



Narrativas docentes sobre formação: itinerâncias vocacionais em desconstrução

*Teacher narratives about formation:
vocational itineraries in deconstruction*

Nilcelio Sacramento Sousa¹
Bruno Costa Lima Rossato²
Adenir Carvalho Rodrigues³

Resumo: O presente trabalho discute concepções e reflexões que professoras/es¹ têm dos seus processos de formação a partir dos saberes docentes que vão emergindo das/nas práticas educativas dos/nos cotidianos das escolas, tendo como objetivo contribuir com a discussão sobre a formação docente, inicial e continuada, que se configura como uma possibilidade de visibilizar este tema e ampliar o debate acerca das políticas educacionais para a formação docente. Vale-se de entrevistas com duas professoras e um professor. Por meio da abordagem narrativa, analisamos os sentidos construídos por essas/es professoras/es à sua formação inicial e continuada, como possibilidades de (res)significação dos seus *saberesfazer*s² docentes. A partir das narrativas, podemos inferir que o *locus* de trabalho é *espaçotempo* privilegiado de formação e valorização dos *saberesfazer*s no processo formativo.

1. - nilsouser@mail.uft.edu.br. Professor Adjunto na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2022). Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (2016). É membro da Associação Brasileira de Currículo ABdC. Pesquisador vinculado aos Grupos de Pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas - Escola, Memória e Cotidiano (GEP EMC/UFF) e Políticas do Corpo e Diferenças (POC's/UFPEl). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8908-1841>

2. - rossatbruno@yahoo.com.br. Doutorando e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). Atualmente é Professor de Educação Infantil na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. É membro no Grupo de Pesquisa CNPq/CUNADI - Currículos, Narrativas Audiovisuais e Diferença, como bolsista FAPERJ (Doutorado).. <http://lattes.cnpq.br/4962848166700100>

3. - adcfilos79@hotmail.com. Professor efetivo da Rede Municipal de Educação de Bonito/Ba; Professor efetivo da Rede Estadual de Educação do estado da Bahia. Leciono no Ensino Médio a disciplina Filosofia e História. Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Bahia/UFBA. Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB Campus IV. Membro do grupo de Pesquisa FEP - Formação em Exercício de Professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2743-7662>

Palavras-chave: Formação docente. Espaços formativos. Saberes docentes.

Abstract: This work discusses conceptions and reflections that teachers have about their training processes based on the teaching knowledge that emerges from the educational practices of everyday schools. The objective is to contribute to the discussion on teacher training, initial and continuing, which represents a possibility to make this topic visible and expand the debate about educational policies for teacher training. Using interviews with two teachers and a teacher, using a narrative approach, we analyzed the meanings constructed by these teachers regarding their initial and continued training, as possibilities for (re)signifying their teaching skills. From these narratives, we can infer that the locus of work is a privileged space-time for training and valuing know-how in the training process.

Keywords: Teacher training. Training spaces. Teaching knowledge.

Introdução

As discussões acerca dos processos e atravessamentos na formação de professoras/es é algo que precisa estar em discussão permanente. A sociedade muda constantemente em suas dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais e axiológicas. Essas mudanças trazem exigências várias para o trabalho docente, que é cobrado a dar conta de acompanhar e responder às exigências surgidas com tais mudanças que, muitas vezes, (im)põem *políticaspráticascotidianas* que desconsideram os contextos e não tecem redes de pertencimento.

O trabalho docente é muito dinâmico, multifacetado e plural. Nesse sentido, as reflexões acerca da formação inicial e continuada precisam ser constantes. Mais que isso, precisam ser pautadas em concepções que levem em consideração as itinerâncias vividas e experienciadas por professoras/es em seus contextos de *vidaformação* (Sousa, 2022), em suas práticas cotidianas, de modo a superar as ideias e concepções de formação que pode ser classificada, organizada e enquadrada na normatização da *enformação*.

A *enformação* é uma ideia, concepção de formação que formata, enforma o cotidiano escolar e suas práticas, colocando em uso *teóriaspráticas* formativas que contribuem para o acomodar-se epistemológico e formativo. Dito de outro modo, a enforma é a legitimação de modelos-verdades e tendências fixas, com base em pensamento hegemônico, que, com a sua mesmidade, não possibilita outros olhares, modos de *aprenderensinar* tampouco nos abre portas, nos possibilita dobras para uma aventura: a de pensar de outro modo a formação.

Ressaltamos, portanto, que não é possível pensar em formação docente, desconsiderando as ações da escola, as práticas docentes e os contextos nos quais está inserida, ou seja, uma formação fundamentada na ação-reflexão-ação-reflexão sobre/com as práticas no contexto e circunstâncias em que elas se realizam. (Com)textos tencionados

por valores sociais, éticos, políticos, estéticos que podem contribuir com (form)ações para uma educação plural (Rangel, 2002).

Interessa-nos, nesse processo, a perspectiva de formação que nos desequilibra, nos convida para o embate e debate, pois provoca movimentos que se entrecruzam, potencializando linhas de fugas que (re)afirmam, (re)criam a potência da vida e a diversidade epistemológica dos modos de “*pensarfazer*” pesquisa, educação. Trata-se de *pensarpraticar* a ideia de formar como uma “(des)formação” (Sousa, 2022) na qual podemos provocar rasuras, produzir brechas e desenquadrar o olhar, desafiando o sentido do que já está dado. Esse movimento não busca a uniformização do conhecimento, mas, ao contrário, valoriza a pluralidade de saberes, *corposvidas* presentes nos diferentes *espaçostempos* tanto dentro como fora das escolas.

Nesse processo, assumimos a (des)formação como um chamado, uma provocação, tencionamento à reflexão, à desestabilização das verdades estabelecidas e à problematização das macropolíticas neoliberais que, frequentemente, moldam o sistema educacional. Uma (des)formação que nos aponta Sousa (2022) como uma Rede (des)tecida e em constante movimento e engendrada por deslocamentos; linhas que não se contentam com direções únicas, mas se estendem em várias direções, escapando pelos cantos pré-definidos, fazendo e desfazendo alianças. Um tecido vivo, em constante metamorfose, sempre a serviço de modos mais ecológicos de *aprenderensinar* por não existir um único caminho, mas múltiplos trilhos que se entrecruzam, se desviam e se convergem.

