



5109 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)
GT04 - Didática

SABERES DOCENTES MOBILIZADOS NA ELABORAÇÃO E USO DE ATIVIDADES IMPRESSAS: o que evidenciam as narrativas
Tânia Maria da Silva - UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

SABERES DOCENTES MOBILIZADOS NA ELABORAÇÃO E USO DE ATIVIDADES IMPRESSAS: o que evidenciam as narrativas

RESUMO: Este trabalho, parte de uma pesquisa, objetiva analisar os saberes docentes mobilizados por professoras do 2º ciclo, de uma escola pública de Belo Horizonte/MG, nos processos de elaboração/uso de atividades impressas. Em sintonia com estudos da Didática que dialogam com a concepção de epistemologia da prática, refletimos sobre a ação de ensinar, especificamente sua dimensão operativa, e analisamos o processo de mobilização dos saberes que fundamentam essa ação. Optamos pela estratégia metodológica pesquisa narrativa (auto)biográfica que além do viés investigativo, que permite acesso à singularidade, articulada ao contexto socio-histórico, é formativa, pois possibilita a reflexão sobre experiências. Analisamos os dados coletados a partir de narrativas escritas e das atividades impressas elaboradas por uma das professoras participantes. Os resultados evidenciam saberes sobre o ensino advindos das primeiras experiências escolares e das experiências no exercício da docência. Evidenciam também, a importância de ressignificar os processos formativos em uma perspectiva voltada à ação reflexiva.

Palavras-chave: Saberes docentes; Atividades impressas; Narrativa (auto)biográfica.

INTRODUÇÃO

Em sintonia com os estudos no campo da Didática que dialogam com a concepção de uma epistemologia da prática docente este trabalho é um recorte de uma pesquisa, realizada no âmbito de um Mestrado Profissional, baseada no campo da pesquisa narrativa (auto)biográfica, que objetiva identificar e analisar os saberes docentes mobilizados por professoras do 2º ciclo do Ensino Fundamental, de uma escola pública de Belo Horizonte/MG, nos processos de elaboração e uso, em sala de aula, de atividades impressas; ou seja, aquelas que são elaboradas pelas professoras (através de cópia, reprodução ou criação) a partir de finalidades que justificam a sua utilização, e, são impressas para serem utilizadas na sala de aula. Neste artigo, discutimos as análises dos dados coletados a partir de narrativas (auto)biográficas escritas durante o ano de 2018 e das atividades impressas elaboradas por uma das professoras participante da pesquisa.

A escolha metodológica, pesquisa narrativa (auto) biográfica, deve-se à especificidade desse campo de investigação. Partindo da tese de que as experiências que temos construímos biograficamente, esse campo de pesquisa possibilita a análise das construções subjetivas do indivíduo (os processos de individualização), atravessadas pelo mundo histórico e social (processos de socialização) que se dão por meio de sua atividade biográfica, conforme os estudos de Delory-Momberger (2011, 2012), Souza (2004, 2013, 2014) e Passegi (2010). Esta perspectiva metodológica, além do caráter investigativo, que nos permite acessar a singularidade do indivíduo; também é uma vertente formativa, pois possibilita a (auto) reflexão acerca das experiências.

Sendo assim, analisar os saberes docentes acessados pelas narrativas é colocar na centralidade os/as professores/as enquanto profissionais produtores de conhecimentos, compreendendo seus processos de formação e evidenciando suas experiências e saberes relacionadas a ação de ensinar.

No contexto atual, a Didática, volta-se para a prática docente em situação (FRANCO, 2014) levando em conta as questões relacionadas ao docente e ao contexto. Voltando-se para uma epistemologia da prática toma como objeto de estudo o ensino escolar, enquanto prática social, recuperando o protagonismo docente e valorizando o seu saber a partir da prática, ou seja, que o ensino como prática seja valorizado em teoria (PIMENTA, 2014).

