

# CONTRIBUIÇÕES DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E DA ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA NA FORMAÇÃO DE UMA PROFESSORA DE FÍSICA

■ DAIANA APARECIDA RAMOS

<https://orcid.org/0000-0003-3373-5612>

Universidade Federal de Uberlândia

■ ANA CLAUDIA MOLINA ZAQUEU XAVIER

<https://orcid.org/0000-0001-9057-4435>

Universidade Federal de Uberlândia

■ ALESSANDRA RIPOSATI ARANTES

<https://orcid.org/0000-0002-8182-1702>

Universidade Federal de Uberlândia

## RESUMO

Elaborar compreensões, a partir da escrita narrativa de uma professora-preceptora, para os modos pelos quais a prática pôde contribuir para seu processo formativo é o objetivo geral deste artigo, cuja questão norteadora foi: de que modo o envolvimento de uma professora-preceptora com o Programa de Residência Pedagógica (RP) e seu exercício de escrita autobiográfica podem contribuir para sua formação continuada? Respaldados teórico-metodologicamente na pesquisa narrativa, analisamos fragmentos narrativos de uma professora-preceptora, que tratam de suas vivências e experiências junto ao Programa RP da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A partir da análise narrativa, foi possível compreender que o exercício da escrita era uma dificuldade que, aos poucos, foi sendo superada. Além disso, alguns dos enfrentamentos provocados pela experiência no programa, juntamente com estudos teóricos, escrita e reflexão, contribuíram para que a professora pudesse (re)visitar sua prática docente e promover um processo de transformação (pessoal e profissional).

**Palavras-chave:** Pesquisa narrativa. Experiências. Autobiografia.

## ABSTRACT **CONTRIBUTIONS OF PEDAGOGICAL RESIDENCE AND AUTOBIOGRAPHIC WRITING TO THE TRAINING OF A PHYSICS TEACHER**

Developing an understanding, from narrative writing of a teacher-preceptor, about the ways in which their practice could contribute to her formative process is the general objective of this article, whose guiding question was: how may the involvement of a teacher-preceptor with the pedagogical residency program and your autobiographical writing exercise contribute to their continuing education? Relying theoretically and methodologically on Narrative Research, we analyze narrative fragments of a teacher-preceptor, about their experience with the Pedagogical Residency Program of Federal University of Uberlândia. The narrative analysis made it possible to understand that writing was a difficult exercise that was slowly overcome. In addition, some of the confrontations provoked by being in the program, besides theoretical studies, writing and reflection, allowed the teacher to (re)visit their teaching practice and develop a process of (personal and professional) transformation.

**Keywords:** Narrative Research. Experiences. Autobiography.

## RESUMEN **APORTES DE LA RESIDENCIA PEDAGÓGICA Y LA ESCRITURA AUTOBIOGRÁFICA EN LA FORMACIÓN DE UN PROFESOR DE FÍSICA**

Desarrollar comprensiones, a partir de la escritura narrativa de una docente-preceptora, sobre las formas en que la práctica puede contribuir a su proceso formativo es el objetivo general de este artículo, cuya pregunta orientadora fue: ¿de qué manera el involucramiento de una docente-preceptora con el programa de residencia pedagógica y el ejercicio de escritura autobiográfica pueden contribuir a su formación continua? Con apoyo teórico y metodológico de la investigación narrativa, analizamos fragmentos narrativos de una profesora-preceptora, que tratan de sus experiencias con el Programa de Residencia Pedagógica de la Universidad Federal de Uberlândia. A partir del análisis narrativo, fue posible comprender que el ejercicio de la escritura fue una dificultad que se venció poco a poco. Además, algunos de los enfrentamientos provocados por la experiencia en el programa, junto con estudios teóricos, escritura y reflexión, contribuyeron a que la profesora pudiera (re)visitar su práctica docente y promover un proceso de transformación (personal y profesional).

**Palabras clave:** Investigación narrativa. Experiencias. Autobiografía.

## Introdução

Narrar é discorrer uma história para o outro. Narrar-se é contar nossa história ou uma outra da qual estamos, estávamos ou nos sentimos personagens. O ato de narrar e produzir narrativas pode ser, portanto, um modo possível de expressar nossas subjetividades, afetos, devires e lócus para produções de mundo e de nós mesmos. Assim, em diálogo com esse pressuposto, se operarmos com uma ideia de “formação” que a compreenda como algumas maneiras pelas quais o professor “[...] ressignifica a sua experiência docente, com base nas reflexões feitas no âmbito da sua profissionalidade” (SILVA; SITJA, 2020, p. 1655), nos faz sentido trabalhar com as narrativas em nossas pesquisas. E foi, por isso, que a narrativa, em especial, a autobiográfica, foi a escolha teórico-metodológica da pesquisa de mestrado profissional, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), da qual iremos tecer um recorte e problematizar alguns de seus dados.<sup>1</sup>

Sobre isso, ressaltamos que essa escolha e a forma com que se textualizou o trabalho supracitado, ou seja, a abordagem narrativa e a escrita autobiográfica, não se deram apenas por questões estéticas, mas sim, como meio de demarcar uma posição ética, estética e política (PASSOS; BARROS, 2014), que pressupõe o exercício da escrita e a reflexão sobre si, sobre a própria prática e sobre as relações estabelecidas no processo de formar professores, como uma possibilidade para fundamentar, perceber, produzir conhecimentos e compreensões acerca da própria constituição docente e do

lugar do outro nesse processo (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Nessa direção, a pesquisa na qual nos respaldamos para tecer nossas considerações teve por objetivo investigar, por meio de narrativas autobiográficas, reflexões sobre a prática docente e vivências de uma professora-preceptora ao receber os licenciandos residentes do curso de licenciatura em Física da UFU participantes do Programa Residência Pedagógica (RP).