Portanto, nessa perspectiva, cada deslocamento representa uma oportunidade, uma incitação à (re)criação de conhecimento. Desse modo, a aprendizagem se torna um ato criativo, no qual as/os professoras/es e as/os estudantes são artistas que (re)constroem a sua própria *experiênciatencionada* por território de subjetividades e sentidos; as fronteiras se esvaem, borrando completamente as linhas que separavam o aprendiz do processo de descoberta, de produção. A hierarquia se dissolve, dando lugar a uma colaboração mútua, demarcando territórios e apontando pistas para questionar as lógicas hegemônicas, ampliando as presenças de grupos marginalizados, (des)tecendo as normas sociais preconceituosas e (des)velando novas gramáticas e linguagens inclusivas.

Assim, pretendemos contribuir com as discussões sobre a formação docente, inicial e continuada, que se somam ao movimento que anuncia os processos formativos tencionados de pluralidades epistemológicas, éticas, estéticas e políticas no desafio que se configura como possibilidade de tensionar maneiras outras de ampliar o debate acerca das políticas educacionais para e na formação docente. Afinal, partimos do pressuposto

de que os dispositivos legais e as políticas públicas direcionadas para essa temática se constitui como um primeiro instrumento para a efetivação do trabalho docente.

Todavia, pensar no papel da/o professora/professor para a melhoria da educação requer pensar nos diversos modos de *ensinaraprender*, de compreender a educação, currículo, formação, relações sociais, culturais e as diferenças, bem como nos *saberes-fazer*es que (com)compartilham experiências, conhecimentos-significações que mobilizam discussões amplas e complexas porque, além de diferentes concepções, requer discutir reformas urgentes no formato da formação, nos currículos, atentando para a relação *prácticateoriaprática* (Sousa, 2022), entre outras questões. O que sabemos, atualmente, em torno dessas questões é que existe quase unanimidade das/os teóricas/os que apontam para a urgência de (re)pensar um outro modo de formação inicial e continuada de professoras/es que atendam às necessidades formativas destas/es profissionais, já que se presencia um distanciamento entre o modelo de formação e as práticas cotidianas docentes.

Portanto, neste trabalho em tela, a/o leitora/leitor encontrará discussões e resultados capturados a partir das narrativas docentes de professoras/es, destacando modos formativos que se inserem no domínio das pesquisas sobre a formação destas/es profissionais da educação, entendida não só no que diz respeito à formação inicial, mas, em especial, com ênfase na formação continuada, principalmente, porque esta acaba por ter, muitas vezes, a função de reparar diversas distorções deixadas pela formação inicial, considerada deficitária. Ou seja, o que deveria ser momento de aprofundamento e ampliação dos conhecimentos, *saberesfazer*es, contextos frente às demandas que, a cada dia, surgem no/do trabalho docente, passa a ser uma reparação de competências básicas e propedêuticas que a/o professora/professor precisaria ter antes mesmo de ingressar na carreira do magistério, seja na Educação Básica ou Superior. Chamamos a atenção para o fato que, neste texto, serão encontradas pistas de movimentos de leituras (auto)biográficas, pois incluem olhares plurais e atentos às afetações geradas nos cenários formativos.

Nessa direção, pretendemos trazer aqui a reflexão da formação inicial e continuada a partir dos significados apresentados por meio de fios-fragmentos de narrativas (auto)biográficas de três professoras/es que possuem tempo e espaços de *ensinoaprendizagemensino* diferenciados. Assim, será possível olhar um pouco de perto e com atenção os modos como significam e ressignificam suas experiências no exercício da docência, objetivando dialogar com os caminhos traçados e os *saberesfazer*es que constituem as itinerâncias formativas.

Formação Docente: Algumas Maneiras de (Res)Significar Políticas Práticas de Formação nos Cotidianos

Apoiadas/os na perspectiva da importância das narrativas para a compreensão dos processos da formação docente, conversamos com três docentes que denominaremos, no presente estudo, por nomes fictícios de Denys³, Flávia⁴ e Josciene⁵. Elas/ele foram escolhidas/o levando em consideração os espaços onde atuam na educação e o tempo de atuação na docência.

As/o professoras/ professor com quem conversamos, sabiamente, compartilharam conosco fragmentos das suas histórias de *vidaformação* numa nova perspectiva de (re)leitura dos modos como percebem/sentem/vivenciam os processos formativos. Processos estes que partem das narrativas de três professoras/ professor, mas que podem ser tomados como *individuaiscoletivos* (Sousa, 2022) por compartilhar e computar com processos formativos mais horizontalizados e legitimadores de *saberesfazer* docentes a partir das narrativas do compartilhamento de experiências no itinerário formativo. Portanto, procuramos compreender, problematizar, como os *saberesfazer* docentes se constituem e vão, ao longo do tempo, sendo incorporados às práticas educativas na atualidade, bem como observar como cada docente se percebe em sua profissionalidade a partir das suas trajetórias pessoais de *vidaformação* para/com a docência e suas multiplicidades possíveis. Narrativas que podem mostrar a recriação permanente de saídas outras, que burlam as ideias de *enformação*.

Valendo-nos de Souza (2006, p. 49), compreendemos que a pertinência

[...] da narrativa (auto) biográfica inscreve-se num amplo movimento de investigação [...] o qual tem adotado a abordagem biográfica como perspectiva epistemológica sobre a aprendizagem dos sujeitos, a partir de suas próprias experiências.

Sendo assim, as conversas realizadas com as/o professoras/ professor e trazidas aqui por meio de fragmentos de suas narrativas nesta escrita, perpassa por uma abordagem (auto)biográfica que possibilitou aos docentes explorar e refletir sobre suas próprias experiências de *vidaformação* e como estas experiências (res)significam suas *prácticasteorias*, pois envolvem memórias, eventos significativos e influências pessoais que moldaram a/s identidade/s e perspectivas de ser professora/ professor.

