

Saberes profissionais em intertextualidade: estudo sobre reuniões de trabalho docentes

Professional Knowledge and Intertextuality: a study on teaching work meetings

Cláudia Avellar Freitas

Universidade Federal de Juiz de Fora
claux2601@hotmail.com

Resumo

Apresento recorte de pesquisa de pós-doutorado feita em um Programa de Residência Docente (PRD), cujo objetivo foi identificar saberes envolvidos nas atividades de elaboração do currículo de Ciências da escola em que o PRD foi desenvolvido. A pesquisa sobre saberes profissionais docentes tem bases teórico metodológicas na etnografia interacional e da análise do discurso sociolinguística. Identifico, na prática docente de elaboração do currículo, fases de narrativas e de debates, em uma dinâmica discursiva característica em que o papel dos saberes práticos foi de guia na distribuição dos conteúdos de Ciências ao longo do EF. Esses saberes foram usados amalgamados a saberes pedagógicos e curriculares para apoiar debates sobre o que ensinar, com que recursos e estratégias. As narrativas trouxeram para os eventos das reuniões saberes práticos construídos em experiências exteriores, por meio da intercontextualidade, evidenciando a vida social como fonte significativa na construção dos saberes profissionais docentes.

Palavras-chave: formação docente, residência docente, etnografia interacional, currículo de ciências

Abstract

I present a post-doctoral research clipping carried out in a Teaching Residency Program (PRD), whose objective was to identify knowledge involved in the activities of elaboration of the Science curriculum of the school where the PRD was developed. Research on teaching professional knowledge has theoretical and methodological bases in interactional ethnography and sociolinguistic discourse analysis. I identify, in the teaching practice of curriculum development, phases of narratives and debates, in a characteristic discursive dynamic in which the role of practical knowledge was a guide in the distribution of Science content throughout the PE. This knowledge was used amalgamated with pedagogical and curricular knowledge to support debates about what to teach, with what resources and strategies. The narratives brought to the events of the meetings practical knowledge built on external experiences, through intercontextuality, highlighting social life as a significant source in the construction of professional teaching knowledge.

Key words: teacher training, teaching residency, interactional ethnography, science curriculum

Introdução

Este texto relata parte da investigação feita em um Programa de Residência Docente (PRD), cujo objetivo foi identificar os saberes envolvidos nas atividades realizadas no projeto de formação de professores de Ciências, um dos dez projetos deste PRD. Além de identificá-los, preocupei-me também em entender como esses saberes foram utilizados e com quais consequências para a formação docente. Os resultados aqui apresentados provêm de um recorte do relatório da pesquisa, realizada em estágio pós doutoral e enfocam análises discursivas de reuniões quinzenais do grupo de professoras de Ciências, que naquele momento, buscavam refazer o currículo de Ciências da escola em que trabalhavam e onde os projetos do PRD aconteciam.

Essa investigação tem como objeto os saberes profissionais docentes (TARDIF, 2014) e se apoia em teorias do campo da Formação de Professores, desenvolvidas a partir da epistemologia da prática docente. Adoto o termo *saber* neste texto, com o sentido de um conjunto de pressupostos produzidos pelos professores no seu labor, ao longo de suas carreiras a partir de referenciais teóricos que exploro na próxima seção (TARDIF, 2014; NÓVOA, 2009; ROLDÃO, 2007; ARROYO, 2000).

Pesquisas anteriores (XXX, 2013; XXX *et al*, 2020; XXX, 2021) indicam que a construção de saberes práticos se origina nas interações entre os pares e nas interações professor-aluno, considero que estas interações são a parte mais significativa das práticas docentes e entendo que algumas formas de comunicação produzidas nessas interações precisam ser problematizadas. A partir das seguintes questões orientei minhas análises: que saberes são discutidos pelo grupo de professores de Ciências em suas reuniões de trabalho? Como esses saberes compõem os enunciados nas reuniões? Com que finalidades eles são utilizados pelo grupo?

Referenciais teórico metodológicos

As práticas docentes são um tipo de prática social, conceito que, de acordo com Bloome *et al* (2009), é útil para operacionalizar pesquisas em educação, definido por eles como uma forma conjunta de desenvolver certa atividade situada no tempo e no espaço. Para os autores, as práticas sociais são mantidas não tanto nas mentes das pessoas, mas, nas histórias encenadas e materialmente compartilhadas dos modelos culturais em evolução, construídos interativamente que, tanto orientam seu comportamento, quanto estabilizam seu significado.

Para Lira e Villas Boas (2020) as “epistemologias da prática” se desenvolvem a partir dos primeiros estudos sobre a prática educativa de cunho marxista, enveredando pelos estudos críticos e pós-estruturalistas que apoiaram o desenvolvimento dos conceitos de “práticas de ensino” e “prática docente”. Os autores afirmam que as principais referências, que introduzem no Brasil a ideia de uma epistemologia da prática docente são: Shon, Perrenoud, Sacristan, Altet e Tardif. Eles afirmam que há diferenças significativas entre os conceitos de prática educativa e prática docente e se apoiam em diversos autores para elaborar uma reflexão sobre os conceitos de prática (social, educativa, pedagógica, docente) por meio da sua história conceitual.