A título de contextualização, o RP é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e tem por um de seus objetivos induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de Educação Básica, a partir da segunda metade de seu curso.

A residência pressupõe o desenvolvimento de atividades de imersão dos licenciandos (residentes) na escola (campo) que são acompanhadas diretamente por um professor efetivo da escola (preceptor) e orientada por um docente da universidade (orientador). Essas vivências em sala de aula tendem a proporcionar ao residente experiências e contato com situações concretas e diversificadas, viabilizando o desenvolvimento da reflexão sobre o exercício profissional e seu papel social. Além disso, pode promover discussões sobre a prática, ampliando a reflexão sobre a formação docente, no sentido de colaborar no processo de constituição da própria profissão e promovendo a integração entre as Instituições de Ensino Superior e a rede pública de Educação Básica, exercitando de forma ativa a relação entre teoria e prática docente.

No primeiro edital da RP, edição 2018-2020, contexto da pesquisa supracitada, para parti-

<sup>1</sup> Aqui, cumpre salientar que o texto irá oscilar entre a primeira pessoa do singular e terceira do plural, tendo em vista que há momentos que são próprios de uma das autoras, pois trata-se de seu trabalho autobiográfico, enquanto em outros, há interlocução direta com os demais autores.

cipar do programa, os licenciandos deveriam estar matriculados na segunda metade do curso e, no decorrer dos 18 meses de vigência do mesmo, deveriam cumprir com 440 horas de atividades, distribuídas em: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão escolar: incluindo atividades de planejamento, execução de intervenções pedagógicas e regência; e 60 horas de elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades. A escolha da escola participante se deu por meio de indicação da Superintendência Regional de Educação de Uberlândia e a da professora-preceptora, via processo seletivo entre os docentes de mesma área da escola campo indicada.

A UFU apresentou o Projeto Institucional da RP que foi desenvolvido em Uberlândia (MG) e Ituiutaba (MG), com oito subprojetos e 12 núcleos. Os subprojetos objetivavam desenvolver ações formativas voltadas para a profissionalização docente. As ações ocorreram de maneira aglutinadora de ideias e saberes entre residentes, preceptores, docentes orientadores e a comunidade escolar, propiciando o levantamento e proposição de atividades que valorizassem os espaços escolares e outras ações focadas no cotidiano da escola e em outros espaços (UFU, 2018).

A pesquisa de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, da qual derivou este artigo, relatou as atividades desenvolvidas no subprojeto Multidisciplinar, núcleo Física e Química de Uberlândia. Ele contou com 24 residentes distribuídos em duas escolas: dez licenciandos do curso de Física, e nove do curso de Química, na Escola Estadual Felisberto Alves de Carrijo; e quatro licenciandos do curso de Química e cinco do de Física, na Escola Estadual Professor José Ignácio de Sousa (EEP-JIS). No que diz respeito à formação, o subprojeto apresentava objetivos claros, que iam ao

encontro de promover contribuições para a prática docente e alinhamento das reflexões realizadas no âmbito das disciplinas pedagógicas e metodológicas com a prática em sala de aula.

Assim, por meio da relação escola-campo, professora-preceptora e residentes, o subprojeto Multidisciplinar previa o desenvolvimento de ações continuadas com atividades que subsidiassem os licenciandos na aprendizagem dos princípios subjacentes ao planejamento, organização, gestão e execução de ações na prática docente; aquisição de saberes que envolvessem a transposição da matéria de ensino em situação de prática, abarcando o conhecimento didático e pedagógico em formas de representar e demonstrar os conteúdos e fazê-los compreensíveis e significativos aos estudantes; incentivo à atitude investigativa de seu contexto de ação, de modo que os estudantes pudessem visualizar criticamente as dimensões do ato de ensinar e compreender os elementos da cultura escolar que influenciam diretamente seu meio e buscar formas de atuar sobre ele, e integração entre professora-preceptora e licenciandos, no sentido de uma formação inicial e continuada para uma prática docente crítica.

É, a partir desse cenário, que propomos discutir algumas das contribuições advindas do envolvimento de uma professora-preceptora com o Programa RP, mais especificamente, com o subprojeto Multidisciplinar, em termos de formação continuada. Para isso, retomamos os resultados textualizados na dissertação, norteadas pela questão: de que modo o envolvimento de uma professora-preceptora com as ações vinculadas ao Programa RP e seu exercício de escrita autobiográfica puderam contribuir para sua formação continuada?

Antes de iniciarmos nossas reflexões, cumpre ressaltar que a Física é uma disciplina que costuma ser temida pelos estudantes, de di-

fácil entendimento, sem sentido e distante do cotidiano. Acredita-se que essa visão pode estar associada à maneira em que, muitas vezes, ela é ministrada, ou seja, sem criticidade, autonomia e descontextualizada na vida do estudante (RICARDO; FREIRE, 2007). Pesquisadores como Studart (2021), ao tecer uma revisão bibliográfica sobre metodologias ativas, sobretudo no ensino da Física, chamam nossa atenção para o fato de que, ao colocar o aluno como protagonista do seu processo formativo, o professor contribui não só para a formação do estudante no sentido de compreender os conceitos físicos como também no tratamento adequado de problemas cotidianos.

Foi pensando nisso que muitas ações do programa colocavam o estudante – da escola e residente – como protagonista e que, de certa forma, contribuíram para a reflexão da professora-supervisora que passou a compreender seu papel enquanto formadora não só dos alunos da escola-campo como também dos residentes. Essas vivências e tomada de consciência, mediadas pela escrita narrativa, propiciaram mudanças no modo como se trabalhava com o ensino de Física naquele cenário.

