



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XIV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED)

TATIANNE DOS SANTOS SOUZA AVELINO

FORMAÇÃO PELA EXPERIÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR:
DIÁLOGOS SOBRE OS SABERES DOCENTES NO MUNICÍPIO DE
CONCEIÇÃO DO COITÉ

CONCEIÇÃO DO COITÉ
2020

TATIANNE DOS SANTOS SOUZA AVELINO

**FORMAÇÃO PELA EXPERIÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR:
DIÁLOGOS SOBRE OS SABERES DOCENTES NO MUNICÍPIO DE
CONCEIÇÃO DO COITÉ**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade da Universidade Estadual da Bahia – UNEB, Campus XIV, da linha 02 de pesquisa Cultura Escolar, Docência e Diversidade, como requisito parcial de obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Iris Verena Santos de Oliveira

CONCEIÇÃO DO COITÉ

2020

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Avelino, Tatianne dos Santos Souza

Formação pela experiência no cotidiano escolar: diálogos sobre os saberes docentes no município de Conceição do Coité/ Tatianne dos Santos Souza Avelino –. Conceição Coité, 2020.

111f.:il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Íris Verena Santos de Oliveira

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação- Campus XIV. Mestrado Profissional em Educação e Diversidade. Contém apêndices

1. Cotidiano Escolar. 2. Formação Docente. 3. Narrativas Autobiográficas. 4. Relatos de Si. 5. Grupo de Experiência. I. Oliveira, Íris Verena Santos. Universidade do Estado da Bahia. Título.

CDD: 370.71

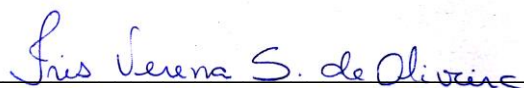
TATIANNE DOS SANTOS SOUZA AVELINO

**FORMAÇÃO PELA EXPERIÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR:
DIÁLOGOS SOBRE OS SABERES DOCENTES NO MUNICÍPIO DE
CONCEIÇÃO DO COITÉ**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade da Universidade Estadual da Bahia – UNEB, Campus XIV, da linha 02 de pesquisa Cultura Escolar, Docência e Diversidade, como requisito parcial de obtenção do grau de Mestre em Educação.

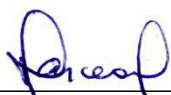
Aprovada em 15 de outubro de 2020.

Banca Examinadora



Iris Verena Santos de Oliveira

Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia, Brasil
Universidade do Estado da Bahia - UNEB



Márcea Andrade Sales

Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil
Universidade do Estado da Bahia - UNEB



Maria Roseli Gomes Brito de Sá

Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil
Universidade Federal da Bahia - UFBA

AGRADECIMENTOS

As palavras que aqui ensaio escrever, como forma de agradecimento, não são suficientes para expressar a tamanha gratidão que sinto por todas as pessoas que cruzaram meu caminho e que, de alguma maneira, influenciaram nesse processo formativo tão crucial para minha vida pessoal, profissional e acadêmica. É um êxtase de alegria que me invade.

Então, começo agradecendo a Deus por ter me concedido a benção de estar realizando este sonho, por ter me dado forças, coragem e persistência no enfrentamento dos desafios.

Sou grata à minha família por todo apoio, compreensão e, em especial a minha mãe, que sempre esteve ao meu lado, encorajando-me em todos os momentos de forma incondicional.

Agradeço à minha filha Luna Vitória, a quem tanto amo, ao meu esposo e ao nosso bebê, fruto do nosso amor, que de dentro do meu ventre já está me proporcionando alegrias.

Agradeço às minhas colegas de trabalho pela parceria, amizade e por fazer parte deste processo formativo, bem como as professoras que participaram da pesquisa.

Agradeço às minhas colegas de turma por compartilharmos as dores e as delícias de sermos *mpedianas*, principalmente às meninas do grupo de *WhatsApp* “Resenha” (Débora, Elcione, Graciele, Jeane, Jussara, Luciana e Sarah), por dividirmos as alegrias e angústias, sempre apoiando umas às outras.

Sou grata às colegas da turma anterior como Ivete, por seu apoio, incentivo e sua disponibilidade em me ajudar no período da seleção do mestrado e a Tamires pela colaboração, disponibilização de materiais de estudo e suas contribuições durante todo esse percurso.

Sou grata às professoras do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) pelos compartilhamentos e contribuições neste processo formativo.

De maneira especial, agradeço à minha orientadora Iris Verena, pela valiosa orientação, por sua disposição, atenção e cuidado comigo, além de todo profissionalismo.