As práticas docentes, como construção coletiva, produzem saberes dinâmicos e provisórios do professor e a ideia de que existe um tipo de saber essencialmente ligado a uma experiência pessoal e de que é preciso que ele seja compreendido, foi elaborada por Tardif (2014) a partir de suas pesquisas com professores e dos aportes teóricos da fenomenologia e da hermenêutica (HEIDEGGER, 1972 *apud* TARDIF, 2014), para dar conta de explicar as relações que os professores da educação básica estabelecem com os saberes e compreender sua natureza.

A relação entre os conceitos de prática docente e de saberes práticos é baseada na concepção fenomenológica de que a experiência produz conhecimentos e no posicionamento político ideológico de valorização desses conhecimentos. Para Tardif (2014), os saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana para resolver problemas dos professores em exercício são tão caros a seu trabalho, quanto os saberes disciplinares, curriculares e pedagógicos, que os professores adquirem a partir de sua formação acadêmica, produzidos em instâncias diferentes das de sua prática laboral. Esse posicionamento epistemológico e político afirma que “a prática docente não pode ser compreendida como uma aplicação de métodos (LIRA; VILLAS-BOAS, 2020, p. 1004)”, ela deve ser analisada à luz de teorias compreensivas e explicativas, em detrimento de abordagens tecnicistas que baseiam a redação de manuais e guias para os professores, pois alguns tipos de saberes só podem ser produzidos na própria atuação profissional e configuram-se como saberes da prática (NÓVOA, 2009; ARROYO, 2000; TARDIF, 2014).

De acordo com Fernandez (2015) é possível identificar duas linhas dominantes no campo de pesquisa sobre a formação docente: uma linha que se aproxima dos estudos de Shulman, que analisa as práticas docentes pela desmontagem analítica de seus componentes epistêmicos e outra que segue a linha desenvolvida sob influência de Donald Schön e da sua epistemologia da prática, que é denominada pela autora como “corrente teórica do pensamento do professor” (FERNANDEZ, 2015, p.503) e centra sua análise na construção do conhecimento profissional como processo de elaboração reflexiva a partir da prática do profissional em ação. As análises aqui apresentadas se baseiam nessa última linha.

A pesquisa que aqui relato, visou identificar saberes práticos e suas formas de uso, o que foi feito a partir dos referenciais teórico metodológicos da etnografia interacional (EI) e da análise do discurso (AD), como lógicas de investigação complementares. Parto dos pressupostos de que o discurso é “linguagem em uso” (MILLS, 1997, p. 11) e possibilita modos de pensar e produzir saberes que orientam as ações dos participantes em interação nas práticas docentes observadas (BLOMME *et al*, 2009).

Green e Bloome (2004, p. 183) entendem que, apesar da etnografia ter raízes na antropologia, ela se tornou uma abordagem usada por antropólogos, sociólogos, pesquisadores educacionais e outros, “para estudar questões de interesse de suas respectivas disciplinas e campos acadêmicos” (GREEN e BLOOME, 2004, p. 183). O estudo que relato usa a abordagem para pesquisar a formação docente como um processo de enculturação, o que significa olhar para um grupo de professoras em suas práticas docentes, buscando os significados que esse grupo (re)constrói e usa para realizar seu trabalho. Isso implicou estabelecer com o grupo investigado uma interlocução contínua observando o que elas faziam no trabalho e com que sentido usavam saberes práticos. A lógica de pesquisa da EI possibilita compreender processos complexos como os de construção de saberes práticos que funcionam como um saber “integrador, situado e contextual” (ROLDÃO, 2007, p. 98).

Essa compreensão da complexidade é possível porque usar a perspectiva etnográfica orienta a observação naturalística e êmica das práticas. De acordo com Green et al (2005), a observação e o registro etnográficos são realizados por um longo período e orientadas por teorias da cultura, o que implica em uma atenção dirigida ao que os membros de um grupo precisam saber, fazer, prever, interpretar a fim de poder participar do cotidiano das ações daquele grupo estudado. Busquei, ao analisar os enunciados, significados e sentidos construídos no grupo, no exercício de evitar trazer para análise categorias e sentidos construídos *a priori*.

A AD é entendida aqui, também como lógica de pesquisa que não possui um receituário, ou conjunto de métodos pré-definidos e desenvolve questões e metodologias de análise dos dados ao longo de todo processo investigativo. Existem diferentes modos de se pensar e analisar o discurso, cada um guiado por uma lógica epistemológica específica, mas todas as formas de AD entendem a linguagem “para além da sentença” (ATKINSON *et al*, 2011, p. 87), como uma ferramenta que media a existência humana, possibilita certos pensamentos e não outros, ampara nossa concepção da realidade e, ao mesmo tempo, a constrói.