Na sequência, em “Narrativas e formação”, discorreremos sobre como temos compreendido as narrativas, a pesquisa narrativa e a formação de professores; depois, em “Os caminhos percorridos pela professora-preceptora”, apresentamos trechos da escrita produzida pela professora-preceptora, e como, em diálogo com referenciais teóricos e vivenciando outros espaços e escutas formativas, ela vai tomando consciência de si, de seus atos e opta pela mudança. É, em processo narrativo, que ela vai se percebendo, (re)produzindo-se e sendo produzida; por fim, nas “Considerações finais”, retomamos algumas discussões cunhadas no artigo e sinalizamos para o fato de que foi, por meio da escrita, que a formação continuada se fez presente e permitiu a com-

preensão de que somos um ser-sendo, isto é, em constante formação.

## Narrativas e formação

As narrativas acompanharam o desenvolvimento da humanidade existindo até mesmo antes da língua escrita consistindo, de forma geral, em contar histórias por meio de uma sequência de fatos. De acordo com Oliveira e Silva-Forsberg (2020, p. 3), a narrativa “[...] se apresenta de diversas formas e estilos, circula por meio de histórias contadas e recontadas imbuídas por diversos significados [...]”. As autoras destacam que as narrativas podem aparecer em textos orais, visuais e escritos.

A pesquisa narrativa é uma metodologia que vem ganhando espaço principalmente na área da Educação. Essa metodologia compreende a experiência das pessoas, de forma que evidencia as vozes dos sujeitos envolvidos, sendo estes os autores e atores de suas histórias narradas (CLANDININ; CONNELLY, 2011). Nessa direção, Zaqueu-Xavier e Rosa (2019), fundamentadas em Lejeune (2008), defendem que no processo de produção narrativa,

[...] uma folha (ou tela) em branco é como um espelho onde podemos nos projetar e nos observar com distanciamento. A imagem que criamos de nós se desenvolve ao longo do tempo e se transforma, produzindo contradições, indicando possíveis erros e incoerências. Além disso, essa escrita nos apresenta vieses que, em geral, rompem com nossas certezas, o que faz desta narrativa um espaço de análise, de questionamento, sobretudo, um laboratório de introspecção. (ZAQUEU-XAVIER; ROSA, 2019, p. 1022).

A expressão “pesquisa narrativa” provém dos autores Clandinin e Connelly (2011), que, ao mobilizá-la, partem do pressuposto de que os sujeitos vivem histórias e é, ao narrá-las, que eles vão se constituindo, transformando e produzindo outras. Nesse sentido, pautados

nos estudos de Dewey, os autores diferenciam o fenômeno narrado da narrativa produzida, isto é, a história relatada é o fenômeno e, o produto desse relato, a narrativa, é o objeto da investigação. Para esses autores, a Pesquisa Narrativa é, portanto, uma possibilidade de compreender o que eles chamam de “experiência”.

Desse modo, em diálogo com as noções de continuidade, interação e situação de uma experiência – propostas de Dewey –, Clandinin e Connelly (2011) estabelecem um tripé que sustenta uma pesquisa narrativa, a saber: temporalidade, o individual/social e a espacialidade. Assim, se estabelecermos um paralelo entre os estudos de Dewey e Clandinin e Connelly (2011), temos que, na pesquisa narrativa, a temporalidade, engloba aspectos do passado, presente e futuro, isto é, fatos prospectivos e retrospectivos, o que nos leva a uma noção de continuidade. As dimensões individuais e sociais das narrativas e suas interrelações, que nos levam para um movimento de introspecção e extrospecção, dão conta do aspecto interacional, enquanto a espacialidade, diz do lugar do acontecimento, do fenômeno, o que se aproxima da noção de “situação” de Dewey.

Em geral, ao trabalhar com práticas narrativas em contextos de formação, diferentes suportes textuais podem ser utilizados tais como a escrita de diários, caixas de memória, portfólios, memoriais etc. Ou seja, de modo mais abrangente, privilegia-se as formas de escrita autobiográfica. Sobre isso, entendemos que ela é “sempre uma representação, um recontar, uma reconstrução particular da narrativa de um determinado sujeito” (SAHAGOFF, 2015, p. 3). Ainda, é importante salientarmos que esse movimento junto às narrativas tem sentido ao passo que consideramos a formação como algo amplo e inacabado. Apesar de dizermos, muitas vezes, em termos de “inicial” ou “continuada”, isso se dá, apenas, pelo fato

de que os documentos institucionais tecem tal segregação, entretanto, para nós, formar é (re)constituir-se e, uma vez que somos plurais e inacabados, esse processo também o é.

Assim, flertamos com o princípio de que a formação é algo contínuo, que se dá nos mais diversos espaços – institucionais ou não – e tempos. A narrativa, assim como a formação, é um emaranhado de vozes que, em diferentes direções e intensidades, produz e é produzido junto ao sujeito “autor”. Mais especificamente no que tange à formação docente, a narrativa nos permite compreendê-la e, sobretudo, nos percebermos enquanto sujeito

[...] formado de forma coletiva, atravessado pelos tempos e espaços, pela multiplicidade de histórias até então vividas, pelos múltiplos e complexos processos internos e externos pelos quais passa, pelo manancial de recursos que recebe do meio em que está inserido, e que é a partir desses que atribui significados para o mundo, que o levam a experienciar o mundo de dado modo, tornando-o professor sempre com formação singular. (MORAIS, 2017, p. 886).

Além disso, quando pensamos nas relações possíveis entre as histórias de vida, a profissão e a formação docente, corroboramos com de Souza (2011), ao afirmar que

Vida, profissão e narrativa estão entrecruzadas com relações territoriais e de poder, na medida em que remetem o sujeito a viver sua singularidade, enquanto ator e autor, investindo em sua interioridade e conhecimento de si e estimulando questionamentos sobre suas identidades, reveladas nas escritas do eu. Nesse cenário, trajetórias de vida e fragmentos biográficos articulam-se através de ações coletivas, aprendizagem informal e experiências sociais como constitutivas das culturas, identidades, subjetividades e diversidades dos sujeitos em seus territórios de vida-formação. (SOUZA, 2011, p. 213).

