



Escritas de um tempo que atravessa: provocações desenhadas por Pedagogos em formação

*Writings of a time that crosses:
provocations drawn up by Pedagogues in training*

*Escritos de un tiempo que se cruza:
provocaciones elaboradas por Pedagogos en formación*

Sandro Tiago da Silva Figueira¹
Elisângela Gomes Martins Pinto²
Flávia Gomes Moura³

Resumo: Com o objetivo de problematizar os atravessamentos na temporalidade (Delory-Momberger, 2012) da constituição de pedagogos que se entrelaçam no interior da profissão enquanto itinerância de anúncios autorais (Freire, 1999), desenhamos o presente texto conjugando palavras que carregam o tempo docente no movimento de vida-formação e que nos convidam a pousar e reconhecer, de modo atento, os itinerários vividos na multiplicidade existencial com os encontros forjados na ambiência escolar, nos percursos e trajetos que ressoam no dia a dia da profissão. Para este intento, demarcamos o trilhar metodológico na pesquisa-formação (Josso, 2004) em diálogo com a perspectiva (auto)biográfica em educação (Passeggi e Souza, 2017) por meio das narrativas de formação. Organizamos as análises das narrativas no processo de tematização (Fontoura, 2011) no sentido de conjugar identidade docente e subjetividade para produzir levantamentos diante do contexto de esvaziamento da docência em sua inteireza. Concluímos que a temporalidade de vida-formação docente evoca a

1. . figueiras.tiago@gmail.com. Professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal Fluminense (UFF/INFES). Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais (FFP/UERJ) na linha de pesquisa Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas Vivências Didáticas Autorais - ViDA (CNPq). Doutor em Ciências (FIOCRUZ, 2017. <https://orcid.org/0000-0001-5351-0782>).

2. . elisangela.educ@gmail.com. Mestranda em Educação (FFP/UERJ). Supervisora Educacional da Rede Municipal de Ensino de Araruama/RJ. Inspetora Escolar da Rede Municipal de Ensino de São Pedro da Aldeia/RJ. <https://orcid.org/0000-0003-2960-3350>.

3. . flaviagmoura@yahoo.com.br. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora da Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói. Sou <https://orcid.org/0009-0009-8002-868X>.

gestação de sentidos quando o percurso pedagógico é problematizado na direção de (cria)ção e autoria de conhecimentos e saberes cotidianos. Um saber preenche de sentidos ambientado com a escola e na afirmação sócio-histórica da profissão, numa relação de viver e narrar para enredar e construir um tempo de aprender singular e coletivo justo socialmente.

Palavras-chave: Formação docente; Pedagogia; Pesquisa (Auto)biográfica; Narrativas de formação.

Abstract: In order to problematize the crossings in the temporality (Delory-Momberger, 2012) of the constitution of pedagogues that intertwine within the profession as an itinerancy of authorial announcements (Freire, 1999), we designed this text by combining words that carry the teaching time in the movement of life-formation and that invite us to land and recognize, in an attentive way, the itineraries lived in the existential multiplicity with the encounters forged in the school environment, in the paths and paths that resonate in the daily life of the profession. To this end, we have demarcated the methodological path in training research (Josso, 2004) in dialog with the (auto)biographical perspective in education (Passeggi and Souza, 2017) through training narratives. We organized the analysis of the narratives in the process of thematization (Fontoura, 2011) in order to combine teaching identity and subjectivity to produce uprisings in the face of the context of the emptying of teaching in its entirety. We conclude that the temporality of life-teacher training evokes the gestation of meanings when the pedagogical path is problematized in the direction of (creating) action and authorship of everyday knowledge and know-how. This knowledge is full of meaning in the context of the school and the socio-historical affirmation of the profession, in a relationship of living and narrating in order to entangle and build a time of learning that is singular and collective and socially just.

Keywords: Teacher training; Pedagogy; (Auto)biographical research; Training narratives.

Resumen: Para problematizar los cruces en la temporalidad (Delory-Momberger, 2012) de la constitución de pedagogos que se entrecruzan dentro de la profesión como una itinerancia de anuncios autorales (Freire, 1999), hemos diseñado este texto combinando palabras que llevan el tiempo de la enseñanza en el movimiento de la formación de la vida y que nos invitan a aterrizar y reconocer, de manera atenta, los itinerarios vividos en la multiplicidad existencial con los encuentros forjados en el ambiente escolar, en los caminos y trayectorias que resuenan en la vida cotidiana de la profesión. Para ello, utilizamos el abordaje metodológico de la investigación formativa (Josso, 2004) en diálogo con la perspectiva (auto)biográfica en educación (Passeggi y Souza, 2017) a través de narrativas formativas. Organizamos los análisis de las narrativas en el proceso de tematización (Fontoura, 2011) con el fin de conjugar identidad y subjetividad docente para producir levantamientos frente al contexto de vaciamiento de la docencia en su totalidad. Concluimos que la temporalidad de la vida-formación docente evoca la gestación de sentido cuando el trayecto pedagógico se problematiza en la dirección de (crear) acción y autoría de saberes y conocimientos cotidianos. Esos saberes se llenan de sentido en el contexto de la escuela y de la afirmación socio-histórica de la profesión, en una relación de vivir y narrar para enredar y construir un tiempo de aprendizaje singular y colectivo socialmente justo.

Palabras clave: Formación de profesores; Pedagogía; Investigación (auto)biográfica; Narrativas de formación.

Introdução

*A pesquisa (auto)biográfica não tenta neutralizar a validade dos métodos científicos herdados, sua mirada epistemológica visa a superar uma concepção fragmentada do humano.
Maria Conceição Passeggi*

Desenhar modos outros de enfrentamento ao esvaziamento do sujeito na relação entre vida-formação é a nossa principal aposta na textualidade que aqui se descortina. Três pedagogos que se unem para rascunhar (Passeggi, 2010) palavras, memórias e narrativas materializadas em suas trajetórias formativas, na direção de enfrentar a fragmentação humana imposta por Bases, dentre elas a Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2017) e a Base Comum Nacional para a formação inicial de

professores instituída pelo Decreto CNE/CP nº.4/ 2024, para assim anunciar modos outros de ser docente com as contradições do campo profissional.