De acordo com Cameron (2001), a AD tomou emprestado de diferentes disciplinas acadêmicas, tais como a Antropologia, a Filosofia, a Sociologia e a Linguística, enquadramentos teóricos e questões que, ao longo da segunda metade do século XX, foram sendo desenvolvidos por pesquisadores de diferentes campos: educação, psicanálise, psicologia, literatura e a AD é, hoje, academicamente reconhecida como uma disciplina. Dentre as abordagens da AD que Cameron (2001) aponta, essa investigação adotou a sociolinguística interacional, que se apoia, principalmente, na antropologia cultural, na etnografia da comunicação e na filosofia do círculo de Bakhtin. A metalinguística, termo usado pelo círculo analisa a linguagem em uso e desenvolveu os conceitos usados nas análises que apresento a seguir: enunciado, dialogia e vozes sociais (FARACO, 2009).

Para os autores do círculo de Bakhtin a linguagem é um processo constitutivo do ser humano e é fenômeno semiótico: ideológico e material ao mesmo tempo. A atividade mental se realiza mediante sua materialização na linguagem que se apresenta nas diversas formas de organizações sociais. A linguagem é usada para a expressão de uma consciência em relação às outras, em relação ao meio social e cultural em que essa consciência está (BAKHTIN, 2002; VOLOCHÍNOV, 2006; BRAIT, 2006; FARACO, 2009). Discurso, definido a partir dessa perspectiva, é a linguagem em uso e sua análise envolve o uso de um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a postura dialógica diante do corpus discursivo, da metodologia e do pesquisador. [...] pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem (BRAIT, 2006, p. 29).

Essa concepção de discurso implica entender a linguagem como um objeto de estudo vivo, um “acontecimento”, seus significados como construídos e não estáveis e, portanto, a tarefa da AD se baseia, em parte, em realizar interpretações a partir dos contextos em que o acontecimento se dá. Para o analista do discurso, é o uso da linguagem, com sua história, seus participantes e sua situação concreta, que constitui discurso, materializado em enunciado.

Esse texto relata um estudo empírico, de caráter descritivo, qualitativo e, quanto aos objetivos, classifica-se como exploratório, que visa entender o fenômeno e dele deduzir novas ideias (MARCONI; LAKATOS, 2001). A compreensão dos fenômenos aqui é dependente dos contextos concretos e socioculturais em que eles aconteceram, portanto, a descrição

desses contextos é fundamental. Passo agora a essa tarefa, partindo do pressuposto de Mc Dermott (1976 *apud* ERICKSON; SHULTZ, 2002, p. 217) de que “um contexto se constitui pelo que as pessoas estão fazendo a cada instante [...] os indivíduos em interação se tornam ambientes uns para os outros”.

O contexto da investigação

O PRD investigado possuía 10 projetos, dentre eles, o que formou duas professoras de Ciências (2019/2020), em parceria entre a Universidade e a Escola Conexão. As professoras participantes da pesquisa participavam do Grupo de Trabalho CE. Os nomes que estou usando para designar a escola, o grupo e as professoras são fictícios, visando assim minimizar o risco de que se identifique as participantes. As participantes do Projeto Ciências, eram quatro: duas professoras de Química, uma residente e uma orientadora e duas de Biologia, uma residente e a outra orientadora. As professoras residentes: Ida com 25 anos licenciada em Ciências Biológicas e Paula 35 anos, licenciada em Química, ambas recém-formadas, no início da residência, estavam concluindo o Mestrado Acadêmico. Ida concluiu o Mestrado em Educação e Paula concluiu o Mestrado em Ensino de Química e, ao final do Projeto de Residência, iniciou o Doutorado na mesma área. As professoras orientadoras eram: Fá, que orientou Ida, formada em Ciências Biológicas, com Mestrado em Ecologia e Doutorado em Química, na Linha de Pesquisa Educação Química, estudando o desenvolvimento profissional de professores de Ciências e com cerca de 15 anos de exercício no magistério; e Helen, que foi a orientadora da Paula, é formada em Farmácia e Bioquímica, possui licenciatura em química, Mestrado em Ciências Biológicas (Biologia Molecular) e Doutorado em Educação para a Ciência, em que investigou o Ensino por Investigação e a Aprendizagem Significativa.

Ao entrar no campo de pesquisa, observei que as quatro participantes do projeto se encontravam quinzenalmente no colégio, durante o contraturno, por cerca de 2 horas, com as demais professoras de Ciências: Maria, Edna e Taís, para pensar o currículo de Ciências, elaborar atividades de Extensão e de Pesquisa. Passei a participar dos encontros, convidada por Fá e decidi registrar todas as reuniões. Durante as reuniões, fui informada de que esse trabalho coletivo já acontecia desde 2017, quando o grupo CE se formou, com a seleção de duas professoras em um concurso público, que se uniram às demais, que já eram efetivas a mais tempo no Conexão.

A professora Fá, que trabalha na escola desde 2010, é a líder do grupo que é formado por ela, Maria, Edna e Tais, todas licenciadas em Ciências Biológicas (Helen, a orientadora de Paula, não compõe oficialmente o grupo). Além delas, o grupo conta com dois técnicos em educação e participantes eventuais: bolsistas de extensão e convidados como eu e Helen. O site do grupo anuncia que seu objetivo é a produção e a socialização de conhecimentos sobre o Ensino de Ciências, visando a contribuir para a formação inicial e continuada de professores e para o Letramento Científico dos estudantes das escolas de todo o Brasil.