Nesse sentido, Pimenta (2014) argumenta que as novas pesquisas em Didática não devem abandonar, negar ou silenciar reflexões clássicas como (in) disciplina, planejamento, avaliação e técnicas, mas sim retrabalhá-las e ressitua-las gerando um saber fazer com consciência descobrindo e valorizando os saberes docentes com vistas a “recolher, articular e interpretar o conhecimento prático dos professores, não para criar uma literatura de exemplo, mas para estabelecer princípios, pressupostos, regras em campos de atuação” (PIMENTA, 2014, p. 26) o que pode levar à ressignificação das práticas nos contextos escolares.

Este artigo divide-se em duas seções. Na primeira, “Caminho metodológico: articulando o passado e o presente” apresento como voz principal a minha, como pesquisadora e professora, rememorando o percurso que resultou nesta pesquisa. No entanto, não é uma voz solitária, contém outras vozes, pois é na relação com outros/as pessoas que nós existimos e nos tornamos quem somos.

Na segunda seção, “Ensino: narrativas sobre a ação docente”, os/as protagonistas são os/as pesquisadores/as com os quais dialoguei e a professora, parceira da pesquisa que evidenciou suas concepções e saberes por meio de suas narrativas. Aqui, a minha voz, como pesquisadora e professora, aparecerá como coadjuvante tentando alinhar esses diferentes tecidos, como em uma colcha de retalhos. Nesta seção, são apresentados os pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa narrativa, baseando-se nos estudos de Delory-Momberger (2011, 2012), Souza (2004, 2013, 2014) e Passegi (2010). A partir destes pressupostos, procuramos relacioná-los ao objetivo da pesquisa que orienta este artigo. Discutimos acerca da especificidade da função docente – o ensino – partindo da premissa de que as atividades impressas (dimensão operativa da ação de ensinar) não representam por si só o ensino, mas é também através delas que se ensina (Roldão, 2009); e discutimos também sobre os saberes docentes que fundamentam a ação de ensinar apoiado

nas pesquisas de Gauthier (2013) e de Tardif (2014). Encerramos com os apontamentos finais.

CAMINHO METODOLÓGICO: ARTICULANDO O PASSADO E O PRESENTE

Como sinalizado anteriormente, minha trajetória resultou nesta pesquisa baseada nos estudos da Didática e da profissionalidade docente. A partir desta trajetória, apresento, nesta seção a problematização do tema e algumas discussões teórico-metodológicas que propiciam a discussão a respeito dos saberes docentes mobilizados na escolha e uso de atividades impressas na sala de aula pelas professoras do 2º ciclo do Ensino Fundamental.

Recordo-me que meus primeiros contatos com atividades impressas se deu no final da década de 70 em um “grupo escolar” no interior de Minas Gerais. Após ser “rodada” no mimeógrafo chegava em minha “carteira”, ainda cheirando a álcool, a folha de atividade impressa que continha não só a ordem da atividade, mas os elementos do ritual escolar da época: silenciar, ler, responder, dobrar, colar, mostrar à professora.

Atualmente, sou eu a professora a utilizar atividades impressas. O *stencil* foi substituído pela página impressa retirada do computador; o mimeógrafo pelas impressoras e copiadoras. Sem dúvida, esses recursos proporcionaram facilidade, rapidez e qualidade ao editar atividades utilizadas em sala, assim como o acesso às informações e novas formas de interação. Reflito que o uso destas tecnologias potencializou a resignificação da minha prática pedagógica, ampliando as possibilidades de elaborar novas atividades que me auxiliam no ensino na sala de aula, nos diferentes componentes curriculares.

Ao refletir sobre minhas próprias ações e também interagir com meus pares de trabalho, observando suas práticas, comecei a questionar-me sobre a frequência da utilização das atividades impressas na escola em que trabalho, sua natureza, os critérios de seleção adotados, as possibilidades e limites dessas escolhas.

Nesse sentido, Franco e Pimenta (2016) argumentam que a complexidade da docência exige mudanças em relação a forma de organizar o ensino, pois é preciso buscar “a perspectiva de desencadear nos alunos atividade intelectual que lhes permita criar sentido às aprendizagens e, só assim, reelaborá-las e transformá-las em saberes” (FRANCO e PIMENTA, 2016, p. 541). Sendo assim torna-se fundamental o questionamento acerca das mudanças que a tecnologia, para produção das atividades impressas, propiciaram ou representaram na ação de ensinar; tendo em vista que a mudança de paradigmas pedagógicos não está relacionada somente à forma em que as atividades impressas são produzidas, mas às concepções sobre a própria ação.

