

## PRÁTICA DOCENTE AVALIATIVA: imbricamento das memórias no fazer cotidiano

### TEACHING EVALUATIVE PRACTICE: imbrication of memories in everyday life

Ana Priscila de Lima Araújo Azevedo<sup>1</sup> - UFPE  
Priscila Maria Vieira dos Santos Magalhães<sup>2</sup> - UFPE  
Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida<sup>3</sup> - UFPE

#### RESUMO

Este artigo insere-se no campo de discussões sobre as práticas docentes e objetivou compreender como uma licencianda do Curso de Pedagogia pode mobilizar suas memórias na realização de fazeres docentes durante a vivência do estágio supervisionado. Compreendendo a memória como elemento que não se detém apenas às vivências passadas estáticas, baseamo-nos em autoras como Morais (2015) para discuti-la como possibilidade de ação. Enquanto aporte teórico-metodológico, dialogamos com a perspectiva das Narrativas (auto) biográficas (Abrahão 2003; Souza, 2007). Pudemos apreender, a partir do movimento das narrativas, que as memórias podem-se apresentar mobilizadoras de fazeres, perpassando e sendo perpassadas pela reflexão quanto ao contexto em que se desenvolvem as práticas, revelando também seu imbricamento com as práticas avaliativas que se apresentaram na construção das memórias expressas pela colaboradora da pesquisa numa perspectiva de controle do fazer docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Memória. Prática docente. Estágio. Práticas avaliativas.

#### ABSTRACT

This article is part of the field of discussions on teaching practices and aimed to understand how a teacher of the Pedagogy Course can mobilize her memories in performing teaching tasks during the experience of supervised internship. Understanding memory as an element that is not limited to static past experiences, we based ourselves on authors such as Morais (2015) to discuss it as a possibility for action. As a theoretical-methodological contribution, we dialogue with the perspective of (auto)biographical Narratives (Abrahão 2003; Souza, 2007). We were able to apprehend from the movement of the narratives that memories can present themselves as mobilizing actions, permeating, and being permeated by the reflection on the context in which the practices are developed, also revealing their overlap with the evaluative practices that were presented in the construction of expressed memories by the research collaborator in a perspective of control of the teaching practice.

**KEYWORDS:** Memory. Teaching practice. Phase. Evaluation practices

DOI: 10.21920/recei72021723743754

<http://dx.doi.org/10.21920/recei72021723743754>

<sup>1</sup>Doutoranda no programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste na Universidade Federal de Pernambuco. Mestra em Educação Contemporânea pelo mesmo programa e pedagoga formada pela mesma instituição. E-mail: [anapriscula.araujo@ufpe.br](mailto:anapriscula.araujo@ufpe.br) / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5245-5814>.

<sup>2</sup>Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE e Mestra em Educação pela UFPE. E-mail: [priscilamagalhaesufpe@gmail.com](mailto:priscilamagalhaesufpe@gmail.com) / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5186-6013>.

<sup>3</sup>Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Bolsista produtividade em pesquisa 2 e atua como Professora Associada III do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: [lucinalva.almeida@ufpe.br](mailto:lucinalva.almeida@ufpe.br) / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3577-1716>.

## INTRODUÇÃO

Este artigo inscreve-se no campo de discussões sobre as práticas docentes e a formação inicial de professores e teve como objetivo compreender como uma licenciada do curso de pedagogia pode mobilizar suas memórias na realização de fazeres durante a vivência do estágio supervisionado<sup>4</sup>. Como lócus analítico, compreendemos o estágio enquanto espaço-tempo de formação que pode oportunizar ao licenciando uma aproximação dialógica com o seu campo de atuação, ou seja, um espaço de imbricamento teórico-prático. A esse respeito, concordamos com Franco (2012) quando afirma que “[...] a teoria emerge da prática e esta contém aquela” (p. 130). Dessa forma, enfatizamos nosso entendimento de que o diálogo teoria e prática tem no estágio supervisionado um solo fértil a partir das relações que se estabelecem entre universidades e escolas.

Assim, entendemos o estágio supervisionado na formação inicial do professor como elemento preponderante, embora não único, no que se refere à articulação entre os conhecimentos teóricos que advêm da ciência e do saber-fazer, bem como a apreensão do espaço de atuação profissional. Dessa forma,

O estágio supervisionado vem oportunizar a vivência com o ambiente profissional, podendo favorecer o diálogo entre a teoria, a prática e os desafios do processo de ensino aprendizagem a partir da apropriação de instrumentos teóricos e metodológicos importantes para a atuação profissional (ALMEIDA; MENDES E AZEVEDO, 2019, p, 114).