A partir disso, consideramos plausível operar com essas relações nos mais diversos espaços, institucionalizados ou não, quando

pensamos em formação. Nessa direção, cabe destacarmos que, no Brasil, o diálogo entre formação e trabalho narrativo passa a ser discutido a partir dos anos 1980, com mais intensidade na década de 1990, com a chegada dos textos e estudos de Antônio Nóvoa. É com e a partir deles que algumas pesquisas vinculadas à Educação passam a problematizar as metodologias e métodos que, antes, quantificavam e, por vezes, teciam generalizações. Passamos, então, a pressupor a formação como “um processo intencional, desejoso, subjetivo e reflexivo, que acontece no interior dos sujeitos” e, por isso, não caberia quantificadores e mecanismos de controle, “[...] mas, sim, narrado por aqueles que, de fato, o sentem e o percebem, em sua subjetividade” (MOTTA; BRAGANÇA, 2019, p. 1037).

Cumpramos ressaltar que operar com narrativas não se resume, simples ou meramente, a um contar de histórias. Sobre isso, Paiva (2008) destaca que, na pesquisa narrativa, é importante compreender que “[...] a narração deixa de ser vista como um mero recontar de eventos para ser entendida como algo que entrou na biografia do falante e que é avaliado emocional e socialmente, transformando-se em experiência” (PAIVA, 2008, p. 262). Dessa forma, conforme Sahagoff (2015), nesse tipo de pesquisa, a narrativa é, simultaneamente o método e o fenômeno pesquisado.

Assim, com a singularidade e particularidade dos sujeitos, a pesquisa narrativa se caracteriza como espaço de reflexão, autoconhecimento e socialização da experiência vivida pela interface com o eu, o outro e o mundo (OLIVEIRA; SILVA-FORSBERG, 2020). Ainda, com a evidência da voz do sujeito participante, opõe-se a dicotomia entre investigador e investigado existente nos métodos convencionais (OLIVEIRA, 2017). Além disso, para Sahagoff (2015), transformar os escritos de campo em um texto de pesquisa é um trabalho complexo pelo fato

de que os questionamentos que motivaram a pesquisa e ficaram adormecidos durante o período do trabalho de campo precisam ser retomados no momento da análise. (CLANDININ; CONNELLY, 2015)

Ao operar com a pesquisa narrativa, o pesquisador deve estar preparado para algumas situações possíveis. Uma delas, de acordo com Sahagoff (2015), é a incerteza que pode ocorrer no desenvolvimento da pesquisa, pois as questões relacionadas às finalidades e objetivos que estavam elucidados no início da investigação podem ser repensados. Outra é o sentimento de silenciamento no trabalho de campo, ao coletar as informações. Porém, no momento da escrita, essas ocorrências e inquietações devem estar presentes, pois o “[...] texto de pesquisa é uma composição que tem como centro pessoas, lugares e coisas, que estão em constante processo de transformação, portanto não são estáticos” (SAHAGOFF, 2015, p. 6). Nesse sentido, pode-se dizer que

Os modos de escrever a vida revestem-se de vinculações estabelecidas cotidianamente com as itinerâncias dos sujeitos em suas relações sociais e institucionais. Articuladas aos processos históricos e socioculturais, as narrativas profissionais e pessoais revelam os modos como ocupamos os espaços e como nos relacionamos com o trabalho e com as produções concernentes à arte ou ao ofício de educar (SOUZA, 2011, p. 215-126).

O uso das narrativas em pesquisas, sobretudo da área da Educação, tem relação direta com a valorização da subjetividade dos sujeitos. Dessa forma, “[...] pode-se constituir como um mecanismo de (re)configuração do sujeito, podendo assim, contribuir para uma (re)configuração da sua identidade” (OLIVEIRA, 2017, p. 12.157). Nessa direção, o trabalho narrativo abre possibilidades para discutir temas como a identidade profissional, os sentidos e situações do contexto escolar, de modo mais significativo e situado.

## Os caminhos percorridos pela professora-preceptora

A partir de agora, passamos a nos aproximar das narrativas e do exercício analítico cunhado junto ao movimento da escrita pela professora-preceptora. Com isso, o texto passa a oscilar entre os tempos verbais e pessoas (primeira e terceira), pois reflete esse emaranhado de vozes e atravessamentos que nos constituem. Há momentos que são singulares à professora, outros, porém, dizem do nosso exercício junto às suas experiências narradas. Cumpre ressaltar que o texto da sequencial pode ser encontrado em Ramos (2021).

No decorrer do projeto de RP, os residentes acompanharam o processo educacional de forma ativa, em especial, no que diz respeito à observação de aulas. A imersão deles ocorreu de forma planejada e sistemática no ambiente escolar visando à vivência e à experimentação de situações concretas do cotidiano docente. Essa experiência não esteve restrita à sala de aula, ou seja, deu-se também em espaços de orientação pedagógica, coordenação, biblioteca, laboratório, sala de informática, entre outros, além de possibilitar a discussão e a reflexão de uma relação entre teoria e prática.

Após o período da ambientação, iniciou-se a regência das aulas de Física. Esse momento, segundo a análise que tecemos dos diários de campo e narrativas produzidas pelos envolvidos, diz sobre como essas práticas se tornaram palco de grandes discussões e aprendizado para todos os envolvidos. As ações da residência vigoraram na escola-campo por 18 meses. Entendemos que a convivência com toda a escola trouxe autonomia e segurança para tomar decisões pertinentes de um professor, como escolher a metodologia utilizada nas aulas e a forma de conduzir conflitos que surgiam no decorrer das práticas. Além de planejar aulas, os residentes puderam elaborar avaliações de

várias maneiras, como avaliações, atividades práticas e atividades em grupo, ou seja, foram utilizadas várias estratégias metodológicas no processo de ensino e aprendizagem.