Diante do exposto, investigar o ensino pelo viés da prática docente nos remete à várias possibilidades de escolhas teóricas, pois são diversos os elementos que de alguma forma exercem influência sobre esta prática e é vasta a produção científica. A opção pela pesquisa narrativa (auto) biográfica também ampliou o leque de escolhas visto que é ampla a literatura acerca dos apontamentos epistemológicos e metodológicos dessa modalidade de pesquisa.

Antes de apresentar, na próxima seção, as minhas escolhas teóricas e as inferências colhidas nas narrativas da professora participante da pesquisa; justifico a pertinência entre os aspectos epistemológicos e metodológicos da pesquisa narrativa (auto) biográfica para responder os objetivos da pesquisa.

O campo da pesquisa (auto) biográfica parte da premissa de que o percurso existencial do ser humano constrói-se biograficamente, que vivemos em uma sociedade biográfica em que o indivíduo “vive cada instante de sua vida como o momento de uma história” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.525), ou seja, que “os homens configuram mentalmente sua vida na sintaxe da narrativa” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p.137).

Na atividade biográfica há uma construção recíproca do indivíduo e da sociedade, esta fornece os modelos narrativos que dão aos indivíduos “esquemas e modalidades de relação com eles mesmos e de inserção na comunidade” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p.335-336). Metaforicamente é a sociedade que dá os quadros e os materiais, é a sociedade que transmite e impõe “até certo ponto, *escritas de vida*, e os indivíduos *escrevem - biografam -* seus próprios percursos de vida” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p.335).

Cabe destacar que há uma interdependência entre os processos de biografização e formação, ou seja, “as experiências que temos, são de fato, construídas; constroem-se biograficamente. E essa construção biográfica da experiência é *per se* uma aprendizagem” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p.342).

No entanto, nem todas as experiências da nossa existência têm a mesma biograficidade; as experiências podem ou não se integrar na estrutura de conhecimento construída. “Para serem ‘adquiridos’, os objetos da aprendizagem devem ser interpretados e integrados nos sistemas de conhecimentos ou competências previamente formados” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p.343).

Sendo assim, a lógica da construção dos conhecimentos é a lógica biográfica; “todo percurso existencial é um percurso de formação, porque o indivíduo organiza, temporária e estruturalmente, as aquisições e os aprendizados sucessivos dentro de uma ‘história’, de uma *biografia de formação*” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p.343). No caso específico dessa pesquisa, as experiências vivenciadas pelos/as docentes na sua vida pessoal, nos diferentes espaços sociais, particularmente nas instituições de ensino (seu local de formação e trabalho) são experiências de aprendizagem construídas biograficamente.

Na mesma direção, Souza (2013) sinaliza que a articulação entre o campo da pesquisa (auto) biográfica e a formação docente corrobora para o processo de desenvolvimento profissional, para a reflexão sobre as ações docentes na sala de aula em uma perspectiva de pensar a “docência de modo articulado como as representações que produzem a respeito de si próprios, do aluno e da prática pedagógica” (SOUZA *et al*, p.17, 2013).

O campo de conhecimento da pesquisa biográfica é o “estudo dos processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.524). Nesse sentido, o que diferencia a pesquisa biográfica de outros campos de investigação é a centralidade do fato biográfico; esse campo de pesquisa privilegia os processos de biografização com o objetivo de compreender como os indivíduos se tornam quem eles são (PASSEGGI e SOUZA, 2017).

Quanto à maneira de apreender o objeto específico desse campo de pesquisa, Passeggi e Souza (2017) afirmam que as narrativas são “entradas potencialmente legítimas para se ter acesso aos modos como o sujeito (ou uma comunidade) dá sentido à sua experiência, organiza suas memórias, justifica suas ações, silencia outras” (PASSEGGI e SOUZA, 2017, p. 9).