Argumentamos a favor da ação de conjugar experiências, conhecimentos e sentidos na itinerância da formação de professores enquanto ingredientes de superação do exercício profissional que restringe possibilidades, oriundos das políticas de educação por resultados, que materializam apoio em aspectos mecânicos e desconexos de interação humana. Estamos com Gatti *et.al* (2019) quando aponta que diante das “dissonâncias e dos desencontros constatáveis” (p. 20), sobretudo das dificuldades de oferecimento de uma formação sólida e de recursos suficientes para condições de trabalho e remuneração adequadas, precisamos problematizar as pesquisas a partir de pontos de referência que descortinem compreensões e agir consciente.

A história da formação de professores em nosso país, explicam Gatti *et.al* (2019), é marcada pela descaracterização progressiva da formação, no qual o próprio processo formativo “mais estruturado acompanhou a lentidão com que a educação básica se desenvolveu no Brasil, um país que revelou, ao longo dos seus governos, pouco interesse pela educação básica de sua população” (p. 20).

Como professores que trazem a docência na educação básica em sua constituição, assumimos a importância de acessar nossas palavras, forjadas no chão da escola pública em diferentes temporalidades (Delory-Momberger, 2012), para evidenciar como a escola pública alinhava composições pedagógicas diante da descaracterização histórica que marca a formação e o atuar docentes.

Aprendemos com Bragança (2023) que o tempo é inventivo e se apresenta como oportunidade de [...] “compor uma história, uma versão dos encontros e caminhos percorridos com a escrita (auto)biográfica” (p. 2). Uma versão que parte do reconhecimento da inventividade como possibilidade de revelarmos os professores enquanto sujeitos de sua própria formação em completude que pensam, fazem e decidem autoralmente.

Nesse caminhar reflexivo, indagamos: como o tempo atravessa as provocações da vida-formação? Hifenizamos vida e formação por entender que a formação docente não transcorre fora da vida, mas exige que tenhamos consciência, sendo esta o elo que une à processualidade do existir, aclarando decisões, pois conforme Passeggi (2010), [...] “o sujeito sofre as ações do meio no seu processo de socialização, inserção social, filiação a um grupo etc., mas, ele se torna, ao mesmo tempo, agente da ação capaz de intervir em seu meio para modificá-lo” (p. 120).

A intervenção, que acreditamos, pauta-se no diálogo entre intelectualidade e autoria docente por meio da reflexão dos movimentos e dos ritmos da itinerância de uma vida e da possibilidade consciente de compreender as dimensões profissionais que

escapam e desafiam. Ainda com Passeggi (2010) reforçamos que o “eu refletido” se reinventa pela linguagem no sentido de compreender a ação das forças sociais sobre a aprendizagem ao longo da vida, articulando a consciência das representações em torno das forças sociais em ação no mundo.

Aprender ao longo da trajetória docente convoca a ação de conjugar tempo, experiência, memória e narração compondo uma paisagem profissional aberta a novos elementos. Uma abertura, que segundo Bragança (2023), diz sobre cada um de nós com “atravessamento de sensibilidades possíveis” (p. 3) e que possibilita ressignificações pela palavra e conscientização.

Investimos, dessa forma, na ressonância vivaz do tempo enquanto anunciador de brechas autorais docentes frente aos desafios impostos pela formação e seu trabalho. Concordamos com Delory-Momberger (2012, p. 37) que “[...] o ser humano faz a experiência de sua vida e de si mesmo no tempo”. Para a autora, a temporalidade é uma dimensão constitutiva do humano, uma vez que o tempo imprime e possibilita experimentações da existência com sentido de unidade e identidade.

Queremos assim, neste texto, experimentar a existência na dinâmica de pensar a formação entrelaçando um olhar atento à multiplicidade existencial, conjugando os encontros forjados na ambiência escolar, nos percursos e trajetos que ressoam no dia a dia da profissão enquanto caminho revelador da concretude dos modos de viver, pensar, sonhar e sentir a vida-formação.

Nessa esteira de experimentação da existência, a autora 1 demarca como atravessamentos sua atuação como suporte pedagógico à docência no município de São Pedro da Aldeia e como supervisora educacional em Araruama. Com base nessas experiências, tece entrelaçamentos da atuação profissional com a pesquisa-formação (auto) biográfica, em desenvolvimento, no âmbito do mestrado em educação, que tem como objetivo apreender as autorias inventivas presentes nas respostas pedagógicas aos desafios impostos pela pandemia, através das narrativas de professores que atuaram em turmas do Ensino Fundamental – Anos Finais no período pós-pandemia.

Seguindo o fio que nos compõe, a autora 2 conjuga a multiplicidade que integra o seu atuar docente - mulher, esposa, mãe, pedagoga de formação e professora dos anos iniciais e estudante de mestrado com uma pesquisa que aglutina práticas docentes e alfabetização emaranhada em uma escola pública do município de Niterói, onde trabalha com crianças do primeiro ciclo.

Unindo os fios temporais das trajetórias profissionais de duas pedagogas que se abrem na direção de um olhar compreensivo, seguimos para a próxima seção refletindo com os desafios do tempo presente à atuação de pedagogos.

Modos de viver-formar: rascunhando possibilidades

Abraçando a proposição nodal desta textualidade, que é a de compreender a relação entre a vida-formação de pedagogos com as provocações acionadas na temporalidade do presente, adensamos em discussões com estudos recentes que tecem horizontes sobre os desafios da formação docente.