Neste sentido, reforçamos nosso entendimento de que a formação inicial de professores não é um momento de munição para uma prática futura, mas uma experiência que permite relacionar vivências que se constroem e reconstroem num constante diálogo entre as vivências acadêmicas, profissionais e da vida como um todo dos estudantes em formação, isso porque não compreendemos esses sujeitos como compartimentados em suas trajetórias de vida.

A formação inicial de professores guarda consigo a especificidade de ter estudantes que passaram boa parte de suas vidas no contexto em que irão atuar profissionalmente, mesmo antes de cogitarem a possibilidade de se tornarem professores, ou seja, estudantes de cursos de licenciatura trazem consigo o que Imbernón (2011) chama “senso pedagógico comum” podendo assim, passarem por inúmeras vivências que os confrontam com o que entendem ou acreditam por escolas, professores e outros agentes da vivência escolar.

Quando falamos em vivências formativas dos professores, referimo-nos aos processos pelos quais os indivíduos podem passar durante toda a sua vida, independentemente do contexto em que se inserem, e que se configuram como experiências que antecipam o próprio trabalho ou sua formação. São experiências formadoras que acontecem dentro e fora da universidade, em ambientes que antecedem a experiência profissional, mas que podem ser tão ricos de sentido quanto esta. Embasamos esse entendimento a partir de Tardif e Raymond (2000) quando afirmam que:

[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. Os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante

<sup>4</sup> Este artigo é oriundo da dissertação intitulada “O que nos dizem as memórias dos professores em formação sobre a construção do seu ser docente a partir da narrativa de si” defendida no Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste- UFPE, no ano de 2020.

aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 216-217).

Portanto, durante o processo de formação do indivíduo, vários fatores podem influenciar os seus modos de pensar e de agir. Diante disso, as suas ações ligam-se em uma teia de sentidos que perpassa a ideia de um tempo marcado pela sucessão de fatos ou em espaços demarcados como sendo específicos para a formação, configurando-se como ações que se movimentam e que tomam forma em contextos diversos.

Isso significa dizer que a constituição do “eu professor” está imbricada à própria constituição do “eu indivíduo” enquanto sujeito construtor de sua história, e em se tratando de formação profissional, considera-se a singularidade de como age e como reconfigura sua prática a partir do que aprende.

Por vezes consideramos esse “senso pedagógico comum” como algo negativo, até mesmo pelo nome que nos remete a algo que precisa ser revisto ou confrontado. Longe de nossa proposta, não intentamos aqui, esgotar tal discussão sobre o assunto, mas propomo-nos, então, a pensar essas vivências e entendimentos que construímos ao longo de nossa vida escolar como elementos que podem-se transformar em memórias, não simples marcas de um passado vivido e ora lembrado, ora esquecido, mas como algo que faz parte da própria constituição de cada indivíduo, inclusive em seu campo profissional.

Tomamos a memória como elemento vivo e movimento que vai além da lembrança, que em constante construção, constitui-se em prática articulatória entre o que se vive, viveu-se e anseia-se viver. A esse respeito, concordamos com Moraes (2015) quando afirma que

Particularmente, em memórias de estudantes, é possível perceber a correlação entre passado, presente e futuro que se realiza na reconstrução das experiências escolares [...] São memórias que expressam projetos de vida e de profissão, com seus desafios, esperanças e temores. Os escritos expressam, também, a capacidade de percepção dos estudantes sobre as questões educacionais (MORAES, 2015, p. 111).

Desse modo, encontramos-nos com um entendimento outro sobre memórias, diferente do que estamos acostumados a pensar ou vivenciar, trazendo para o entendimento uma noção que se contrapõe apenas às vivências pgressas. A esse respeito, Souza (2007, p. 63) afirma que

[...] quando invocamos a memória, sabemos que ela é algo que não se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e auto-referente, situa-se também num contexto histórico e cultural. A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura.

Assim, conforme nosso entendimento sobre memória e seu movimento de constituição e mobilização na formação de professores propomo-nos, a partir da escrita (auto)biográfica (Abraão, 2003; Souza, 2007), reconstruir junto aos licenciandos de pedagogia, as memórias que fazem parte de seus processos formativos. Ressaltando que a busca por acessar essas memórias não ficou restrita à formação acadêmica e, sim, a toda memória referente à relação do sujeito com os espaços formativos e, conseqüentemente, à sua socialização familiar. Compreendemos que as memórias formativas não se limitam à formação inicial para a docência, mas que as

imagens, os laços e os sentimentos que são construídos nos diversos espaços-tempos em que os indivíduos circulam podem também vir a configurar-se como elementos formativos.