Sendo assim, entre a singularidade do objeto e a necessidade de formalização científica, “o que se faz com a palavra do outro?” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.528).

Diante das múltiplas formas metodológicas as quais diversos autores têm se debruçado na consolidação desse campo de investigação, escolhemos como procedimento de análise a ideia metafórica de uma leitura em três tempos (SOUZA, 2014) em que, por meio de leituras circulares das narrativas busca-se na construção do perfil biográfico, na construção de unidades temáticas de análise e seleção de excertos que as sinalizem, analisar o particular e o geral relacionando-os com o referencial teórico da investigação.

A partir dos referenciais teórico-metodológicos descritos, a professora Brisa foi convidada para participar da pesquisa. Ela atua no 2º ciclo de uma escola pública municipal de Belo Horizonte/MG. A escolha desse ciclo se deve ao fato de que o trabalho no segundo ciclo por vezes fica invisibilizado diante das demandas de alfabetização (1º ciclo) e das demandas disciplinares (3º ciclo), entretanto, os estudantes desse ciclo, de 9 a 11 anos, demandam um tipo de organização do trabalho e elaboração de atividades que considere a autonomia dessa idade de formação e a capacidade de abstração que caracteriza os processos cognitivos dessa idade (BELO HORIZONTE, 2010).

Brisa participou escrevendo suas narrativas, dialogando sobre elas e analisando as atividades impressas que elabora e usa na sala de aula. A questão geradora da primeira narrativa, teve como objetivo uma primeira aproximação, a professora foi convidada, enquanto narradora e protagonista de sua história, a apresentar-se, rememorar sua trajetória profissional. Na segunda questão geradora de narrativa, construída após a coleta das atividades impressas, a professora foi convidada a escolher duas atividades e narrar o caminho percorrido do momento anterior à impressão, passando pela utilização com os estudantes até o momento posterior à utilização.

ENSINO: NARRATIVAS SOBRE A AÇÃO DOCENTE

Tendo como temática da pesquisa os processos de ensino, uma questão que se apresenta é “o que é ensinar”. Esse questionamento é pertinente pois, segundo Roldão (2009), coexistem, entre os/as professores/as, representações distintas acerca do que é ensinar e estas influenciam a configuração da função docente.

No ensino transmissivo, do ensinar enquanto transmitir um saber, “o professor é o profissional de um saber mais do que de uma função” (ROLDÃO, 2009, p.22), essa visão transmissiva deixa de ser socialmente útil na época atual em que o saber está disponibilizado em outras fontes que não a fala do professor (ROLDÃO, 2007). Os estudos atuais indicam que função docente abarca um campo vasto de saberes, incluindo os disciplinares (não se restringindo a eles), e a relevância da função está no fato de que o/a docente é não somente alguém que sabe o conteúdo, mas alguém que sabe estabelecer a mediação entre o conteúdo e o aprendiz.

Circunstâncias diversas levaram a esse questionamento e resignificação do ensino. Antes o público era restrito, a escolarização seletiva, o saber curricular tido como enciclopédico e estático; hoje há uma nova realidade escolar e social, em que há a universalidade/diversidade dos públicos e uma rápida expansão/acessibilidade do conhecimento, e este é reconhecido como fator de progresso e inclusão social portanto, fundamental para o exercício da cidadania (ROLDÃO, 2007).

Roldão (2007), não defende um modo dicotômico de análise em que há uma oposição ensino tradicional *versus* ativo, ensino centrado no conteúdo *versus* centrado no aluno. Ela defende uma articulação entre esses focos essenciais da ação de ensinar: conteúdos e alunos. O caráter mediativo do ensino, entre conteúdo e aprendiz; e a especificidade dos saberes docentes e a importância do ensino para a emancipação democrática são elementos que se mantêm presentes ao longo dos estudos dessa autora.