O colégio Conexão possui cerca de 1.320 alunos e, antes da pandemia, os recebia para aulas em três turnos: ensinos Fundamental e Médio, sendo que, nesta última etapa, também oferece a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A escola se situa em um bairro de classe média alta da cidade, próximo de seu centro comercial. As observações foram feitas entre agosto de 2019 e março de 2020), quando as atividades presenciais na escola foram suspensas por causa da pandemia de COVID. É uma escola referência de ensino de qualidade na cidade, admite seus alunos por sorteio e incentiva a formação em serviço de todos seus profissionais, com plano de carreira e bolsas de estudos, nos moldes de um colégio de aplicação de uma universidade pública.

Procedimentos de sistematização e análise dos dados

Os dados analisados são de três tipos: documentais, observacionais e obtidos em entrevistas. Os documentais vêm de buscas em sites da universidade, nos editais do Programa RD, no projeto de RD, no Trabalho de Formação Docente (TFD) da Ida e em propostas curriculares de outros sistemas de ensino usadas pelo grupo CE nas reuniões. Os dados da observação foram construídos em reuniões do grupo e em aulas. Os dados das entrevistas foram obtidos em dois encontros virtuais realizados com Ida e Fá.

Relato aqui as análises cujo foco foram os registros das reuniões do grupo CE, durante os meses de agosto e novembro de 2019, feitos em cadernos de campo, áudio e vídeo, em oito reuniões. A estruturação dos dados envolveu o mapeamento dos eventos das reuniões, a partir da audição das gravações e da transcrição de algumas de suas partes. Os eventos são construídos pelas ações das pessoas umas com as outras, no ambiente social e sua delimitação depende da identificação de pistas de contextualização que os interlocutores sinalizam uns para os outros pela linguagem (CASTANHEIRA, 2004; GUMPERZ, 2002).

A partir de 8 mapas de eventos construídos, organizei um mapa geral das reuniões do grupo que possibilitou: o exame da corrente contínua de interação entre os participantes, ao longo das reuniões; a identificação das ações dos participantes e do tema abordado; a caracterização do evento; a descrição dos saberes observados naquele evento. A leitura do mapa geral das reuniões, me fez retornar aos registros em áudio e vídeo, nos trechos em que o mapa apontava os saberes práticos como objeto do discurso, para selecionar eventos para análises microetnográficas (CASTANHEIRA, 2004).

Esta estratégia de análise se origina da metodologia desenvolvida por Green e Wallat (1981, apud CASTANHEIRA, 2004), na qual as autoras definem suas unidades de análise como *tracer units*, “um tipo de ação, de informação, ou de construção, que tem interesse para a análise e por isso é acompanhado em espaços e contextos variados”, termo traduzido para o português como “unidades pivô” (idem, p. 21). No caso dessa investigação, ao retornar aos registros busquei, como unidade pivô, os saberes práticos, ao longo de diferentes tempos, temas, textos e estruturas interativas das oito reuniões do grupo CE.

A elaboração do mapa geral permitiu que eu construísse o quadro de fases (FIGURA 1) para as oito reuniões observadas, com base no trabalho de Bloome *et al* (2009). O quadro evidencia ações padronizadas do grupo e orientou o processo de traçar os saberes práticos, como unidade pivô. Para este encontro de pesquisa, optei por explorar a análise do fluxo dos saberes ao longo das fases e, em seguida, apresentar a análise de parte do evento 13, da reunião de 08/10/19, para exemplificar como os saberes foram usados nas reuniões, de maneira detalhada, em uma análise de discurso microetnográfica (GREEN *et al*, 2005).

Resultados

A primeira coluna do quadro de fases (FIGURA 1) representa a data da reunião, as demais, representam suas fases e há recorrências de fases ao longo das oito reuniões. Bloome *et al*. (2009) afirmam que cada fase de um quadro desse tipo tem uma atividade distinta e é marcada por diferenças nos padrões de interação e comunicação entre os participantes. No estudo que ora apresento, outro elemento que permite identificar as fases é o tema dos enunciados das professoras, que segue variando ao longo da reunião, mas que, assim como as ações, também apresenta recorrências.

As fases recorrentes são: **introdução**: informes, leitura da ata da reunião anterior; interação professora-grupo; **narrativa**: narrativas do que a participante experienciou em

ações profissionais e pessoais; interação professora-grupo, professora-professora; **debate**: proposição de ideias para o grupo, argumentação; interação: professora-grupo e professora-professora; **relato de pesquisa**: apresentação de relatório de pesquisa; interação professora-grupo; **encaminhamentos coletivos**: planejamento e divisão do trabalho; interação: professora-grupo; **escrita coletiva**: escrita do currículo em um texto projetado na parede, chamado de tabela; interação: professora-grupo; **caracterização grupo**: descrição do grupo CE; interação: professora-grupo.