Ouvir o que têm a *dizernarrar* as/o professoras/ professor sobre o que vivenciam, é pensar o processo formativo, tendo, como ponto de partida, a sua *vidaformação* e, a partir desta, as suas escolhas profissionais, trajetórias docentes, possibilitando entender os contextos em que os caminhos vão sendo trilhados e os *saberesfazer* (re)construídos como consciência do ser e estar no mundo. Contudo, mais que a escolha

de um método ou abordagem metodológica, é a intenção de fazer, da própria abordagem, momento formativo, pois concordamos com Bragança (2012) que, na pesquisa de perspectiva (auto)biográfica,

[...] o aporte [...] se afirma, como um caminho de aprendizagem coletiva, incorporando vozes silenciadas pela política educacional e de formação docente, produzindo uma contracultura em oposição à oficial. Coloca-se como uma possibilidade de refazer caminhos e imagens, a partir do lugar da experiência e do saber docente, num processo profundamente partilhado [...] As narrações como um dos caminhos no campo da formação docente, assenta-se na abertura de um diálogo que faz e se refaz na luta cotidiana da vida e da profissão e que se ampliam retomando as lutas silenciadas no contexto sócio-histórico (Bragança, 2012, p. 90-91).

Desse modo, em face de tal discussão, apresentamos alguns fios-fragmentos das narrativas produzidas no decorrer das conversas com as/o professoras/ professor Flávia, Josciene e Denys, que emaranham, embaralham sensações, sentidos, contextos, territórios-afetos-existências da/na formação. E, a partir de argumentos, vivências e discussões sobre a temática, buscamos trazer reflexões provocativas, dialogando com autoras/es do campo da formação docente. Para isso, partimos de algumas indagações: (a) A trajetória de *vidaformação* determina o percurso profissional da/o professora/professor? (b) Como os *saberesfazeres* da docência se constituem como prática pedagógica? (c) E, como a itinerância formativa desses sujeitos (res)significam o seu trabalho? Contudo, gostaríamos de refutar a perspectiva que vê uma única resposta para tais questionamentos, como também as que percebem as narrativas como atestado do vivido, como um fio-guia que, a todo momento, dá sentido ao sentido/vivido/experimentado (Ferraço, 2021).

A partir das indagações acima, começamos por pensar acerca das condições que marcam as historicidades das/do professoras/professor aqui narradas. Nesse sentido, tecemos o diálogo com as narrativas para irmos (de)compondo os percursos de *vidaformação* na tentativa de problematizarmos as trajetórias que atravessam a entrada na profissão docente sem, contudo, termos a pretensão de “responder”, “apresentar”, de modo contínuo, tais trajetórias, experiências de *vidaformação*; até porque, como diz Ferraço (2021, p. 22), “[...] somos agenciados por diferentes-contínuos processos de subjetivação que constitui, a cada momento, algo diferente do anterior [...]”.

Por isso, reafirmamos irrespondíveis essas indagações, mas possíveis, talvez, de confabulações e rasuras de respostas, enredos não lineares e preestabelecidos dos modos como vamos (des)formando e sendo (des)formadas/os nas/com diversas articulações em que nos envolvemos e desenvolvemos, que são processos complexos e diferenciados nos tantos *dentroforas* (Alves, 2001) dos processos formativos.

Como sabemos, as nossas escolhas estão atreladas aos contextos vividos e às circunstâncias que vão atravessando-nos no decorrer da nossa *vidaformação*. A escolha da profissão está intimamente relacionada aos contextos, circunstâncias e oportunidades que a vida vai proporcionando-nos. Todavia, na docência, a escolha pela profissão tem sido muito atribuída ao fator vocacional. Em pesquisas realizadas e organizadas por Gatti, Barretto, André e Almeida (2019, p. 310): “[...] as respostas mais numerosas sobre a escolha da licenciatura ou da docência coincidem: ‘Porque acredito ser essa a minha vocação!’”.

Os fios-fragmentos-rastos-marcas que narram humanidades com sentidos transbordantes, deslocamentos, fluxos e tessituras de modos de ser-estar na/com a docência, as/o professoras/professor vão dando pistas que nos levam a perceber que existem as exceções quando se referem à entrada na profissão, pois, como afirma a pesquisa, as questões vocacionais são preponderantes, principalmente, nos cursos de Pedagogia, mas, no caso das professoras/professor Josciene, Flávia e Denys, quando questionadas/o acerca da escolha da profissão, elas/ele assim nos narram:

[...] depois que eu entrei no curso eu vi que eu queria aquilo, mas antes era porque magistério, você tinha emprego. Quem fazia magistério, tinha emprego e eu queria ter emprego. Então, eu disse vou fazer magistério, e também não tinha curso profissionalizantes, na nossa cidade, como não tinha, que antes tinha o curso técnico agrícola; aí, na época, acabou, foi bem na época que acabou, aí veio o magistério, aí veio o curso Normal, que eu já sou do curso Normal, não mais o antigo magistério, que, no caso, magistério era 3 anos e o curso Normal, 4 anos. Eu já fiz o curso de 4 anos. E aí eu queria terminar e ter um emprego, por isso, que eu entrei no magistério, curso Normal, e no... durante o curso, eu vi que eu queria aquilo, eu fui percebendo, foi... eu me encontrei (Josciene, 2016).

O dia em que decidi me tornar professor é uma memória que permanecerá vívida na minha mente para sempre. Foi uma escolha tomada após longas reflexões e uma profunda sensação de propósito de vida. Minha jornada para ingressar na profissão docente foi marcada por desafios, mas também repleta de recompensas emocionais e intelectuais. Lembro-me de estar sentado em minha sala de aula durante o Ensino Médio, olhando para o quadro-negro, enquanto o professor explicava os conceitos de geografia de uma maneira que nunca esqueci. Naquele momento, percebi que ele estava fazendo mais do que simplesmente transmitir informações; ele estava inspirando e possibilitando ver o mundo. Sua paixão e dedicação à educação me tocaram profundamente, e isso me fez pensar sobre a possibilidade de seguir seus passos (Denys, 2018).