O ato de ensinar, analisado na sua configuração atual em contexto escolar e curricular, efetua a mediação entre dois polos: o conhecimento, qualquer que seja a sua natureza – contéudinal, processual, atitudinal –, mas legitimado pelo reconhecimento da sua necessidade para a integração do indivíduo e a sustentação de uma dada sociedade; e o aprendiz junto de quem se pretende fazer adquirir o conhecimento em causa. [...] o que constitui elemento indispensável (ainda que não único) à via da emancipação democrática dos cidadãos. (ROLDÃO, 2017, p.1138-1144).

A professora Brisa, apresenta reflexões semelhantes, ao narrar que

o professor precisa se colocar no papel de mediador da aprendizagem e conhecer o campo do saber que pretende ensinar, além de dominar a gestão da sala de aula com um cuidado especial para com a relação professor X aluno. A relação de autoridade entre professor e aluno, que antes permeava o ambiente educacional, deixou de existir. Agora ele passa a ser reconhecido e respeitado por aquilo que sabe, e, por como consegue fazer com que o estudante aprenda. O professor tem que desenvolver em si próprio o olhar integral e humano para educar, além de ser um bom conhecedor do conteúdo programático e das práticas pedagógicas. (Trecho da narrativa (auto)biográfica da professora Brisa, 2018).

Ao falar do ensino, Roldão (2009) apresenta reflexões a respeito de sua dimensão operativa que é parte constituinte das estratégias de ensino. Trabalhamos com o conceito de estratégias de ensino enquanto “concepção finalizada e organizada da ação de ensinar, operacionalizada em subestratégias, tarefas ou atividades” (ROLDÃO, 2009, p.30), ou seja, as estratégias de ensino dizem respeito ao “como vou organizar a ação e porquê tendo em conta o para quê e o para quem” (ROLDÃO, 2009, p.29). Podemos inferir na narrativa da professora Brisa que ela, antes de falar das atividades que utiliza para operacionalizar o ensino da memorização da tabuada, narra elementos de sua estratégia de ensino: o porquê (favorecer a velocidade do trabalho do aluno ao resolver operações e problemas, liberando sua atenção para a busca de soluções e para se preocupar com outros desafios), o para quê (decorar e entender) e o como (por meio de jogos).

Afinal, seria mesmo necessário decorar a tabuada ou seria melhor entendê-la? Penso que ambos são importantes. Entendê-la é fundamental, mas decorá-la se faz necessário a partir do momento em que o aluno se depara com a famosa conta de multiplicar e começa a ter problemas para encontrar os produtos. Como não domina a tabuada, torna-se trabalhosa demais a tarefa de resolver a operação. O tempo gasto para resolver uma multiplicação torna-se longo demais, uma vez que precisam contar nos dedos para encontrar o resultado. Nem sempre conseguem chegar ao resultado com êxito. Às vezes se perdem nas compridas adições. Fato esse que muitas vezes provoca uma desmotivação no aluno levando-o a desistir de tentar. Acredito que a memorização da tabuada libera o aluno para se preocupar com outros desafios entre eles a técnica do algoritmo e a resolução dos problemas. É comum perceber que alguns alunos conseguem descobrir a operação que resolve um problema, mas erra ao realizar a operação pelo fato de não terem domínio da tabuada. Isso vai gerando um sentimento de baixa autoestima que acaba por desestimular o investimento desse aluno na resolução do problema. Dessa forma, “saber a tabuada de cor” favorece a velocidade do trabalho do aluno ao resolver operações e problemas, liberando a atenção para a busca de soluções. [...] Sempre trabalhei com jogos na matemática por acreditar que possibilitam o desenvolvimento de competências que vão para além da apreensão dos conteúdos trabalhados. [...] Acredito que os jogos quando bem elaborados e explorados podem sanar as lacunas que se produzem na atividade escolar diária, serem prazerosos, interessantes e desafiantes, facilitando o processo de ensino aprendizagem. (Trecho da narrativa (auto)biográfica da professora Brisa, 2018).

Já a dimensão operativa, que é um elemento das estratégias de ensino, diz respeito aos meios. Sendo assim, um conjunto de atividades, pode ser organizado segundo estratégias diferentes, dependendo da concepção e finalidade da ação de ensinar, no caso da professora Brisa, uma atividade que poderia ser utilizada de forma mecanizada, transforma-se em um meio de desenvolver a estratégia que utiliza para a memorização da tabuada.