Figura 1: Quadro de fases das reuniões do grupo CE

Data	FASE 1	FASE 2	FASE 3	FASE 4	FASE 5	FASE 6	FASE 7	FASE 8	FASE 9
27/08	Introdução	Caracterização do grupo CE	Leitura coletiva	Escrita coletiva currículo **	Narrativas atividades escolares **	Encaminha coletivos **			
Ata de junho/2019. Tabela - Currículo de ciências da Prefeitura (xxx). Artigo de Mortimer sobre Triângulo Johnstone.									
10/09	Organização trabalho coletivo	Análise de livros didáticos individualmente	Apresentação da análise p' coletivo	Debate	Escolhas/decisões coletivas	Leitura da ata dessa reunião	Narrativas atividades escolares *		
Livros didáticos de ciências de diversas editoras aprovados PNLD 2019									
17/09	Relato de pesquisa das residentes	Debate sobre artigo	Narrativas de atividades escolares organização do site **	Encaminha coletivos *					
Artigo das coordenadoras do EFI publicado em periódico "cadernos do aplicação". Site do grupo CE e página do facebook do grupo CE									
01/10	Introdução	Caracterização do grupo CE	Leitura coletiva	Debate ** *	Lanche coletivo	Narrativas de atividades escolares	Escrita coletiva currículo	Debate *	Encaminha coletivos *
Ata do dia 17/09. Tabela. BNCC; PCN									
08/10	Discussão de texto *	Narrativas atividades escolares	Encaminha coletivos *	Discussão de texto	Narrativas atividades escolares * **	Leitura coletiva com debate *	Escrita coletiva currículo	Encaminha coletivos *	
Texto de Vania e Rosângela, texto que as residentes fizeram na disciplina, PCN, projeto mão na massa USP, Carvalho, Lorenzetti e Delizoicov, Mortimer "Sobre Chamas e cristais", Nóvoa, Ausbel, Piaget. Dicionário. Tabela. Experiências textualizadas: PIBID, GRUXXX, Congresso Didática de las Ciencias. Textualizamos experiências acadêmicas para participar da discussão.									
22/10	Introdução *	Leitura coletiva	Debate	Escrita coletiva currículo	Encaminha coletivos				
Atas dos dias 01 e 08/10 para recapitular o que já decidiram e apoiar a escrita do desenho do currículo. PCN, BNCC, Pedagogia do Oprimido, de Freire – temas geradores. Desenho feito por M no caderno. Moreira – livro com mapa conceitual. Tabela (texto que F chama de tabela, é o currículo da PJJ em que elas escrevem por cima dele)									
29/10	Introdução **	Debate sobre elaboração do currículo pelo grupo	Relato das ações de pesquisa das residentes **	Narrativas atividades escolares – feira de ciências ICE **	Debate sobre elaboração do currículo pelo grupo **	Narrativas atividades escolares (políticas) **	Encaminha coletivos		
Ata do dia 22/10. PCN. BNCC. Livros didático de ciências: ciência e sociedade, construindo consciências, coleção da Olga Santana. Prova do pism. Livros didáticos antigos. Texto sobre as feiras de ciências feito por F e AC. Tabela. Roteiro, feito por M, para transição do currículo atual para o novo no sexto ano.									
19/11	Narrativas atividades escolares **	Debate sobre elaboração do currículo pelo grupo	Debate sobre elaboração do currículo pelo grupo **	Encaminha coletivos **	Relato das ações de pesquisa das residentes **				

* momentos de desvio da pauta da reunião para narrativas pessoais ** momentos de desvio para narrativas profissionais, memórias coletivas

Fonte: acervo da pesquisadora

O retorno às gravações das reuniões a partir da leitura do quadro de fases (FIGURA 1) evidencia que os saberes práticos usados nas fases de **narrativas de atividades** escolares e de **debates**, tiveram papel preponderante nas ações de produzir o currículo de Ciências. Isso não quer dizer que eles não estejam sendo mobilizados pelas professoras em outras fases das reuniões, no entanto, essa identificação pode ser feita quando elas falam deles, quando em certos enunciados eles se tornam o objeto do discurso (BAKHTIN, 2002) e isso ocorre nas **narrativas e nos debates** e, algumas vezes, eles são enunciados amalgamados a saberes pedagógicos, curriculares e disciplinares (TARDIF, 2014).

A leitura do quadro de fases (FIGURA 1) mostra que as participantes intercalam **narrativas** com **debates** nas reuniões. Os **debates** abarcam ideias de textos acadêmicos e de documentos curriculares, prevalecendo, como objetos do discurso, conhecimentos pedagógicos e curriculares, tais como: o modelo triangular de representação do saber químico de Johnstone; teoria de aprendizagem significativa; conceito de subsunção de Ausbel; Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e currículo da prefeitura. As **narrativas** tratam de saberes práticos, os objetos de seus enunciados são experiências que as professoras vivenciaram em suas práticas docentes.

As ideias, modelos e certezas construídos pela experiência e usados nas reuniões em debates e narrativas foram importados de outros tempos e espaços, principalmente, em

processos de intercontextualidade (ITC) (BLOOME *et al*, 2009) enquanto que conceitos pedagógicos, disciplinares e curriculares foram trazidos para os **debates**, por meio da intertextualidade (IT) (BLOOME; EGAN-ROBERTSON, 1993), quando as participantes se referiam, em seus enunciados, a textos como os de Mortimer, Piaget, Johnstone e a documentos como os PCN.