Sou grata à UNEB e ao MPED pela oportunidade de viver essa tão profícua experiência.

Agradeço ao grupo Formação, Experiência e Linguagem (FEL) pelas calorosas discussões.

Agradeço às professoras Rosane e Roseli, que compuseram a banca de qualificação e trouxeram grandes contribuições para a construção deste texto.

Agradeço às professoras da banca de defesa, Roseli e Márcea, por aceitarem o convite.

Sou grata por todas as desestabilizações e pelos deslocamentos que esta escrita me proporcionou, que com certeza me afetaram e alteraram, sobremaneira, a forma como eu vejo, penso e sinto a arte de ser docente.

A todas, deixo o meu carinho e expresso minha gratidão: obrigada!

AVELINO, Tatianne dos Santos Souza. **Formação pela experiência no cotidiano escolar: diálogos sobre os saberes docentes no município de Conceição do Coité.** 111f. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade - MPED) – Universidade Estadual da Bahia, Conceição do Coité, 2020.

RESUMO

Este texto apresenta tessituras da formação docente a partir de narrativas de experiências que se desenharam nos aconteceres da vida cotidiana na escola e que compõem a minha trajetória. A pesquisa considerou as negociações e agenciamentos que construímos nas relações com o outro e que constituem os processos formativos no contexto escolar. Trata-se de uma investigação produzida a partir dos modos de fazer *pesquisa nos/dos/com os cotidianos*, ao passo que tomo a narrativa autobiográfica e o relato de si como possibilidades para formação docente. Os caminhos da pesquisa borram minhas certezas e convicções. Nesse sentido, fazer pesquisa *com* e não *sobre* os cotidianos, gerou desestabilizações que me fizeram perceber o processo de formação docente a partir do *tornar-se o que se é*. Aciono o Grupo de Experiências (GE) como proposta metodológica interventiva, marcando as narrativas de experiências em seu potencial de formação, no processo de construção de cenários de pesquisa propostos para professoras das escolas dos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede pública municipal, situadas na cidade de Conceição do Coité, interior da Bahia.

Palavras-chave: Cotidiano escolar. Formação docente. Narrativas autobiográficas. Relatos de si. Grupo de Experiência.

AVELINO, Tatianne dos Santos Souza. **Formation through experience in school life: dialogues about teaching knowledge in the municipality of Conceição do Coité.** 111f. 2020. Dissertation (Professional Master in Education and Diversity - MPED) - State University of Bahia, Conceição do Coité, 2020.

ABSTRACT

This text presents the construction of teacher training based on narratives of experiences that were drawn in the events of everyday life at school and that make up my trajectory. The research considered the negotiations and arrangements that we build in relationships with others and that constitute the training processes in the school context. It is an investigation produced from the ways of researching in / of / with everyday life, while I take the autobiographical narrative and the self-report as possibilities for teacher training. Research paths blur my certainties and beliefs. In this sense, researching with and not about everyday life generated destabilizations that made me realize the process of teacher education from becoming what one is. I activate the Experiences Group (EG) as an interventional methodological proposal, marking the narratives of experiences in their training potential in the process of building research scenarios proposed for teachers in the final years of elementary schools in the municipal public network, located in the city of Conceição do Coité, the interior of Bahia.

Keywords: School life. Teacher training. Autobiographical narratives. Self-reports. Experience Group.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Atividade Complementar

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ASIHVIF – Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação

BIOGRAPH – Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CIPA – Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FACED – Faculdade de Educação

FEL – Formação, Experiência e Linguagem

FEP – Formação em Exercício de Professores

FURG - Universidade Federal do Rio Grande

GE – Grupo de Experiência

GT – Grupo de Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IEL – Instituto Euvaldo Lodi

MPED – Mestrado Profissional em Educação e Diversidade

OMS – Organização Mundial de Saúde

PAE – Programa de Apoio ao Estudante

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PPGEduC – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
 CAPÍTULO 1. TESSITURAS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO COTIDIANO ESCOLAR.....	15
1.1 Formação no exercício docente: a experiência e o processo de <i>tornar-se o que se é</i> ...	17
1.2 Percursos para <i>tornar-me</i> professora.....	32
 CAPÍTULO 2. (IM)POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS: itinerâncias da investigação.....	44
2.1 Mapeamento dos caminhos possíveis.....	46
2.2 Tecendo os fios da pesquisa.....	54
2.2.1 GE como exercício de formação de professores.....	68
 CAPÍTULO 3. O A-COM-TECER DA PESQUISA: Proposta de Intervenção.....	73
3.1 Grupo de Experiência: primeiro encontro.....	75
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
 REFERÊNCIAS.....	98
 APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	107
APÊNDICE B – EXECUÇÃO DO PRIMEIRO GE.....	109
APÊNDICE C – FOTO-CONVITE DO PRIMEIRO GE ONLINE.....	110
APÊNDICE D – FOTOS DO PRIMEIRO ENCONTRO DE GE ONLINE PELA PLATAFORMA GOOGLE MEET.....	111