Dito de outra maneira, o professor em formação que ainda não atua na docência constrói memórias ao longo de sua escolarização e da sua trajetória acadêmica que podem fazer emergir fazeres que são mobilizados em sua prática.

Ressaltamos ainda, a relevância de discutirmos a formação inicial de professores no contexto atual, visto que temos vivenciado ataques a partir de propostas que pensam a formação inicial para a docência dentro apenas de uma lógica de atendimento e manutenção de políticas curriculares massificadoras e que pouco consideram os contextos em que as práticas desenvolvem-se<sup>5</sup>.

## METODOLOGIA

Argumentamos até aqui que a memória pode-se apresentar enquanto elemento vivo e possível mobilizador de fazeres docentes para licenciandos, nesse caso específico, do curso de pedagogia. Tal argumento pôde ser desenvolvido a partir da compreensão de que esses licenciandos constroem experiências durante a formação inicial por via, principalmente, do estágio supervisionado que desenvolvem fazeres que podem estar ligados às memórias de seus processos de escolarização básica e da formação universitária, podendo essas memórias movimentarem-se em âmbitos diversos da vida desses indivíduos.

Falar em memória, implica necessariamente discuti-la a partir do limiar de um tempo, mas de que tempo estamos falando? Acreditamos que o tempo da memória de um indivíduo “é a história de um passado aberto, inconcluso, capaz de promessas. Não se deve julgá-lo como um tempo ultrapassado, mas como um universo contraditório do qual se podem arrancar o sim e o não, a tese e a antítese, o que teve segmento triunfal e o que foi truncado” (BOSI, 2003, p. 32) e a partir disso desenvolvemos uma defesa de que a emergência dessas memórias a partir desse tempo “inconcluso” indica-nos possibilidades de olhares outros a respeito tanto da formação inicial de professores quanto sobre os fazeres que podem ali ser desenvolvidos.

Expostos a esta compreensão, encontramos-nos com a necessidade de um aporte teórico-metodológico que corroborasse com a perspectiva que havíamos construído junto às diferentes leituras feitas sobre memórias (neste caso específico, na formação de professores ou em sua atuação) e encontramos na abordagem (auto)biográfica uma possibilidade de diálogo com nosso objeto de pesquisa.

Segundo Bragança (2011, p. 157), a abordagem (auto)biográfica apresenta um caráter formador, em que se busca construir uma “[...] epistemologia de formação que, contrapondo-se à racionalidade técnica, mobilize uma racionalidade sensível, incorporando a vida dos sujeitos, em toda sua complexidade existencial, como componente fundamentam do processo formativo”. Nesse sentido, compreendemos que o processo de formação liga-se a todas as esferas da vida do indivíduo, configurando-se menos externa e mais interna ao sujeito e constituindo-se de imagens, saberes e práticas.

A partir de então, o desafio foi o de como fazer emergir a memória por parte da colaboradora de nossa pesquisa, Bosi (2003, p. 19-20) indica-nos alguns caminhos ao questionar:

Como arrancar do fundo do oceano das idades um ‘fato puro’ memorizado?  
Quando puxamos a rede veremos o quanto ela vem carregada de

<sup>5</sup> A esse respeito ver a discussão proposta por Álvaro Marques Hypolito no texto “Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC”. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8915>. Acesso em: jul. 2021.

representações ideológicas. Mais do que um documento unilinear, a narrativa mostra a complexidade do acontecimento. É a via privilegiada para chegar até o ponto de articulação da História com a vida cotidiana. Colhe pontos de vista, às vezes opostos, é uma recomposição constante de dados.

A autora coloca-nos, assim, diante de possibilidades quanto à emergência das memórias de um indivíduo e alerta-nos sobre a complexidade dos elementos que podem constituir uma memória, o que corrobora com nosso entendimento sobre as múltiplas faces que estão envolvidas num processo de desenrolar de memórias e que consideramos ser preciso considerar dentro da perspectiva da (auto)biografia. Nesse sentido, Falcão e Farias (2018, p. 169) afirmam que “o método (auto)biográfico oferece a possibilidade de refletir e de ampliar a consciência sobre as diversas bases formativas vivenciadas”.

