congresso de Formação de Professores no ano de 2014

Título do trabalho	Autor (es)	Eixo temático	Palavra-chave
<i>Saberes docentes à formação inicial de professores: dialogando com Tardif, Pimenta, Freire</i>	Osmarina Block; Rita Buzzi Rausch;	eixo 1	Saberes docentes
<i>A articulação entre instituição de ensino superior e escola pública: os saberes mobilizados na formação inicial do professor</i>	Marli Amélia Lucas Pereira;	eixo 3	Saberes docentes na formação inicial
<i>A dimensão da pesquisa na formação inicial de professores</i>	Laura Noemi Chaluh;	eixo 1	Saberes docentes na formação inicial
<i>A relação entre o conhecimento da docência e a vivência da prática: uma discussão a partir da formação inicial de professores</i>	Giovana Azzi De Camargo; Ana Lucia Guedes Pinto;	eixo 1	Saberes docentes na formação inicial
<i>Aprendizagem da docência: relacionando saberes na formação inicial</i>	Sydione Santos;	eixo 1	Saberes docentes na formação inicial

<i>O programa institucional de bolsa de iniciação à docência como lócus de construção e mobilização de saberes docentes</i>	Vanessa Lopes Eufrazio; Rita de Cássia de Alcântara Braúna;	eixo 4	Saberes docentes
---	--	--------	------------------

Fonte: Dados produzidos pela autora

No evento realizado no ano de 2016, os trabalhos também foram organizados por eixos temáticos, no entanto, os eixos sofreram algumas alterações, sendo: *Formação inicial de professores da educação básica (eixo 1); Formação continuada e desenvolvimento profissional de Professores da Educação Básica (eixo 2); Formação do professor alfabetizador (eixo 3); Formação do Professor da Educação Infantil (eixo 4); Políticas de formação de professores (eixo 5); A formação de professores na perspectiva da inclusão (eixo 6); Formação e desenvolvimento profissional de professores do ensino superior (eixo 7); Educação à distância na formação de professores (eixo 8)*. Desse modo, de 746 trabalhos encontrados (de todos os eixos) selecionei apenas cinco, utilizando os critérios já mencionados. Destes trabalhos, quatro pertencem ao eixo 1 e um trabalho corresponde ao eixo 7, evidenciando novamente que a maior parte dos artigos são do eixo 1.

Quadro 2- Trabalhos selecionados do Congresso de Formação de Professores no ano de 2016.

Título do trabalho	Autor (es)	Eixo temático	Palavra-chave
<i>A parceria Universidade-escola básica e formação inicial de professores: aprendizagem sobre a docência no contexto do PIBID</i>	Talita da Silva Campelo;	eixo 1	Saberes docentes na formação inicial
<i>A relação teoria e reflexão da prática para ressignificação do fazer docente: um relato de experiência a partir do estágio no curso de Pedagogia/ PARFOR/ UEA</i>	Eliana Nascimento; Edilberto Santos Moura; Cristiane Cavalcante Lima;	eixo 7	Saberes docentes
<i>Docência e formação inicial: revisando concepções</i>	Sydione Santos;	eixo 1	Saberes docentes na formação inicial
<i>Extensão universitária e</i>	Natalia Ribeiro	eixo 1	Saberes

<i>formação inicial de professores: narrativas de bolsistas do projeto de extensão escola laboratório</i>	Ferreira;		docentes na formação inicial
<i>As práticas pedagógicas dos bolsistas de iniciação à docência nas escolas: reflexões iniciais</i>	Maria do Socorro Lima Marques França;	eixo 1	Saberes docentes

Fonte: Dados produzidos pela autora

Por fim, no ano de 2018 os trabalhos foram separados por seis eixos temáticos, os quais novamente sofreram alterações, sendo: *Políticas e práticas de formação inicial de professores de educação básica (eixo 1)*; *Políticas e práticas de formação continuada e desenvolvimento profissional de professores de educação básica (eixo 2)*; *Formação de professores alfabetizadores e de professores de educação infantil (eixo 3)*; *Políticas e práticas para a formação de professores na perspectiva da inclusão (eixo 4)*; *Formação e desenvolvimento profissional de professores do ensino superior (eixo 5)*; *Inovações metodológicas e o uso de tecnologias na formação inicial e continuada de professores (eixo 6)*. Assim, de 641 trabalhos encontrados (de todos os eixos) selecionei apenas dois³ utilizando os mesmos critérios. Neste caso os trabalhos escolhidos corresponderam aos eixos 4 e 6.

Quadro 3- Trabalhos selecionados do Congresso de Formação de Professores no ano de 2018.

Título do trabalho	Autor (es)	Eixo temático	Palavra-chave
<i>A metodologia problematizadora na formação inicial para a construção de saberes docentes inclusivos</i>	Adriana Oliveira	eixo 4	Saberes docentes
<i>Saberes docentes: uma revisão necessária nos currículos de formação de professores</i>	Elize Keller Franco	eixo 6	Saberes docentes

Fonte: Dados produzidos pela autora

³ Informo que na leitura do resumo de Franco (2018) não especificava que era apenas da Pedagogia- um dos critérios da escolha, por isso ele foi contemplado ainda que na leitura do texto completo me deparei que ele também tratava das outras licenciaturas.

Assim, a partir dessa investigação foi possível observar uma diminuição dos trabalhos que abordam a temática dos saberes docentes ao longo das edições do evento. E, ainda, foi possível observar a escassez de trabalhos que tratam do foco da pesquisa que me propus a fazer se levamos em consideração o total de artigos lidos-2424 no período definido e o total dos artigos selecionados-13 no mesmo período. O que equivale a 0,54% em relação ao total de artigos lidos/encontrados.

No total foram selecionados 13 trabalhos, destes, 9 trazem experiências de graduandos, no PIBID⁴, em projetos de extensão da universidade, estágios supervisionados e um projeto envolvendo bolsistas promovido pelo governo do Estado de São Paulo. Já os demais artigos são reflexões teóricas dos saberes docentes e problematizações acerca da formação inicial. Assim, dividi os subcapítulos da seguinte forma:

- 2.1 Problematizações e discussões teóricas sobre a formação inicial.
- 2.2 Discussões teóricas a partir da experiência de graduandos e bolsistas.
- 2.3 Considerações sobre os trabalhos analisados.

2.1 Problematizações e discussões teóricas sobre a formação inicial

No capítulo anterior discutimos sobre as diferentes perspectivas teóricas acerca dos saberes docentes, porém a reflexão não se estendeu especificamente para a questão da formação inicial. Por isso neste subcapítulo irei apresentar a análise dos artigos que trazem discussões teóricas e problematizações sobre a formação inicial, visto que é uma temática importante para entender como se dá a articulação da teoria e da prática.

O primeiro trabalho analisado foi o de Block e Rausch (2014) *Saberes docentes à formação inicial de professores: dialogando com Tardif, Pimenta, Freire*. As autoras iniciam discutindo sobre a atuação do professor iniciante, a qual é marcada por situações desafiadoras, por isso é importante que a formação inicial não seja baseada apenas nos saberes disciplinares, isto é, nas teorias, mas que se

⁴ PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) é um programa que ocorre por meio de convênios entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e as Instituições de Ensino Superior e visa promover a integração entre essas Instituições e a Educação Básica (escolas municipais e estaduais), possibilitando uma melhoria no ensino das escolas públicas.

aproxime do cotidiano escolar e da prática docente. Desse modo, através das contribuições de Tardif (2004), Pimenta (2000) e Freire (2009) as autoras desenvolveram uma pesquisa qualitativa, de cunho descritivo para evidenciar a importância da ressignificação da formação inicial.

Em um primeiro momento, elas trazem as ideias de Tardif (2004 apud BLOCK; RAUSCH, 2014) explicando sobre pluralidade e heterogeneidade dos saberes assim como a categorização utilizada pelo referido autor (saberes disciplinares, saberes profissionais, saberes curriculares e saberes experienciais). Block e Rausch (2014) destacam ainda que “[...] é justamente durante a formação inicial que os saberes docentes requerem um intenso investimento, contribuindo para preparar o futuro professor de modo que este consiga começar a atuar na profissão” (BLOCK, RAUSCH, 2014, p. 3). Em seguida elas dialogam com as ideias de Freire (2009) enfatizando que professor e aluno produzem saberes e um afeta o outro nessa relação. As autoras discutem ainda acerca da formação da identidade docente, levando em consideração as contribuições de Pimenta (2000 apud BLOCK; RAUSCH, 2014) quem elucida que é na formação inicial que essa identidade vai sendo formada, a partir do estudo das teorias educacionais. Em relação a essa questão as autoras destacam:

Ressalta-se que o objetivo do curso de licenciatura é formar o futuro professor, capacitando-o para o exercício da profissão e deste modo, fazer com que de fato assumam-se como profissionais, tornando-se ele próprio um investigador de sua prática educativa a ponto de reestruturar, produzir e transformar seus saberes e sua identidade profissional (BLOCK; RAUSCH, 2014, p. 5).

A partir dos teóricos apresentados, as autoras discutem que as pesquisas mais atuais acerca da formação de professores apontam no sentido de considerar a subjetividade do professor nesse processo, a sua história de vida (pessoal e profissional) e a importância dos saberes mobilizados através da prática da profissão, pois “[...] a própria prática docente é fonte de produção de saberes” (BLOCK; RAUSCH, 2014, p. 7). Elas destacam ainda que é por meio da prática que os saberes vão sendo legitimados e aplicados e é uma forma de vincular a teoria aprendida ao modo de agir e as decisões frente ao trabalho pedagógico.

O trabalho de Santos (2016) também contribui nessa discussão. O artigo intitulado de *Docência e formação inicial: revisando concepções* traz como reflexão principal as problematizações encontradas na formação inicial. A primeira problemática apresentada pela pesquisadora são as práticas docentes apresentadas

nos cursos de formação que muitas vezes são superficiais, ou seja, não refletem as situações reais de ensino. Outro aspecto trazido por Santos (2016) é o distanciamento entre o ideal e o real:

[...] valoriza-se a aplicação de uma teoria científica para a solução instrumental dos problemas de ensino e aprendizagem, reforçando a racionalidade técnica. Por outro lado, na tentativa de mudanças na formação de professores, prioriza-se o ativismo e o praticismo, produzindo-se reflexões espontaneístas e a busca de soluções práticas para os problemas do ensino, destituídas de método e rasas de conhecimento. Ainda, na dimensão do raciocínio prático, entende-se, em algumas propostas, que o fortalecimento da formação pela experiência pode, por si só, impactar positivamente na prática pedagógica do futuro profissional (SANTOS, 2016, p. 2666).

Além disso, a pesquisadora também discute sobre as diferentes concepções e orientações conceituais nos cursos de formação de professores e por isso a necessidade de estudar a aprendizagem da docência nas suas diversas perspectivas. Para isso, Santos (2016) realizou um levantamento bibliográfico a partir dos trabalhos apresentados nas 35ª e 36ª Reuniões Nacionais da ANPEd (Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação) e no XVI ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino), assim ela mapeou os trabalhos que traziam os estudos sobre a aprendizagem da docência na formação inicial.

Após essa consideração, Santos (2016) apresenta alguns dados sobre a pesquisa, onde verificou-se que a relação teoria-prática é uma problemática em grande parte dos cursos de formação de professores.

Os trabalhos denunciam que ainda existe uma desarticulação entre teoria e prática por alguns motivos, assim elencados: separação entre “núcleo duro” (conteúdo específico/teórico) e “núcleo da prática” (considerada aplicação da teoria); o conteúdo abordado nas disciplinas “teóricas” não contribui para pensar o ensino; necessidade de superar a tendência ao praticismo presente nas disciplinas de cunho prático, nos estágios e a hiper valorização da prática pelos acadêmicos; estatuto epistemológico incerto das disciplinas práticas; desconsideração da experiência que ocorre na escola; necessidade de superar a aplicação de técnicas e conhecimentos na realidade do ensino; ausência de formação teórica para enfrentar os problemas na escola; necessidade de centralizar a docência na licenciatura (SANTOS, 2016, p. 2671).

Desse modo, a pesquisadora apresenta a problematização dos currículos das licenciaturas que são baseados em uma visão racionalista, na qual supõe-se que a teoria por si só tem a potencialidade para determinar as ações, ou seja, a teoria seria capaz de modificar a realidade. Por outro lado, há uma outra visão mais determinista, na qual prioriza-se somente a experiência e a perspectiva pessoal do

indivíduo. Logo, observa-se que a dualidade na dimensão da teoria e da prática permanecem, mas o que a pesquisadora ressalta é a necessidade de pensar teoria e prática como complementares de forma que elas constituíam novos saberes.

Ainda nessa perspectiva sobre o currículo na formação inicial, o trabalho de Franco (2018) vem contribuir nessa discussão. O artigo nomeado de *Saberes docentes: uma revisão necessária nos currículos de formação de professores*, traz uma reflexão sobre a renovação dos saberes docentes nos cursos de formação inicial de professores. Para isso, a pesquisadora fez a análise de documentos da Universidade Federal do Paraná que tem buscado organizar o currículo de uma forma diversificada para os cursos de licenciaturas. Nessa pesquisa, além de analisar os materiais, ela também fez uma contextualização teórica sobre a temática dos saberes docentes, dialogando principalmente com Tardif (2011) e García (1999).

A pesquisadora traz as categorizações utilizadas por cada autor, mostrando que os saberes provêm de diversas fontes como, por exemplo, a história de vida do indivíduo, a trajetória escolar e os programas de formação de professores. E é sobre esse último aspecto que Franco (2018) discute em sua pesquisa no que tange as inovações referentes ao conteúdo na formação inicial de professores.

Dessa forma, realizou a análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Artes, Licenciatura em Ciências e Licenciatura em Linguagem e Comunicação. A partir das ementas dos documentos e dos componentes curriculares, analisou-se a questão dos saberes docentes no eixo curricular de Fundamentos Teóricos e Práticos. Assim, constatou-se:

Os conteúdos da aprendizagem não se apresentam aprisionados nos limites de um campo disciplinar, mas articulam-se e se reorganizam em torno de uma temática integradora pertinente à formação de professores... A análise revela, também, o atendimento à crescente orientação para atualização dos programas da formação de professores para a educação básica mediante a inclusão de saberes que ampliem o horizonte sociopolítico e cultural dos futuros docentes, incluindo as questões presentes nas sociedades atuais, nos contextos locais e no mundo vivencial dos futuros professores (FRANCO, 2018, p. 6).

Outro fato que chamou atenção da pesquisadora foi que a escola é considerada como objeto de estudo desde o início dos cursos, articulando “[...] as Ciências da Educação aos ambientes institucionalizados onde ocorrem os processos educativos” (FRANCO, 2018, p. 7), o que revelou ser um avanço, pois não é em todos os cursos de formação que os alunos têm o contato direto com a escola desde o início.

Em relação aos saberes docentes, a pesquisadora verificou nas ementas que não há uma categorização dos saberes, já que eles são vistos de forma integrada apresentando assim uma abordagem interdisciplinar do conhecimento. Além disso, evidenciou-se a:

Abordagem multirreferencial para a articulação dos saberes em uma perspectiva de ruptura epistemológica que leva em consideração as experiências de vida de cada aluno e a constituição de novos espaços de aprendizagem para além dos muros da universidade (FRANCO, 2018, p. 10).

Franco (2018) conclui dizendo que é um avanço significativo que “[...] direciona para uma nova articulação e um novo equilíbrio no que diz respeito aos saberes que servem de base para a formação dos profissionais da educação” (FRANCO, 2018, p. 10).