A entrada na profissão de professora não foi apenas uma decisão vocacional; foi uma escolha de vida. Envolveu a compreensão de que a educação pode ser uma das ações mais poderosas de transformação e que nós, professoras, desempenham um papel fundamental na transformação do mundo. Fui movida pela ideia de ajudar a construir um futuro melhor, embora, saiba que essa transformação depende de

várias ações e dimensões. Hoje, sou um professora e posso dizer que minha jornada, apesar de complicada, devido à carga horária excessiva, à falta de reconhecimento e valorização, é recompensadora de muitas maneiras. Ver minhas alunas crescerem, aprenderem e desenvolverem suas habilidades, é uma sensação indescritível. Cada sorriso, cada avanço, cada momento em que um aluna diz: “Eu entendi!”, torna toda a jornada que me trouxe até aqui valiosa, apesar de todas as intempéries da profissão (Flávia, 2019).

Atualmente, esse cenário tem se alterado um pouco, pois, com a expansão do Ensino Superior privado para os interiores, juntamente com a chegada dos programas que ajudam a entrar e permanecer no nível Superior, como: o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e também o Sistema de Seleção Unificada (SISU), que promoveram verdadeira abertura para a entrada neste nível educacional do país, as/os estudantes pobres que, geralmente escolhem a licenciatura, poderão escolher, além destes, tantos outros cursos que eram de áreas reservadas a quem tinha maior poder aquisitivo.

Assim, a vocação não é fator preponderante para a entrada na profissão, como pudemos perceber nas narrativas. Lutando incessantemente contra a ideia arrogante da racionalidade moderna que, nas disputas dos mapas de conhecimento, tem colocado a escolha da docência, a vocação, as narrativas de Joscine, Flávia e Denys nos possibilitam caçar e rasurar tal ideia, pois, como percebemos, a escolha da profissão é um dos momentos mais significativos na vida de uma pessoa, mas não é uma decisão isenta de desafios e críticas. São escolhas que tencionam e trazem uma multiplicidade de motivos, tais como a afinidade com certo campo de conhecimento e com as próprias experiências vividas antes do início da carreira.

Aqui, num esforço de romper com esse roteiro preestabelecido para a escolha da docência, as narrativas possibilitam pontuar as multiplicidades de caminhos, lembranças e sentimentos que as/o narradoras/narrador (re)elaboram e narram, que traduzem os seus territórios-corpos-memórias das suas próprias explicações sobre a escolha da profissão, afirmando que as escolhas possuem suas próprias demandas e exigências. Assim, as narrativas enredam diferentes processos de subjetivações que insurgem em uma multidimensionalidade de modos de ser-estar na/com a profissão docente e a formação, mas vidas em confluência!

Nessa direção, Rangel (2010) nos ajuda a pensar a respeito ao afirmar que, nos processos formativos e na escolha da profissão, não existem só questões ligadas ao desenvolvimento profissional e, por isso, não podem ser limitadas a uma única dimensão ou área de conhecimento. Em vez disso, a formação deve ser abrangente, considerando uma variedade de aspectos que contribuem para o crescimento *pessoal/profissional*. Essas

dimensões incluem, entre outras, a educação acadêmica, a formação prática, o desenvolvimento de saberes sociais e emocionais, bem como a aprendizagem ao longo da vida.

Com isso, qualquer tentativa de engessar as escolhas da profissão, dos sentidos construídos ao longo dos percursos de *vidaformação*, é desconsiderar que, nos processos formativos, os seres que os vivenciam são seres complexos, plurais e com diversas necessidades, aspirações, habilidades, saberes e conhecimentos. Por isso, é preciso considerar e equilibrar essas várias dimensões, pois são dimensões que conectam redes cotidianas vivenciadas por sujeitos rizomáticos e encarnados.

A noção de Rede nos faz considerar a possibilidade de colocarmos em prática a horizontalidade das relações entre os diferentes saberes (Alves; Oliveira, 2006 *apud* Sousa, 2022), ou seja, os processos de *prácticateoriaprática* envolvem a vivência de aprendizagens formais (engendradas em instituições legitimadas) e aquelas forjadas nos demais contextos da vida cotidiana, que se entrecruzam, que não são fragmentadas, não são presas em categorias fechadas em busca do real, que não mutilam vínculos ou sentimentos, colocando apenas um caminho na produção do conhecimento (*Ibid.*, 2022).

O âmbito das políticas brasileiras de formação de professoras/es, costumeiramente, tem sido dividido em dois momentos: a formação inicial, que antecede a entrada na profissão, o ingresso no trabalho docente; e do outro lado, a continuada ou contínua. Nesse contexto, entendemos que a formação de professoras/es não termina com a conclusão de um curso de magistério, nível Médio ou de uma Licenciatura; e, embora se utilize o termo continuada, configuram-se, na maioria das vezes, como ações pontuais por meio da oferta de cursos de capacitação de curta duração (atualização, aperfeiçoamento, reciclagem) ou de curso de qualificação em pós-graduação *lato sensu*. Em ambos, os conteúdos tratados “[...] não necessariamente refletem as necessidades formativas dos docentes” (Diniz; Pereira, 2010, p. 3).

Tal configuração é amplamente discutida e discordada por Nóvoa (2000) ao argumentar que a formação deve ser centrada na instituição educativa, *locus* privilegiado e fecundo, bem como ser estruturada e organizada com a participação das/os professoras/es, que são sujeitos ativos desse processo.

Para além dessa afirmação, é possível entender com Soares (2003) que o conceito de formação permanente abarca a ideia de movimento constante a partir das nossas Redes de conhecimento, constituindo-se como sujeitos inacabados e que esta é uma condição humana que nos faz enveredar, curiosamente, na busca pelo conhecimento de si e do mundo.

Nesse sentido, referindo-se à importância da formação centrada na escola, a professora Josciene (2016) narra: “[...] a formação continuada ajuda muito; é essencial, principalmente, se levar em consideração os conhecimentos que já possuímos e priori-

zar a sala de aula como espaço de aprendizagem”. Assim, compreendemos e reafirmamos a importância da formação, levando em consideração as necessidades formativas que surgem no fazer pedagógico do dia a dia, imposta pelas exigências das peculiaridades da realidade da escola. Com isso, apostamos em uma formação que reconheça, valorize os movimentos cotidianos dos sujeitos em formação, ou seja, uma formação como nos dizeres de Ferraço (2021), que esteja engendrada nos movimentos de tessituras de *saberes-fazer*s produzidos nas Redes cotidianas de professoras/es e estudantes como ponto de chegada e partida, assumindo “[...] os cotidianos vividos enquanto espaços-tempos de análise da complexidade da educação” (Ferraço, 2021, p. 131).