Na busca por entender como as memórias de uma licencianda do Curso de Pedagogia apresentavam-se como agentes mobilizadores de fazeres em sua prática docente, neste caso específico, no estágio supervisionado, por ser o espaço de aproximação com a prática para os licenciandos que ainda não atuam na docência, propomo-nos a trabalhar a partir das narrativas (auto)biográficas, considerando ser esse um caminho que poderia levar-nos à compreensão de fenômenos formativos vivenciados pela licencianda que participou de nossa pesquisa. A esse respeito, concordamos com Souza (2007, p. 68) quando afirma que a narrativa (auto)biográfica “[...] possibilita inicialmente um movimento de investigação sobre o processo de formação e por outro lado permite [...] entender os sentimentos e representações dos atores sociais, no seu processo de formação”.

Lançamo-nos ao desafio de construir nossa pesquisa a partir de um referencial teórico-metodológico baseado nas histórias de vida dos sujeitos, tendo a escrita (auto)biográfica como caminho para a emergência de narrativas sobre experiências que se relacionam ao processo de formação dos indivíduos, assim, suas memórias foram nossas fontes para a construção da análise. Segundo Abrahão,

Ao trabalhar com metodologias e fontes dessa natureza, o pesquisador consciente adota uma tradição de pesquisa que reconhece ser a realidade social multifacetária, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e integrado, em que as pessoas estão em constante processo de autoconhecimento (ABRAHÃO, 2003, p. 80).

Nosso propósito consistiu em compreender o fenômeno do estudo e não estabelecer generalizações, compreender as narrativas sobre as histórias de vida centradas na formação de uma maneira contextualizada, levando em consideração os espaços-tempos em que se inserem, entendendo que o sujeito constrói e reconstrói experiências a partir de suas memórias. Desse modo, o método (auto)biográfico ao se construir a partir da narrativa do outro, pressupõe trânsitos entre pesquisador, sujeito e contexto na intenção de fazer emergir uma memória. Sobre esse aspecto, Falcão e Farias (2018) pontuam que a perspectiva (auto)biográfica é:

[...] possibilidade investigativa e formativa, rompendo com procedimentos metodológicos rígidos que pouco consideram a subjetividade de quem está sendo investigado, ao mesmo tempo em que possibilita processo formativo no qual o sujeito é visto como ser integral, em que as dimensões pessoais e do trabalho não se dissociam (FALCÃO; FARIAS, 2018, p. 182).

A escrita da narrativa abre espaços e oportuniza, aos licenciandos, falar-ouvir e ler-escrever sobre suas experiências formativas, descortinar possibilidades sobre a formação a partir



do vivido. A construção da narração, inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo de consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo (SOUZA, 2007, p. 69).

O trabalho com a memória a partir da história de vida centrada na formação representa a abertura de novos caminhos e olhares para formação docente. Nesse sentido, a abordagem (auto)biográfica pode levar à potencialização do que foi vivido na formação, centrando-se no sujeito e em seu processo formativo. Portanto, consideramos que a pesquisa que se constrói a partir dessa perspectiva pode apresentar potencialidades no que diz respeito à própria construção de identificações com a profissão docente pelo reconhecimento dos percursos formativos, em especial no que tange à formação inicial.

Enquanto percurso metodológico, dividimos em dois momentos de elaboração e construção dos materiais (auto)biográficos. Um primeiro momento, a partir da elaboração oral e, um segundo momento, de elaboração escrita, sobre os quais nos deteremos nas linhas que seguem.

No que diz respeito à parte escrita das memórias foi solicitado à colaboradora da pesquisa que escrevesse uma carta para ela mesma no passado, ou seja, o “eu” de hoje relatando para o “eu” do passado onde os caminhos percorridos a levaram, além disso houve um momento de narrativa por meio da oralidade em que a licenciada pôde tecer suas memórias a partir de um fio inicial proposto, ou seja, apresentamos a proposta para o desenrolar da memória, que seriam os processos formativos e, em seguida, passamos a ouvi-la.

Essa escolha deu-se por acreditarmos que, em se tratando de uma escrita (auto)biográfica, essa técnica representaria uma imersão dos sujeitos em seu mar de memórias, seria uma escrita solitária e ao mesmo tempo conjunta, visto que seria feita por seus vários “eus” na relação de espaços-tempos diferentes e que relacionariam ao mesmo tempo, passado, presente e futuro. Trazemos neste artigo a análise dos materiais (auto)biográficos da licencianda a quem denominamos de Magnólia.