Avançando um pouco mais na reflexão acerca do currículo, o trabalho de Oliveira (2018) *Saberes docentes: uma revisão necessária nos currículos de formação de professores*, traz questionamentos sobre os saberes docentes na perspectiva inclusiva. A pesquisadora investigou uma disciplina do curso de Pedagogia, da Universidade do Estado de Minas Gerais, no período de 2013 a 2014 abordando a temática da Educação Especial. O objetivo específico da pesquisa era:

[...] compreender o estágio curricular como possibilidade de construção de saberes docentes, verificar a influência das abordagens metodológicas adotadas para o ensino na construção dos conhecimentos sobre a inclusão e aplicar a Metodologia da Problematização e o Arco de Magueréz como possibilidade de melhoria na aprendizagem dos discentes (OLIVEIRA, 2018, p. 1).

Assim, foi realizado um estudo de caso em dois momentos, o primeiro no ano de 2013 com a disciplina “Estudos sobre Necessidades Educacionais Especiais” que se desenvolveu juntamente com o estágio nas escolas de apoio à inclusão escolar e o segundo no ano de 2014 com a mesma disciplina e o estágio, mas aplicando a metodologia referida (Metodologia da Problematização e Arco de Magueréz). Através dos resultados, evidenciou-se a importância da disciplina na mobilização dos saberes docentes e na constituição de alunos mais participativos e engajados para uma prática docente inclusiva.

A pesquisadora traz algumas perspectivas teóricas acerca dos saberes docentes articulando com as ideias de Tardif (2012) e Pimenta (2004). Mas o que de fato Olivera (2018) traz como problematização é acerca das lacunas na formação

docente na perspectiva inclusiva. Oliveira (2018) baseada nas ideias de Baptista, Caiado e Jesus (2011b) cita:

Essas lacunas, segundo os autores, efetivam-se diante das dificuldades encontradas no trabalho docente com os alunos advindos da “Educação Especial”. Sinalizam sobre a questão dos currículos dos cursos de formação docente e da importância de se instituir um debate nacional para incluir a Educação Especial e a Inclusão escolar como disciplinas curriculares (BAPTISTA; CAIADO; JESUS, 2011b *apud* OLIVEIRA, 2018, p.5).

Ainda nessa perspectiva, Rodrigues (2008) citado por Oliveira (2018) constata o fato de que não há uma proposta sistematizada, no âmbito da inclusão para o desenvolvimento profissional dos professores. Para o autor é necessário que o professor vivencie situações reais que lhe permitam aplicar os conhecimentos aprendidos.

Desse modo, um dos métodos utilizados para melhorar a questão dos saberes aplicados na perspectiva inclusiva é o Método de Problematização e Arco de Magueréz. A pesquisadora explica o que seria esse método:

É uma alternativa metodológica que busca mediar o trabalho pedagógico do professor com seus alunos e que pode ser utilizada para o ensino de determinados temas de uma disciplina e que tem como ponto de partida e de chegada, a realidade social... Os problemas são identificados pelos alunos na observação da realidade, nos fatos concretos, dos quais serão extraídas as questões a serem estudadas. Os problemas surgem da contradição da realidade observada pelo docente e pelos alunos, em seus diferentes ângulos (BERBEL, 1998; 1999 *apud* OLIVEIRA, 2018, p. 7).

Tal metodologia foi aplicada com os alunos e nos estudos de caso evidenciou-se a observação e a problematização da realidade como subsídios para o aprofundamento teórico. Constatou-se ainda a relevância do trabalho docente como uma possibilidade de desenvolver a aprendizagem dos alunos com necessidades especiais “[...] evidenciando não só o trabalho dos professores especializados, mas como a escola, nas salas de aula com todos os alunos podem aprender e ensinar com os ‘diferentes’” (OLIVEIRA, 2018, p. 11). Já na perspectiva da formação inicial verificou-se que houve uma preparação mais eficiente para a prática inclusiva, o que evidencia que é necessário uma ressignificação nos currículos dos cursos de Pedagogia em relação à oferta de disciplinas que abordem a Educação Especial e na construção do trabalho pedagógico com este propósito.

2.2 Discussões teóricas a partir da experiência de graduandos e bolsistas

Neste subcapítulo, apresento os trabalhos que abarcam as experiências do PIBID, estágios e projetos de extensão universitária e o Projeto Bolsa Alfabetização (promovido pelo governo do Estado de São Paulo), visto que essas vivências dialogam entre si. O foco desta seção é analisar quais saberes foram mobilizados por graduandos e bolsistas, ou seja, o objetivo é identificar quais os saberes construídos na formação inicial. Então ao longo desse subcapítulo não irei aprofundar nos teóricos trazidos pelos autores dos artigos, mas na questão da construção dos saberes.

O primeiro artigo com qual quero dialogar é dos pesquisadores Eufrázio e Braúna (2014) intitulado *O programa institucional de bolsa de iniciação à docência como locus de construção e mobilização de saberes docentes*. Eles fizeram um recorte da pesquisa do mestrado, onde o foco dos pesquisadores era identificar os saberes mobilizados pelos graduandos a partir da participação em subprojeto do PIBID/Pedagogia.

Inicialmente eles contextualizam o que é o PIBID:

O PIBID é um programa que acontece desde 2007 por meio de convênios entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, as Instituições de Ensino Superior – IES e as escolas públicas de Educação Básica. Assim, o Programa oferece bolsa para licenciandos, para que desenvolvam atividades pedagógicas em escolas públicas de ensino básico, bem como para professores da Educação Básica e das IES para acompanhar e orientar os bolsistas de iniciação à docência (EUFRÁZIO; BRAÚNA, 2014, p. 2).

Posteriormente, os pesquisadores trazem algumas concepções acerca dos saberes docentes articulando com as ideias de Tardif (2011). Nesse sentido, eles discutem sobre a categorização dos saberes e sobre a complexidade dessa temática, uma vez que os saberes provêm de diversas fontes. Após a discussão teórica, os pesquisadores apresentam o subprojeto analisado.

O Programa em questão foi desenvolvido na Universidade Federal de Viçosa, com um grupo de 20 licenciandas. Eufrázio e Braúna (2014) analisaram o plano de trabalho do subprojeto, identificando que o saber curricular era mobilizado através dos documentos e materiais didáticos (calendário Escolar; Regimento Escolar; Projeto Político Pedagógico; Parâmetros Curriculares Nacionais; livros didáticos e roteiros de estudo.) utilizados pelos bolsistas. E nas ações previstas do subprojeto, os pesquisadores constataram que os saberes experienciais eram apreendidos nos

momentos de avaliação, de planejamento e na execução das aulas, pois havia a prática e a inserção na realidade escolar. Ademais, Eufrazio e Braúna (2014) também evidenciaram que o saber da formação profissional era mobilizado, uma vez que na graduação as alunas tinham a disciplina de Didática. Os pesquisadores terminam o artigo dizendo que o saber pessoal (aquele adquirido ao longo da carreira e levando em consideração a história de vida) não foi objeto de análise da pesquisa em questão.

Outro trabalho que gostaria de socializar é o da professora pesquisadora Pereira (2014), cujo artigo é intitulado de *A articulação entre instituição de ensino superior e escola pública: os saberes mobilizados na formação inicial do professor*. Neste trabalho, Pereira (2014) apresenta sua experiência enquanto professora orientadora de quatro alunas participantes do Projeto Bolsa Alfabetização, o qual faz parte do Programa Ler e Escrever do Estado de São Paulo.

A pesquisadora inicia informando a respeito do Programa Ler e Escrever, que são um conjunto de ações que se constituem como política pública para a rede pública estadual, especificamente para o Ciclo I e tem como objetivo melhorar o ensino da rede estadual e “[...] tem como meta a alfabetização de todas as crianças com até oito anos de idade matriculados na rede pública estadual” (PEREIRA, 2014, p. 1).

E em seguida ela esclarece o que é o Projeto Bolsa Alfabetização:

Para dar conta dos objetivos o programa desenvolve algumas ações e entre essas o Projeto *Escola Pública e Universidade na Alfabetização*, conhecido como Projeto Bolsa Alfabetização. O Projeto Bolsa Alfabetização foi criado pelo Decreto 51.627 de 1º de março de 2007, introduzindo, em caráter de colaboração, a participação de alunos das Instituições de Ensino Superior na prática pedagógica de sala de aula, junto aos professores das séries iniciais do ensino fundamental, da rede pública estadual do Estado de São Paulo (PEREIRA, 2014, p. 1).

Pereira (2014) explica que o papel do professor orientador no âmbito do Projeto é o de auxiliar os alunos, que são estudantes do ensino superior, na construção dos saberes vinculados ao Projeto, o que acaba possibilitando que o professor orientador também reveja seus saberes. Nesse sentido, ela elucida quais os saberes que devem ser mobilizados nos encontros com os alunos “[...] Esses saberes referem-se ao funcionamento da rede pública, aos conhecimentos linguísticos, psicolinguísticos e didáticos” (PEREIRA, 2014, p. 3).

Após as discussões teóricas Pereira (2014) esclarece como se deu o trabalho em parceria com as alunas. O Projeto Bolsa Alfabetização ocorreu no ano de 2012, vinculado com as Faculdades Atibaia (FAAT). Foram selecionadas quatro alunas bolsistas do curso de Pedagogia e o Projeto aconteceu uma vez por semana (2 horas semanais) em uma turma de 2º ano do ensino fundamental. Havia encontros formativos, onde havia orientações e investigações didáticas e discutia-se sobre questões relacionadas a prática das bolsistas na escola.

Pereira (2014) chama atenção para o fato que ao final do Projeto os saberes da experiência foram mobilizados, uma vez que este saber é ligado à prática cotidiana do professor e é através deste que os demais saberes são avaliados. A pesquisadora destaca ainda que os saberes pedagógicos também foram constituídos, já que as alunas tinham o contato com as ciências da educação nos encontros formativos e assim elas iam produzindo concepções e reflexões sobre a prática educativa.

Em uma perspectiva similar à de Pereira (2014), destaca-se nessa discussão o trabalho de Chaluh (2014), intitulado de *A dimensão da pesquisa na formação inicial de professores*. A pesquisa tinha como objetivo investigar o processo formativo de um grupo de estudantes de Pedagogia de uma universidade pública, os quais participavam de um projeto de extensão. Chaluh (2014) ressalta ainda que a pesquisa era de orientação sócio-histórica, pois ela era a coordenadora do referido projeto e, ao mesmo tempo sujeito da pesquisa na medida que ela refletia e investigava a sua própria prática como formadora.

No projeto em questão, o contexto escola era tomado como o objeto de estudo, onde os estudantes refletiam sobre a “[...] organização do trabalho pedagógico na escola” (CHALUH, 2014, p. 1). Além disso, os graduandos participavam de dois espaços formativos “[...] um projeto de pesquisa e intervenção desenvolvido em escolas de Ensino Fundamental I e um curso de extensão oferecido para educadores da rede municipal de ensino da cidade” (CHALUH, 2014, p. 1). Desse modo, o projeto de extensão proporcionava para os alunos a prática da docência e a dimensão da pesquisa simultaneamente.

A partir dessas considerações, a pesquisadora realiza um levantamento bibliográfico de artigos que trazem experiências do pesquisador enquanto sujeito da ação e ela também traz outros apontamentos teóricos. Contudo, a parte que destaco da pesquisa de Chaluh (2014) é em relação à experiência dos alunos. Através das

vivências na escola e a reflexão sobre os acontecimentos daquele contexto, os graduandos iam aprendendo sobre o fazer docente. Assim, uma das atividades desenvolvidas por eles era o acompanhamento da prática pedagógica da professora titular da classe e o “[...] registro e sistematização das observações e impressões dos acontecimentos vividos na sala de aula” (CHALUH, 2014, p. 6). Nos encontros semanais do projeto de extensão os alunos discutiam e problematizavam as situações vividas, ressignificando as experiências coletivamente.

Em seguida, a pesquisadora traz algumas das escritas produzidas pelos alunos, os quais evidenciaram o distanciamento entre a teoria aprendida na universidade e prática da docência e nessas escritas também foi possível identificar os saberes construídos por eles ao longo do projeto de extensão. Desse modo, um dos aspectos apontados pelos graduandos foi a importância da observação, já que o cotidiano escolar instigava os estudantes para entender as situações que ocorriam naquele espaço. Além disso, eles aprenderam a ter um olhar mais sensível para os acontecimentos da escola e reconheceram a relevância da escrita nesse processo: “[...] Escrita que traz reflexões/conceitos/opiniões acerca da docência o que possibilitava *“fazer ponte com leituras científicas e enriquecer minha formação docente”*” (CHALUH, 2014, p. 9). Portanto, por meio da pesquisa de Chaluh (2014) observa-se a importância dos saberes vivenciados na prática da profissão e da escrita como um meio de refletir sobre as experiências.

O trabalho realizado por Santos (2014) também aborda a questão dos saberes mobilizados na formação inicial, o artigo intitula-se *Aprendizagem da docência: relacionando saberes na formação inicial*. A pesquisa apresenta o percurso formativo vivenciado pelas bolsistas do PIBID/Pedagogia de uma universidade pública. O subprojeto *A docência no tempo-espaço da alfabetização: processos formativos e reflexivos* foi desenvolvido durante dois anos (2010 a 2012) e contava com quinze bolsistas, as quais realizavam as atividades em duas escolas públicas municipais.

Nesse contexto, a pesquisadora explica que o objetivo da pesquisa era analisar como se dava a articulação entre os saberes relacionados a formação acadêmica e os saberes adquiridos a partir das vivências das bolsistas, bem como verificar as contribuições do PIBID na formação das graduandas por meio das narrativas produzidas por elas.

Desse modo, a pesquisadora utiliza a perspectiva de Tardif (2002) para trazer a questão da complexidade do trabalho docente, abordando também as categorizações utilizadas por esse autor em relação aos saberes. Após as considerações teóricas, Santos (2014) apresenta o percurso da pesquisa, onde foram analisados os documentos narrativos das bolsistas (diário de campo, relatório de vivências e relatórios de sondagem das classes) verificando as reflexões, observações e propostas de intervenção das graduandas. Sobre as narrativas, Santos (2014) destaca ainda:

Assim, pela narrativa, é possível tornar públicos sentimentos, representações, compreensões, relações entre saberes e ações. Ao integrar o processo cognitivo, as narrativas também oportunizam um movimento reflexivo de apropriação e explicitação de conhecimentos que o sujeito já possui. Nesse sentido, o referido processo permite que o sujeito amplie a sua compreensão e reelabore seus saberes, num movimento entre diferentes fontes e esferas de conhecimento (SANTOS, 2014, p. 11).

A pesquisadora descreve as questões levantadas a partir dos diários, na qual constatou-se que a observação foi primordial para que as bolsistas refletissem sobre os acontecimentos e os sujeitos naquele contexto. Os resultados da pesquisa também apontaram que as bolsistas aprofundaram o nível das discussões a cada reunião do projeto e que elas conseguiram articular assim os estudos teóricos com a prática, mobilizando “[...] os saberes pedagógicos e disciplinares tratados no contexto do curso, na relação com a experiência” (SANTOS, 2014, p. 8).

Ainda no contexto do PIBID outro artigo que colabora nessa discussão é o de Camargo e Pinto (2014) *A relação entre o conhecimento da docência e a vivência da prática: uma discussão a partir da formação inicial de professores*. Trata-se de uma entrevista com doze pibidianos de uma instituição de Ensino Superior privada, onde objetivou-se analisar a relação teoria e prática na formação inicial.