Ainda nesse sentido, para Nóvoa (2000), as ações formativas devem partir de dentro para fora; dar ênfase nas potencialidades do ambiente acadêmico e cotidiano, reconhecendo como espaços férteis (e não as carências); discutir a itinerância docente como um todo (e não fragmentada por temas, como curso de avaliação, curso de metodologia de ensino, entre outros); *teoriaprática* devem estar interligadas (normalmente, a ênfase é centrada na teoria); deve ser estruturada de múltiplas formas como, por exemplo, por meio de projetos, trocas de experiências, leituras, reflexões, entre outras, e não meramente na oferta de cursos que, na maioria das vezes, são ministrados por pessoas que, embora sejam da área de educação, desconhecem a realidade local, afinal, a/o docente se forma no espaço educativo, com os seus pares, a partir da problematização do seu cotidiano, da reflexão das práticas pedagógicas, compartilhando saberes, discutindo inovações e debatendo os problemas oriundos de um cotidiano que é vivido e experimentado (Soares, 2016).

Denys (2018), ao narrar sobre a formação tencionada pela problematização do cotidiano e pelas várias experiências e múltiplas Redes que são engendradas pelos (com) textos, *teoriaspráticas* sempre interligadas, ressalta:

Dia após dia, minha formação avança, impulsionada pela problematização constante do meu cotidiano. Seja na sala de aula ou fora dela, estou sempre em busca de novos conhecimentos, sempre pronto para questionar, aprender e crescer. Afinal, a verdadeira formação não é apenas um processo acadêmico, mas sim uma jornada de autodescoberta e transformação contínua.

Nos fios-fragmentos narrativos do professor Denys, o cotidiano é perspectivado com o *locus* privilegiado da ação; *espaçotempo* que, transversalmente, tenciona *saberes-fazer*s da experiência, que potencializa conhecimentos e processo de (auto)formação e, ao mesmo tempo, em sua complexidade e múltiplas tensões, nos desafia a construir outras-novas configurações teórico-metodológicas, reforçando, assim, a perspectiva de formação alinhada com vida e subjetividades de mulheres e homens concretas/os,

constitutivas de modo singular e plural, que são experienciadas de diferentes formas de (vi)ver a educação.

Compartilhando e ampliando a concepção de formação, que é possível capturar no fragmento-narrativa de Denys, Pérez (2017) afirma que existem diferentes maneiras de pensar a formação, mas que o cotidiano escolar como *espaçotempo* formativo, tomado como território complexo, multifacetado e rizomático, é uma possibilidade de mo(vi)mento-(form)ação fundado “[...] em relações dialógicas e princípios epistemológicos, metodológicos e políticos, que ampliam, intensificam e legitimam possibilidades outras de romper com relações de colonialidade e subalternidade” (*Ibid.*, p. 25).

Na mesma linha de raciocínio, Schön (2000) argumenta que, no processo formativo, é fundamental a ação reflexiva que se materializa em três momentos: o *conhecimento na ação*, a *reflexão na ação* e a *reflexão sobre a reflexão na ação*. Tais pressupostos contribuem para a discussão, principalmente, por causar certa desestrutura e, posteriormente, uma reestrutura de saberes que poderão fornecer elementos mobilizadores para a construção e discussão de novas práticas educativas. Ratificando o que nos afirma Schön (2000), as professoras Flávia e Josciene assinalam:

A profissão do professor exige, na sua profundidade, que ele seja um pesquisador/reflexivo, então, um professor não é só um professor: ele tem que ser um professor-pesquisador porque o próprio ato de ensinar deve ser, em si mesmo, uma experiência formativa, um processo contínuo, um processo sistemático, que exige reflexão sobre o como se faz e porque se faz. Além disso, saberes de diferentes áreas do conhecimento para que a prática educativa seja enriquecida (Flávia, 2019). Durante toda a minha jornada como professora, tenho observado a importância da reflexão no processo formativo. Para mim, essa reflexão se desdobra em vários momentos, cada um contribuindo de maneira única para o desenvolvimento do conhecimento e da prática pedagógica que desenvolvo hoje. O primeiro momento é quando estou imersa na prática, lidando com os desafios do dia a dia da sala de aula onde aprendo com a experiência direta, observando o que funciona e o que não funciona, conforme necessário. O segundo momento é quando, durante as minhas aulas, faço pausas para refletir sobre o que estou fazendo e porquê estou fazendo. Questiono minhas escolhas, examino minhas suposições e tento entender melhor o impacto das minhas ações no processo de aprendizagem dos meus alunos. E o terceiro que, pra mim, tem sido mais complexo e não sei se tenho conseguido fazer de maneira satisfatória, mas tenho tentado. É quando revisito minhas práticas passadas, mas também examino o próprio processo de reflexão. Questiono a eficácia das minhas estratégias reflexivas, busco maneiras de aprimorá-las e considero como posso integrar esse pensamento reflexivo de forma mais orgânica em minha prática diária (Josciene, 2016).

Assim como as professoras Flávia e Josciene, Tardif (2002) explica que a prática educativa integra saberes docentes diferentes e define tal prática como plural, formada por: (a) Saberes oriundos da formação profissional (faculdades, universidades, escolas normais); (b) Experiências construídas no trabalho cotidiano; (c) Saberes disciplinares (projetos de cursos, planos de ensino, programas, entre outros); e (d) Saberes curriculares (conhecimentos específicos da área de atuação/formação, como Biologia, Matemática, Agronomia etc.).

A respeito dessa amálgama de saberes, que teorizam o autor e as professoras, a docente Flávia (2019) enfatiza novamente que a sua prática educativa: “[...] é uma combinação complexa dos diferentes saberes – um mosaico de experiência, conhecimento teórico e especialização disciplinar”. E conclui: “É essa diversidade que me capacita a ser uma professora eficaz e a criar um ambiente de aprendizado enriquecedor para minhas alunas”.