Os materiais (auto)biográficos construídos por Magnólia revelaram-nos, entre outros aspectos, o movimento que envolve os fazeres dos professores em sala de aula e que são atravessados por elementos micro e macro do cotidiano, que envolvem prescrições curriculares, mas também processos criativos, o que nos revela tensões entre os fazeres desenvolvidos também pelos estagiários, aproximando-os do cotidiano da sala de aula. Assim, nas seções que seguem, apresentaremos como esse movimento foi vivenciado pela licencianda que colaborou conosco nesta pesquisa evidenciando como as práticas avaliativas externas (mas não só elas) atravessaram seu fazer durante o estágio supervisionado.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A colaboradora da pesquisa que originou este artigo é licencianda de um curso de pedagogia no agreste pernambucano e ainda não atuava na docência à época da construção dos materiais (auto)biográficos, assim a experiência de maior aproximação com o campo de atuação deu-se a partir da realização dos estágios supervisionados. Nesse sentido, quando nos referimos à memória enquanto mobilizadora de fazeres, estamos falando desse movimento a partir do espaço-tempo desse componente curricular (AZEVEDO, 2020).

Diante disso, a memória como mobilizadora de fazeres é entendida por Magnólia como uma possibilidade de pensar atividades no estágio a partir do que se vivencia na universidade, assim, a memória não é apenas uma imagem estática de acontecimentos passados, mas

movimenta-se também nas aprendizagens específicas da profissão docente, ao compreender as aprendizagens como memórias.

À medida que acessa os saberes específicos da profissão, que são construídos a partir da formação inicial, Magnólia aponta-nos que as aprendizagens também se constituem enquanto memórias, o que reforça o entendimento da importância da imbricação teoria e prática na formação inicial de professores, dentro de uma especificidade que é presente no próprio movimento de profissionalização da docência, pois podemos analisar que Magnólia mobiliza seus fazeres no estágio supervisionado a partir de conhecimentos que são construídos na universidade.

Não podemos desconsiderar, contudo, que nem sempre essas possibilidades efetivam-se devido ao contexto que pode, por vezes, impedir que se realizem as atividades pensadas, como podemos perceber no extrato da fala que segue:

[...] no [estágio] de Educação Infantil a gente ainda teve oportunidades de aula, foram duas aulas, aí como as crianças eram muito pequenas a gente foi trabalhando contação de histórias com fantoches, com palitoches no caso, como algumas possibilidades que a gente vê até na faculdade. E no Ensino Fundamental eu peguei uma turma de 5º ano, assim eu tive o projeto de intervenção que era até que era a recomendação de trabalhar Manoel de Barros, mas a professora não autorizou, porque ela estava com uma demanda maior e estava com as avaliações do IQE próximas, aí ela pediu que trabalhasse um conteúdo que fosse ser trabalhado na formação do IQE, aí assim a gente trabalhou (MAGNÓLIA, MEMÓRIA, 03/08/2019).

A memória de Magnólia revela-nos que durante a realização do estágio em Educação Infantil, teve a possibilidade de desenvolver as atividades de forma mais autônoma, trazendo os elementos que foram pensados a partir de suas experiências na universidade. Assim, Magnólia trouxe para a escola, durante a realização do estágio, aprendizagens que construiu articulando-as com o contexto. Contudo, ainda nesse mesmo relato de Magnólia, percebemos que a tentativa de trabalhar no estágio em Ensino Fundamental de maneira que pudesse haver uma mobilização do que a proposta do estágio trazia para realização em sala de aula não foi possível, pois gerou um embate com as prescrições curriculares-avaliativas da escola para aquelas aulas, o que a impediu de realizar as atividades, levando-a a trabalhar dentro do que o cronograma da escola havia determinado com vistas a atender a necessidade de trazer os conteúdos voltados à avaliação do IQE<sup>6</sup>.

Percebemos aqui o imbricamento entre as práticas docentes e as práticas avaliativas a partir de um olhar de sujeição de uma à outra, ou seja, a prática planejada por Magnólia, enquanto estagiária não pôde ser desenvolvida porque a avaliação do IQE estava próxima e isso determinava que conteúdos deveriam ser trabalhados.