Camargo e Pinto (2014) iniciam refletindo sobre o distanciamento entre a realidade da sala de aula e a teoria aprendida na universidade. Mesmo na disciplina do Estágio Supervisionado, percebe-se que a experiência é muito reduzida o que pode causar uma lacuna na formação desse futuro professor. Sobre o estágio, os pesquisadores dizem ainda:

Há estudos que mostram como essa atividade pode se mostrar significativa, no entanto em algumas instituições de ensino, ainda mostra-se como um grande desafio, principalmente para os cursos noturnos, que são preenchidos em sua maioria por alunos trabalhadores que realizam os estágios nas brechas encontradas em sua rotina (CAMARGO; PINTO, 2014, p. 2).

Pensando nessa problemática, o PIBID se apresenta como uma forma de proporcionar vivências na prática, onde os bolsistas se deparam com as questões relacionadas ao fazer docente e assim vão integrando diferentes saberes. No relato de uma das bolsistas foi possível notar a dificuldade em articular a teoria e a prática, uma vez que as propostas pensadas por ela muitas vezes entravam em conflito com as propostas da professora titular da classe e desse modo foi preciso reorganizar e repensar as atividades. Contudo, tais conflitos contribuíram no processo formativo da estudante, porque ela conseguiu enxergar que as questões relativas à docência vão além das teorias.

O próximo artigo que destaco é o de Campelo (2016), nomeado de *A parceria Universidade-escola básica e formação inicial de professores: aprendizagem sobre a docência no contexto do PIBID*. A autora inicia o trabalho discutindo sobre a complexidade da docência, dialogando assim com Tardif e Lessard (2005). Ela ressalta a questão do distanciamento entre a teoria e prática no contexto da formação inicial, mostrando que a parceria entre universidade e escola básica é um meio de articular esses dois campos.

Nesse sentido, Campelo (2016) apresenta o PIBID e traz a sua contextualização e em seguida ela discute sobre o trabalho desenvolvido no ano de 2014 e 2015 no PIBID/ Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A autora explica ainda que no projeto em questão havia 1 professora coordenadora, 5 professores supervisores (escolas parceiras) e 14 graduandos participantes do subprojeto.

O projeto foi dividido em duas etapas sendo que na primeira as atividades eram exploratórias e desenvolvidas na Universidade e a segunda etapa ocorreu nas escolas parceiras (Ensino Fundamental I). A partir dessa contextualização, Campelo (2016) traz as consequências, isto é, como o PIBID afetou e contribuiu para que os estudantes de Pedagogia pudessem ter a aproximação entre a teoria e a prática. Ela traz alguns relatos desses alunos, os quais se referem ao Projeto como decisivo para se encontrar na docência e continuar cursando a Pedagogia:

Para os pibidianos, viver o trabalho docente, o problematizando, o investigando e atuando sobre ele é de suma importância para conhecer aspectos da docência que se escondem na “experiência” de quem as vive. Oportunizar que licenciandos experimentem o ensino – tanto planejar, quanto aplicar e avaliar – em movimento contínuo e recursivo, e mais ainda, sob a segurança e chancela do professor da escola básica e do professor da universidade, favorece o aprendizado da docência em uma perspectiva

de conhecer o ofício docente e identificar em si mesmo a possibilidade de exercício da função [...] (CAMPELO, 2016, p. 1189).

Desse modo, foi possível constatar a importância dos saberes construídos no PIBID como uma forma de articular a teoria e a prática. Contudo, Campelo (2016) destaca que esse processo só foi possível porque os sujeitos eram envolvidos por suas próprias ações, atribuindo significados a partir das experiências vividas.

Na mesma perspectiva, o próximo trabalho apresenta reflexões a partir da experiência do estágio supervisionado. O artigo foi intitulado de *A relação teoria e reflexão da prática para ressignificação do fazer docente: um relato de experiência a partir do estágio no curso de Pedagogia/PARFOR/UEA* e foi escrito por Nascimento, Moura e Lima (2016). Os autores entendem o estágio como um lugar de reflexões e trocas de saberes, nesse sentido eles apresentam a experiência de orientação do estágio da educação infantil, da Universidade do Estado do Amazonas a partir do Programa de Formação de Professores para a Educação Básica (PARFOR). O Programa em questão foi gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e tinha como objetivo

[...] a oferta de cursos de licenciatura para docentes que atuam na educação básica da rede pública de ensino, e que não tenham formação superior, situação esta muito comum na região Amazônica, em especial no estado do Amazonas (NASCIMENTO; MOURA; LIMA, 2016, p. 1566).

O estágio foi estruturado em três etapas, sendo que a primeira etapa era referente aos estudos teóricos a partir de textos que abordavam a temática do estágio de educação infantil. A segunda etapa era a observação da sala de aula, da relação professor-aluno e aluno-aluno e dos aspectos pedagógicos. Já na terceira etapa, os graduandos deveriam pensar e estruturar uma proposta de intervenção que contribuísse com aquela sala de aula em questão. Ao todo havia trinta graduandos, os quais foram divididos entre três professores.

Diante essa experiência Nascimento, Moura e Lima (2016) discutem que o estágio supervisionado possibilitou a reflexão sobre a própria prática, superando a dicotomia teoria e prática. Além disso, na primeira etapa, referente aos estudos teóricos foram mobilizados os saberes disciplinares, uma vez que os graduandos puderam perceber a contribuição da disciplina de Estágio I no planejamento e nas ações realizadas em sala de aula. Porém, os autores destacam que outros saberes foram constituídos já que os saberes da docência são plurais e heterogêneos, fazendo referência a Tardif (2010).

Ainda na discussão sobre os saberes, outro artigo que se destaca é o de Ferreira *et al.* (2016), nomeado de *Extensão universitária e formação inicial de professores: narrativas de bolsistas do projeto de extensão escola laboratório*. Como o próprio título sugere, trata-se de uma experiência de extensão universitária, qual o é chamado de Escola Laboratório (PEL) e foi desenvolvido pelos alunos de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão. É um estudo de caso, em que foram realizadas entrevistas com os graduandos de Pedagogia.

No projeto em questão, eram desenvolvidos Atos de Leitura Triangulada (ALT) a fim de promover a alfabetização das crianças que apresentavam dificuldades na apropriação da leitura e da escrita, fomentando também na formação dos professores alfabetizadores. O projeto acontecia no Núcleo de alfabetização da UFMA em classes com alunos dos anos iniciais da escola campo. Desse modo, além de desenvolver atividades com as crianças e atuar no âmbito da alfabetização, os graduandos também mobilizavam e apreendiam outros saberes da docência, principalmente os saberes relacionados a experiência.

Nas entrevistas feitas com os discentes evidenciou-se o quanto o PEL contribuiu para que eles tivessem outra visão sobre a alfabetização e da docência de maneira geral, pois foi através da prática que os alunos puderam ter uma formação reflexiva e contextualizada, onde eles foram aprendendo sobre como intervir naquele contexto. A partir das falas dos graduandos observou-se ainda o distanciamento entre a teoria aprendida na universidade e a prática e grande parte dos bolsistas relatou sobre a importância de ressignificar a formação inicial, pois é preciso relacionar as teorias ao contexto de atuação desses estudantes.

Nesse sentido, o último artigo a ser analisado nesse subcapítulo também aborda um projeto relacionado ao ensino da leitura e da escrita. O trabalho foi intitulado de *As práticas pedagógicas dos bolsistas de iniciação à docência nas escolas: reflexões iniciais* e foi escrito por França (2016). Trata-se de uma reflexão sobre as práticas desenvolvidas no subprojeto do PIBID de Pedagogia, da Universidade Estadual do Ceará, nomeado de *Tessituras de vida e cidadania: ler, escrever e contar histórias no sertão*. O subprojeto em questão era desenvolvido nas escolas do município de Cratéis-CE, nas salas do 4º e 5º ano, onde era realizadas atividades de leitura e escrita.

A perspectiva teórica adotada pela pesquisadora foi a de Pimenta (2009), Nóvoa (2011) e Farias (2008). Para a coleta de dados França (2016) utilizou um

formulário no qual foi encaminhado para os bolsistas, com questões referentes as ações desenvolvidas no subprojeto e como o PIBID contribuiu na formação dos graduandos. Assim, 38 bolsistas tiveram acesso ao formulário, destes, 35 responderam.

As respostas dos bolsistas em relação à contribuição do PIBID na formação inicial foram positivas. Desse modo, os graduandos apontaram três principais ações formativas que foram importantes nesse processo. A primeira delas foram as observações em sala de aula, as quais permitiram que eles vivenciassem situações concretas sobre os processos didáticos desenvolvidos em sala de aula, a compreensão do trabalho docente e as dificuldades das crianças em relação a leitura e a escrita. O planejamento foi o segundo aspecto levantado pelos bolsistas, para eles foi de extrema relevância a preparação do material didático, pois esses materiais eram elaborados a partir das necessidades de cada grupo, os bolsistas também citam o desenvolvimento de pesquisas:

[...] refere-se aos constantes exercícios de reflexão sobre o cotidiano escolar que se desenvolve nas escolas. Cada uma das atividades de observação em sala de aula são estudadas, organizadas e sistematizadas em textos, como forma de se produzir algum aprendizado e também consolidar a reflexão teórica sobre a ação desenvolvida e presenciada. O registro surge como elemento formativo, necessário ao fazer docente (FRANÇA, 2016, p. 4830).

Por fim, os graduandos citam às participações nas atividades pedagógicas da escola, onde eles fizeram parte das festividades, das reuniões dos professores, do planejamento da escola, das reuniões de pais, o que proporcionou a troca de experiências. França (2016) inspirada em Larrosa (2002) afirma:

Nem tudo o que acontece tem significado para o sujeito e as experiências vividas nas escolas pelos bolsistas poderão ter sentidos vários ou nem fazerem sentido para alguns, pois a experiência é o que nos acontece. Por essa via, se o saber da experiência relaciona-se à elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, logo é um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular (FRANÇA, 2016, p. 4831).

Logo, constatou-se a mobilização dos saberes da docência e a reflexão sobre a prática implicada nesse processo.

2.3 Considerações sobre o mapeamento dos trabalhos

A partir da análise dos artigos apresentados, verifica-se que grande parte dos trabalhos abordam a dicotomia entre a teoria e a prática como um problema central

nos cursos de formação inicial de professores. Observa-se ainda que os saberes relacionados à experiência, ou seja, os saberes construídos através do vivido é uma forma de articular a teoria e a prática, e, desse modo, os projetos de extensão, estágios supervisionados, os subprojetos do PIBID e o projeto promovido pelo governo do Estado de São Paulo se apresentam como um caminho para ressignificar a formação inicial, já que essas práticas possibilitam aos estudantes de Pedagogia vivenciar situações contextualizadas e atuar nesse meio, proporcionando assim experiências significativas e a mobilização de saberes.

Além disso, constatou-se a importância da observação na prática docente, principalmente para os professores ainda em formação. Essa observação não é a fim de julgar ou avaliar a prática dos educadores, mas é em relação ao trabalho desenvolvido em sala de aula, a observação da própria prática e das relações que são estabelecidas dentro do contexto escolar. Evidenciou-se ainda a importância da discussão coletiva, porque ao discutir em grupo sobre experiências vividas na escola há um envolvimento do coletivo que muitas vezes serve de apoio, trazendo novas implicações e aprendizados.

Embora todos os trabalhos tenham contribuído para a sustentação dessa pesquisa, destaco que poucos artigos apresentaram a questão do registro (diários de bordo e outras formas de escrita) dos estudantes como uma forma de refletir sobre a própria prática. Um dos trabalhos que abordou essa questão de maneira mais evidente foi o de Chaluh (2014) e o de Santos (2014). Nesses artigos foi possível identificar o quanto a escrita foi importante no processo formativo dos graduandos, se aproximando muito da minha vivência enquanto bolsista, no projeto no qual eu participava as minhas narrativas foram primordiais para que eu pudesse entender o meu papel dentro da escola e enquanto estudante de Pedagogia.

As minhas escritas diziam sobre o meu modo de agir diante daquela turma do 1º ano, as minhas decisões, as minhas angústias enquanto professora em formação, as minhas expectativas e revelavam a minha trajetória formativa até ali. Porém, só foi possível produzir essas escritas a partir do momento em que eu me debrucei para escrever sobre aquilo que me afetava no cotidiano da escola, pois inicialmente eu entendia que o diário era um espaço destinado somente para que eu registrasse as atividades desenvolvidas com as crianças. Desse modo, o meu diário era marcado por uma escrita 'dura' e descritiva, na qual minha voz, a voz da bolsista,

professora em formação não aparecia para dizer de si e dos processos vividos com professora parceira e os alunos.

Desse modo, minha orientadora que também era a coordenadora do referido projeto, foi me instigando a olhar de outra forma para as minhas vivências com a professora e os alunos. Ela sempre me dava uma devolutiva sobre as minhas escritas e esse processo foi essencial, pois foi através desse encorajamento que eu me deparei com uma sala de aula viva, marcada pelas relações humanas. Eu comecei a perceber os acontecimentos para extrair deles as experiências (LARROSA, 2002).

Por isso, no próximo capítulo irei apresentar o que são as experiências segundo a perspectiva de Larrosa (2002) e Benjamin (1987), explicando como se deu o processo que chamei de 'entrelaçamento de saberes'. E em seguida, em outro subcapítulo, resgato as minhas escritas (registros reflexivos) para a partir deles, elencar os saberes experienciais que foram surgindo e que dizem do meu encontro com a professora e com os alunos no cotidiano escolar.

CAPÍTULO 3- ENTRELAÇANDO SABERES

Até aqui, apresentei diferentes perspectivas teóricas acerca dos saberes docentes. Analisando tais concepções e pensando na produção de saberes na formação inicial, as ideias de Tardif (2002) e Pimenta (2006) são as que mais se aproximam das minhas vivências enquanto estudante de Pedagogia e das minhas vivências na escola, pois a produção dos saberes relacionados à experiência se constituíram a partir da reflexão sobre minha própria prática. Além disso, eu buscava inspiração em professoras que marcaram a minha trajetória formativa e, principalmente, da professora parceira do respectivo projeto.

Cito todo esse percurso, porque é preciso entender de onde partiram as inquietações sobre os saberes ligados a experiência e como essas angústias foram necessárias para entender o fazer docente e reconhecer a importância do processo vivido. E foi pensando na relevância do vivido que apresento nesta seção uma possibilidade de entrelaçar o saber experiencial e o saber da experiência, nas perspectivas de Tardif (2002) e Pimenta (2006), respectivamente, com o saber da experiência na perspectiva de Larrosa (2002), mostrando a relevância destes saberes na minha prática na escola.

O saber experiencial para Tardif (2002) como já explicitado é um saber que não é derivado de uma formação ou de teorias, mas que se dá através da reflexão sobre a própria prática, é um confronto crítico do professor no qual direciona seu trabalho e os demais saberes. Pimenta (2006) caminha na mesma direção, porém ela os nomeia de saberes da experiência, para a autora esses saberes são produzidos no cotidiano do professor, em um processo reflexivo, no qual o docente se inspira na prática dos de outros docentes ou até mesmo em textos produzidos por outros educadores. No entanto, apesar das concepções de Tardif (2002) e Pimenta (2006) explicarem a produção dos saberes relacionados à experiência enquanto um movimento de reflexão sobre a própria prática, essas concepções não dão conta de expressar o que são de fato as experiências.

Tobias (2015) traz a diferenciação entre o saber experiencial (TARDIF, 2002) e o saber da experiência (LARROSA, 2002) e assim o trabalho de Tobias (2015) serviu como uma inspiração para que eu pudesse enxergar outra possibilidade de entrelaçar tais saberes. Por isso gostaria de mostrar outra perspectiva que dialoga com Larrosa (2002) e Benjamin (1994).