ITC e IT são processos que as pessoas vivenciam para produzir significado e se comunicar a partir de textos e contextos externos ao contexto imediato da produção discursiva. Bloome *et al* (2009) desenvolveram esse conceito, a partir de estudos de Kristeva, fundamentados na concepção do círculo de Bakhtin de que, nas interações dialógicas, cada “ato reflete e refrata atos prévios” (idem, p. 314). Bloome *et al* (2009), estudando participantes de grupos que convivem cotidianamente, como professores e seus alunos, afirmam que, pela ITC, as pessoas selecionam um subconjunto de textos e eventos que experimentam para fazer conexões com eventos anteriores e futuros e com eventos externos ao contexto imediato da produção discursiva.

A construção social da ITC é, necessariamente, uma construção sociocognitiva porque os membros do grupo trazem suas próprias memórias para as interações e o conjunto combinado de memórias é fundamental para o resultado do processo de construção social do currículo de Ciências, neste caso analisado. Os membros do grupo precisam reconhecer textos e contextos externos que estão sendo referidos nos enunciados para produzir sentidos comuns. Todas as professoras do grupo CE, residentes e orientadoras, participaram dos processos de IT e ITC, tanto como propositoras, quanto como reconhecedoras, criando oportunidades de troca de saberes, conforme análise microetnográfica que apresento a seguir.

Essa relação intercontextual e intertextual entre conhecimentos acadêmicos e saberes experienciais observada na dinâmica discursiva, característica das reuniões do grupo CE, me chamou a atenção por entender que ela é peculiar destas professoras da educação básica do ensino público federal. As professoras do grupo compõem um contexto institucional bem específico, pois, apesar de trabalharem em uma escola pública, suas condições de trabalho, como professoras do sistema federal de ensino: tempo remunerado para planejamento do ensino; estudo, pesquisa e debate; disponibilidade de recursos (acesso à internet, equipamentos e livros), são distintas da grande maioria de seus colegas, professores de escolas municipais e estaduais, que não têm tal incentivo para realizar pesquisas. Estas condições materiais possibilitam que as professoras possam desenvolver a dinâmica discursiva que observei, intertextualizando e intercontextualizando saberes práticos e conhecimentos acadêmicos para escrever coletivamente o novo currículo de Ciências.

Essa primeira interpretação dos dados, feita a partir do mapa geral dos eventos e do quadro de fases, produziu dois resultados: evidenciou a potencialidade da formação em serviço nesta escola; e indicou o uso dos saberes práticos como objetos de narrativas. Uma hipótese que levanto é que participar das reuniões do grupo CE impactou a construção do que significa ser professor de Ciências e a forma como os conhecimentos no trabalho são utilizados, valorizando a troca de saberes práticos entre professores e a busca por conhecimentos acadêmicos. A residente afirma, em seu trabalho de formação docente (TFD, trabalho de conclusão do curso de Especialização que é parte do PRD), que entendeu, ao participar do PRD, que ser professora pode envolver ações que vão além das aulas, criticando o “professor aulista”, e cita discussões feitas nas reuniões do grupo CE ao analisar as entrevistas que realizou como parte do trabalho apresentado em seu TFD.



Em relação às formas de uso dos saberes práticos, observei que, nas **narrativas**, eles são expostos e compartilhados com as colegas e, nos **debates**, são usados para apoiar argumentos, afirmando posições sobre o processo de ensino aprendizagem, o que me levou a selecionar eventos para transcrever e analisar “microscopicamente”. Apresento aqui a análise microetnográfica (GREEN *et al*, 2005) do evento 13, de uma fase de **narrativa**, da reunião do dia 01/10/19, para elucidar formas de expressão e papéis desempenhados pelos saberes práticos na dinâmica discursiva característica desse grupo.

No dia 01/10, a pauta principal era que conceitos e temas geradores deveriam ser centrais para elaboração do novo currículo de Ciências. A reunião contou com a presença de um professor de Física, convidado para apoiar a discussão com conhecimentos originados de sua formação acadêmica e de sua experiência lecionando física. Os docentes usavam um texto projetado na parede com o currículo da Secretaria Municipal de Educação (CSME) da cidade como base para a discussão, em uma fase de **debate**, na qual apontavam trechos no documento e comentavam sua organização em desdobramentos: introduzir; trabalhar; retomar; consolidar; ampliar. O **debate** estava centrado em quais conceitos ensinar ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental (EF). Os participantes interrompem a reunião para lançar e, ao retornar, retomam a discussão sobre os desdobramentos do ensino dos conceitos, o que marca o início o evento 13, já em uma fase de **narrativas** de experiências pessoais.

No início do evento 13, as professoras narram várias situações vividas anteriormente, intercontextualizando suas experiências para apoiar seus argumentos sobre quando um conceito deve ser introduzido e retomado, de que forma e com quais recursos ele deve ser trabalhado. Ida é responsável por ir subindo e descendo o texto projetado na parede da sala para que o grupo consiga ler, pois o texto do CSME tem cinco páginas. Ela digita o que Fá e Maria vão ditando, em forma de comentários ao CSME, construindo coletivamente, o protótipo do novo currículo de Ciências do colégio Conexão, com base no texto que está em formato docx, o que permite que lhe sejam feitas alterações controladas e comentários (opção revisão do *word*).