Pedimos licença e entramos nas narrativas das professoras Flávia e Josciene, narrativas que ressoam experiências complexas, mutantes e que apontam caminhos, atalhos, deslocamentos e acontecimentos que coexistem de diferentes e múltiplas vozes. E narramos que os *saberesfazer*s são Redes produzidas em permanentes tessituras, possibilidades de pensar, criar, problematizar os *conhecimentossignificações* que vão alinhando-se a um mo(vi)mento de (trans)form(ação) *peçoalprofissional*, ou seja, como nos diria Garcia (2006, p. 16), é uma “[...] construção de permanente transformação, em que sujeitos mutantes e complexos vivem complexos processos”.

Pimenta (2005) também identifica três tipos de saberes da docência: (a) Da experiência – adquirida pela/o docente, desde quando estudante, com as professoras/es que marcaram suas trajetórias formativas nos ambientes acadêmicos, bem como no processo de trocas de experiências entre colegas; (b) Do conhecimento – aprendido nos ambientes acadêmicos (escolas normais, cursos de formação inicial, pós-graduação, entre outros); e (c) Saberes pedagógicos – construídos nos ambientes formativos voltados para a profissão docente, das experiências ao longo dos anos que se constituíram a partir das necessidades pedagógicas concretas.

Partindo da compreensão de Pimenta (2005) de que os saberes são construídos ao longo da profissão docente, a professora Flávia (2019) dialoga com esta concepção, pois:

A gente percebe que é diferente, pois o professor tem que estar sempre se reciclando, renovando os seus conhecimentos, principalmente, com a velocidade com que as informações se tornam hoje obsoletas [...]. Com o avanço da tecnologia, ele precisa acompanhar para não ficar para trás, então, ao entrar em um curso de licenciatura, percebe que não é suficiente para a sua formação, até mesmo porque a gente só aprende a ser professor na prática.

Candau (2010) defende que a formação continuada deve ser estruturada a partir de aspectos que consideram pertinentes e defende três teses que devem ser consideradas nos processos formativos: centrar na instituição educativa – o *locus* privilegiado –, valorizar os saberes docentes e os diferentes ciclos da carreira docente, baseados nos estudos de Huberman (2000).

Aqui, percebemos o quanto é importante o desenvolvimento da formação docente, de forma gradual, ao longo de todo o exercício da docência, tendo em vista que as demandas formativas vão emergindo no cotidiano. Assim, percebemos a importância dessa prática na fala do professor Denys (2018) quando afirma que:

[...] o ato de ensinar deve ser, em si mesmo, uma experiência formativa para o professor. Por isso, os cursos de formação continuada, com orientação de outros professores mais experientes, que possam compartilhar suas experiências, cursos de atualizações e de aperfeiçoamento, [...] para que o professor possa pegar esse conhecimento teórico, juntamente com a experiência prática de outras pessoas e tentar, assim, aprimorar a sua prática porque a formação profissional do professor está diretamente ligada ao sucesso da educação.

Diante disso, torna-se necessário, como afirmam Bragança (2002), Mizukami e Reali (2010) e Candau (2010), repensar a forma como o processo formativo é constituído. Para elas, os cursos oferecidos não garantem, de fato, uma mudança realmente efetiva na prática pedagógica, embora sejam importantes, e afirmam que a formação continuada vai além da oferta de cursos, de acúmulo de certificados, aquisição de técnicas e conhecimentos. Por esse prisma, torna-se imprescindível e urgente ressignificá-la, pois, parafraseando Ferraço (2021), o processo formativo é movimento que precisa ser (des)tecido em direção à reflexão no cotidiano escolar, o qual desencadeia uma série de *prácticas-teorias* de intervenção tanto nos currículos quanto na formação continuada das/os profissionais da educação. Esses dois elementos, embora distintos, estão profundamente entrelaçados, formando uma teia complexa de *saberes-fazeres* que permeia o cotidiano escolar.

A partir das pistas das/os autoras/es, é possível inferir que a reflexão no cotidiano escolar não se limita apenas à sala de aula, mas permeia todos os aspectos da vida escolar, desde a elaboração dos currículos até a formação das/os profissionais da educação. É um processo contínuo e multifacetado, que busca promover uma educação mais inclusiva, democrática e significativa para todas as pessoas envolvidas. Por isso, reconhece a importância da aprendizagem, ao longo da vida, e da construção de comunidades de prática onde essas/es profissionais possam compartilhar experiências, desafios e soluções, enriquecendo, assim, o processo educativo como um todo.

Nessa direção, as narrativas docentes demonstram reconhecimento da formação continuada tencionada pelas diversas Redes de *saberesfazeres* e outras possibilidades teórico-metodológicas formativas, tecidas e partilhadas pelos sujeitos das escolas, assim como a construção da/s identidade/s docente/s proporcionada/s/(re)construída/s pela formação. O reconhecimento de sua identidade, como docente, vai dando-se através da relação *teoriaprática*, ou seja, nos tantos *espaçotempos* “[...] nos quais nossas ações humanas acontecem. Onde a vida se produz em meio aos movimentos do dia a dia” (Alves; Soares, 2012, p. 42). Podemos perceber essa questão na narrativa do professor Denys (2018) quando afirma que “[...] *muitas das coisas que aconteceram na minha graduação, eu só passei a compreender quando eu já estava na sala de aula enquanto professor em contato com meus alunos.*”

Perspectivas de formação continuada que burla, fissura o modelo-forma e aponta para modos diferentes de *pensarpraticar* o mo(vi)mento de (trans)form(ação); modo-outro que transcende as concepções tradicionais herdadas da modernidade, rompendo com as limitações impostas pelas categorias predefinidas do cotidiano, dos atos de *aprenderensinar*. Dessa maneira, reconhece a necessidade de superar esse aprisionamento para garantir que possamos lidar adequadamente com a rica diversidade que permeia a vida em todas as suas formas, complexidade e fluidez das experiências humanas. Não é mais possível a ideia de aplicar soluções generalizadas, a contextos diversos e multifacetados. Cada indivíduo, cada comunidade, traz consigo uma multiplicidade de identidades, perspectivas e realidades que não podem ser reduzidas a um único rótulo ou categoria (Ferraço, 2021; Sousa, 2022).