Inicialmente irei analisar o sentido da palavra experiência, de acordo com dicionário online (DICIO, 2020) é possível encontrar dois significados. O primeiro tem um sentido mais empírico e científico, é a ação de fazer experimentos para descobrir ou investigar um fenômeno. O segundo significado diz que as experiências são os conhecimentos adquiridos através de vivências pessoais. No entanto, embora os dois significados sejam válidos e importantes, Benjamin (1987) atribui um outro sentido para as experiências.

Benjamin (1987) no ensaio “O narrador”, faz uma crítica à modernidade, revelando uma preocupação com o apagamento da memória, isto é, o distanciamento com as heranças do passado. Para ele a modernidade é um momento marcado pela perda dos valores relacionados à tradição, já que com as constantes transformações da sociedade o modo de viver do homem também se alterou, valorizando cada vez mais a informação e conseqüentemente promovendo o empobrecimento da experiência e o enfraquecimento da linguagem. As narrativas vão sendo substituídas pelo romance e com o surgimento da imprensa, a arte de narrar que era uma forma artesanal de comunicação, foi se perdendo. Para o autor a experiência está intimamente ligada à narrativa, porque ela é como um fio que tece gerações, interligando a memória pessoal para a memória coletiva dos sujeitos imersos na cultura. A experiência quando mediada pela narrativa é transformadora, pois é capaz de reconstruir as histórias vividas e contadas, ou seja, o narrador vai deixando suas marcas no outro.

Por meio das contribuições de Benjamin (1987) é possível ter um outro olhar para as experiências e compreender a sua importância para conservar a memória dos indivíduos.

Larrosa (2002) inspirado em Benjamin (1987) nos comunica sobre essa experiência. Para o autor “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21). Ele fala sobre o que nos impede de ter as experiências e o primeiro motivo pelo qual as experiências são raras é pelo excesso de informação. A informação muitas vezes é confundida com experiência e o autor nos mostra sobre quem é o sujeito da informação:

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão

pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça (LARROSA, 2002, p. 22).

Em seguida, Larrosa (2002) diz que a experiência também não acontece por excesso de opinião, o homem moderno além de ser informado, ele também opina sobre tudo que ele julga saber “E se alguém não tem opinião, se não tem uma posição própria sobre o que se passa, se não tem um julgamento preparado sobre qualquer coisa que se lhe apresente, sente-se em falso, como se lhe faltasse algo essencial” (LARROSA, 2002, p. 22). Assim, para o autor é a obsessão pela opinião também leva a anulação da experiência.

Em terceiro lugar, Larrosa (2002) destaca que a falta de tempo é um dos fatores que faz com que nada nos aconteça, isto porque no mundo moderno tudo é muito depressa. Os acontecimentos são efêmeros e por isso não estabelecem uma conexão significativa com o indivíduo, o qual também deixa de produzir memórias. O autor traz essa discussão para o âmbito da educação, dizendo que os alunos e os professores passam cada vez mais tempo se formando, mas é um paradoxo porque cada vez temos menos tempo. O sujeito moderno utiliza o tempo como uma mercadoria sendo que ele nunca pode perder tempo e isso se reflete na escola com o currículo organizado “[...] em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos” (LARROSA, 2002, p. 23).

Por fim, o autor afirma que a experiência não ocorre por excesso de trabalho. Existe uma colocação conhecida de que é no trabalho que se adquire experiência, mas para o autor trabalho e experiência não dialogam. No trabalho, o indivíduo sempre está almejando alguma coisa e produzindo e por isso ele não pode parar. Contudo, Larrosa (2002) nos chama atenção justamente para o oposto, para possibilitar que a experiência aconteça, é preciso parar.

[...] um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Após essa contextualização, Larrosa (2002) vai discutir sobre o saber da experiência, o qual se constitui na relação entre o conhecimento e a vida humana e a experiência seria então uma intermediação entre ambos. Mas, o autor esclarece

que o saber da experiência tem sua especificidade, pois é a forma como o indivíduo responde aquilo que lhe acontece no decorrer da vida, em outras palavras, é o sentido que ele atribui a esses acontecimentos. E aqui o autor diz que não cabe a prepotência humana em criar verdades para as coisas, mas é realmente assumir outra postura e atribuir um sentido ou não para os acontecimentos.

A primeira nota sobre o saber da experiência sublinha, então, sua qualidade existencial, isto é, sua relação com a existência, com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto. A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida (LARROSA, 2002, p. 27).

Larrosa (2002) complementa ainda:

[...] a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (LARROSA, 2002, p. 28).

Nesse sentido, podemos perceber que a concepção de saberes experienciais de Tardif (2002) e os saberes da experiência de Pimenta (2006) diferem da concepção de saberes da experiência apresentada por Larrosa (2002). Contudo, embora sejam perspectivas diferentes, o que quero propor aqui é o entrelaçamento entre elas, visto que tais concepções foram importantes para minha constituição docente. Em outros termos, quero dizer que as concepções não se anulam e que é possível estabelecer uma conexão.

Enquanto eu estava na escola, como bolsista, esses saberes permearam a minha prática, a primeira, no caso a perspectiva de Tardif (2002) e Pimenta (2000) me levava ao exercício reflexivo e ali eu enxergava uma possibilidade de articular a teoria aprendida na universidade com a prática, já a segunda, a perspectiva de Larrosa (2002) me impulsionava a observar e atribuir um sentido para os acontecimentos da sala de aula. Assim, eu conseguia articular os dois saberes e vejo o quanto esse processo foi assertivo, porém faço uma ressalva que embora os saberes experienciais tenham sido importantes, o saber da experiência (LARROSA, 2002) foi o ‘divisor de águas’ e o que mais marcou minha trajetória formativa e por isso no próximo subcapítulo falarei mais sobre ele, trazendo alguns dos meus registros reflexivos produzidos no Projeto de Núcleo de Ensino.

3.1 As impressões da professora em formação

Antes de discutir sobre os meus registros reflexivos, é importante contextualizar a escola municipal onde desenvolvi o referido projeto, a escola Dante Egrégio. Além disso, descrevo as propostas que desenvolvi junto com os alunos do 1º ano A e a professora parceira Simone.

A escola municipal Dante Egrégio, está localizada em Rio Claro-SP e contempla o Ensino Fundamental I, com aulas no período da manhã e da tarde. A instituição escolar conta com sete salas de aula, laboratório de informática, cozinha, banheiros, sala de diretoria, sala de secretaria, pátio coberto, sala de professores, sala de leitura, parque, despensa e almoxarifado. Além disso, a escola fica em frente a uma praça, a qual também é utilizada em momentos de lazer (brincadeiras ao ar livre, por exemplo).

Figura 1: Imagens da Escola Municipal Dante Egrégio



Fonte: Acervo pessoal da autora

Como já referido, durante o ano de 2019 fui uma das bolsistas do Projeto de Núcleo de Ensino “Práticas culturais no contexto escolar: literatura e contação de história”. O projeto em questão tinha como objetivo geral compreender como as práticas culturais contribuíam na constituição da subjetividade de professores e alunos. Assim, os meus compromissos enquanto bolsista era o de acompanhar semanalmente o trabalho pedagógico da professora parceira e desenvolver com ela projetos envolvendo a leitura e a contação de histórias que se articulassem com as propostas desenvolvidas em sala de aula. A construção desse trabalho se dava em dois momentos: primeiramente através de estudos teóricos relacionados à literatura e em um segundo momento por meio da participação de um HTPI (Hora de Trabalho Pedagógico Individual), o HTPI durava em torno de 50 minutos e era o tempo que eu e a professora Simone tínhamos de elaborar as propostas semanais. Além disso, fazia parte da minha prática a escrita de registros reflexivos (narrativas), os quais eram compartilhados com a coordenadora do projeto.

Eu e a professora Simone trabalhamos com uma turma composta por 16 crianças e durante o ano de 2019 nós construímos alguns projetos e, a partir deles, era trabalhada especialmente a alfabetização dos alunos. O projeto “Trocando cartas com os idosos do abrigo São Vicente de Paulo” foi o mais longo abrangendo os meses de abril até outubro. Nesse projeto, o objetivo principal era estabelecer o contato entre as diferentes gerações, abordando também a questão do envelhecimento, o abandono, os cuidados e as fases da vida, e ao final do projeto nós fizemos uma visita ao abrigo São Vicente de Paulo, localizado em Rio Claro-SP. Também tivemos o projeto “Conhecendo outras culturas”, no qual trabalhamos no mês de agosto e nossa ideia era abordar o folclore de uma maneira diferente, trazendo lendas de outros países e socializando com as crianças sobre a cultura de diferentes lugares do mundo. Além disso, tivemos o projeto de “Alfabetização alimentar”, onde todas as professoras da escola desenvolveram o trabalho com a questão da alimentação e hábitos saudáveis. E, já no final do ano de 2019 construímos o projeto “O carteiro chegou - contos clássicos e modernos”. No projeto em questão, a professora Simone levou o livro “O carteiro chegou”⁵ e inspiradas nessa obra, nós resolvemos elaborar um projeto em que a professora Simone trazia

⁵ AHLBERG, A. AHLBERG, J. **O Carteiro chegou**, Companhia das Letrinhas, 2007.

as histórias clássicas dos contos de fadas e eu fazia o intertexto trazendo uma versão inusitada da mesma história. Ressalto que desenvolvemos outras atividades para além dos projetos, porém nos meus registros que eu socializo neste trabalho sobre tematizam aspectos relacionados com os projetos.

Destaco que durante o primeiro semestre os meus registros ainda eram muito descritivos e pouco diziam sobre o meu processo formativo e da minha relação com a professora e as crianças. E, foi a partir do diálogo e das devolutivas da coordenadora do projeto que eu comecei a perceber que eu poderia me colocar nas minhas escritas. É evidente que foi um processo lento e complexo me autorizar e mostrar minha voz a mim mesma através da escrita. Um dos caminhos que me ajudou nesse processo foi a leitura de produções que tematizavam a pesquisa narrativa. Assim, a coordenadora do projeto me instigou e propôs que eu escrevesse sobre *As impressões da professora em formação* e a partir dessa nomeação eu passei a escrever dois textos no mesmo registro. Primeiramente eu descrevia sobre as atividades desenvolvidas naquele dia na escola e depois eu utilizava o espaço das *impressões da professora em formação* para escrever sobre aquilo que me mobilizava e sensibilizava diante da minha relação com as crianças e a professora.

Assim, eu escolhi compartilhar aqui sete registros (todos do 2º semestre), sendo que o primeiro registro não fala de nenhum projeto específico, mas sim sobre as minhas inquietações acerca da docência. O segundo registro faz parte do projeto “Conhecendo outras culturas” que ocorreu no mês de agosto de 2019. As outras escritas, na sequência, são sobre o projeto “O carteiro chegou - contos clássicos e modernos” que ocorreu nos meses de outubro e novembro. Por fim, trago o último registro do mês de novembro de 2019 sobre as contribuições que o Projeto de Núcleo de Ensino teve para a minha formação docente.

Como já citado, o primeiro registro que socializo traz algumas das minhas inquietações em relação ao fazer docente. Essa escrita foi a primeira produzida a partir do título *As impressões da professora em formação* e, embora eu ainda não soubesse exatamente sobre o que escrever, foi um grande incômodo pensar sobre o que de fato eu aprendia com as crianças e com a professora da classe.

Olhando para minha trajetória desde o início do ano, percebo as mudanças em mim enquanto professora em formação e sinto que estou incessantemente em um processo de construção e desconstrução. Construção de novos saberes, olhares, sensações, práticas, experiências e desconstrução

das marcas negativas do meu processo escolar ao longo da vida e do desânimo dos relatos que sempre estou a escutar de professoras cansadas e desacreditadas da educação.

Gosto de estar com o 1ºano e de estar na escola pública, é um ambiente que me sinto bem e incluída e o que faz isso acontecer é a minha relação com as crianças.

[...] Às vezes me questiono se as propostas que estou trazendo fazem sentido apenas para mim e para a Simone ou se faz sentido também para os alunos. Tenho receio de não estar acrescentando para a formação deles concretamente, mas quando vejo as crianças me pedindo para repetir a leitura, me contando que estão lendo tal livro em casa, me mostrando que eles têm avançado na leitura, essas incertezas se tornam pequenas (Registro da bolsista 06/08/2019).

O registro foi escrito no dia 6 de agosto de 2019, ou seja, no primeiro semestre inteiro eu passei uma ‘borracha’ nos acontecimentos da sala de aula. Eu escrevia sobre as atividades desenvolvidas como se fosse uma ficha técnica, mas nunca escrevia sobre aquilo que me tocava, me movia e me transformava dentro daquele espaço. E nesse primeiro registro, eu percebi a importância do meu papel naquela turma e que a sala de aula é permeada de relações humanas, conflitos, afetos e memórias. É evidente que não foi uma abertura que se deu facilmente, mas a cada semana eu ia me envolvendo mais com a escrita e assim outras questões foram surgindo.

Também foi possível perceber a minha inquietação em querer ser uma professora diferente e atenta com a formação dos alunos, por isso eu cito a minha preocupação com as propostas que eram desenvolvidas: “Será que eu conseguia incluir todos os alunos?” “Essas atividades eram do interesse deles?” A todo momento eu questionava e refletia sobre as propostas, pois o meu maior receio era acabar sendo uma professora tradicional⁶. Desse modo, acima da minha preocupação com os conteúdos estava a minha inquietação em relação a minha postura, a minha coerência (FREIRE, 2009). Isto é:

Assim, como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica...Tão importante quanto o ensino de conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (FREIRE, 2009, p. 116).

⁶Aqui trago a minha visão de professor tradicional que é aquele que apenas transmite o conhecimento para os alunos e exige que os educandos apenas decorem conteúdos sem refletir sobre eles. É professor que se ocupa mais com produto final do que no processo vivenciado pelos alunos.

O próximo relato faz parte do projeto “Conhecendo outras culturas”, no qual eu e professora Simone decidimos apresentar a temática do folclore de uma maneira diferente. Isto porque propusemos trabalhar lendas de outros lugares do mundo, abordando também a cultura desses países. Socializo aqui acontecimentos vividos no dia em que eu levei como proposta a leitura dos textos “A criação de Zeus”⁷ e o “Rei Midas e o toque de ouro”⁸ que são histórias da Grécia Antiga. Antes da leitura, conversamos com as crianças sobre a Grécia e levamos um mapa para mostrar a localização do país, alguns alunos já tinham um conhecimento prévio sobre a Grécia Antiga, principalmente por ter alguns desenhos e heróis que fazem referência à mitologia grega.

Figura 2: Leitura e discussão das lendas com a turma do 1º ano A



Fonte: Acervo pessoal da autora

Essa semana estava bem animada para dar sequência na leitura e na atividade das crianças. No entanto, o cotidiano da escola é cheio de imprevistos e nosso dia foi muito corrido, o que desorganizou a rotina [...]

⁷ Adaptação das lendas gregas “O rei Midas e o toque de ouro”. Disponível em: <https://mitologiagrega.net.br/rei-midas-toque-de-ouro/>. Acesso em 26 ago. 2019.

⁸ “A origem de Zeus”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=abLT_jovL7E. Acesso em 26 ago. 2019.

Quando consegui retomar com as crianças na sala, como havíamos separado as crianças em dois grupos eu achei que seria mais fácil de conduzir a leitura. Porém senti que os alunos estavam dispersos e fiquei pensando se era por conta dos imprevistos do dia, se era porque a proposta não estava interessante ou se as crianças que não estavam na mesma sintonia que eu.