Uma das práticas proposta pelos residentes foi a divisão da sala em grupos em que os estudantes foram escolhidos de acordo com suas habilidades, sempre colocando um estudante com mais facilidade como líder de cada grupo. Segundo Pérez Gómez (2000, p. 2), “[...] esta aprendizagem os induz a uma forma de ser, pensar e agir em suas relações sociais no mundo do trabalho e na vida pública”. Além disso, acredita-se que os mecanismos de socialização da escola estão ligados tanto à estrutura das tarefas acadêmicas quanto à estrutura das relações sociais estabelecidas na escola e na sala de aula.

A análise tecida pós-ação, via planos de aula e relatórios, revelou que essa estratégia contribuiu para que o desempenho dos estudantes melhorasse significativamente. Segundo Vygotsky (2008), o desenvolvimento cognitivo do estudante se dá por meio de relações sociais, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio. É na escola que isso será vivenciado e onde o estudante irá associar suas ações à concepção de mundo em que ela está inserida. Para isso, o estudante necessita de atividades específicas que proporcionem o aprendizado, pois seu desenvolvimento é dependente dessa aprendizagem por intermédio das experiências e interações em que foi submetida. O professor é o mediador desse processo, por ser o mais experiente e planejar suas intervenções, por isso é figura essencial do saber por representar um elo intermediário entre o aluno e o conhecimento disponível no ambiente (OLIVEIRA, 1997). Além da proposição dos trabalhos em grupo, os residentes trabalharam em quatro vertentes em relação às estratégias metodológicas adotadas na sala de aula: aulas dialogadas, expositivas, experi-

mentais, e metodologias ativas (sala de aula invertida e jogos) (VALENTE, 2014, BISHOP e VERLEGER, 2013).

Durante o período da residência, houve conflitos e, talvez, o mais difícil, segundo relatado pela professora-preceptora em Ramos (2022) foi perceber qual era o papel da docente tanto no surgimento quanto nas soluções dessas situações. No primeiro semestre do projeto, todas as pendências e divergências eram facilmente solucionadas, tais como: tarefas não realizadas por alguns dos residentes e distribuição das tarefas de forma justa. Com o passar do tempo, ao passo que os residentes foram se familiarizando com o ambiente e eles se sentiam mais confiantes em expor suas opiniões, começaram a surgir os primeiros conflitos cuja solução não era mais “tão simples”. A narrativa abaixo ilustra tal situação.

*Quatro dos cinco residentes me procuraram para relatar o pouco compromisso de um colega com as realizações de tarefas. O primeiro conflito que tive que atuar como mediadora, como eu faria isso sem ser opressora, mas mantendo a autonomia? No momento do relato, eu disse que resolveria, mas no fundo eu não fazia ideia do que fazer. Bom, passaram-se duas semanas e os quatro residentes me procuraram novamente. Então, comentei que o colega estava muito atarefado com as coisas da graduação e por isso não estava podendo comparecer na escola. Claro que a resposta que dei não foi animadora para aquele grupo que estava na escola todos os dias, observando, participando, dando sugestões, trabalhando efetivamente. Podia ver nos olhos deles que não era a resposta que esperavam (Professora-preceptora).*

A partir da leitura do diário de campo da professora-preceptora e de seu relatório, é possível afirmar que essa situação vivenciada por ela gerava incômodos e foi, com e a partir disso, que se iniciou um movimento reflexivo sobre o que poderia ser feito sem desmotivar aquele grupo de futuros professores e ao mesmo tempo não oprimir o residente, pois era

sabido a importância de conhecer suas justificativas. Com o tempo, é possível identificar, via análise da narrativa da professora-preceptora, que ela foi aprimorando suas práticas de se colocando no lugar do outro antes de tomar qualquer decisão.

*Passei um final de semana pensando na melhor estratégia, e por fim, eis que me deparo com minha primeira frustração como professora-preceptora do Residência Pedagógica, simplesmente não sabia o que fazer, pois não queria decepcionar nenhuma das partes. Em meus pensamentos, o residente precisava mais de mim do que o restante do grupo, pois os outros já tinham a consciência da importância de correr atrás ao invés de esperar as tarefas. Diante dos acontecimentos, resolvi por um ato de covardia pedir ajuda para a orientadora da residência. Me senti covarde, pois tinha medo da desaprovação tanto do grupo dos quatro residentes quanto do residente. Não era a primeira vez que eu deixava de solucionar um conflito por medo de perder prestígio ou admiração de alguém, mas foi a primeira vez que tive a consciência que atitudes como aquelas precisariam mudar, o meu desejo de manter um bom relacionamento com todos a minha volta não podia sobrepor as necessidades que uma equipe precisaria para ser orientada (Professora-preceptora).*

Na sequência da narrativa, observa-se que o conflito foi solucionado pela orientadora e que a professora-preceptora tomou ciência de que não estava sendo clara na distribuição de tarefas e, a partir de então, passou a refletir e ser direta nessa distribuição.

Ao analisar os relatórios da professora-preceptora, é possível afirmar que o olhar do fundo da sala de aula, de trocar de lugar com os residentes, foi um dos momentos mais difíceis do projeto. Seria a hora de entregar para eles, os residentes, uma das coisas mais valiosas para ela, suas aulas.