As avaliações de institutos, como o acima referido, que são instituições voltadas para a criação e a divulgação de pacotes pedagógicos que são comprados pelas secretarias de ensino e incluem formação para os professores e materiais didáticos, têm-se tornado um instrumento de controle da prática docente, já que as avaliações operadas nas escolas têm tido um caráter de verificação de aprendizagens, de busca de resultados e não de diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem.

As questões referidas levam-nos a uma problemática que diz respeito especificamente ao aluno que fica imerso em um sistema em que o foco não está no processo de ensino-

<sup>6</sup> O IQE- Instituto Qualidade no Ensino é uma associação civil de caráter educacional que promove e desenvolve projetos educacionais. (BASE ONLINE DO IQE, disponível em: <http://www.iqe.org.br/instituto/instituto.php>).

aprendizagem, mas na busca de se alcançar um índice desejado nos processos de avaliação, tanto dos programas quanto das avaliações em larga escala promovidas pelas secretarias de educação de estados e municípios, descaracterizando a avaliação como “[...] elemento que não se situa à margem do processo de ensino-aprendizagem, mas que consiste em um elemento indissociável e integrante do contexto macroeducacional” (MAGALHÃES, 2018, p. 92-93). As análises das memórias de Magnólia demonstram que tais problemáticas são marcantes no desenvolvimento das práticas dos docentes em sala de aula e, conseqüentemente, na prática de licenciandos que acessam para realizar os estágios.

Percebemos que Magnólia constrói seus fazeres a partir do que podemos considerar como a relação teoria e prática, que é uma categoria comum na formação da memória sobre o estágio supervisionado. Esta relação acontece, segundo Almeida, Silva e Lins (2015, p. 648), porque, [...] não há teoria que seja conclusiva e que se baste a si mesma, da mesma forma que não há prática que esteja acabada ou pronta.

Esse entendimento dá-se porque, a partir das memórias de Magnólia, fica evidente a relação entre o contexto micro da escola e o macro da sociedade e do sistema educacional, em que estão inseridas as políticas para a educação. Nesse sentido, quando a avaliação busca definir não apenas o que será ensinado, como também a forma como será, denota a tentativa de controle dos professores por parte do sistema.

As avaliações externas têm sido consideradas como aparato de controle cristizador das práticas curriculares-avaliativas em sala de aula. Como destaca Magalhães (2018, p. 105), “[...] por vezes a avaliação tem tido o poder de reduzir os currículos aos conhecimentos padronizados nas avaliações externas”. Assim, percebemos a partir da memória de Magnólia, que quando não se tem como preocupação a avaliação externa que será feita, existe maior autonomia para o trabalho docente, o que por sua vez, possibilita maior autonomia para o fazer docente do estagiário no tocante à seleção, à organização e ao desenvolvimento de propostas curriculares.

A partir disso, entendemos que se o professor que acolhe o estagiário em sala de aula, e que é também agente ativo na formação do aprendiz, tiver a possibilidade de trabalhar de maneira que as decisões sobre as ações em sala de aula sejam feitas a partir, não somente das prescrições existentes, poderá também deixar o estagiário mais à vontade para tomar decisões sobre sua ação, e que estas não sejam subjugadas apenas ao livro didático ou aos conteúdos que serão cobrados nas avaliações externas.

Com isso, mesmo que as memórias possam mobilizar fazeres, nem sempre esses fazeres efetivam-se, pois a escola, dentro de um contexto macro de onde advém algumas prescrições, nem sempre está aberta a atividades que não estejam planejadas em seu cronograma. Contudo, consideramos que o caráter prescritivo encontrado por Magnólia não é fixo ou intransponível, visto que “entendemos que as prescrições avaliativas e curriculares oficiais, apesar de serem pensadas no âmbito macro, são vivenciadas no contexto microcotidiano” (MAGALHÃES, 2018, p. 95), o que implica uma reconfiguração do que é oficial no que é vivido no cotidiano.

A esse respeito concordamos com Macedo (2015, p. 903) quando afirma que “[...] nenhum controle satura tudo a sua volta”. Isso implica dizer que a não saturação das práticas desenvolvidas nos cotidianos escolares lança o desafio de que professores não só (re)criem, mas também criem práticas curriculares, sejam elas docentes ou avaliativas, por exemplo. Como nos apresentam Melo e Almeida (2020) o professor em sua atuação profissional ao realizar o que é específico de sua atuação

[...] não só implementa um currículo, mas o produz em sala de aula. Com isso, não desejamos dizer que está apenas sob a responsabilidade do professor, a produção do currículo, uma vez que entendemos que as políticas educacionais



e curriculares agem na definição da prática curricular, mas evidenciar que enxergamos o professor como intelectual que atua na redefinição do currículo praticado em sala de aula. (p. 12).