Foi meio desesperador ver que apenas algumas crianças estavam realmente animadas e interessadas com a história e fiquei chateada por ter que chamar atenção do Cebolinha⁹ [...] Por conta do tempo não consegui chamar o Cebolinha individualmente para conversar e explicar para ele que a atitude dele estava inadequada para o momento e que eu estava corrigindo para ajudá-lo e porque me importo com ele.

[...] Essa falta de tempo do professor ainda me incomoda. São tantas coisas para pensar e fazer que nem sempre nos lembramos de conversar com o aluno sobre o porquê das correções, o porquê de determinadas atividades e nisso corremos o risco de cair na função mecânica da profissão.

Eu nem vi o dia passar e foi tão corrido que no final da aula eu fiquei me questionando sobre quais experiências eu consegui absorver e na minha cabeça não me vinham muitas coisas, o que ficou foram algumas dificuldades que tive em aproximar as crianças da leitura e da discussão sobre a Grécia Antiga que tivemos no começo da aula. Mas não me recordo de ter acolhido de fato alguma criança e de ter olhado para as individualidades de cada um.

Educar o olhar é uma tarefa difícil, pois requer a transformação de uma visão genérica para uma visão singular de cada experiência, de cada aluno, de cada detalhe do cotidiano escolar. Apesar não ser um exercício fácil é uma ação que me instiga e espero que a cada semana eu possa estar mais atenta a isso, mesmo com a falta de tempo e independente dos imprevistos que aparecerem (Registro da bolsista 28/08/2019).

A partir desse registro, evidenciou-se a minha preocupação em não ser uma professora autoritária. Eu chamei a atenção do aluno e logo em seguida eu já percebi que eu deveria ter tido outra postura. Como denotado, não foi possível explicar para o Cebolinha o porquê daquela correção, porém o fato de eu me atentar a isso diz um pouco sobre a coerência (FREIRE, 2009) que eu buscava. Além disso, eu trago a questão da *função mecânica da profissão* o que revelou outra vez o meu medo de ser uma professora tradicional, pois quando me referi a essa *função*

⁹ Para não expor o nome das crianças, utilizei nomes fictícios. Escolhi os personagens da Turma da Mônica: Cebolinha e Cascão.

mecânica, em outras palavras eu quis dizer sobre o professor que não reflete sobre suas ações.

Nesse dia eu também aprendi que nem sempre as atividades saem como o planejado e embora tenha sido uma frustração, o ‘dar errado’ também é importante e entender os motivos que levaram a isso é crucial na prática docente. “Será que as crianças realmente queriam estudar sobre a Grécia Antiga naquele dia?” “Por que não perguntei a elas?” Diante disso, também pude aprender outro aspecto essencial da docência: escutar as crianças e como mencionado no registro *educar o olhar*. Segundo Ostetto (2015):

É preciso aguçar o ouvido e refinar o olhar para poder acolher mensagens e indícios expressivos das crianças – suas produções, manifestações, preferências. Aprender a ver além do aparente, construir um olhar implicado é imperioso. Sendo assim, o registro torna-se um instrumento que pode oferecer um caminho possível para tais aprendizagens, ajudando a ampliar a visão, todos os sentidos, para reconhecer e qualificar os processos singulares de meninas e meninos se constituindo enquanto tais nas relações que estabelecem com o entorno (OSTETTO, 2015, p. 205)

Outro fato que destaco desse registro é a questão dos afazeres e dos imprevistos que surgem no cotidiano do professor que teoricamente é o que ocasiona a *falta de tempo*. No dia em questão, eu queria ter o tempo ao meu favor e poder aplicar a atividade que eu havia programado. E talvez essa ânsia de querer ver as crianças produzindo alguma coisa fez com que elas não tivessem o envolvimento que eu esperava. Chaluh (2008) evidencia essa questão em seu trabalho, discutindo sobre o “Senhor Tempo”:

Essa questão do tempo, incomodava-me muito quando professora. Na verdade, eu sentia que tudo que fazia com os alunos não estava sendo realizado em função de nós como grupo que éramos, de ir definindo nossos processos, dentro da sala de aula e sim, pensando em um “Senhor Tempo” a quem teríamos, que em determinado momento do período escolar, dar conta, render contas, mostrar o que tínhamos produzido: “olha, conseguimos fazer isto, nos esforçamos”. O “Senhor Tempo” fala muito da organização de nossa escola seriada e homogeneizadora, o “Senhor Tempo”, que mora em todas as nossas escolas, foi vivido por mim como uma personagem investida de muito poder, sendo muito autoritária, que nos cerca, que nos ata pés e mãos, que tenta e pretende limitar nossas ações (CHALUH, 2008, p. 222).

É uma questão difícil, pois hoje os indivíduos convivem com um excesso de informações e existe uma cobrança para que se produza cada vez mais e no contexto escolar isso é mais acentuado. Novamente, compartilho das ideias de Larrosa (2002) de que é preciso ter uma outra postura e “[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e

escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar” (LARROSA, 2002, p. 24). Assim, há outro aprendizado fundamental na docência: não se prender ao tempo.

A seguir, eu compartilho mais uma escrita que denota outras experiências e aprendizados. É válido ressaltar que este e os próximos registros são sobre o projeto “O Carteiro Chegou - Contos Clássicos e Modernos”. No dia relatado no registro, eu trouxe o livro “A verdadeira história dos três porquinhos”¹⁰ e a proposta era desenvolver uma notícia com as crianças inocentando o lobo, pois a história trazia uma versão excêntrica onde o lobo contava o porquê de ele derrubar a casa dos porquinhos.

Figura 3: Capa do livro “A verdadeira história dos três porquinhos”



Fonte: <https://bora.ai/blog/livro-a-verdadeira-historia-dos-tres-porquinhos-de-jon-scieszka>. Acesso em: 23 out. 2019.

Durante a semana tive a ideia de fazer a atividade de jornal com as crianças a partir da leitura do livro “A verdadeira história dos três porquinhos” e foi desafiador para mim pensar em como adequar a proposta para um 1º ano. Foi ainda mais desafiador não ficar me prendendo em “a matéria X é somente para alunos determinada faixa etária”, ainda é difícil pensar fora das caixinhas com as quais fui ensinada a me acomodar. Vejo

¹⁰ SCIESZKA, J. SMITH, L. **A verdadeira história dos três porquinhos**, Companhia das Letrinhas, 2007.

que estou em um exercício constante em desconstruir esse ensino fragmentado e pensá-lo de uma forma mais integral.

É evidente que as crianças no começo da atividade tiveram dificuldades, pois muitas não têm contato com notícias de jornais e é um gênero que eles nunca haviam explorado. Mas a Simone me ajudou bastante a aproximar o conteúdo da realidade deles, lembrando dos jornais que passam na televisão, por exemplo. Depois dessa aproximação ficou muito mais fácil de realizar a atividade e o resultado me deixou muito feliz [...]

Outro fato que me fez refletir foi no momento da leitura, eu havia lido o livro em casa antes de levá-lo para as crianças e quando eu fiz a leitura na sala, o Cascão e outra criança que não me recordo, disseram que no livro tinha um palavrão e logo a Simone interveio e perguntou qual seria o palavrão. Eles disseram que era a palavra “maldito” e Simone explicou o que era maldito e que no livro não estava sendo usado como um insulto.

Refleti bastante em como o professor deve adotar uma postura de não enxergar “mal” em tudo, normalmente as crianças vêm com muitos ensinamentos de casa de que tudo é errado, é feio, é maldade, é proibido e nós como professores precisamos nos abrir para o diálogo e conversar com as crianças. Os pais e os professores não podem privar as crianças de certas informações, pois quando isso acontece nós estamos legitimando que os ‘tabus’ prevaleçam na sociedade.

O diálogo é sempre a melhor solução e confesso que diante dessa situação se eu estivesse sozinha eu não sei como agiria. Então eu valorizo muito estar com uma professora experiente e sensata e aprendo muito com tudo que ocorre na sala de aula (Registro da bolsista 23/10/2019).

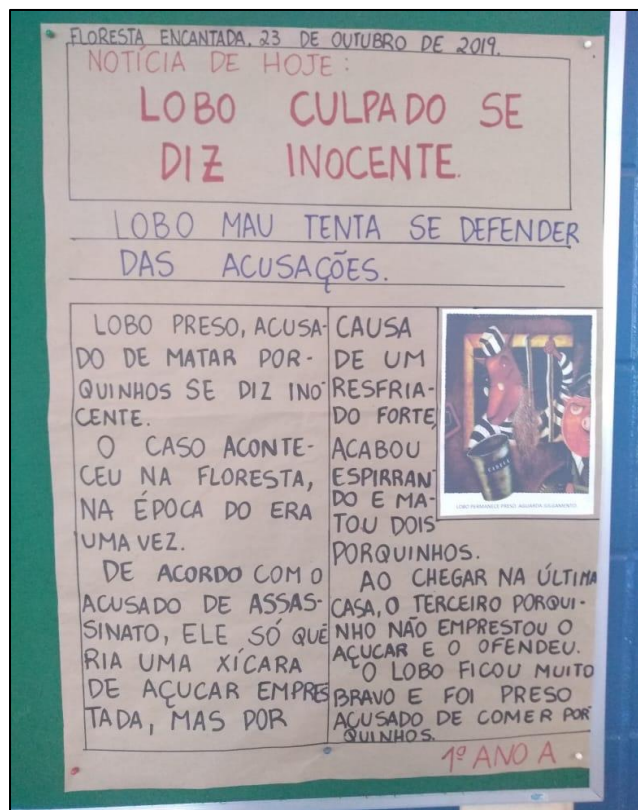
No registro, fica evidente a minha insegurança de desenvolver uma notícia com as crianças, pois esse tipo de texto normalmente não é trabalhado com os alunos do 1º ano. Mas eu consegui avançar de maneira positiva nessa questão de encarar os conteúdos de forma menos fragmentada. Eu percebi que a turma tinha potencialidade para entender aquele gênero textual e decidi adequar para a realidade deles.

Nesse sentido, Ghidotti (2006) inspirada na Pedagogia de Freinet discute em seu trabalho sobre o sucesso das crianças tanto individual quanto coletivo, pois pensar no sucesso escolar é também pensar no desenvolvimento das potencialidades e na autoestima dos alunos. A autora apresenta ainda uma breve contextualização sobre o caminho trilhado por Freinet:

Buscando conhecer verdadeiramente seus alunos, seus sucessos e fracassos, seus medos e suas coragens, facilidades e dificuldades, incertezas e certezas, o que os calavam e o que os encorajavam, Freinet passou a observar a todos e a cada um com o mesmo respeito e interesse. Esse olhar atento à personalidade e a natureza da criança conduzem o dia-dia de aula que adota a pedagogia Freinet. São as crianças que nos dão indícios de quais fontes querem beber (GHIDOTTI, 2006, n.p).

Assim, enquanto eu estava com a turma do 1º ano A eu pude me atentar à essas *fontes* que as crianças sinalizavam e assim construir um trabalho significativo e que não subestimasse a capacidade deles. Desse modo, as crianças construíram de maneira coletiva uma notícia inocentando o lobo (eu fui a escriba), como apresentado abaixo:

Figura 4: Atividade realizada de forma coletiva pelo 1º ano



Fonte: acervo pessoal da autora

Também trago a importância da parceria com a professora Simone, porque ela me ajudou a nortear a proposta naquele dia e ela foi muito cautelosa ao iniciar uma discussão com as crianças, especialmente com o Cascão sobre os sentidos atribuídos para as palavras. Desse modo, eu observava não só a prática utilizada pela professora Simone, mas também a forma como ela lidava com as situações do cotidiano escolar.

A partir desse acontecimento, foi possível refletir que as crianças trazem culturas e ensinamentos vindos da família e isso fica evidente muitas vezes em suas falas e atitudes. Chalu (2008) discute em sua pesquisa que existe um “buraco” entre a cultura da escola e a cultura das crianças, isto é, existe um distanciamento entre essas culturas. Ou seja, para mim e para a professora Simone, a palavra *maldito* não tinha o mesmo sentido do que para as crianças, evidenciando que havia uma diferenciação de sentidos desse termo dado o contexto no qual as crianças estavam inseridas. Contudo, eu e a professora Simone conseguimos resolver a situação por meio do diálogo e assim as crianças superaram a ideia de que aquela palavra deveria ser censurada.

Logo, outro aprendizado evidenciado no registro é o reconhecimento do diálogo como uma forma democrática de trazer temáticas para a sala de aula. No caso apresentado, a professora Simone poderia simplesmente ter dado uma resposta pronta para as crianças, mas ao contrário ela chamou os alunos para a discussão. Freire (2009) já defendia que a prática educativa exige a abertura ao diálogo, pois é no exercício do diálogo que se aprende o respeito as diferenças e a ter uma atitude indagadora e curiosa.

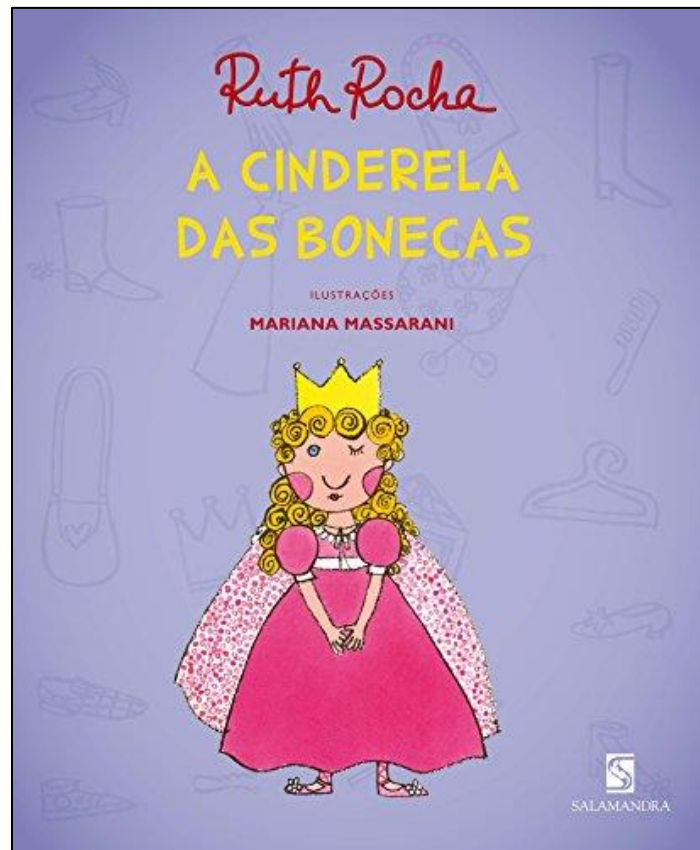
Ainda dentro do projeto “O Carteiro Chegou- Contos Clássicos e Modernos” apresento mais um registro. No dia em questão, eu havia combinado com a professora Simone de fazer uma contação de história a partir da obra “A cinderela das bonecas”¹¹. O livro conta a história da vovó Neném que era uma senhora muito querida por todas as crianças do bairro, um dia as meninas que frequentavam a casa da vovó sugeriram de fazer um concurso de bonecas. Mariana, uma das meninas, logo se entristeceu, pois sua boneca estava velha e feia e ela não tinha condições de comprar outra. Vovó Neném, atenta à situação, conscientizou não só Mariana, mas também as outras crianças que nem sempre é preciso comprar, mas é possível reutilizar e reinventar as coisas.