*Meu encantamento pela profissão me faz querer ser melhor a cada ano, toda vez que entrava na sala de aula me sentia em um palco para apre-*

*sentar um grande espetáculo, cada aula era um show diferente do outro, onde me sentia a protagonista, a estrela. E naquele momento eu descia do meu palco para me sentar discretamente no meio da plateia, onde eu ocuparia duas posições, a primeira com o olhar nos estudantes e a segunda com o olhar nos residentes.*

*Na primeira posição, fui descobrindo que o meu estrelismo poderia contribuir negativamente no desenvolvimento das aulas. Pude observar não apenas os residentes, mas também os estudantes, como cada um se comportava. Uma menina do primeiro ano que se sentava na quarta cadeira da fileira ao lado das janelas, passava grande parte da aula olhando para o lado de fora, era tímida, não conversava com os colegas, apenas copiava as coisas do quadro, as vezes olhava para o professor, mas logo em seguida, voltava seus olhos para a janela.*

*Me lembrei de quando eu era aluna e também me pegava várias vezes olhando pela janela, sempre gostei de sentar ao lado de janelas. Tentei lembrar o que se passava na minha cabeça quando eu estava na mesma posição daquela menina. Me lembrei que algumas vezes eu ficava imaginando da onde vinha os ventos que ora soprava as folhas das árvores ora ficava quieto, tudo parado, gostava de acompanhar as pequenas rotinas dos bichos, pássaros, borboletas, formigas, joaninhas, lesmas, eu sempre pensava se seria o mesmo pássaro ou a mesma borboleta do dia anterior, às vezes eu até fazia analogias, ou estabelecia certos padrões, como poderia em todas as aulas de Matemática aquelas borboletas aparecerem? Ou seria o fato que toda aula de Matemática eu olhava para janela? Me lembro que na época em questão, minha professora de matemática era muito hostil e uma vez até me chamou de 'bicho preguiça' por ficar com a cabeça baixa, com o queixo sobre os braços quando ela estava explicando matéria, na verdade eu morria de medo dela fazer uma pergunta e eu não saber responder, então eu sempre usava essa tática afim de não chamar atenção. Então, eu tinha duas posturas na aula dessa professora, enquanto ela escrevia o livro no quadro, eu alternava o olhar na janela e no quadro, sempre copieei a matéria muito rápido, então não tinha problema em ficar para trás (Professora-preceptora).*

Ao analisar esses trechos narrativos, pode-se dizer que foi a partir desse exercício introspectivo que ela passou a (re)pensar sua postura em sala de aula. Na sequência do relato, a professora-preceptora revela que talvez aquele fosse o momento de deixar o protagonismo para os verdadeiros atores do espetáculo, os estudantes, e que essa vivência havia contribuído para mais uma lição: os residentes, os estudantes são os mais importantes na sala de aula, e não o professor.

*Depois, pude observar a maneira como os residentes assumiram minhas turmas, de uma maneira nada tradicional, dividiam os estudantes em grupos e davam voz a eles estabelecendo um diálogo entre estudantes e professor. Nas primeiras aulas, achei que não fosse funcionar, mas me mantive em silêncio, os estudantes pareciam pouco à vontade com aquele modelo de aula, contudo, ao passar dos dias, os estudantes foram se soltando, interagindo e participando cada vez mais das aulas. Com isso, percebi a importância da reflexão de minha prática e a necessidade de sair de minha zona de conforto para que novas metodologias sejam aplicadas em sala de aula, a fim de formar estudantes autônomos e reflexivos (Professora-preceptora).*

Como podemos notar a partir dos relatos, a RP propiciou inúmeros momentos de reflexão sobre a prática docente e, paralelamente ao acompanhamento das atividades dos residentes, também instigou seus participantes a ler alguns livros de Paulo Freire (FREIRE, 1987, 1992, 1996).

*O entrar na sala de aula é um evento único, por mais que se dê a aula até nove vezes ao dia; cada sala tem sua identidade, seu jeitinho e cada aluno é uma caixinha de surpresa. É mágico ser professor, encantar-se ou desencantar-se no mesmo dia. E para completar essas experiências, encontro-me com projeto Residência Pedagógica que me ensinou a ouvir mais e sair da zona de conforto para novas experiências. O aprender com aqueles que ainda estão na graduação foi inspirador, pois é uma geração muito próxima dos alunos da escola básica. Portanto,*

*o Projeto Residência Pedagógica inspirou-me a continuar buscando novos métodos para aperfeiçoar minha prática, e contribuir para uma educação mais justa, inclusiva e emancipatória em direção aos estudantes de escolas públicas (Professora-preceptora).*

Segundo o relato da professora-preceptora, foi por meio dessas leituras que ela descobriu alguns caminhos e razões para querer se tornar uma professora mais humana e crítica.

## Um olhar “distanciado” para os caminhos percorridos pela professora-preceptora

Diante do exposto, nos questionamos: de que modo o envolvimento de uma professora-preceptora com as ações vinculadas ao Programa RP e seu exercício de escrita autobiográfica puderam contribuir para sua formação continuada? E, de modo geral, percebemos que o processo de escrita no qual a professora-preceptora e pesquisadora de sua própria prática tratou-se de um exercício “difícil, de (auto)exposição, de (auto)avaliação, de reflexão, de estranhamento, de enfrentamento de resistências, crenças e (in)certezas” (JESUS; TASSONI, 2017, p. 226), que, apesar de todos esses enfrentamentos, também trouxe mudanças, descobertas, empoderamento, (re)significado e transformações pessoais e profissionais.

De modo mais específico, a partir da análise que tecemos junto aos escritos narrativos da professora-preceptora, pudemos notar que ela demonstrou a confiança necessária para aceitar que os residentes assumissem uma sequência de aulas com 40 horas, tal como exigido pela RP. No início, ela acompanhou os residentes, com o intuito de apoiá-los. Porém, ao perceber que sua presença gerava insegurança nos estudantes, que ficavam com a atenção dividida entre ela e os residentes, preferiu se ausentar e deixar a condução das aulas inteiramente sob responsabilidade dos residentes.