Considerando a especificidade do trabalho docente como um processo formativo que envolve uma diversidade de saberes, tal como reconhecidos pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996) e pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), especialmente no que tange à formação continuada e à valorização dos profissionais da educação pública, iniciamos esta seção provocando o pensamento no que tange ao atravessamento entre a formação inicial docente, a formação continuada e a valorização da profissão. Questão importante que adensa a problematização central do nosso texto, a relação vida-formação na totalidade de ser docente.

Os desafios da realidade escolar amplamente divulgados em estudos (D' Ávila e Santos, 2022; Pimenta e Severo, 2020; Oliveira, 2017) têm sinalizado para a desvalorização e precarização do trabalho docente, as salas lotadas, falta de investimentos, baixos salários, carência de professores. São questões complexas que exigem esforço coletivo de luta em favor de uma educação pública que tomem, conforme Gatti *et al.* (2019), a qualidade socialmente justa da formação e da valorização docente.

Argumentamos que a valorização docente integra a própria formação inicial e continuada dos professores, pois dimensiona a condição de atuação. Estamos com Silva (2017) quando aponta que a divisão social do trabalho, as formas de regulação, de controle e autonomia no trabalho, estruturação das atividades escolares e a relação do número de alunos por professor, podem ser compreendidas como componentes das condições do trabalho docente. Tomando esse apontamento percebe-se a necessária discussão da Resolução CNE CP nº 04 de 2024, que dispõe das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica.

Conforme nota da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação¹ (ANFOPE), publicada em 28 de setembro de 2024, a Resolução CNE/CP nº 4 de 2024 não foi elaborada de modo dialógico com os segmentos docentes; careceu de uma discussão ampla para sua construção; faltou articulação entre a formação inicial, a formação continuada docente e a valorização dos professores, silenciando, dessa forma, os aspectos que implicam na valorização docente.

Assim, neste posicionamento da ANFOPE, é ressaltado o distanciamento da Resolução frente às concepções e proposições que tem sido produzido pelo campo da

formação de professores nos últimos 40 anos, sobretudo no que tange a defesa da perspectiva da compreensão sócio-histórica da educação nos processos formativos docentes. Logo, corroboramos com o posicionamento por entender a necessária construção coletiva de uma política de formação que se faça orgânica e dialógica com formação e valorização de professores/as, conforme já apontavam Gatti *et al.* numa publicação no ano de 2019, de que para alcançarmos a educação de qualidade socialmente referenciada é fundamental a promoção da valorização dos professores e o devido investimento em sua formação inicial e continuada.

A Resolução CNE/CP nº 4 de 2024, ao se restringir à formação inicial, ilustra um reflexo mais amplo da história da formação de professores no Brasil. Segundo Gatti *et al.* (2019), essa história é conhecida nossa e marcada pela descaracterização da formação. Esse panorama reflete o pouco interesse demonstrado pelos diferentes governos ao longo do tempo pela educação básica da população. Nessa trajetória histórica, trazemos Teixeira (1969) que já observava que a escola pública direcionada aos pobres, era marcada com a oferta de escolaridade mínima, cujo objetivo era instruir para a civilização e para atender às demandas de trabalho da sociedade.

Dando continuidade a essa reflexão histórica, compreendemos que as noções de modernidade vão interferindo na educação, apostando no seu potencial transformador. Ou seja, a escola passa a ser vista como responsável por atender às múltiplas exigências da modernidade, estabelecendo-se a seguinte tríade: educação, desenvolvimento econômico e mundo do trabalho. Nesse sentido, “a escola como instância de promoção e progresso e de coesão social é a lógica que irá sustentar a maioria dos projetos educacionais” (Valle, 2014, p. 19).

Essa perspectiva tem reflexos diretos nos cursos e programas de formação docente, e principalmente no exercício profissional do magistério. Isso é evidente na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e reforçado na Resolução CNE/CP nº 4 de 2024, que em seu artigo 7º determina a integração da base comum nacional aos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), articulados com o Projeto Político-Institucional (PPI) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

O alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) põe ênfase em uma pedagogia das competências, centrada no “fazer puro e simples”, que em nosso entender acaba por limitar a autonomia docente e anular a intelectualidade da profissão originada na unicidade teoria-prática e restringindo a possibilidade de refletir sobre a prática a partir da diversidade que caracteriza o cotidiano escolar. Ao adotar uma abordagem instrumental da prática pedagógica (Pimenta e Severo, 2020), desconsidera-se a complexidade inerente às vivências escolares e as dimensões que constituem o sujeito histórico, social e político. Dessa forma, a educação básica corre o risco de ser

reduzida a um processo técnico, desumanizante, ignorando a importância de uma formação crítica e contextualizada, essencial para lidar com a pluralidade de realidades presentes na escola.

Não obstante, a Resolução CNE/CP nº 4 de 2024 utiliza como um dos dispositivos norteadores legais o Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que trata da formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, Gonçalves (2024) destaca a luta para superar a dicotomia entre teoria e prática. A referência a esse decreto na Resolução CNE/CP nº 4/2024 desconsidera os esforços feitos no campo para romper com essa separação, representando, assim, mais um ponto de retrocesso na formação docente.

Entendemos o retrocesso histórico, sobretudo quando surge a intenção na Resolução CNE/CP nº 4 de 2024 de retornar ao esquema 3+1 na formação de professores, conforme destaca a nota da ANFOPE (2024), assim entendido por dar materialidade a uma formação inicial conteudista com redução das 400 da prática pedagógica como componente curricular. Segundo a ANFOPE há a extinção das 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, esvaziando a perspectiva da unidade teoria e prática defendida pelo campo da formação docente, como elo que atravessa todo o curso e não apenas a prática de ensino e os estágios supervisionados, de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional.

Seguindo nesta esteira histórica, sinalizamos que o esquema 3+1 na formação de professores foi instituído inicialmente pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939 (Brasil, 1939), nas universidades e instituições de ensino superior. Naquela época, os cursos eram oferecidos nas faculdades de filosofia, até que, posteriormente, foram criados os institutos de ciências e as faculdades de educação, seguindo o esquema '3+1', com três anos de bacharelado e um ano de licenciatura.