Inspiradas na obra, eu e professora Simone levamos como proposta que as crianças construíssem seus bonecos com materiais reciclados (que foi solicitado durante a semana). Foi proposto um trabalho em grupo e deixamos que os alunos escolhessem seus grupos, a Simone também explicou para eles que nós não

¹¹ ROCHA, R. **A cinderela das bonecas**, Salamandra, 2011.

ajudaríamos na parte da criação da boneca/boneco e que os grupos teriam que dialogar e resolver quais materiais utilizar e como fazer. Nossa ideia era que as crianças pudessem construir um trabalho de maneira harmoniosa, pois em outras ocasiões de trabalhos coletivos, os alunos tiveram alguns desentendimentos e não havia um consenso dos grupos.

Figura 5: Capa do livro “A cinderela das bonecas”, de Ruth Rocha



Fonte: <http://danieledemoura.blogspot.com/2013/07/roda-de-historia-desfile-cinderela-das.html>. Acesso em 6 nov. 2019.

Figura 6: Grupo confeccionando a boneca



Fonte: acervo pessoal da autora

Essa semana fiquei muito feliz com o trabalho das crianças, porque elas conseguiram realizar um trabalho em grupo com diálogo, tentando entender uns aos outros e o resultado não poderia ter sido melhor. Fiquei tão orgulhosa que queria mostrar para todas as minhas colegas da faculdade o que as crianças tinham feito e é uma sensação muito boa quando a proposta pensada vai muito além do que você espera.

Além disso, o ato de criação foi totalmente das crianças eu e a Simone não demos opinião em quais materiais utilizar ou como fazer e me surpreendeu muito o resultado [...]

Outra situação que observei na criação dos bonecos foram os estereótipos de mulher (princesa) que as meninas já levam consigo. Os dois grupos de meninas criaram as bonecas loiras e com os olhos azuis e o detalhe é que há apenas duas crianças na sala que são loiras. E em outra ocasião a Simone também já me relatou que uma menina na sala que é negra se desenhava com o cabelo loiro [...]

Por fim, queria registrar o movimento que venho fazendo em relação a integração entre teoria e prática na escola. Estou fazendo a disciplina na Universidade de "Literatura infantil: um enfoque Histórico-Cultural" e tenho observado que as discussões trazidas durante as aulas, tem contribuído muito para minhas práticas. Tenho analisado de forma mais crítica os livros que levo para as crianças e sei que isso só é possível a partir do aprofundamento que tenho nas aulas (Registro da bolsista 06/11/2019).

No registro apresentado, é possível verificar a autonomia das crianças e o quanto proporcionar essa independência para os alunos foi positivo. Para Freire (2009), o professor deve respeitar a autonomia dos educandos, pois “[...] o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2009, p. 66).

Esse foi um dos meus maiores desafios enquanto professora em formação, mas também foi um dos meus aprendizados na docência. Proporcionar a liberdade e um ambiente democrático dentro da sala de aula é um exercício árduo e que exige muita desconstrução, mas os ganhos são maiores do que as adversidades. Além disso, no registro também aparece a importância de proporcionar o trabalho em grupo, pois é assim as crianças aprendem a trocar experiências, o respeito as diferenças, a reflexão e a construir juntos.

O resultado desse trabalho coletivo resultou nos autênticos bonecos do 1º ano A e superaram as minhas expectativas e da professora Simone.

Figura 7: Bonecos confeccionados pela turma do 1º ano A



Fonte: acervo pessoal da autora

Também foi objeto de reflexão a questão dos estereótipos e da representatividade. Como já citado, o grupo das meninas fizeram as bonecas como

se fossem princesas loiras, pois é a imagem que as crianças estão acostumadas a ver nos desenhos, nos filmes e nos livros. Eu e a professora Simone conversamos sobre o ocorrido, mas não chegamos a discutir com a turma, o que foi uma desatenção da nossa parte: “Por que o não falamos sobre o racismo com as crianças?” “E por que o racismo ainda é um assunto silenciado por nós professores?”

Infelizmente, eu não conversei sobre o racismo com as crianças, principalmente por desconhecer o assunto e pelo “receio” de gerar alguma tensão dentro da sala de aula. Segundo Tuono e Vaz (2017):

Percebe-se que no ambiente escolar as situações de conflito que poderiam promover a interação, o conhecimento e o respeito às diferenças e às peculiaridades das diversas culturas ali presentes, não são bem aproveitadas pelo professor, que muitas vezes, veem na situação que se apresenta, algo constrangedor, gerador de tensão e não sabem como trabalhar adequadamente com a questão se omitindo ou tratando isoladamente o fato (BONI, 2008, p. 2 *apud* TUONO; VAZ, 2017, p. 207).

Para que haja a superação do preconceito na escola, é necessário discutir sobre a cultura e a história afrodescendente não limitando esse debate somente para o dia da Consciência Negra. É preciso que os professores insiram na sua prática pedagógica o combate ao racismo de forma permanente, promovendo estratégias pedagógicas que favoreçam:

[...] a conscientização da valorização da ancestralidade, da resistência e importância dos negros para o desenvolvimento político, social e cultural do Brasil, visando desenvolver a identidade, a autoestima e o respeito dos alunos em relação às diferentes etnias presentes na sociedade. Para tanto, faz-se necessário a abordagem da história da África e afrodescendentes, visando favorecer a construção da formação da identidade do aluno negro e a conscientização do aluno não negro sobre a valorização do povo africano para o desenvolvimento do Brasil, seja no âmbito político, econômico, ou cultural, como ação efetiva no combate ao racismo (TUONO; VAZ, 2017, p. 209).

Hoje eu reconheço a importância de discutir sobre o racismo e outras realidades que ainda são omitidas na escola e na sociedade. E foi através do exercício reflexivo sobre a minha prática que eu consegui assumir “os meus erros”. Freire (2009) diz que para ensinar é preciso ter a consciência do inacabamento, ou seja, é necessário reconhecer que tudo é mutável e que o ser humano está em processo constante de construção.

Por fim, no último parágrafo do registro eu descrevo sobre a aproximação entre a teoria e a prática, pois naquele momento eu estava cursando uma disciplina na universidade sobre a literatura infantil, a qual me auxiliava e sustentava a minha

prática. Na perspectiva de Tardif (2002) este saber é chamado de disciplinar que são os conhecimentos oriundos da universidade (saberes sociais) e que integram a prática docente. E, foi interessante notar que os estudos teóricos estavam me ajudando a ter uma prática mais sólida.

O próximo registro também faz parte do “O Carteiro Chegou - Contos Clássicos e Modernos” e foi escrito uma semana depois, no dia 13 de novembro de 2019. No dia descrito, eu e a professora Simone havíamos combinado de fazer um caça tesouros com as crianças, com base na história de “João e Maria”¹². Nosso “tesouro” eram alguns doces, fazendo referência a obra. Assim, antes de iniciarmos com a brincadeira estabelecemos alguns combinados: os alunos deveriam ler todas as pistas em voz alta para encontrar a próxima pista, também combinamos de não gritar e, por fim, conversamos que eles poderiam abrir o tesouro após o recreio.

Fiquei um pouco chateada com o envolvimento das crianças no caça tesouros, elas estavam tão ansiosas para encontrar o prêmio que não conseguiam nos ouvir e cumprir os combinados que estabelecemos na sala e assim eu senti que a atividade ficou sem sentido.

Outra situação que foi um pouco chata, foi quando as crianças encontraram os doces do caça tesouros. Eu e a Simone fizemos o número exato de saquinhos com doces e deixamos que as crianças tivessem a autonomia de pegá-los, no entanto isso causou um conflito, porque algumas crianças pegaram mais de dois saquinhos.

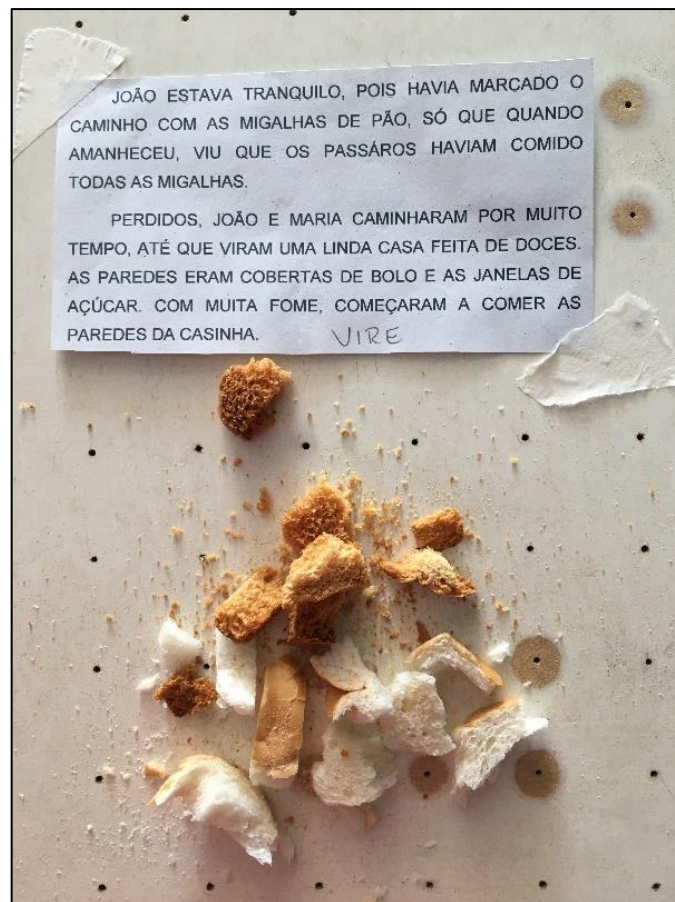
Para resolver o problema a Simone perguntou para as crianças se elas haviam contado quantos saquinhos tinham na caixa, a turma respondeu que não e algumas crianças percebendo isso, foram cedendo os saquinhos para os colegas que estavam sem nenhum. Porém, uma criança insistiu em ficar com dois saquinhos mesmo notando que havia um colega sem nada e tentou justificar dizendo que iria levar um saquinho para o seu irmão pequeno.

A Simone foi muito sensata na resolução desse conflito, porque ela deixou que as crianças falassem e tentassem resolver o problema e logo elas foram se manifestando: “eu também tenho irmão pequeno, mas posso dividir meu saquinho com ele”; “podemos contar quantos doces tem dentro de cada saquinho”; “tem um saquinho pra cada um, não podemos levar mais de um, senão alguém fica sem”. Mesmo com tantas manifestações, o aluno ainda assim persistiu com a ideia e a Simone teve que intervir.

¹² Adaptação da história “João e Maria”, Irmãos Grimm.

Apesar de ter sido uma situação chata e que eu não estava esperando, foi muito interessante a postura da professora em dar espaço para que as crianças falassem, pois assim elas puderam enxergar onde estava o problema e propor soluções. Essa abertura da professora e a maneira como as crianças se colocaram foi muito importante, porque assim pude ver que é possível agir de uma forma democrática em sala de aula e dar autonomia para que os alunos possam resolver os conflitos (Registro da bolsista 13/11/2019).

Figura 8: Pista do caça tesouros



Fonte: acervo pessoal da autora

Figura 9: Crianças lendo as pistas do caça tesouros



Fonte: acervo pessoal da autora

Novamente o 'dar errado' aparece, mas dessa vez a situação trouxe um grande aprendizado não só para mim como também para as crianças. A forma como a professora Simone lidou com o conflito, fez com que os alunos enxergassem que a vivência no coletivo implica uma participação democrática e pensar no outro. Cada criança teve seu espaço de fala respeitado, assim elas puderam expor diferentes opiniões e no final da discussão a maior parte dos alunos concordaram que o colega estava agindo errado ao pegar mais um saquinho de doce.

Nesse sentido, Zago e Laudani (2004) propõem uma nova forma de pensar a resolução de conflitos e a construção dos valores na escola. A partir da Pedagogia de Freinet, as autoras apresentam o Jornal de Parede que é um painel que fica ao alcance das crianças, no qual elas podem escrever sobre aquilo o que estão pensando e sentindo. Nesse painel ficam alguns envelopes com as expressões "Eu proponho, eu critico, eu felicito, eu quero saber" e, uma vez na semana a professora faz uma reunião para discutir com as crianças sobre as manifestações trazidas nos envelopes. Essa prática é muito positiva, pois os alunos constroem soluções para os conflitos existentes na sala de aula, além de ser um espaço onde eles se sentem acolhidos. Segundo Zago e Laudani (2004):

Utilizando este instrumento, o Jornal de parede, encontramos uma forma de “concretizar” a aprendizagem a aprendizagem de valores. Através da conversa e do confronto das opiniões, vai-se construindo um espaço de confiança. Através do diálogo, construímos relações mais cooperativas (ZAGO; LAUDANI, 2004, p. 96).

As autoras completam ainda “[...] Muitas vezes para nós, adultos, a solução parece tão simples mas, por mais que seja, ela precisa ser construída pela criança, na relação com o grupo” (ZAGO, LAUDANI, 2004, p. 96).

Portanto, enquanto professora em formação, eu compreendi o quanto é significativo quando os alunos participam das discussões e da resolução dos conflitos, contribuindo assim para uma prática educativa emancipatória, democrática e dialógica. É nessas vivências que as crianças vão sendo formadas para o exercício da cidadania e para a criticidade.

O próximo registro também fazia parte do projeto “O Carteiro Chegou- Contos Clássicos e Modernos”. No dia eu havia levado o livro “Chapeuzinho redondo”¹³ que é obra bem diferente do conto clássico, mas que ainda assim contém os elementos da história original da Chapeuzinho vermelho, como por exemplo a cesta de doces que a personagem principal leva para sua avó. Logo, eu a professora Simone pensamos em fazer uma receita de bolo com as crianças, fazendo referência à cesta da Chapeuzinho Redondo que também continha um bolo. Durante a elaboração da receita fomos solicitando a ajuda das crianças e lendo com eles a receita e enquanto o bolo assava, nós separamos os alunos em duplas para uma atividade de leitura. Nossa proposta foi em levar frases fatiadas, onde as duplas deveriam organizar as frases de acordo com o que eles ouviram e viram a Simone fazendo, considerando a estrutura do gênero textual “receita”. Após essa etapa, corrigimos com eles a atividade e fomos até o parque comer o bolo.

¹³ PENNART, G. **Chapeuzinho Redondo**, Brinque Book, 2007.

Figura 10: Capa do livro “Chapeuzinho redondo”



Fonte: <https://www.brinquetobook.com.br/brinquetobook/livro-capeuzinho-redondo>. Acesso em: 21 de nov 2019.

Hoje fizemos o bolo e as crianças estavam ansiosas para comer, mas elas souberam esperar o momento certo e respeitar os combinados. Isso só foi possível, porque na semana passada tivemos uma conversa muito sincera com a turma sobre atitudes e vivência em grupo.

Enquanto eu estava decorando o bolo com um pouco de bolinhas de chocolate que a Simone havia levado, duas crianças se aproximaram e pediram para que eu desse algumas bolinhas para elas comerem ali. Nem precisei falar nada, porque elas mesmo se lembraram sobre a conversa que tivemos e logo falaram “melhor não né Prô Vivian, não tem bolinhas de chocolate pra todo mundo e se não tem pra todo mundo não podemos comer”.

Admiro muito o quanto as crianças se esforçam e se corrigem o tempo todo e é um ensinamento que vou levar sempre comigo, porque eu também preciso estar atenta com as minhas atitudes enquanto professora. Falar sempre é fácil, mas é preciso fazer e sair do comodismo, porque quando as crianças enxergam isso em nós, elas também são capazes de agir dessa forma.