Esse “desapego” da posição de regente da sala de aula foi fundamental para a formação inicial dos residentes, pois puderam vivenciar a profissão docente de forma completa, mas por parte dela, essa “doação” de aulas gerou muito sofrimento psíquico, já que ela está na docência há anos e nunca havia vivenciado uma experiência de compartilhamento de práticas.

Apesar desse desconforto inicial, com o decorrer do tempo, o exercício da escrita narrativa e, sobretudo, com as ressignificações produzidas junto ao texto, observou-se uma outra professora-preceptora sendo criada. Uma docente consciente da sua prática, do seu papel em sala de aula e da sua importância enquanto sujeito que, simultaneamente, promove, conscientemente, formação e autoformação. Foi inegável a percepção de que,

no exercício de refletir sobre o vivido, instaura-se um processo de redescoberta profissional. Escrever narrativamente, refletindo o processo formativo é como montar um quebra-cabeça. Presente, passado e futuro se entrelaçam com a professora que se está hoje. Ao escrever nos apoderamos de argumentos teóricos para sustentar práticas e crenças, mas também, nesse mesmo movimento de escrita-reflexão, surge um forte apelo à desconstrução de práticas e de crenças. (JESUS; TASSONI, 2017, p. 238).

Também, a relação de confiança que se estabeleceu entre professora-preceptora e residentes foi profícua para o desenvolvimento no trabalho e se refletiu no fortalecimento da ponte entre a professora-preceptora e as professoras orientadoras, ou seja, parceria entre a Universidade e Educação Básica. A presença dessa tríade no contexto pedagógico, residentes-preceptora-orientadoras, criou uma dinâmica inteiramente nova na condução do processo de ensino e aprendizagem que levou a reflexões e questionamentos, por parte da professora-preceptora, acerca de sua atividade docente.

Essas reflexões desaguaram finalmente no processo de escrita, que, a princípio, foi muito difícil para a preceptora. Há que se considerar que “[...] o ato de escrever sobre a prática pedagógica, para além das escritas burocráticas exigidas pela escola, é algo raro entre os professores na atualidade” (LEITE; CHALUH, 2019, p.759) e que, em geral, os professores de cursos de Ciências Exatas, de Física, em particular, acabam não necessitando de trabalhar a leitura e produção de textos com seus estudantes, o que pode ocasionar um distanciamento da escrita. Sendo assim, a preceptora teve inicialmente um bloqueio ao tentar iniciar sua escrita, assaltada naturalmente por dúvidas sobre como proceder.

A inspiração que faltava para que a escrita se desenvolvesse a contento veio do contato da preceptora com os autores trazidos pelas orientadoras, notadamente, Paulo Freire. Com o passar do tempo, a leitura produziu um processo de autorreflexão sobre sua identidade docente por meio das memórias e um empoderamento com relação às suas relações interpessoais com toda a comunidade escolar, porque essas leituras trouxeram embasamento teórico para defender sua prática docente.

Essas e outras percepções tecidas junto ao movimento de análise tanto das narrativas produzidas pela professora-preceptora quanto dos dados disponibilizados no trabalho de Ramos (2021) nos ajudam a compreender como propostas como o Programa RP são potenciais para a formação inicial e continuada. O fortalecimento das relações escola-universidade, professores-estudantes, teoria-prática, escrita-reflexão, dentre outras, tem se mostrado cada dia mais necessário para que possamos formar e sermos (trans)formados com e a partir das nossas práticas docentes e diálogos teóricos.

## Considerações finais

Neste trabalho, buscamos elaborar compreensões, a partir da escrita narrativa de uma pro-

fessora-preceptora, para os modos pelos quais essa prática pôde contribuir para seu processo formativo. Para isso, nos indagamos sobre as contribuições no programa RP na formação continuada de uma professora-preceptora por meio do seu exercício de escrita autobiográfica. Para isso, analisamos os escritos produzidos por essa professora em seu trabalho de mestrado profissional.

Pode-se concluir que a formação de professores é um processo complexo, pois envolve a construção da identidade profissional e de saberes docentes. O desenvolvimento profissional ocorre desde a experiência estudantil da Educação Básica e dessas concepções sobre o que é ser professor, os valores das relações humanas, as experiências familiares, as crenças, a prática do trabalho, o conhecimento gerado nas universidades, na experiência e na prática.

A RP deu subsídios para o processo de autorreflexão da professora-preceptora sobre o gerenciamento de conflitos e sua atuação como docente ao contrapor a prática docente desenvolvida pelos residentes e a exercida por ela. A análise desse processo foi realizada por meio da escrita autobiográfica que possibilitou uma reconstrução de suas memórias que foram subsidiadas pelos referenciais teóricos.

Este trabalho mostrou que a parceria entre Universidade e Educação Básica quando feita de forma horizontal pode colaborar com a formação inicial e continuada, deixando marcas em todos os envolvidos no processo residente-preceptora-orientadoras.

## Referências

BISHOP, Jacob Lowell; VERLEGER, Matthew. The Flipped Classroom: A Survey of the Research. In: ASEE ANNUAL CONFERENCE & EXPOSITION, 120., 2013, Atlanta. **Anais...** Washington DC: American Society for Engineering Education, 2013. p. 1-18. Disponível em: < <https://www.asee.org/public/conferen->

[ces/20/papers/6219/download](#)>. Acesso em: 5 abr. 2015.

CLANDININ, Jean. CONELLY, Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2ªed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GÓMEZ, Ángel; SACRISTÁN, Gimeno. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JESUS, Deise Cristina Carvalho de; TASSONI, Elvira Cristina Martins. Escritas de mim: narrativas e a autoformação docente. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 44, p. 225-240, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n44.7381>. Acesso em: 28 abr. 2022.

LEITE, Leticia Sepulveda Teixeira; CHALUH, Laura Noemi. Narrativas docentes como reflexão, empoderamento e mudança. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 4, n. 10, p. 755-773, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.24280/ape.v4i10.338>. Acesso em: 20 maio 2022.