O esquema conhecido como '3 + 1' originou-se com a proposta de três anos de ensino dos conteúdos específicos e um ano dedicado a didática, fundamentado na crença de que o professor/a deveria primeiro dominar o conteúdo a ser ensinado, antes de aprender as estratégias pedagógicas para ensinar. Essa abordagem seguia a lógica da transmissão de conhecimento do professor/a para o aluno/a. Embora os cursos de licenciatura não sigam mais estritamente o formato '3 + 1' nem sustentem a ideia de que o professor/a apenas transmite conteúdo enquanto o aluno/a é um receptor passivo, a ênfase nos conteúdos específicos ainda prevalece como um princípio fundamental na formação docente, conforme sinaliza Gatti *et al.* (2019).

Acreditamos que a Resolução CNE/CP nº 4 de 2024, ao utilizar como um dos dispositivos norteadores legais o Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, pode

gerar desafios e dificuldades no exercício da prática docente. Isso ocorre porque o referido decreto, ao privilegiar uma visão mais técnica e instrumental, não contempla de maneira plena a complexidade do desenvolvimento das práticas pedagógicas, que é essencial para promover um ensino mais completo, dinâmico e alinhado às necessidades reais dos educadores/as e alunos/as.

Ocupando-se dessa problemática enquanto desafio do tempo presente para a docência, nos debruçamos em compreender o que apontam Gatti *et al.* (2019) sobre a histórica descaracterização da profissão em diálogo com o posicionamento da ANFOPE (2024) em relação a precarização das condições do trabalho docente. Justificamos essa intenção por entender que se faz urgente tensionar os elementos que precarizam o ser e o estar na docência, uma vez que ecoa o esvaziamento do sujeito na relação entre vida-formação.

Para este intento, realizamos uma revisão bibliográfica de trabalhos científicos publicados em plataformas de busca *online* no mês setembro de 2024. Segundo Oliveira (2007), a revisão bibliográfica tem como objetivo explorar documentos científicos de diversos autores relacionados a um tema específico, configurando-se como uma metodologia fundamental na área da educação. Essa abordagem possibilita a compreensão do que já foi elaborado sobre o assunto, exigindo a seleção e a leitura prévia das obras para fomentar reflexões teóricas.

Realizamos o levantamento das produções efetuando buscas com as palavras-chave: “precarização, condições e trabalho docente” nas bases de dados da SciELO (*Scientific Electronic Library Online*). Considerou-se o recorte temporal dos últimos cinco anos, de 2019 a 2024. Como filtro, também foi delimitada a busca a trabalhos publicados no idioma português. Obtivemos um retorno de catorze (14) trabalhos. Os critérios para a escolha dos artigos consideraram o título e os assuntos relacionados à precarização das condições do trabalho docente.

Primeiramente, realizamos a leitura dos títulos e resumos para identificar quais trabalhos dialogavam com a temática. Dessa etapa, foram selecionados um total de três (3) artigos do universo inicialmente levantado de catorze (14). Em seguida, procedemos à leitura integral das produções selecionadas. Para analisar os três (3) artigos selecionados, organizamos os resultados da busca no quadro 1, contendo as seguintes informações: autor/ano, título, revista/instituição. Abaixo, apresentamos os resultados que dialogam com o contexto deste estudo.

Quadro 1: Relação dos trabalhos selecionados por base de dados da SciELO, em 10/09/2024.

Palavras-chave: Precarização e condições do trabalho docente.		
Autor/Ano	Título	Revista/Instituição

CUNHA, Saulo Daniel Mendes; SOBRINHO, José de Andrade Matos; SILVEIRA, Aparecida Rosângela; SAMPAIO, Cristina Andrade /2024	Vivências, condições de trabalho e processo saúde-doença: retratos da realidade docente	Educação em Revista / UFMG
ESTORMOVSKI, Renata Cecília; ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira / 2023	(Des)Valorização docente na educação básica brasileira: naturalização da precarização promovida pelas premiações de professores	Educar em Revista / UFPR
VIEGAS, Moacir Fernando / 2022	Trabalhando todo o tempo: sobrecarga e intensificação no trabalho de professoras da educação básica	Educação e Pesquisa / FEUSP

Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

Nos estudos de Cunha *et al.* (2024), os autores investigaram os processos que levam ao adoecimento de professores em escolas públicas de Montes Claros-MG, com foco nas vivências e condições de trabalho desses profissionais. Os achados foram extraídos das narrativas dos/as professores/as participantes, que permitiu a construção de uma teoria substantiva central, que revela que o adoecimento docente é resultado de processos e causas multifatoriais. Esses fatores emergiram do refinamento de conceitos, que incluem: (1) Precarização do trabalho docente: restrição do Estado e gestão deficitária na educação básica; (2) Manifestações subjetivas do mal-estar docente: vivências de desvalorização e de frustração na carreira docente; (3) Impasses na busca pela superação do mal-estar; (4) Enfrentamento de conflitos com os alunos e familiares na escola; (5) Descompassos na prática docente; (6) Repercussões do trabalho na vida pessoal; e (7) Efeitos do processo de trabalho na história de vida: o adoecimento do professor.

Entre os achados da pesquisa de Cunha *et al.* (2024), sobre as vivências e condições de trabalho dos professores, foi destacado que a precarização da educação, caracterizada por diversas restrições financeiras e organizacionais impostas pelo Estado, tem impactado as condições de trabalho docente. As narrativas docentes revelaram uma sensação generalizada de desmotivação e frustração, além de uma percepção de desvalorização social da carreira docente. Esses sentimentos refletem um estado de mal-estar entre os educadores. Além disso, os dados analisados indicaram a presença de descompassos na prática docente. Muitos professores, que se dedicam ao planejamento das aulas e à melhoria do processo de ensino-aprendizagem, enfrentam dificuldades devido a estrutura escolar arcaica e à falta de recursos adequados.