Assim, de acordo com Pimenta e Lima (2004), a Licenciatura não conseguiu proporcionar uma aproximação da teoria com a realidade, a qual a/o futura/o professora/professor iria atuar. Como podemos perceber, foi a presença dessa/e futura/o docente no dia a dia na sala de aula, suas dúvidas, sua participação, de forma colaborativa, na elaboração e execução das atividades e o desenvolvimento de diferentes interações com e das/os alunas/os, que possibilita a investigação do contexto educativo, somadas à reflexão sobre a própria prática profissional, que favoreceram a compreensão da necessária associação da teoria com a prática.

Nessa direção, assinala a professora Flávia (2019) que “[...] a gente aprende a ser professor ali no dia a dia, sentindo, na pele, quais os percalços dessa profissão”. Dessa forma, tornar-se professora/professor significa assumir uma profissão extremamente complexa. Esta constatação nos permite inferir que compreender a docência não é tarefa fácil, pois ela é “[...] uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente outro ser humano” (Tardif; Lessard, 2005, p. 8), uma das características que torna o

trabalho docente extremamente desafiador. Por isso, é preciso proporcionar a essa/e futura/o profissional da educação, elementos que lhe permita construir saberes para a atuação profissional, bem como a compreensão sobre as peculiaridades desta atividade profissional.

Explicitamente, para a professora Josciene (2016), mais do que proporcionar saberes, é preciso compreendê-los, pois:

Ao longo dos anos de formação, fui formada por professoras experientes que me problematizaram a importância de compreender as nuances e peculiaridades da profissão docente. Elas me possibilitaram compreender que ser uma professora não é apenas seguir um conjunto de regras pré-estabelecidas, mas sim navegar por um mar de incertezas e desafios constantes, pois a construção dos saberes-fazeres profissionais é um processo contínuo e multifacetado. Envolve não apenas a aquisição de conhecimentos teóricos sobre Psicologia da Aprendizagem, Didática e Currículo, mas também a imersão em experiências prático-teóricas que poderão me possibilitar colocar esses conhecimentos em ação.

Dessa forma, a formação precisa articular os *saberes-fazeres* numa perspectiva crítico-reflexiva de modo a possibilitar que a/o professora/professor tenha condições de superar as dificuldades encontradas, em especial, no início de carreira, fase que, para Flávia (2019), “[...] determina a permanência ou o abandono da docência”.

Nesse sentido, a narrativa de Flávia nos provoca a ideia do investimento numa formação permanente (Soares, 2003); formação esta que acontece em Rede, ao longo da vida, e convoca-nos à abertura no debate sobre os cotidianos, buscando desencadear, entre as/os praticantes da docência e as instituições, práticas de realização de currículos e formações assumidas como processos complexos que se interpenetram em meio às Redes de *saberes-fazeres*, tecidas e partilhadas no dia a dia da/o professora/professor em formação (Alves; Ferraço, 2015).

Implica, portanto, a necessidade de reconhecer a impossibilidade de usar um modelo-forma para formar e discutir a diversidade que se manifesta na vida cotidiana e nos percursos da formação. Não há uma única narrativa que possa capturar a complexidade da experiência humana. Em vez disso, devemos *pensarpraticar* uma perspectiva rizomática que valorize e celebre a multiplicidade de vozes e experiências que compõem, ampliam e potencializam, com os diferentes sujeitos, as dimensões da/sobre a formação de modo colaborativo e partilhado. Portanto, é uma perspectiva de formação continuada que, como protagonistas, os sujeitos que praticam a realidade (Ferraço, 2021).

De modo mais amplo, *pensarpraticar* formação implica, então, tomar como *lócus* privilegiado e multifacetado o cotidiano das escolas que, nos dizeres de Pérez (2017), inclui ir além das relações estabelecidas, ir além do que é formal e tradicionalmente

estudado. Isso implica não apenas examinar as estruturas e normas estabelecidas, mas também explorar a complexidade das interações humanas, os aspectos emocionais, psicológicos e sociais que influenciam essas relações. Ou seja, ampliar a discussão para além do formal e tradicional significa considerar não apenas os aspectos visíveis e mensuráveis das relações, mas também as nuances subjacentes, como a comunicação não verbal, as motivações individuais e coletivas, as expectativas, os valores culturais e as experiências passadas de cada pessoa envolvida.

Como já dito, em lugar de um sistema formal e preestabelecido de categorias, conceitos, estruturas, classificações ou qualquer modelo-forma de controle à vida cotidiana, temos que trabalhar com a ideia de encarar o cotidiano como uma Rede de conhecimentos e práticas entrelaçadas pelos próprios sujeitos do dia a dia (Ferraço, 2021; Sousa, 2022).

Algumas Considerações (não) Finais

Este estudo teve o propósito de fomentar e provocar o debate, de modo a incitar novas investigações em torno das concepções de formação docente; formação que se imbrica, dissemina sentidos plurais, na qual os sujeitos encarnados constroem conhecimentos no embate e na interação cotidiana, contudo, sem ser desconsiderada a importância das condições institucionais para a sua efetiva realização e assim ser, de fato, o cotidiano um *locus* fecundo de formação discente e docente. Dessa forma, tentamos trazer aqui fragmentos de narrativas e conversas como dispositivos da problemática em questão.

Esses fragmentos se referem a narrativas que enfatizam modos de produzir conhecimentos, de ser-estar na docência e na formação, fazendo emergir estilos/marcas plurais que as/os professoras/es produzem/deixam nos atos de *pensar/fazer* a docência. Dessa maneira, destacamos a formação como um processo intencional, imprescindível, no exercício da docência e visa exatamente pluralizar as dimensões complexas dos atos de *ensinar/aprender*, assim como desconstruir discursos, narrativas que advogam em favor de modos fixos, fechados nos temas da forma de aprender. Devido a tal importância, não permite improvisação e amadorismo, pois é por meio dela que a/o docente tem a oportunidade de refletir, (re)construir sobre o que tem realizado e como tem realizado e o que pode fazer para melhorar. Ou seja, é um processo planejado de *reflexão/ação/reflexão* em constante devir, como um espiral aberto às novas ressignificações, estando intrínseco, nesse processo, a avaliação e autoavaliação da prática e dos *saberes/fazer* nela envolvidos.