MORAIS, Marcelo Bezerra de. **Se um viajante...** Percursos e Histórias sobre a formação de professores de Matemática no Rio Grande do Norte. 2017. 109f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/149971?show=full>>. Acesso em: 20 abr. 2022.

MOTTA, Thais da Costa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa formação: uma opção teórico metodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. Artes de dizer fazer os saberes da experiência. **Revista Brasileira De Pesquisa (Auto)biográfica**, on-

line, v. 4, n. 12, p. 1034-1049, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2019.v4.n12.p1034-1049>. Acesso em: 12 jun. 2022.

OLIVEIRA NETO, Benjamim Machado; PEREIRA, Anny Gabrielle Gomes; PINHEIRO, Alexsandra Alves de Souza. A contribuição do Programa de Residência Pedagógica para o aperfeiçoamento profissional e a formação docente. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo*, v. 2, n. 2, 1 maio 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemo.v2i2.3669>. Acesso em: 20 abr. 2022.

OLIVEIRA, Caroline Barroncas de; SILVA-FORSBERG, Maria Clara. O uso de narrativas nas pesquisas em formação docente em educação em ciências e matemática. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 22, n. 14867, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/21172020210102>. Acesso em: 20 jun. 2022.

OLIVEIRA, Fabio Ferreira de; VIANNA, Deise Miranda; GERBASSI, Reuber Scofano. Física moderna no ensino médio: o que dizem os professores. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 29, n. 3, p. 447-454, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1806-11172007000300016>. Acesso em: 20 maio 2022.

OLIVEIRA, Leonardo Davi Gomes de Castro. Pesquisa narrativa e educação: algumas considerações. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. **Anais... Curitiba: Educere**, 2017. p. 12146 – 12159. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23688\\_11993.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23688_11993.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2022.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 1 – 5, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000200001>. Acesso em: 20 jun. 2022.

PASSO, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. Por uma política de narratividade. In: PASSO, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisaintervenção e produção de subjetividades*. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 151-171.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção.

In: PASSO, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 17-31.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. Funções sociais da escola da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel. **Compreender e transformar e ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 13-26.

RICARDO, Elio; FREIRE, Janaína. A concepção dos alunos sobre a física do ensino médio: um estudo exploratório. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, online, v. 29, n. 2, p. 251-266, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1806-11172007000200010>. Acesso em: 2 jun. 2022.

SAHAGOFF, Ana Paula. Pesquisa narrativa: uma metodologia para compreender a experiência humana. In: SEMANA DE EXTENSÃO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, 11., 2015, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: SePesq, 2015. p. 1-7. Disponível em: < <http://cienciasecognicao.org/cecnudcen/wp-content/uploads/2018/03/PESQUISA-NARRATIVA-UMA-ME-TODOLOGIA.pdf> >. Acesso em: 2 jun. 2022.

SARTI, Flávia Medeiros. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista** [online]. 2009, v. 25, n. 2, p. 133-152. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000200006>. Epub 28 Set 2009. ISSN 1982-6621. Acesso em: 2 jun. 2022.

SILVA, Rebeca Machado Oliveira da; SITJA, Liege Maria Queiroz. Narrativas de professoras sobre a pandemia e a educação: um olhar hermenêutico-fenomenológico das experiências docentes. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 5, n. 16, p. 1649-1663, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n16.p1649-1663>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SILVA, Marilda da. Habitus professoral e habitus

estudantil: uma preposição acerca da formação de professores. **Educ. Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.3, p. 335-360, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000300016>. Acesso em: 1 set. 2021.

SOUZA, Elizeu Clementino. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**, online, v. 34, n.2, p. 213 – 2020, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/8707>. Acesso em: 2 jun. 2022.

STUDART, Nelson. Inovando a Ensinagem de Física com Metodologias Ativas. **Revista do Professor de Física**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 1-24, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/rpf.v3i3.28857>. Acesso em: 20 abr. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Institucional do Programa Residência Pedagógica**, 2018. Disponível em: <[http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/projeto\\_institucional\\_-\\_residencia\\_pedagogica\\_edicao\\_2018\\_20.pdf](http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/projeto_institucional_-_residencia_pedagogica_edicao_2018_20.pdf)>. Acesso: 20 jun. 2022.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em revista**, Edição Especial, n. 4, p. 79-97, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.38645>. Acesso em: 20 abr. 2022.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZAQUEU-XAVIER, Ana Claudia Molina; ROSA, Fernanda Malinosky Coelho da Lembranças, reflexões e formações: apontamentos sobre a escrita de memoriais. **Revista Brasileira De Pesquisa (Auto)biográfica**, online, v. 4, n. 12, p. 1020-1033, 2019. DOI: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2019.v4.n12.p1020-1033>. Acesso em: 20 maio 2022.

Recebido em: 20/06/2022

Revisado em: 22/08/2022

Aprovado em: 25/08/2022

Publicado em: 31/08/2022

**Daiana Aparecida Ramos** é mestre em Ensino de Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). É professora de Física da Escola Estadual Professor José Inácio, em Uberlândia (MG). *E-mail:* [dapramos@gmail.com](mailto:dapramos@gmail.com)

**Ana Cláudia Molina Zaqueu Xavier** é doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), *campus* Rio Claro, São Paulo. É professora adjunta na Faculdade de Matemática (FAMAT) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Membro do Grupo História Oral e Educação Matemática (Ghoem) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Matemática e Atividade Pedagógica (GEPEMAPE). *E-mail:* [ana.zaqueu@ufu.br](mailto:ana.zaqueu@ufu.br)

**Alessandra Riposati Arantes** é doutora em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP). Professora adjunta no Instituto de Física (INFIS) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). *E-mail:* [ale.riposati@ufu.br](mailto:ale.riposati@ufu.br)