Um outro extrato dos materiais (auto)biográficos que reforça nosso entendimento de que as memórias podem configurar-se como mobilizadoras de fazeres na prática docente é trazido por Magnólia em sua carta, quando inicia sua escrita da seguinte forma:

Por início destaco que, para compreender sua posição atual, enquanto estudante de uma Licenciatura de um Curso de Pedagogia, é necessário falar sobre suas experiências passadas, pois acredito que essas experiências, dão suporte e lhe fazem retomar muitas práticas, enquanto estudante de licenciatura e estagiária em sala de aula (MAGNÓLIA, CARTA, 06/09/2019).

Para retomar suas memórias, Magnólia enquanto autora dessa narrativa, entende que sua posição atual enquanto licencianda de pedagogia não pode ser dissociada de uma construção mais ampla do seu ser docente. Ela entende que as experiências que já vivenciou são um suporte para as suas práticas e, ainda é percebido por ela, que ocupa uma dupla posição como licencianda e estagiária dentro de um contexto de realização das práticas docentes, ou seja, Magnólia compreende que o movimento entre o contexto formativo e o campo de atuação estão imbricados.

Destarte, concordamos com Bragança (2011, p. 158) quando afirma que “enquanto sujeitos históricos, construímo-nos a partir das relações que estabelecemos conosco mesmos, com o meio e outros homens e mulheres, é assim, numa rede de interdependência, que o conhecimento é produzido e partilhado”. Desse modo, as memórias dos indivíduos são múltiplas e carregadas de relações, o que pressupõe que nossa formação tem um caráter de pluralidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a intenção de compreender como as memórias podem constituir-se enquanto agentes mobilizadoras de fazeres na prática docente desenvolvida por licenciandos do curso de pedagogia na realização dos estágios, pudemos empreender por meio da narrativa (auto)biográfica da colaboradora da pesquisa que as memórias tem-se movimentado em meio a um processo de construção de fazeres que podem estar relacionados aos condicionantes externos à sua prática, demonstrando, assim, o imbricamento entre as práticas docentes e as práticas avaliativas.

Isso implica dizer que ao acessarem a sala de aula na condição de estagiários, deparam com vivências que são comuns aos professores que estão na sala de aula, uma vez que o estágio não se trata de um espaço de práticas desconectadas do real, não é a imitação de modelos ou a busca por identificar um problema e propor uma solução como historicamente convencionou-se, mas um espaço-tempo de formação em que teoria e prática dialogam e não se dissociam, apresentando-nos, inclusive, os dilemas que são enfrentados cotidianamente pelos professores em sua atuação profissional, como ficou evidenciado no movimento apresentado por Magnólia no que diz respeito à sua ação enquanto estagiária estar condicionada aos conteúdos que deveriam ser reforçados por causa das avaliações externas.

As problemáticas evidenciadas a partir da narrativa de Magnólia demonstram-nos esse movimento, pois ela acessa suas memórias tanto do contexto cotidiano, quanto das experiências

da formação inicial para mobilizar em seu fazer no estágio. Sua reflexão acerca dos processos envolvidos nos contextos micro e macro que envolvem a escola mostram-nos como suas memórias movimentam-se no seu processo formativo. Isso indica-nos que a própria formação inicial é um momento importante na construção de memórias e que, além disso, não podemos pensá-las de maneira categorizada, dividindo-as em espaços estanques nas vivências dos indivíduos.

Percebemos, então, que as memórias, de fato, não ficam compartimentadas a uma ideia subjetiva do indivíduo, mas objetivam-se a partir do movimento de reflexão que se faz no desenvolvimento de suas práticas.

Consideramos, ainda, que essa experiência advinda das memórias de Magnólia apresenta-se como uma possibilidade de pensarmos a formação para além de prescritivos legais, as vivências desenroladas por meio dos fios do estágio supervisionado reforçam nosso entendimento de que a formação docente não está vinculada a uma perspectiva técnica ou instrumental, mas que demanda reflexão.

Não podemos conformarmos com discursos que retiram do professor seu caráter de profissional que se movimenta entre a formação acadêmica e a imprevisibilidade do cotidiano escolar, imprevisibilidade esta que solicita dos professores uma expertise própria construída nos entremeios da formação e da profissão. Se por um lado a prática de Magnólia foi condicionada à avaliação externa, por outro, permitiu o movimento de embate e de reflexão sobre os elementos que envolvem a formação de professores e suas práticas cotidianas.