Na pesquisa de Estormovski e Esquinsani (2023), investigou-se a concepção do êxodo docente a partir da perspectiva das premiações realizadas pelo concurso “Prê-

mio Educador Nota 10”, destinado a professores/as da Educação Básica. A pesquisa levantou discussões sobre a percepção de sucesso vinculada à valorização do trabalho docente, a partir de critérios individualistas. Para participar do concurso, o/a professor/a deve seguir os critérios estabelecidos, apresentando um projeto desenvolvido na escola que evidencie a aprendizagem dos alunos/as, tenha potencial de replicação em outras instituições, independentemente de suas condições, seja inclusivo, utilize metodologias atualizadas e esteja alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

De acordo com Estormovski e Esquinsani (2023), ainda que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tenha recentemente destacado aspectos socioemocionais, essas preocupações já figuravam nas propostas premiadas em anos anteriores. Além de fortalecer princípios neoliberais, essas práticas também se associam a uma tendência neoconservadora que, sobretudo nas últimas duas décadas, tem se consolidado. Nesse cenário, o individualismo se entrelaça a valores morais, moldando a educação e redefinindo os critérios pelos quais o trabalho docente é avaliado.

A partir da análise das sínteses dos projetos vencedores, foram identificadas três categorias analíticas que sistematizam as propostas vencedoras e revelam a forma como o êxito docente é concebido no concurso. As categorias são: (1) o empreendedorismo como elemento de sucesso na docência na educação básica; (2) a concorrência generalizada como um dos alicerces do “Prêmio Educador Nota 10”; e (3) o mérito do professor como forma de responsabilização e elemento constitutivo do sucesso na carreira docente.

Constatou-se que o “Prêmio Educador Nota 10” tem contribuído para a naturalização da precariedade no trabalho docente, ao valorizar práticas que merecem reconhecimento sem, no entanto, promover ou exigir políticas educacionais que assegurem melhores condições de trabalho, salários dignos e planos de carreira. Esses aspectos, fundamentais para a valorização da profissão, não são mencionados pelo prêmio. A redução da valorização docente à premiações traz implicações significativas para o exercício da docência, reforçando uma perspectiva societária e a racionalidade que, ao articular-se com o neoliberalismo, agrava a precarização do trabalho.

Confluindo com a perspectiva sobre a precarização das condições de trabalho docente, a pesquisa de Viegas (2022) descreve, analisa e explica as características da intensificação e sobrecarga de trabalho entre professoras da educação básica em 18 municípios do Vale do Rio Pardo, no Rio Grande do Sul, a decorrência das reformas neoliberais e das mudanças na produção econômica. O autor, ao optar pelo uso do gênero feminino, justifica que a maioria dos professores da educação básica é composta por mulheres. Dentre os aspectos mais relevantes apontados no estudo, destacam-se: os baixos salários, que leva muitas professoras a trabalhar em várias escolas e turmas;

uma carga estressante excessiva; e as salas de aula superlotadas, refletindo as difíceis condições de trabalho enfrentadas por esses profissionais.

O estudo de Viegas (2022) aponta que a jornada regular de trabalho, dependendo da situação contratual, pode ser ainda mais precarizada, intensificando a sobrecarga das professoras. As profissionais que não são concursadas, por exemplo, acabam ficando com as turmas onde há maior carência, ou que têm a obrigação de trabalhar em várias escolas, muitas vezes distantes umas das outras e de suas próprias residências. Além disso, as atividades extraclasse, como o planejamento de aulas, a preparação de materiais pedagógicos, a organização e divisão do trabalho e a avaliação dos/as alunos/as, tornam-se impossíveis de serem realizados durante uma jornada escolar, sendo transferidos para o ambiente doméstico. Essa sobrecarga, associada à intensificação do trabalho, contribui para o adoecimento das docentes, que enfrentam uma rotina exaustiva e mal remunerada.

Ao longo deste levantamento sobre a temática “a precarização das condições de trabalho docente”, as produções analisadas revelam que as narrativas dos/as professores/as, indicam que o adoecimento docente resulta de processos e causas multifatoriais (Cunha *et al.*, 2024). Entre esses fatores, destacam-se a precarização do trabalho docente que englobam a restrição do Estado e gestão deficitária na educação básica, as manifestações subjetivas do mal-estar docente, as vivências de desvalorização e de frustração na carreira docente e os descompassos na prática docente.

O “Prêmio Educador Nota 10” contribui para a naturalização da precariedade no trabalho docente ao valorizar práticas que merecem reconhecimento (Estormovski; Esquinsani, 2023). Ao estabelecer a promoção de metodologias alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essas iniciativas reforçam princípios neoliberais e se associam a uma tendência neoconservadora, que acentua o individualismo e entrelaça valores morais. Essa dinâmica molda a educação e redefine os critérios de avaliação do trabalho docente, muitas vezes em detrimento da colaboração e do reconhecimento das realidades coletivas enfrentadas pelos educadores.

É razoável presumir que a precarização do trabalho docente, manifestada por condições adversas e falta de valorização, encontra um eco preocupante na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente reforçada pela Resolução CNE/CP nº 4 de 2024 por estar alinhada. Embora a BNCC proponha uma padronização e uma suposta melhoria na qualidade do ensino, as especificidades locais e as realidades das escolas públicas — que já enfrentam desafios estruturais — são frequentemente ignoradas. A imposição de currículos rígidos, desconsiderando as condições reais de trabalho e as necessidades dos/as discentes, gera dificuldades na prática docente e acentua o sentimento de desmotivação entre os/as professores/

as. Assim, a precarização das condições de trabalho docente afeta o ensino, a aprendizagem e a formação docente, gerando um ciclo vicioso que perpetua a desvalorização histórica da profissão.