Nosso dia hoje pode ser resumido em uma palavra: união. Fomos comer o bolo na praça e vi a felicidade das crianças de estarem ali vivendo aquele momento de simplicidade, comendo um pedaço de bolo e depois brincando no parquinho. A minha felicidade foi em ver essa cena e me sentir parte disso, de ver que tenho estabelecido tamanha união com a turma do 1º ano A e um trabalho tão bonito em parceria com a professora Simone.

Mais do que aprender a dar aula e a preparar atividades, eu tenho aprendido a ser mais humana (Registro da bolsista 21/11/2019).

Figura 11: Aluno ajudando no preparo da receita



Fonte: acervo pessoal da autora

Nesse registro é possível observar que os alunos de fato absorveram a discussão da semana anterior sobre as vivências no coletivo. Toda essa situação me fez pensar que o discurso não pode ser vivido apenas na teoria, porque as crianças levam isso muito a sério, então dar o exemplo é essencial na prática docente. Para Freire (2009, p. 38) “ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo”, completando ainda:

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não o que eu faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do

exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo (FREIRE, 2009, p. 38).

Outro aspecto apresentado no registro, diz sobre os vínculos afetivos que foram construídos com os alunos do 1º ano A e a professora Simone. A escrita data um dos meus últimos encontros com a turma e naquele dia eu consegui compreender que a afetividade que constitui a docência e que é preciso querer bem aos educandos (FREIRE, 2009).

Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano (FREIRE, 2009, p. 159).

Através meio da minha relação com as crianças e com a professora Simone eu pude aprender a ter um olhar mais sensível para tudo que ocorre dentro da sala de aula, contribuindo assim para o meu processo de humanização.

Por fim, gostaria de socializar o último registro em que eu apresento as implicações que o Projeto de Núcleo de Ensino teve para a minha formação docente.

[...] Hoje vi o quanto valeu a pena entrar para o Projeto de Núcleo de Ensino, vi quantos aprendizados para minha formação o projeto acrescentou, vi a gratidão das crianças por tudo que fizemos juntos, vi que o trabalho de uma professora pode ser sim gratificante, vi que posso fazer a diferença na vida de muitos, vi que eu posso agir democraticamente em sala de aula, vi que posso construir uma amizade sincera com os alunos, vi que posso conhecê-los, vi que nem tudo são flores, mas que a vontade de lutar pela educação pode ser maior do que as angústias, e, finalmente, vi o quanto sou feliz na profissão que escolhi.

Agradeço por tantos ensinamentos ao longo do ano e agradeço de maneira especial a professora Simone, que me deu liberdade e que se sempre esteve aberta para construir uma verdadeira parceria. Ela não tem dimensão do quanto ela me ajudou a ser uma professora melhor e vou levar todos esses ensinamentos com muito carinho no meu coração.

Obrigada professora Laura por me deixar fazer parte disso e por me ajudar a olhar com mais sensibilidade para tudo que acontece em uma sala de aula. Certamente a prática de uma escrita reflexiva permitiu com que eu olhasse para mim mesma, para minhas ações enquanto professora e para minha relação com as crianças. Já não me imagino sem a prática da escrita e sem o olhar sensível, porque isso me torna mais viva, mais

humana e me completa enquanto professora (Registro da bolsista 27/11/2019).

A partir desse registro reflexivo, percebe-se o quanto estar na escola foi significativo na minha trajetória formativa, pois foi através do encontro com a professora e com os alunos que eu pude extrair diferentes saberes. E, novamente, reafirmo a importância de olhar para as experiências e de mergulhar no vivido (CHALUH, *et al.*, 2013), porque depois que eu me envolvi com uma sala de aula viva e dinâmica eu me redescobri enquanto professora em formação.

Talvez mergulhar no *vivido* implique estar aberto a tudo o que pode acontecer na escola, se envolver... Talvez mergulhar no *vivido* implique entrar no jogo das relações sociais, compreender a dinâmica da escola, sua estrutura, organização e poder fazer parte dela, não para legitimar o que nela se faz ou não se faz e, sim, para fazer parte de sua história. Só mergulhar no *vivido* possibilita aprender a ser professor junto com outro professor (CHALUH *et al.*, 2013, p. 11).

Também destaco a importância da parceria com a professora Simone, pois ela me escutava, me ajudava a aprimorar minhas ideias, me aconselhava enquanto uma professora mais experiente e sempre esteve aberta ao diálogo e a troca de aprendizados para nós construíssemos um trabalho significativo. Segundo Cassão (2019), o trabalho em parceria é árduo e exige uma abertura a novas implicações:

Trabalho de parceria: é dedicado. Não acontece por imposição, mas sim pela disposição em querer fazer junto. Exige uma mudança de olhar com relação ao que é seu e o que pode ser nosso. É uma compreensão mais complexa de que, para se atingir um objetivo em comum, algumas renúncias terão que ser feitas. É uma abertura à presença do outro no universo singular da sua atuação profissional. [...] Trabalho de parceria pressupõe entrega, envolvimento, dedicação. Mexe com suas percepções sobre como você se vê enquanto docente. Promove reflexão, que resulta em formação (CASSÃO, 2019, p. 254).

Por fim, ressalto a dimensão da escrita reflexiva, pois foi escrevendo que eu pude olhar para mim mesma e para minha prática. E, embora na elaboração do projeto de pesquisa eu não tinha a intencionalidade de me aprofundar sobre a prática da escrita, ocorreu que no próprio processo da pesquisa eu percebi a importância da escrita no meu percurso como bolsista e por esse motivo eu optei nesse momento em socializar um memorial que fala da relação que eu tive com a escrita ao longo da minha vida e posteriormente em outro subcapítulo irei problematizar essa prática no processo de formação inicial do professor.

4- REASSUMINDO A MINHA (AUTO)RIA

Minha relação com a escrita começou bem cedo. Logo nos anos iniciais, me lembro das minhas professoras incentivando a turma a escrever e assim elas apresentavam diversos gêneros textuais para nós: cartas, receitas, matérias de jornais, crônicas, entre outros.

*Uma das educadoras que me marcou nesse processo de apropriação da escrita foi a minha professora da terceira série. Me recordo que estávamos estudando a estrutura dos poemas e poesias e como produto desse estudo ela pediu para nós que fizéssemos um livro de poesias, com releituras e poesias autorais. Foi um trabalho muito prazeroso, feito manualmente e, minha mãe, foi minha grande parceira nessa produção. **Nesse momento eu me descobri autora.***

Ao longo dos anos a minha relação com a escrita foi se modificando, porque eu sempre me deparava com muitas cobranças, mas a criatividade ainda era uma característica que se destacava nas minhas escritas.

*Mas, quando eu estava na 8^a série eu comecei a me preparar para uma prova de ingresso em um colégio do Ensino Médio e esse 'mini vestibular' era composto por uma redação. Então eu fui estudando e fazendo com que a minha escrita se encaixasse no formato daquela prova e esse foi um dos primeiros indícios de que **a minha criatividade e a minha autoria estavam se apagando.***

*No Ensino Médio esse processo foi ainda pior, porque as escritas que eu produzia eram todas voltadas para o vestibular. Havia o medo constante da avaliação dos meus textos e, dessa forma, fui me habituando a escrever para um leitor avaliador e **me engessando na minha autoria.** Não havia espaço para que eu escrevesse sobre mim e por mais que eu produzisse textos dissertativos-argumentativos, a minha opinião era a que menos imperava.*

*Assim, quando cheguei na Universidade eu nem pensava sobre a forma como eu escrevia, pois até então nenhum professor havia me mostrado outras formas de escrita. **Minha autoria já havia sido anulada há tanto tempo que eu nem pensava mais em resgatá-la.***

Provas, seminários, fichamentos, relatórios... Durante dois anos de graduação esses eram os tipos de textos que eu produzia e em nenhum deles eu

tinha espaço para escrever sobre as minhas impressões e aquilo que me afetava na minha formação e, desse modo, eu fui deixando as experiências nos rascunhos.

*Finalmente cheguei ao terceiro ano de graduação e já sentia que ia ser um ano de mudanças. De fato, foi um ano intenso em que eu tive a oportunidade de entrar no Projeto de Núcleo de Ensino, um divisor de águas na minha formação. No referido projeto, a coordenadora que também é minha orientadora, **foi quem me encorajou para que eu devolvesse a minha autoria.***

A cada devolutiva dos meus registros semanais ela deixava um grande incômodo em mim e na tentativa de agradá-la eu até tentava escrever de uma maneira mais 'sensível', mas eu me dei conta de que é impossível artificializar as experiências. Infelizmente ou felizmente eu consegui perceber isso no 2º semestre de 2019, após diversas conversas com a coordenadora do projeto e através da participação no grupo de estudos Escola, Formação e Alteridade (GREEFA). Esses dois movimentos me ajudaram a perceber que eu necessitava mudar a forma como eu via os acontecimentos na escola.

*Evidentemente foi um processo árduo e que demandou muita reflexão, pois foram anos e anos escrevendo com medo da avaliação e produzindo textos engessados. Mas aos poucos a minha escrita foi ganhando vida, como que em doses homeopáticas, já que a cada ida a escola eu ia aguçando meu olhar e eu sentia necessidade de escrever. Assim, **eu fui me encontrando com a escrita e me deixando encantar por ela.** Ao final do ano eu já não via a escrita como um peso, mas como um espaço de alento.*

A escrita permitiu com que eu olhasse para mim mesma e para os meus processos formativos, me fortalecendo enquanto aluna de Pedagogia e professora em formação.

Eu reassumi minha autoria: dizendo minha voz através da escrita, me apropriando novamente das minhas palavras e escrevendo a minha própria história.

4.1 A prática da escrita no processo de formação inicial dos professores

A partir do memorial apresentado, é possível verificar o quanto a escrita foi essencial na minha trajetória formativa e, por esse motivo, optei por dedicar mais este subcapítulo para corroborar nesta temática.

Para iniciar essa discussão, me aproximei das ideias de Baptistella e Chaluh (2017). O artigo escrito pelas referidas autoras, é um recorte de uma pesquisa de mestrado cuja problemática central era compreender: “[...] para que e para quem escrevem os graduandos?; qual o sentido que atribuem a esta prática?; que relações estabelecem entre o exercício da escrita e a constituição docente?” (BAPTISTELLA; CHALUH, 2017, p. 237). Desse modo, como metodologia foi utilizada a história oral e a pesquisa documental e assim foram realizadas entrevistas com um grupo de graduandos do curso de Pedagogia de uma universidade pública e a análise dos documentos desse mesmo curso. Paralelamente realizou-se um levantamento bibliográfico na plataforma SciELO (*Scientific Eletronic Library Online*), ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e Capes. Analisou-se ainda os anais do evento do CIPA (Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica) e ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino) a fim de contribuir na discussão sobre a prática da escrita na formação inicial.

Baptistella e Chaluh (2017) consideraram como primeiro objeto de análise o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia e as ementas das disciplinas. Nessa investigação documental foi possível verificar que o princípio do curso é a pesquisa e que “[...] a escrita está atravessada por ela” (BAPTISTELLA; CHALUH, 2017, p. 240). Sobre as ementas das disciplinas constatou-se que:

Das quarenta e cinco disciplinas oferecidas na graduação, entre obrigatórias, optativas e de aprofundamento, apenas nove citavam na metodologia de ensino ou no conteúdo programático a escrita ou a produção de textos. Outras três disciplinas foram citadas pelos entrevistados durante seus relatos como espaços nos quais escreviam muito, ou que a prática da escrita era constante, mas em suas ementas não apareciam referências à prática da escrita (BAPTISTELLA; CHALUH, 2017, p. 240)

Assim, a partir da análise dos documentos e da conversa com os entrevistados, as pesquisadoras criaram um inventário de práticas da escrita. Isto é: “Consideramos que inventariar é ir além do mapear, significa identificar quais as práticas desenvolvidas pelos formadores dos futuros professores e compreender os

sentidos que os professores em formação atribuem a essas práticas de escrita” (BAPTISTELLA; CHALUH, 2017, p. 240).

Essas escritas trazidas pelos graduandos se apresentavam de diferentes formas: relatórios, trabalho de conclusão de curso, bilhetes, diários, memoriais, entre outros. De acordo com esses dados, evidenciou-se que os alunos de Pedagogia escrevem constantemente, mas que nem sempre essas escritas ganham sentido, pois raramente os estudantes têm devolutivas desses textos. A partir dessa problemática, Baptistella e Chaluh (2017) organizaram três eixos para articular com as escritas produzidas pelos estudantes:

[...] o das escritas oficiais, das escritas marginais e das escritas experienciais, uma vez que não é só de escritas acadêmicas que sobrevive um curso de formação inicial de professores, mas também de escritas outras, que surgem da relação com os acontecimentos e com as pessoas (BAPTISTELLA; CHALUH, 2017, p. 241).

As pesquisadoras explicitaram que as escritas chamadas de oficiais são os textos elaborados pelos graduandos que obedecem às normas técnicas e padrões acadêmicos. São os textos que são avaliados e publicados para compartilhar os conhecimentos produzidos socialmente e que normalmente os estudantes não podem expressar suas opiniões e vivências pessoais, ou seja, são escritas que necessitam de uma fundamentação teórica para serem legitimadas.

De acordo com Andrade (2007 apud BAPTISTELLA; CHALUH, 2017) os modos de fazer a leitura e a escrita não são discutidos com os alunos da graduação. A escrita é utilizada como uma avaliação seja da gramática, do conteúdo, da estrutura do texto, mas dificilmente a escrita é utilizada como uma prática formativa.

Baptistella e Chaluh (2017) discutem ainda que através das entrevistas e das falas dos estudantes essa questão ficou ainda mais evidente, pois os graduandos relataram que nos trabalhos acadêmicos, eles nunca podem expor aquilo que eles pensam sobre o assunto, já que os professores cobram a fundamentação teórica e não admitem “achismos”. Em outro relato, uma das estudantes ressaltou a importância de ressignificar as escritas acadêmicas, porque essas escritas não deveriam anular o sujeito da experiência. A aluna diz que é preciso romper com as barreiras criadas pela universidade de padronizar a escrita, uma vez que cada indivíduo tem sua subjetividade e suas formas de narrar as experiências.

Nesse sentido, as pesquisadoras já partem para o próximo conceito: o das escritas experienciais.

[...] compreende as escritas cujos indícios revelam possibilidades de expressar os sentimentos, as reflexões, as experiências, sem a formatação técnica existente nos gêneros textuais acadêmicos, como é o caso da escrita em cadernos de registro, memoriais e diários (BAPTISTELLA; CHALUH, 2017, p. 242).

Tais escritas tomam como base o conceito de experiência trazido por Larrosa (2002 apud BAPTISTELLA; CHALUH, 2017), em que o autor diz que as experiências são as vivências cotidianas capazes de nos sensibilizar. Nos relatos dos estudantes foi possível identificar as escritas experienciais, especificamente, nas escritas livres (escritas não acadêmicas). Para Chaluh e Camargo (2015) essas escritas têm uma grande potencialidade:

[...] fomos apreendendo essa potencialidade de uma escrita não acadêmica, ainda que no contexto acadêmico, uma escrita íntima que possibilita que cada um, cada uma, diga sua própria palavra, perante o outro e para o outro. Escrita íntima que deixa marcas da subjetividade na impressão do entorno, na palavra, em momentos da vida, também a acadêmica (CHALUH; CAMARGO, 2015, p. 3)

Por fim, Chaluh e Baptistella (2017) abordam o conceito das escritas marginais. Esse tipo de escrita ocorre nas brechas do curso, isto porque são escritas informais que não tem um gênero e nem uma formatação específica. Um exemplo disto, são os bilhetes e as anotações no caderno. As pesquisadoras explicam o porquê da utilização do termo marginal:

Marginal é compreendido neste trabalho como aquilo que se faz quando ninguém vê, numa tentativa de fugir, de escapar, na pretensão de ficar oculto, invisível. Escrever um bilhete que passa rápido de mão em mão; escrever no próprio caderno e mostrar para o colega seu pensamento, emoção, desenho; anotar no canto do caderno com lápis clarinho, não querendo deixar rastros; anotar no fundo do caderno e deixar escondido só para si mesmo (BAPTISTELLA; CHALUH, 2017, p. 244).