Conforme explicitado, as/os professoras/es reconhecem que a formação docente extrapola as fronteiras dos cursos e programas denominados de capacitação, aperfeiçoamento ou curso *lato sensu*. Na atualidade, a nova concepção institui a formação a partir dos cotidianos educativos (des)tecidos em Redes de *saberesfazeres*, dizeres, (com) texto... Neste (com)texto, as/os professoras/es passam também a ser sujeitos ativos, atrizes/atores e protagonistas de suas trajetórias (des)formativas e profissionais, portanto, responsáveis diretas/os pelas suas itinerâncias (des)formativas e pedagógicas, pois suas narrativas vão trazendo fios-fragmentos-rastos-marcas que narram humanidades com sentidos transbordantes, deslocamentos, fluxos e tessituras de modos de “*serestar*” no/com o mundo e narram modos metamorfoseados dos “eus” e “nós” em constante devir (Sousa, 2022).

Referências

- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.
- ALVES, N.; FERRAÇO, Carlos Eduardo. As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das *imagensnarrativas* na invenção dos currículos e da formação. In: **Espaço do currículo**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 306-316, Set/Dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n3.306316>. Acesso em: 27 abr. 2024.
- ALVES, N.; SOARES, Conceição. Currículos, Cotidianos e Redes Educativas. In: SANTOS, Edméa (Org.). **Currículos**: teorias e práticas. São Paulo: Grupo Gen., 2012. p. 39-60.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Formação docente e pedagogia dialógica: contribuições de Paulo Freire. In: **Espaços da Escola**, Ijuí-RS, Ed. UNIJUÍ, ano 12, n. 45, p. 43-47, jul/set. 2002. Disponível em: <https://grupopolifonia.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/11/formacao-docente-e-pedagogia-dialogica-contribuicoes-de-paulo-freire.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2024.
- BRAGANÇA, I. F. S. **História de vida e formação de professores**: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.
- CANDAU, Vera M^a. Superação do fracasso escolar, políticas públicas e classes de aceleração. In: MIZUKAMI, M^a da G.; REALI, Aline M^a de M. R. In: **A aprendizagem profissional da docência**: saberes, contextos e práticas. 2. reimp. São Carlos-SP: EdUFSCar, 2010. p. 11-29.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação/Gestrado, 2010. (CD-ROM).
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.
- FERRAÇO, C. E. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar. In: FERRAÇO, C. E. (Org.). **Currículos em redes e pesquisas com os cotidianos e...**: movimentos, repetições e diferença na imanência de uma vida. v. 1. Curitiba: CRV, 2021. p. 127-142. [Coleção Currículo e cotidiano e política e diferença e...].
- GARCIA, Regina Leite. Escola nossa de cada dia reinventada. In: GARCIA, R. L.; SANCHES, Carmen; TAVARES, M.^a Tereza G. (Org.). **Conversas sobre o lugar da escola**. Rio de Janeiro: Comunicação Ed., 2006. p. 15-19.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Ed., 2000. p. 31-36.

MIZUKAMI, M.^a da G.; REALI, Aline M.^a de M. R. **A aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. 2. reimp. São Carlos-SP: EdUFSCar, 2010.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Ed., 2000.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Experiências e narrativas: em educação (sob forma de apresentação). *In: PÉREZ, C. L. V. (Org.). Experiências narrativas em educação*. Niterói-RJ: EDUFF, 2017. p. 15-28.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In: PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

PIMENTA, S. G.; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. *In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). Supervisão Educacional para uma escola de qualidade*. v. 7. São Paulo: Cortez, 2002. p. 69-96.

RANGEL, M. Projeto político-pedagógico e ação docente inclusiva e emancipadora. *In: RANGEL, M. (Org.). Educação superior: avanços e práticas*. Niterói, RJ: Intertexto, 2010. p. 63-77.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad.: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, M.^a da Conceição Silva. **Com calma e com jeito ou como jornalistas tornam-se professores**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2003.

SOARES, M.^a da C. S. O audiovisual como dispositivo de pesquisas nos/com os cotidianos das escolas. **Visualidades** (UFG), Goiânia, v. 14, n. 1, p. 80-103, jan-jun 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/43033>. Acesso em: 27 abr. 2024.

SOUSA, Nilcelio S. de. **Viagens e narrativas sobre gênero e sexualidade na (des)formação docente: (re)invenção de mim e de nós**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2022.

SOUZA, Elizeu C. de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: EDUNEB, 2006.

TARDIF, Mauricio. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

'Notas de fim'

1 Escrita engendrada em todo texto, com o propósito de abranger ambos os gêneros, pois sabemos que a maneira como a gramática tradicional se estabeleceu é caracterizada por sua arbitrariedade, já que o uso predominante do masculino, ao se referir a ambos os gêneros, resulta na ocultação do feminino e na perpetuação de hierarquias de gênero desfavoráveis às mulheres e outros corposvidas. Além disso, para rasurar as normas, escrevemos primeiro no feminino e, depois, no masculino.

2 Utilizamos a juntabilidade de duas ou mais palavras com a intenção de conferir múltiplos significados, desafiando, dessa forma, o paradigma tradicional da ciência e da elaboração do conhecimento científico. Esse modo estético-político de escrita é adotado ao longo desse texto no qual tais palavras serão apresentadas em *itálico*, seguindo os princípios advogados pelas/os estudiosas/os que se concentram nas experiências do/no/com cotidiano, como demonstrado por Alves (2001) e Ferraço (2003).

3 Denys - Formação Inicial em Magistério de Nível Médio, Graduação em Geografia, Doutor em Geografia, Professor da Educação Básica e Superior, 25 anos de docência.

4 Flávia - Formação Inicial em Magistério de Nível Médio, Graduada em História, Mestre em História, Professora da Educação Básica, 10 anos de docência.

5 Josciene - Formação Inicial em Magistério de Nível Médio, Graduação em Pedagogia e Especialização em Educação Infantil, Professora da Educação Básica, 10 anos de docência.