Tomando os indicativos da revisão bibliográfica e assumindo a necessária consciência sócio-histórica dos/as professores/as, especialmente no caso deste artigo, de pedagogas e pedagogos, frente às subtrações emanadas pelas políticas públicas, demarcamos nossa defesa, a problematização dos modos de ver os desafios que são colocados à escola e à formação docente. Partindo dessa assertiva e considerando a intencionalidade deste texto, apresentamos na próxima seção palavras que carregam, por meio das narrativas, o tempo docente no movimento de vida-formação e que nos convidam a pousar e reconhecer, de modo atento, os itinerários vividos na multiplicidade existencial com os encontros forjados na ambiência escolar, nos percursos e trajetos que ressoam no dia a dia da profissão enquanto itinerância de problematização do olhar.

Escritos que anunciam a visibilidade da palavra e a legitimidade das memórias

Nas seções anteriores mergulhamos num esforço de compreender os desafios impostos à formação de professores/as e ao trabalho docente entrelaçados às existências dos três autores que se (re)conhecem no problematizar, os nós que mergulham o ser pedagogo no contexto da educação escolar. Prosseguimos, agora, na conjugação das narrativas, nossas próprias palavras, que enredam sentidos e constroem elos de provocação na constituição docente para além do esvaziamento profissional.

Assumimos as narrativas de formação como um dos caminhos para problematizarmos as questões que convocam respostas político-pedagógicas da docência. Concordamos com Delory-Momberger (2022, p. 17) ao afirmar que ao narrar “os sujeitos são convocados a produzir formas de sua existência e os sentidos de sua experiência”. Para a autora, as narrativas individuais, assim como o tempo comum e a narrativa coletiva, colocam o indivíduo no centro de sua vida-formação.

Sendo assim, defendemos a importância das narrativas de formação, em nosso caso de pedagogos, por conjugar a integralidade do sujeito em sua vida-formação, que podem anunciar em seus escritos, a partir dos desafios históricos, indicativos para enfrentarmos a fragmentação humana imposta pelas políticas educacionais alinhadas a perspectiva neoliberal que precarizam a condição docente.

Destacamos a defesa de uma concepção de educação e de formação construída coletivamente, ouvindo com atenção as demandas da profissão docente, suas vivências e suas experiências e interrogando o que vem impedindo a verdadeira escuta. Dessa

forma, demarcamos como trilha de reflexão, neste texto, a aposta teórico-metodológica da pesquisa (auto)biográfica associada às narrativas de formação no sentido de tornar audíveis o vivido e praticado nos espaços escolares. As narrativas, segundo Josso (2014), constituem um modo potente de conjugar o pensar, o escrever e o viver, uma vez que o ato de escrever uma narrativa de vida centrada na formação abre o espaço de reflexão e de conceitualização do existir.

Para Passeggi (2010) a pesquisa (auto)biográfica explora o vínculo entre linguagem, pensamento e práxis social constituindo um instrumento de formação para engajar processos reflexivos sobre as relações dos sujeitos com eles mesmos, com os outros e com o mundo. Reconhecemos que a maneira na qual os indivíduos biografam suas experiências é parte importante do processo de formação e da aprendizagem, abrangendo tanto a família, a escola e a profissão.

Dessa forma, partindo da questão principal desse estudo que interroga como o tempo atravessa as provocações da vida-formação, rascunhamos (Passeggi, 2010) respostas em forma de narrativas de formação de duas pedagogas que se fazem autoras de sua vida-formação e experimentam a profissão na educação básica e na supervisão escolar, como trajetória de contrarresposta ao que Gatti *et al.* (2019) aponta da descaracterização histórica da formação.

As narrativas aqui tensionadas integram o memorial de formação de duas pedagogas, autoras desta textualidade, que conjugam em suas pesquisas de mestrado a amplificação de olhares a partir de interrogações do vivido na ação cotidiana docente. Para apreender os sentidos expressos nas narrativas, tomamos a tematização (Fontoura, 2011) como eixo analítico das narrativas. A tematização consiste em uma técnica de identificação dos núcleos de sentido que compõe a comunicação a partir da organização das informações coletadas e articuladas com uma fundamentação teórica bem estruturada. Dessa forma, tem-se como procedimentos a leitura atenta para precisão dos focos, demarcação e delimitação do *corpus* de análise (inicialmente em recortes do texto em unidades de registro podendo ser ideias, palavras, frases), levantamento dos temas, definição das unidades de contexto (trechos mais longos) e unidades de significado (palavras ou expressões) e o tratamento dos dados.

Mobilizamos nosso pensar na direção de assumir as narrativas como obra aberta que convidam não só a leitura, mas o diálogo, criando muitas histórias e possibilidades, pois ao narrar, damos forma a existência humana (Delory-Momberger, 2012). Narrando, apreciamos a realidade e aprendemos a analisar a realidade, a organizar e a compreender o mundo, tanto o natural, como o mundo social e a nos situar em relação a nós mesmos. Para conjugar a narratividade na experiência ora textualizada, optamos por denominar cada professora como autora 1 e autora 2.

A autora 1 deste artigo, refletindo sobre os fenômenos educacionais que convocam o campo da pedagogia, tangencia seu pensar em relação ao que se faz presente no cotidiano docente e no trabalho com os pares. Dessa relação, explica *que surgiram questões principalmente em relação ao saber docente materializado na prática. Tais questões se acentuaram com o advento da pandemia do novo coronavírus no final de 2019. Considerando o cenário educacional brasileiro vivenciado durante a pandemia da COVID-19, enfrentamos um momento desafiador, especialmente para nós, professores/as, que nos deparamos com o contexto educacional dos/as alunos/as das classes empobrecidas, marcado pela desigualdade social e digital. Isso me levou a ingressar no Mestrado Acadêmico em 2023, ao qual tenho me dedicado para estudar os saberes que se revelam na prática docente, valorizando experiências pessoais e respeitando a especificidade do saber.*

Compreendendo que a educação deve ter como função social a emancipação dos sujeitos, aliada a uma prática educativa dotada de intencionalidade, que deve contribuir para uma formação humana e social, a autora 1 enfatiza ser o trabalho pedagógico mola propulsora da atuação docente, que requer conhecimentos específicos e pedagógicos no desenrolar de apropriações de diversas áreas do conhecimento e de saberes interdisciplinares.