Ao evidenciar alguns pontos presentes nas narrativas da professora Brisa, podemos dialogar com Gauthier (2013). O autor amplia essa discussão ao dividir a função pedagógica da docência e duas amplas dimensões: a gestão da classe, que diz respeito às interações em sala de aula e não será foco desse trabalho; e a gestão da matéria que envolve o planejamento da gestão da matéria; a gestão da matéria durante a interação com os alunos e a avaliação da fase da gestão da matéria.

Uma dos aspectos sinalizados por Gauthier (2013) sobre a gestão da matéria refere-se à relação de interação com os(as) estudantes, onde ocorre o ensino explícito através da apresentação das propostas de trabalho; da distribuição do tempo entre atividades, interação com os/as estudantes por meio de perguntas, dentre outras ações. Nessa fase, segundo o autor, a natureza das atividades planejadas interferem no papel e no enfoque das intervenções docentes. Mais uma vez a professora Brisa nos mostra em sua narrativa como operacionaliza essa etapa da gestão da matéria, ela narra uma situação em que trabalhou com o jogo da velha da multiplicação, atividade xerocado do livro didático.

Enquanto o jogo acontecia, era possível andar pelos grupos acompanhando o andamento das jogadas, percebendo como os jogadores agiam e pensavam nas variadas situações que surgiam. Após o jogo fizemos um momento de socialização dos resultados onde os alunos puderam colocar suas percepções e estratégias usadas no jogo. Cada grupo teve a oportunidade de fazer o comentário relatando fatos ocorridos durante o jogo e as estratégias utilizadas para resolver a questão. (Trecho da narrativa (auto)biográfica da professora Brisa, 2018).

Podemos inferir até então que os/as docentes, na ação de ensinar, lançam mão de um conjunto de operações a fim de responderem às exigências da situação concreta de ensino tendo como base seus saberes. Esses são temporais construídos através do tempo na história de vida e na história profissional; plurais e heterogêneos por serem advindos de diversas fontes e mobilizados de diversas maneiras para atingir os objetivos (TARDIF, 2014, p.186).

Existe um pluralismo epistemológico a respeito dos saberes docentes (TARDIF, 2014) que são nomeados e organizados de várias maneiras. Dialogaremos com a organização proposta por Gauthier (2003) e Tardif (2014).

Para os dois autores, existem os “saberes disciplinares”, fruto da produção científica e cultural nas diversas áreas do conhecimento e os “saberes curriculares” que referem-se aos programas de ensino, currículos, manuais e que são fruto da seleção, organização, categorização e transformação dos saberes sociais.

Embora com nomeações diferentes, os dois autores discorrem sobre saberes adquiridos nos processos de formação. Estes referem-se tanto aos conhecimentos da Educação de modo geral, resultado de pesquisas acadêmicas e adquiridos nas formações (inicial ou continuada); quanto às representações sociais a respeito da escola, construídas desde a infância, reproduzidas, adaptadas ou modificadas pelo saber experiencial. A esse respeito, Brisa reflete sobre o modo como foi educada e como essa lembrança serviu para ressignificar seu ensino.

Longe de lições antiquadas e até cruéis, penso que a memorização da tabuada teve e tem seu lugar e momento no currículo da Matemática. Lembro-me que no tempo que eu estudava, a tabuada deveria ser decorada no 3º ano do EF. Presenciei colegas sendo castigados por não conseguirem recitar a tabuada para a professora [...]. O medo da régua que a professora usava era grande. Enquanto ia perguntando, batia a régua na mesa e indicava alguém para responder a tabuada. Eu morria de medo daquela batida de régua. Acho que isso fez com que eu a decorasse todinha. Nunca mais esqueci um resultado sequer. Lembranças como estas me faziam refletir sobre a minha postura enquanto professora que em muitos momentos no início da minha trajetória profissional reproduzi sim, algumas atitudes como as daquele tempo. (Trecho da narrativa (auto)biográfica da professora Brisa, 2018).