O conceito discutido antes da fala de Ida (turno 1, FIGURA 2), é o de *energia* e os professores citavam os recursos didáticos que usam, descrevendo experiências anteriores de uso de livros e jogos. A interação passa de professor-grupo, para díades, professor-professor, e todos falam ao mesmo tempo. Ida, então, toma o turno de fala, retomando a interação professora-grupo e cita um saber a ser considerado na organização curricular (FIGURA 2).

FIGURA 2: transcrição de um trecho do evento 13 do dia 01/10

Turno	Prof.	Enunciado
1	Ida	A gente tem que tá considerando que quando esses alunos começam a trabalhar com equações <u>eh</u> em química e física lá no nono ano se os professores de matemática já trabalharam bem equação com os alunos
2	Elio	Ah pois é esse é outro problema <u>ainda..</u> esse é um problema [insanável]
3	Ida	[Por que as vezes] ele tem dificuldade em matemática
4	Elio	<u>Sim</u> mas é isso que os professores de física [<u>cê</u> tá dizendo isso] vocês que não sabem física tem que ensinar isso nós que sabemos não ensinamos que a gente sabe que não dá pra ensinar
5	E	mas a dificuldade em matemática (....)
6	Ida	meu noivo dá aula particular de <u>física..</u> e o menino tá vendo [...] antecipando cada vez mais essa coisa da das fórmulas e <u>tudo</u> pros oitavos anos sendo que os meninos não tão vendo nem equação em matemática... incoerência

Fonte: acervo da pesquisa da autora [falas sobrepostas] (...) falas não compreendidas [...] tempo de silêncio

A residente Ida lembra que o ensino das reações químicas em Ciências depende do de equações em Matemática e se dirige ao grupo de docentes mais experientes afirmando um saber sobre o ensino de Ciências que teve origem na experiência, apontando um problema que o colega experiente reconhece e enfatiza ao dizer que é insanável. O professor Élio se remete a dois interlocutores distintos em sua fala, situados em horizontes socioculturais diferentes (BAKHTIN, 2002). No turno 4, ele usa o pronome “vocês”, se referindo às professoras de ciências, depois, usa “nós”, se referindo aos professores de física, que ele representa. Outra colega mais experiente, Edna, reconhece que a dificuldade em entender matemática é um fato a ser levado em conta no ensino de Ciências, porém, Ida não entra no debate sobre os aspectos abstratos dessa dificuldade. Ela enuncia uma narrativa para expor um saber experiencial que a permite afirmar que o que é feito nas escolas é incoerência, propondo a intercontextualidade (BLOOME *et al*, 2009), ao trazer para aquele evento, saberes originados de práticas ocorridas em contexto exterior e tempo anterior. Ida tem poucas experiências no ensino do nono ano, como afirmou na entrevista, mas usa a experiência de outros docentes, no caso seu noivo, para poder participar do debate sobre quando se deve promover o ensino de equações químicas.

ITC e IT são processos complexos que, para “funcionar”, requerem que as pessoas em interação proponham textos e que seus interlocutores reconheçam esses textos, sentidos e significados propostos, sinalizando esse reconhecimento (BLOOME; EGAN-ROBERTSON, 1993). Nos enunciados do evento 13 (FIGURA 2) é possível observar esse processo intertextual pelas sinalizações de Ida, ao propor a narrativa no turno 6 e pela sinalização do grupo, que, após o turno 6, passa para interação professor-professor, em que eles narram uns para os outros experiências semelhantes à que Ida apresentou, uma forma de reconhecer o saber que ela compartilhou: que ensinar física e química, a partir de equações, para alunos que não aprenderam equações em matemática é uma incoerência curricular.

Tardif (2014) afirma que os saberes práticos se baseiam na habilidade que o docente constrói de interligar saberes provenientes das diversas bases de conhecimentos com o objetivo de melhorar a sua prática. A partir de experiências que um professor constrói ao estar no mundo em seus múltiplos processos de socialização: trabalho, vida social, familiar e afetiva, ele produz esquemas de ação, constituindo um lastro de certezas que guiam o fazer docente e funcionam como um filtro interpretativo para os conhecimentos acadêmicos. A microanálise do evento 13, indicou que as professoras utilizavam saberes que vêm de outros contextos, inclusive de outros professores, para discutir questões inerentes a seu trabalho cotidiano, em que os saberes práticos, como a certeza da influência da matemática na aprendizagem de equações químicas, funcionaram como filtros para produção de significados e sentidos para os saberes acadêmicos na construção do currículo.

Considerações finais

Os resultados indicam que na prática docente de elaboração do currículo pelo grupo, foram recorrentes as fases de narrativas e de debates, em uma dinâmica discursiva característica. Nesta dinâmica, evidenciei o papel dos saberes práticos como guias no processo de produzir uma cronologia da organização curricular, orientando, a partir de saberes da experiência, a distribuição dos conteúdos de Ciências ao longo do EF. Na elaboração do novo currículo de Ciências esses saberes foram usados de forma amalgamada a saberes pedagógicos e curriculares para apoiar argumentos em debates sobre o que ensinar e com que recursos e estratégias didáticas.