Ou seja, essas escritas auxiliam os futuros professores a expressarem suas ideias e sentimentos. Além disso, alguns dos entrevistados relataram que eles conseguem articular as escritas experienciais e marginais aos trabalhos acadêmicos, desse modo Silva e Muniz (2010 apud BAPTISTELLA; CHALUH, 2017) complementam:

[...] escrever, no espaço acadêmico, em cada disciplina e/ou componente curricular, só faz sentido se o sujeito puder relacionar texto e mundo, tecendo e destecendo a vida no texto; se as atividades propostas permitirem que o graduando se movimente em sua própria escrita (SILVA; MUNIZ, 2010, p. 8 apud BAPTISTELLA; CHALUH, 2017, p. 245).

Portanto, nessa pesquisa evidenciou-se a problemática em torno da escrita no contexto da formação inicial e que ainda há um longo caminho a ser trilhado nesse

campo, uma vez que pouco se fala sobre a subjetividade na escrita sem que ela seja desqualificada ou considerada como “contar histórias”. Por isso, é necessário pensar na questão da escrita desde o início da escolarização.

Em outro estudo, Vieira e Chaluh (2014) problematizam o processo da escrita na escola, a qual ainda é realizada de uma maneira fragmentada e descontextualizada:

Escrever nem sempre se apresenta aos alunos como convite e sim como obrigação. Solicita-se a escrita como forma de avaliar, de controlar os pormenores que o aluno sabe, ou melhor, não sabe sobre a língua. Sob o signo do não, os erros são destacados, e os acertos, esquecidos (VIEIRA; CHALUH, 2014, p. 176).

Porém, existem outras vias para trabalhar a leitura e a escrita no contexto escolar. Um desses caminhos é apresentado por Geraldi (2010 *apud* VIEIRA; CHALUH, 2014), ele destaca que é importante que os professores tenham outra postura com os alunos quando eles produzem suas escritas. Isto é, o professor:

[...] assume os processos de escrever do aluno, tornando-se dele um co-enunciador, um leitor privilegiado e atento, um colaborador capaz de encorajar o outro a continuar buscando a melhor forma de dizer o que quer dizer para quem está dizendo pelas razões que o levam a dizer (GERALDI, 2010, p. 98 *apud* VIEIRA; CHALUH, 2014, p. 177).

Assim, compreende-se que é na interação social e na relação dialógica com o outro que as práticas de escritas na escola devem ser direcionadas. Ou seja, é preciso promover práticas de escrita na escola “[...] nas quais os alunos possam vivenciar a produção escrita e saírem da condição daquele que apenas está aprendendo e que, portanto, não pode produzir escrita, conhecimento” (VIEIRA; CHALUH, 2014, p. 178). Logo, é por meio da escrita que o indivíduo toma consciência sobre a sua forma de estar no mundo.

Desse modo, através dos estudos apresentados percebe-se a escrita está ligada intrinsecamente à formação de professores, e, verifica-se que os cursos de formação inicial ainda apresentam grandes lacunas em relação a escrita na sua dimensão formativa. É preciso ressignificar os espaços de escrita, onde de fato os futuros professores possam ser autores, trazendo suas reflexões sendo assim sujeitos da experiência em suas escritas. Finalizo este subcapítulo trazendo as palavras de Larrosa (2003) sobre a magnitude do ato de escrever:

Ensinar a ler é produzir esse deixar escrever, a possibilidade de novas palavras, de palavras não pré-escritas. Porque deixar escrever não é apenas permitir escrever, dar permissão para escrever, mas estender e alargar o que pode ser escrito, prolongar o escrevível (LARROSA, 2003, p. 146).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho abordou meu percurso formativo enquanto bolsista do Projeto de Núcleo de Ensino e professora em formação. O caminho trilhado nesta pesquisa se iniciou mostrando que a prática docente é complexa e permeada por diferentes saberes. Através da contribuição de Tardif (2002), Pimenta (2000), Gauthier *et al.* (2006), Freire (2009) e das dissertações de Lopretti (2007) e Tobias (2015) foi possível mostrar as diferentes perspectivas referente a temática dos saberes e o que os autores entendem como os saberes adquiridos através da experiência.

Seguindo com linearidade do trabalho apresentado, em outro capítulo eu me aprofundi acerca dos saberes docentes no contexto da formação inicial, por meio do levantamento bibliográfico feito a partir dos Anais das últimas três edições dos eventos *Congresso Nacional de Formação de Professores (CNFP)* e *Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (CEPFE)*. Nesse sentido, constatou-se que houve uma diminuição acerca da temática dos saberes docentes na formação inicial, sendo que do total de 2424 artigos encontrados (das três edições), foram selecionados apenas 13 trabalhos, o que gerou uma porcentagem de 0,54% em relação ao total de artigos lidos/encontrados. Em relação aos artigos lidos, grande parte dos trabalhos trouxeram como problemática central a dicotomia entre a teoria e a prática nos cursos de formação inicial, e, evidenciou-se ainda que poucos artigos traziam a questão da escrita como uma prática formativa.

A partir dessa contextualização e problematizações acerca da temática dos saberes, em outro capítulo eu apresentei a forma como eu consegui me apropriar dos saberes, processo no qual eu chamei de *entrelaçamento de saberes*. Ainda neste capítulo, foram trazidas as minhas escritas (registros reflexivos) enquanto bolsista do referido projeto, mostrando a construção dos saberes experienciais que foram surgindo através do meu encontro com a professora e com os alunos no cotidiano escolar.

No último capítulo eu socializei um memorial evidenciando a importância da escrita ao longo da minha vida e problematizando essa questão no contexto da formação inicial. Assim, legitima-se a necessidade de promover práticas de escrita experienciais (BAPTISTELLA; CHALUH, 2014) no contexto da formação inicial pelas contribuições que essa forma de escrita traz para repensar a constituição docente.

O caminho trilhado neste trabalho, evidenciou as problemáticas referentes à formação inicial e que é preciso ressignificar esse campo, onde haja a elaboração de uma Pedagogia que possibilite de fato a relação entre a teoria e a prática, promovendo práticas formativas que não anulem os sujeitos da experiência.

Sendo assim, compreendo que essa pesquisa teve grandes contribuições para minha constituição docente, especialmente por se tratar de uma análise da minha própria prática, pois “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2009, p. 43). Também destaco a importância do processo de olhar para as minhas escritas, depois que essas vivências já se passaram, uma vez que me fez reconhecer o quanto eu ainda tenho a aprender enquanto professora, demonstrando ainda que ensinar exige a consciência do inacabamento (FREIRE, 2009).

REFERÊNCIAS

BAPTISTELLA, B. F., CHALUH, L. N. O que se escreve na formação docente: um inventário das escritas de futuros professores. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão/SE, v.10, n. 23, p. 235-248, set./dez. 2017.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política, ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 3 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BLOCK, B., RAUSCH, R.B. Saberes docentes à formação inicial de professores: dialogando com Tardif, Pimenta, Freire. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, II, CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, XII, Águas de Lindóia/SP. **Anais...** São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2014, p. 2941-2953. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/e-livros-prograd/>. Acesso em: 5 out. 2020.

BLOCK, O., RAUSCH, R., B. Saberes docentes: dialogando com Tardif, Pimenta e Freire, **Ciências Humanas Educação**, Londrina, v. 15, n. 3, p. 249-254, Out. 2014.

CAMARGO, G.A., PINTO, A.L.G. A relação entre o conhecimento da docência e a vivência da prática: uma discussão a partir da formação inicial de professores. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, II, CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, XII, Águas de Lindóia/SP. **Anais...** São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2014, p.1917-1924. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/e-livros-prograd/>. Acesso em: 5 out. 2020.

CAMPELO, T.S. A parceria Universidade- escola básica e formação inicial de professores: aprendizagem sobre a docência no contexto do PIBID. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, III, CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, XIII, Águas de Lindóia/SP. **Anais...** São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2016, p. 1187-1197. Disponível em: <http://www.unesp.br/anaiscongressoeducadores>. Acesso em: 15 out. 2020.

CARDOSO, A.A., DEL PINO, M.A.B., DORNELES, C.L. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, IX, Caxias do Sul/RS. **Anais...** Caxias do Sul/RS: Portal Anped Sul, 2012, p. 1-12. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556>. Acesso em: 23 set. 2020.

CASSÃO, P. A. **Trabalho de parceria**: encontros, palavras, experiência e alteridade nos tempos da formação docente. 2019. 272f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro, 2019.

CHALUH, L. N. A dimensão da pesquisa na formação inicial de professores. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, II, CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, XII, Águas de Lindóia/SP. **Anais...** São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2014, p.1567-1579. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/e-livros-prograd/>. Acesso em: 5 out. 2020.

CHALUH, L. N *et al.* Alunos-pesquisadores no contexto escolar: troca de cartas no processo formativo. **Comunicações**, Piracicaba, ano 20, n.2, p. 7-25, jul./dez. 2013.

CHALUH, L. N. **Formação e alteridade**: pesquisa na e com a escola. 290f .2008. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Estadual de Campinas, 2008.

CHALUH, L. N.; CAMARGO, M. R. R. M. de. Memórias inscritas. Ou de como palavras tornam-se potentes em caderno coletivo. *In*: SOUZA, E. C. **Memória, (auto)biografia e documentação narrativa**. Salvador: EDUFBA, 2015.

EUFRÁZIO, V. L., BRAÚNA, R. C. A. O programa institucional de bolsa de iniciação à docência como locus de construção e mobilização de saberes docentes. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, II, CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, XII, Águas de Lindóia/SP. **Anais...** São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2014, p.7263-7275. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/e-livros-prograd/>. Acesso em: 5 out. 2020.

EXPERIÊNCIA. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/experiencia/>. Acesso em: 7 out. 2020.

FERREIRA, N. R. Extensão universitária e formação inicial de professores: narrativas de bolsistas do projeto de extensão escola laboratório. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, III, CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, XIII, Águas de Lindóia/SP. **Anais...** São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2016, p. 3424-3436. Disponível em: <http://www.unesp.br/anaiscongressoeducadores>. Acesso em: 15 out. 2020.

FRANÇA, M. S. L. M. As práticas pedagógicas dos bolsistas de iniciação à docência nas escolas: reflexões iniciais. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, III, CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, XIII, Águas de Lindóia/SP. **Anais...** São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2016, p. 4825-4835. Disponível em: <http://www.unesp.br/anaiscongressoeducadores>. Acesso em: 15 out. 2020.

FRANCO, E. K. Saberes docentes: uma revisão necessária nos currículos de formação de professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, IV, CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, XIV, Águas de Lindóia/SP. **Anais...** São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2018, 12 p. Disponível em: <https://sigveve.ead.unesp.br/index.php/submissionProceedings/viewSubmission?trabalhold=2219>. Acesso em: 26 out. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GAUTHIER, C *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GHIDOTTI, V. **Dinâmica de uma sala de aula Freinet**: vivências com as crianças e o uso dos instrumentos. Campinas: [s./n.], 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Universidade de Barcelona. Tradução de João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística, 2002.

LARROSA, J. Sobre a lição. In: **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 139-146

LIMA, M., GERALDI, C., GERALDI, J. O trabalho com narrativas na Investigação em Educação, **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, p.17-44, Jan./Mar. 2015.

LOPRETTI, T., P. **A produção de saberes e conhecimentos no cotidiano escolar**: imagens de limites e possibilidades da ação educativa. 2007. 288 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

MOURA, E. N. E. S., LIMA, C. C. A relação teoria e reflexão da prática para ressignificação do fazer docente: um relato de experiência a partir do estágio no curso de Pedagogia/ PARFOR/ UEA. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, III, CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, XIII, Águas de Lindóia/SP. **Anais...** São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2016, p. 1565-1576. Disponível em: <http://www.unesp.br/anaiscongressoeducadores>. Acesso em: 15 out 2020.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: publicações Dom Quixote, 1995. p. 15-34.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, Rio de Janeiro, ano XXII, n. 74, p. 27-42, abril 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>. Acesso em: 26 set 2019.

OLIVEIRA, A. A metodologia problematizadora na formação inicial para a construção de saberes docentes inclusivos. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, IV, CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, XIV, Águas de Lindóia/SP. **Anais...** São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2018, 12 p. Disponível em: <https://sigeve.ead.unesp.br/index.php/submissionProceedings/viewSubmission?trabalhold=2219>. Acesso em: 26 out. 2020.

OSTETTO, L. E. A prática do registro na educação infantil: narrativa, memória, autoria. **Revista Ambiente e Educação**, São Paulo, v.9, n. 2, p. 202-213, jul./dez., 2015.

PEREIRA, M. A. L. A articulação entre instituição de ensino superior e escola pública: os saberes mobilizados na formação inicial do professor. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, II, CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, XII, Águas de Lindóia/SP. **Anais...** São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2014, p. 6489-6501. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/e-livros-prograd/>. Acesso em: 5 out. 2020.

PEREIRA, T. I. A vida ensina: o “saber de experiência feito” em Paulo Freire. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, ano XIX, p. 112-125, junho, 2017. Disponível em: <https://docplayer.com.br/72886004-A-vida-ensina-o-saber-de-experiencia-feito-em-paulo-freire-thiago-ingrassia-pereira-1-life-teaches-the-experience-knowledge-made-in-paulo-freire.html>. Acesso em: 29 set. 2020.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000. 246 p.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, S. Aprendizagem da docência: relacionando saberes na formação inicial. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, II, CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, XII, Águas de Lindóia/SP. **Anais...** São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2014, p.1878-1890. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/e-livros-prograd/>. Acesso em: 5 out. 2020.

_____. Docência e formação inicial: revisando concepções. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, III, CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, XIII, Águas de Lindóia/SP.

Anais... São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2016, p. 2666-2678. Disponível em: <http://www.unesp.br/anaiscongressoeducadores>. Acesso em: 15 out. 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

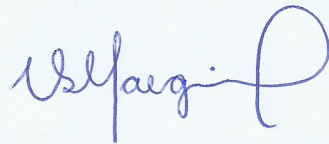
TARDIF, M., RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Rio de Janeiro, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TOBIAS, J., K. **Saberes docente pelo olhar do docente**. 2015. 164 f. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/11449/134172>. Acesso em: 5 nov. 2020.

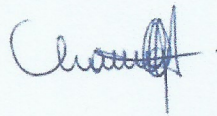
TUONO, N.E.F., VAZ, M.R.T. O racismo no contexto escolar e a prática docente. **Debates em Educação**, Maceió/AL, v.9, n. 18, p. 205-216, Mai./Ago. 2017.

VIEIRA, K. M. L., CHALUH, L. N. A escrita como espaço de formação: Da formação do aluno à formação do professor. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos/SP, v. 8, n. 2, p. 175-187, 2014.

ZAGO, H. F., LAUDANI, T. O jornal de parede e o exercício da cidadania. *In*: Ferreira, G. M. (Org.). **Palavra de professor (a): tateios e reflexões na prática Freinet**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Vivian Maegima', with a large, stylized flourish at the end.

VIVIAN SUEMY MAEGIMA
Aluna

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Laura Chaluh', with a stylized flourish at the end.

LAURA NOEMI CHALUH
Orientadora