Já o “saber experiencial” diz respeito à esfera particular do docente, que em sua prática por meio de seus pressupostos e julgamento de seus atos constrói maneiras de fazer; maneiras que nascem da experiência e por ela são validadas. Nessa mesma direção Brisa narra.

Início de carreira é como experimentar receitas. Aos poucos vamos acrescentando ingredientes que nos chegam através das trocas de experiências entre os colegas de trabalho, cursos de capacitação e outras formas de formação em serviço, elementos que vão construindo nossa identidade profissional. Nossa formação inicial é apenas o pano de fundo.

Gauthier (2013) apresenta um outro saber que denomina de “saber da ação pedagógica”. Para o autor, este saber é o mais necessário e o menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor; parte do saber experiencial e se difere, pois não é privado; uma vez legitimado por meio de pesquisas será conhecido e aprendido por outros/as. O autor argumenta que este saber fundamenta a profissionalização docente, reconhecendo o docente enquanto um grupo produtor de saber.

Falar do ensino, como temos feito até o momento, nos remete a um campo específico do conhecimento pedagógico, a Didática, que toma como objeto de estudo “os processos e as circunstâncias que produzem as aprendizagens e que, em sua totalidade, podem ser denominados de processos de ensino” (FRANCO e GARRIDO, 2016, p.541). A Didática situa-se num contexto socio-histórico marcado por hegemonias e diferentes formas de representações possuindo uma responsabilidade social em acompanhar e refletir as mudanças que ocorrem no mundo e dar respostas para a ressignificação dos processos de ensino na perspectiva da aprendizagem do aluno. (FRANCO, 2014, p.8).

Dessa forma, Didática e formação articulam-se; “quando um professor é formado de modo não reflexivo, não dialógico [...] ele não saberá potencializar as circunstâncias que estão postas à prática. Ele desistirá e replicará fazeres.” (FRANCO, 2015, p. 607). Por isso, colocar o/a professor na centralidade do processo como produtor de conhecimento é colocar a formação docente (inicial e continuada) como elemento de fundamental importância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo buscou problematizar as questões referentes aos saberes docentes e a elaboração e uso das atividades impressas em sala, trazendo as narrativas da professora Brisa sobre o processo vivenciado durante a prática pedagógica.

As análises trazem reflexões sobre a formação de professores, especificamente no que diz respeito às concepções e saberes docentes. Os resultados evidenciam diversos saberes sobre o ensino advindos das primeiras experiências escolares e nas experiências no exercício da docência. As narrativas sinalizaram que Brisa reconhece a importância da formação e que é no espaço coletivo que novas aprendizagens formativas se dão.

Conforme exposto ao longo do artigo, o caráter mediativo do ensino, a importância da reflexão sobre as atividades impressas elaboradas pelos professores e sua utilização em sala de aula, estão intimamente relacionadas às discussões atuais sobre o desenvolvimento profissional como um processo contínuo e reflexivo.

Reiteramos a importância de compreender cada vez melhor o conjunto de saberes mobilizados pelos docentes nos diversos espaços de atuação, compreendendo como eles são produzidos, transformados, incorporados, mobilizados e integrados no desempenho de todas as suas tarefas a fim de ressignificar os processos docentes formativos vivenciados

ao longo dos processos de socialização, em uma perspectiva voltada à ação reflexiva.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática e pedagogia: da teoria de ensino à teoria da formação. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática**: embates contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2014. P.74-99.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. Didática Multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 135, abr/jun, p. 539-553. 2016.

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

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. O movimento (auto) biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26. 2017. Disponível em <<https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/viewFile/56/36>>. Acesso em: 09 jun. 2018.

PASSEGGI, Maria da Conceição; Silva, Vivian Batista da (Org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da prática resignificando a Didática. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática**: embates contemporâneos. SP: Loyola, 2014. P.15-41.

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

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

ROLDÃO, Maria do Céu. Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol.47, n.166, outubro/dezembro, p.1134-1149. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401134&lang=pt>. Acesso em: 27 fev. 2018.

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

SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin. (Org). **Pesquisa (auto)biográfica: trajetórias de formação e profissionalização**. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

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

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