Sobre essa expertise, a qual nos referimos, não significa que a ação docente dê-se num vazio conceitual ou num achismo desprovido de reflexão, mas quer dizer que professores são curriculistas, ou seja, desenvolvem práticas curriculares contextuais, e aqui não nos referimos apenas ao contexto social, mas à multiplicidade dos sujeitos que estão nas escolas, considerando demandas que são específicas de suas vivências, não apenas reproduzindo o prescrito, não somente resistindo ou reconfigurando práticas (o que é muito importante) mas criando, inventando práticas curriculares.

Diante dos materiais (auto)biográficos que as memórias de Magnólia permitiram-nos acessar reiteramos nossa defesa à formação de professores que se faça numa perspectiva crítica, em que os licenciandos possam estar submersos num movimento de entender-se enquanto esses sujeitos criadores e criativos e não apenas reprodutores submissos às prescrições curriculares.

Assim, compreendemos que cenários de prescrições curriculares massificadoras exigem de nós um posicionamento crítico diante dos dispositivos criados para concretizá-los no cotidiano escolar, inclusive, as políticas para a formação de professores que têm-se apresentado como contextos micro diante de agendas neoliberais globais que buscam mercantilizar a escola, a formação de professores e os currículos e que tem encontrado aparato discursivo nos índices apresentados pelas avaliações de larga escala.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. *Revista História da educação*, n. 14, p. 79-95, set. 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30223>. Acesso em: 05 maio 2021.

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; MENDES, Solange Alves de Oliveira; AZEVEDO, Ana Priscila de Lima Araujo. O estágio supervisionado na formação de professores como espaço-tempo de reflexão sobre e na prática. *Laplace Em Revista*, Sorocaba vol. 5 n. 1, p.108-

120, 2019. Disponível em:

<https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/435> Acesso em: 25 jul. 2021.

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde; SILVA, Janssen Felipe; LINS, Carla Patrícia Acioli. Movimento curricular para prática docente de estudantes-professores em formação. **Linhas Críticas**, Brasília, v., n. 46, p. 645-664, set./dez. 2015. Disponível em:

<https://periodicos.umb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4691>. Acesso em: 16 jun. 2021.

AZEVEDO, Ana Priscila de Lima Araújo. **O que nos dizem as memórias dos professores em formação sobre a construção do seu ser docente a partir da narrativa de si.** (139f) 2020.

Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/37798>. Acesso em: 30 maio 2021.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto) biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8700>. Acesso em: 15 maio 2021.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social.** 3 ed. São Paulo: Ateliê editorial, 2003.

FALCÃO, Giovana Maria Belém; FARIAS, Isabel Maria Sabino. Narrativas de si constituindo docentes: história de vida de professores da educação básica. **Cadernos de pesquisa**, v. 25, p. 167-184, 2018. Disponível em:

<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/10447>

Acesso em: 13 jun. 2021.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza.** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACÊDO, Elizabeth. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educação & sociedade*, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out./dez., 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/MxBmvSrKfGnFRrm5XsRWzgg/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 30 jun. 2021.

MAGALHÃES, Priscila Maria Vieira dos Santos. **As artes de fazer da avaliação fabricadas no cotidiano escolar: um olhar para as táticas avaliativas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental.** 2018. 166 f. Dissertação de mestrado. Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-graduação em educação contemporânea, UFPE, Caruaru, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/30885>. Acesso em: 20 maio 2021.

MELO, Maria Julia Carvalho; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde. Produção das práticas curriculares de professoras da educação básica: ações articulatórias com as políticas de

avaliação. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 1, p. 10-36, 2020. Disponível em:  
<https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/9607> Acesso em: 05 jul. 2021.

MORAES, Dislane Zerbinatti. O que a escola faz com o currículo de história: o exame dos sentidos do trabalho docente e da lógica das práticas de ensino. *In*: CATANI, Denice Bárbara; GATTI JÚNIOR, Décio. (Orgs.). **O que a escola faz? Elementos para a compreensão da vida escolar**. Uberlândia: EDUFU, 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. *In*: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria. (Orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. Disponível em:  
<http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186>. Acesso em: 25 abr. 2021.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, dez/2000. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 12 maio 2021.

**Submetido em:** agosto de 2021

**Aprovado em:** setembro de 2021