Nessa perspectiva, continua sua narrativa refletindo que a construção do coletivo que se dá no movimento da escola, um lugar de potência formativa, permite-nos construir uma relação de respeito e compreensão, pois cada atuação docente exige saberes específicos da profissão, em uma relação horizontal de troca de saberes. O saber da experiência (Tardif, 2014), fez-me compreender a função da pedagoga que me constitui. Sou constituída por experiências entrelaçadas com muitos sujeitos que compõem minha trajetória de vida e formação.

Na direção de perceber de modo atento suas (com)posições profissionais, as professoras ressaltam a importância de problematizar suas próprias palavras, conforme narra a autora 1, *compreender as minhas palavras é compreender o meu processo formativo. Revelar um pouco da minha história é também refletir sobre as minhas escolhas, num processo de compreensão da constituição pessoal-profissional como pedagoga e da minha relação com a pesquisa-formação (Josso, 2004), reflexão que tenho feito no mestrado sob a ótica do presente numa releitura do passado.*

Para Josso (2004), rememorar experiências possibilita refletir sobre os contextos coletivos que nos formam e nos levam a construir a visão de mundo, dando sentido à nossa vida. Conforme aponta a autora 1 o seu próprio agir docente na educação básica em diálogo com os estudos empreendidos no Mestrado têm descortinado compreensões relacionadas à conscientização e da autonomia formativa e levando ao reconhecimento da condição de sujeito em formação resultante de vários itinerários.

Nessa trajetória de rememoração enquanto possibilidade de levantes de compreensão, a autora 2 revisita vivências pretéritas na escola, quando da infância, apontando fraturas e ressignificações: *ao pensar na trajetória da criança que fui e da pedagoga que me tornei, não tem como não lembrar do caminho que percorri para chegar até aqui. Encontro a menina, a retenção e o vermelho, cor da caneta da professora que marcava meus erros e dificuldades. Com ajuda da família, amigos e professores consegui trilhar um caminho de leitora, deixando as dificuldades e os medos de lado e me tornando uma professora.*

Caminhando na esteira reflexiva das fraturas vivenciais, a autora 1 que desenvolve uma pesquisa olhando para o contexto da pandemia de covid-19, destaca que *se por um lado a pandemia nos proporcionou vivências de incerteza e dor, por outro lado, também me deslocou para outros espaços coletivos de reflexão e de formação docente. Inspirei-me nas palavras poéticas da escritora dinamarquesa Isak Dinesen, que a filósofa alemã Hannah Arendt (2007) coloca como epígrafe no seu livro "A condição humana", enfatizando que as adversidades podem ser suportadas se pudermos narrar uma história sobre elas. Isso me impulsionou a narrar as nossas experiências durante e, principalmente, após a pandemia, dando sentido à existência.*

As palavras das autoras 1 e 2 nos aproxima de Nóvoa (2017) quando sinaliza a relação eu-outro-nós na formação de professores, uma vez que nos formamos com a presença de outros professores e com as vivências das instituições escolares, isto é, praticamos reflexões e problematização diante da práxis educativa com sujeitos, e não sobre sujeitos. Encontramos, também, reverberações com os estudos de Tardif (2014) que identifica nas relações com os pares, com os saberes produzidos e com a experiência coletiva dos professores a enunciação de saberes experienciais fundantes do trabalho docente.

Tangenciando a relação entre trabalho docente e a temporalidade, autora 2 continua suas reflexões apontando que vi o tempo passar e o desejo de organizar os saberes adquiridos ao longo dos anos crescer. Quando pensei: está na hora de voltar para a sala de aula, agora como mestranda. Entretanto, o receio de errar, que surgiu na infância, se transformou em medo de escrever, de ousar na idade adulta. Apesar disso havia o entendimento da importância de o professor registrar as suas práticas, escrever as suas experiências.

Podemos inferir que as autoras 1 e 2, ao mergulharem em interrogações com as questões colocadas pelo dia a dia docente, amplificam seus olhares ao itinerar nos estudos do mestrado, direcionando assim numa ambiência de leitura crítica da realidade de si próprias. Logo, entendemos que fazer pesquisa, é antes de tudo, refletir com as questões do real que nos indagam. Assim como nos ensina Freire (1991) de que educar é um ato político, compreendemos com as narrativas das autoras 1 e 2 que pesquisar

também é um ato político e, nesse ato, desenvolvemos olhares plurais sobre si e ao outro, numa conjugação de formar e formar-se em ambiência de pesquisa.

Estamos com Freire (2011) quando convoca os docentes a desenvolverem pedagogias que lhes permitam afirmar suas próprias vozes. Reconhecendo a potência desta convocação, tensionamos nas linhas desse texto o ressoar de palavras provocadoras de experiências audíveis atrelado à problematização dos ruídos que permeiam a constituição de pedagogas.

Em cada narrativa polinizada pelas pedagogas, autoras 1 e 2, adentramos em dimensões temporais tensionadas por desafios que convocam à docência e o estar na profissão no momento presente. Identificamos palavras conjugando paisagens nevrálgicas envolvendo as feitura cotidianas configuradas na escola com as fraturas institucionais, na direção de provocar levantes de compreensão diante do quadro atual sufocador do exercício da docência socialmente justa e emancipatória.

Compreensões finais: escritas que (des)enredam encontros e caminhos percorridos

Compreender e (des)enredar elementos que compõe a profissionalidade de pedagogos no alinhar narrativo, foi o itinerário reflexivo rascunhado neste texto. Assumimos, nessa proposição, a defesa de tornar audíveis os ruídos que impedem o exercício docente enquanto compromisso sócio-histórico dos sujeitos a partir da seguinte questão: como o tempo atravessa as provocações da vida-formação?