As interações das participantes do grupo foram mediadas por narrativas que trouxeram para os eventos das reuniões saberes práticos construídos por elas em experiências

exteriores a eles, por meio da ITC, evidenciando a vida pessoal e social como fonte significativa para construção dos saberes profissionais docentes. Entendo que as narrativas são importantes fontes de saberes que precisam ser reconhecidas como tal e valorizadas, tanto na formação continuada, quanto na formação inicial docente. Também aponte a importância dos textos escritos usados nas reuniões, como base para a IT, materializando conhecimentos produzidos em outros eventos e contextos na prática de escrita do novo currículo da escola.

A ITC é um dos mecanismos pelos quais ocorreu a aprendizagem de saberes profissionais docentes pelas residentes e a permanência por longo tempo no campo de formação favoreceu a construção coletiva de saberes profissionais. Esta construção coletiva requer tempo de convivência para compartilhamento de sentidos sobre saberes acadêmicos e para valorização das experiências dos professores. A troca de saberes, como forma de constituição do cabedal profissional docente proporcionada pelas condições materiais e pelo projeto político pedagógico do PRD constitui um tempo e um espaço qualificado da formação profissional, fomentando a relação teoria prática, valorizando a prática profissional como prática social de construção de conhecimento.

A investigação levou à construção de novas questões sobre o papel das narrativas na expressão dos saberes experienciais e das interações na prática docente de elaboração do currículo: as escolas permitem tempos e espaços para interações entre professores para discutir o currículo? Se sim, como eles estão sendo utilizados em escolas estaduais e municipais? Diante da constatação da importância dos saberes práticos oriundos das vidas pessoais das professoras trazidos para a argumentação sobre o que, como e quando ensinar, pergunto: como os saberes práticos impactam a interpretação das teorias sobre o currículo aprendidas no meio acadêmico? Como as condições socioeconômicas em que vivem as/os professoras/es impactam em seu trabalho de ensinar?

Agradecimentos e apoios

Ao grupo xxx que acolheu a pesquisadora e à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Referências

- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagem e auto-imagem** – Petrópolis: Vozes, 2000.
- ATKINSON, D., *et al.* *Ethnography and Discourse Analysis*. In In Hyland, K; Paltridge, B. (Eds.) **Bloomsbury Companion to Discourse Analysis**. 2011. 85-100.
- BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de Estética**. A teoria do Romance. 5º ed. São Paulo: Hucitec Annablume, 2002.
- BLOOME, D., *et al.* **Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events: A microethnographic approach**. Mahwah, NJ: Erlbaum. 2005.
- BLOOME, D., *et al.* *Learning Over Time: Uses of Intercontextuality, Collective Memories, and Classroom Chronotopes in the Construction of Learning Opportunities in a Ninth Grade Language Arts Classroom*. **Language and Education**, 23, 4. p. 313 - 334. 2009.
- BLOOME, D.; EGAN-ROBERTSON, A. *The social construction of intertextuality in classroom reading writing lessons*. **Reading Research Quarterly**, 28 (4). p. 305-333, 1993.

- BRAIT, B. Análise e Teoria do Discurso. In BRAIT, B. (ORG.) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-31.
- CAMERON, D. **Working with spoken discourse**. London: Sage, 2001.
- CASTANHEIRA, M. L. **Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula**. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2004.
- ERICKSON, F; SHULTZ, J. O quando de um contexto. In RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P.M. (ORGS.) **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002. p.215-234.
- FARACO, C. A. **Linguagem e Diálogo**. São Paulo: Parábola, 2009.
- FERNANDES, C. Revisitando a base de conhecimentos e o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) de professores de ciências. **Ensaio**. 17 (2). p. 500-528. maio/agosto. 2015.
- FREITAS, C. A. O papel do professor na escolarização dos saberes: produção e reprodução de discursos sobre a genética mendeliana. Belo Horizonte: **Ensaio**, 15, 03. p. 97-112. 2013.
- FREITAS, C. A.; ANTÔNIO, T. M.; TOLENTINO, W. S. Saberes, Experiências, Docências. *Linguagens, Educação e Sociedade*. n.46. p.63-95 2020.
- GREEN, J. L., *et al.* A Etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, v.42. p 13 a 79. 2005.
- GREEN, J.; BLOOME, D. Ethnography and Ethnographers of and in Education. In Flood,J.; Heath,S.B. and Lapp,D. (Eds.) **Handbook of Research on Teaching Literacy Through The Communicative And Visual Arts**. New York: Macmilam, 2004. p. 181 – 202.
- GUMPERZ, J. J. Convenções de Contextualização. In RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P.M. (ORGS.) **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002. p.149-182.
- LIRA,A.A.D.; VILLAS-BOAS,L. Conceitos de “prática” no campo educacional: história conceitual e teoria das representações sociais em foco. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, 20, 66, p. 989-1014. 2020.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Atlas. 2001.
- MILLS, S. **Discourse**. London and New York: Routledge, 1997.
- NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34. p.94-103, jan./abr. 2007.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.