Tomando as dimensões temporais que permeiam o ser docente, costuramos argumentações que descortinem a construção coletiva da profissão por meio da escuta atenta às vozes que ressoam no dia a dia escolar. Nessa esteira, nos posicionamos contra as perspectivas mercadológicas que buscam o esvaziamento intelectual e crítico dos professores, asfixiando o agir pedagógico através do controle, homogeneização e precarização.

Nessa caminhada apostamos nas narrativas docentes, sintaxes de vida-formação provocadoras de anúncios orgânicos do vivido, forjado e tramado na relação de aprender a ensinar e de ensinar a aprender. Inscritos teórico-metodologicamente na pesquisa (auto)biográfica, itineramos reflexivamente em escritos que vocalizam o tempo na semântica dos atravessamentos que gestam interrogações sobre como os sujeitos atribuem sentido ao curso da vida, no caminho de sua formação humana, no percurso da história de formação. Esta perspectiva, conforme explica Passeggi (2010), considera a educação como uma das dimensões essenciais do tornar-se humano como processo contínuo de acúmulo e de integração das experiências, construindo e transformando, a medida em que o sujeito se forma.

As narrativas das pedagogas unem-se numa paisagem que evidenciam como os sujeitos – pedagogas em formação – realizam o trabalho de construção singular diante das provocações do presente. Percebemos que este trabalho, por meio das narrativas, integra dialeticamente, forma, sentido e experiência vivida, daí quais identificamos elos que atravessam a relação presente com as fraturas existências num tom de (des) enredamento de palavras e produtora de interrogações da realidade.

Josso (2014) nos ajuda a fundamentar essa percepção quando sinaliza que a narrativa escrita constitui um suporte particularmente adequado para a pesquisa dos processos de formação e de conhecimento, porque dá acesso tanto as partes que a compõem como ao conjunto semântico que foi atribuído. Delory-Mombeger (2012) complementa, afirmando que o que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem desse vivido e dessa experiência.

Conjugando o itinerário compreensivo e as paisagens do presente texto, concluímos que a temporalidade de vida-formação docente evoca a gestação de sentidos quando o percurso pedagógico é problematizado na direção de (cria)ção e autoria de conhecimentos e saberes cotidianos. Um saber prenhe de sentidos ambientado com a escola e na afirmação sócio-histórica da profissão, numa relação de viver e narrar para enredar e construir um tempo de aprender singular e coletivo justo socialmente.

Referências

ANFOPE. **Nota da Anfope sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024**. 2024. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/nota-da-anfope-sobre-o-parecer-cne-cp-no-4-2024-2/>. Acesso em: 26 abr. 2024.

ARENDDT, Hannah **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa formação. In: REIS, Graça; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; BARONI, Patrícia (Orgs). **Dicionário de pesquisa narrativa**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 4**, de 18 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192 Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL, **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidente da República. Casa Civil. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL, **Decreto nº 3.276**, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3276-6-dezembro-1999-369894-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Decreto Lei nº. 1.190**, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 jan. 2024.

CUNHA, Saulo Daniel Mendes *et al.* **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, 2024.

D'ÁVILA, Cristina; SANTOS, Edmea. Ecos da necropolítica neoliberal sobre o currículo na Educação Básica e na Educação Superior. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, V. 14, N. 36, p. 948-960, mai.-ago, 2022. Disponível em <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1390>. Acesso em: 7 mar. 2023.

DELORY-MOBERGER, Christine. **A condição biográfica**: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

ESTORMOVSKI, Renata Cecilia; ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. (Des)Valorização docente na educação básica brasileira: naturalização da precarização promovida pelas premiações de professores. *Educar em Revista, Curitiba*, v. 39, 2023.

FREIRE, Paulo, **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo A educação é um ato político. **Caderno de Ciências**, Brasília, n. 24, p. 21-22, jul./ago./set. 1991. Disponível em: <https://www.acervo.paulofreire.org/items/caed98a4-b937-4783-b5cd-d6e46da5eb93>. Acesso em: 09 jul. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, Bernardete A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: Unesco. Acesso em: 11 set. 2023, 2019.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. (Org.) *In*: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2014.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, nº 166, out./dez. 2017.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. BNC e PNAIC: reflexões sobre o direito de aprender, normatizações curriculares, políticas de formação e controle docentes e vida cotidiana nas escolas. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa; REIS, Graça (orgs.) **Pesquisas com formação de professorxs**: rodas de conversa e narrativas de experiências. Petrópolis, RJ: DP *et Alii*, 2017.

PASSEGGI, M. C; SOUZA, E. C. O movimento (Auto)Biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. *Revista Investigación Cualitativa*, 2 (1), 2016 p. 6-26.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista (orgs.) **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PIMENTA, Selma. Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A didática na Base Nacional Comum da formação docente no Brasil – Guinada ao tecnicismo no contexto da mercadorização da educação pública. *In*: CANDAU, V. M; CRUZ, G. B.; FERNANDES, C. (orgs.) **Didática e fazeres-saberes pedagógicos**: diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

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

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969. 385p.

VALLE, Ione Ribeiro. O lugar da educação nos projetos de modernidade: escola e diferenciação social. *In*: VALLE, Ione Ribeiro; HAMDAN, Juliana Cesário; DAROS, Maria das Dores (Org.). **Moderno, Modernidade e Modernização**: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. v. 2. (Coleção Pensar a Educação Pensar o Brasil 1822 - 2022. Série Estudos Históricos).

VIEGAS, Moacir Fernando. Trabalhando todo o tempo: sobrecarga e intensificação no trabalho de professoras da educação básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: USP, v. 48, 2022.

'Notas de fim'

1 . Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf

2 . Integramos as narrativas aos parágrafos por coadunar de modo epistemopolítico (Passeggi e Souza, 2017) à inteireza da formação de professores.