INTRODUÇÃO

Sou ser em construção, em processo, sem introdução.
Entro de sola, sou assolada. E assim como devaneiam
as memórias, deixo a pena me guiar, me escrever.
Tenho grande dificuldade com inícios, talvez pelo fato
de sempre existir algo antes e em continuidade, não
exista um ponto zero, mas o a partir de
(MAGALHÃES, 2017).

Início a escrita deste texto, a partir das palavras de Diana Magalhães, como forma de marcar a minha trajetória de escrita até aqui. Compreendendo que sou um ser em construção, em processo, jogo-me nessa aventura de pesquisar, de investigar, mas diferente da autora, não tenho dificuldade apenas com inícios, mas os desafios atravessam toda a construção dessa escrita. Escrever, para mim, não é uma tarefa fácil e acionar as memórias para me escrever é mais difícil ainda. Mas é preciso iniciar, é preciso escrever.

Então, encarando o desafio, começo dizendo que esse texto é uma tessitura da minha trajetória docente, pautada nas narrativas de formação, embasadas a partir das leituras que tenho acionado ao longo desses dois anos como aluna regular do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XIV, Conceição do Coité, Bahia.

Esse texto foi construído a partir de minhas experiências como docente da Educação Básica da rede municipal de Conceição do Coité, cidade onde resido. A ideia de tecer essa escrita é justificada pelas minhas inquietações enquanto professora, como tal, busco perceber espaços para a formação docente que extrapolam os cursos de formação inicial e continuada; uma formação que diz do processo de me tornar professora, da construção da minha professoralidade (PEREIRA, 2016).

Alguns conceitos são trazidos ao texto a partir de autores caros nessa discussão. Trago o termo *experiência* acionando Larrosa (2011), que a concebe como aquilo que nos passa, nos toca e nos afeta de alguma forma, alterando nosso estado inicial. Discuto a formação docente a partir das proposições de Nietzsche (2008), que questiona *como a gente se torna o que se é*, nesse exercício, encaro o cotidiano escolar como *espaçotempo* formativo (FERRAÇO, 2007); (ALVES, 2003), fundante para o processo de construção da professoralidade (PEREIRA, 2016). Nesse processo, as narrativas são construídas tomando como base o ato de relatar-se a si mesmo (BUTLER, 2015), sendo que essas narrativas são encharcadas pelas afetações que me atravessam ao longo da vida (DELEUZE; GUATTARI, 2010).

O diálogo com esses autores fundamentam as bases teóricas que permeiam todo o texto, ao passo que busquei olhar o cotidiano escolar a partir da minha trajetória de vida e do relato de colegas de trabalho, com as quais construí histórias dentro de um *espaçotempo* marcado por subjetividades, pelas idas e vindas, num movimento em que pensamentos, crenças, opiniões e maneiras de ser e viver o mundo afloram a partir de posicionamentos que assumo numa dinâmica complexa atravessada pela racionalidade humana. Um caminho traçado dia após dia, no qual as experiências emergem a partir de contradições, divergências, convergências e combinações que fazem da vida cotidiana esse *a-con-tecer* (CARVALHO, 2008) construído coletivamente.

Pensando nesse cruzamento de sentidos e nas marcas que a docência deixa em nós, busquei construir os caminhos desta investigação lançando mão de metodologias que me possibilitaram desenvolver a *pesquisa no/do/com os cotidianos* de professoras¹ atuantes nas escolas municipais de Conceição do Coité, sendo estas: Escola Eustórgio Pinto Resedá, Escola João Paulo Fragoso, Escola Municipal Almir Passos e Escola Professor Sizenando Ferreira de Souza, que foram contempladas observando os critérios estabelecidos para a escolha do *lôcus* da pesquisa. Essas escolas ficam situadas em bairros diferentes dentro da cidade e atendem estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental de 09 anos.

Meu movimento de escrita é fruto de escolhas epistemológicas dentro do meu campo de investigação, que direcionaram os estudos para a perspectiva cotidianista, em que suas precursoras Nilda Alves (2001; 2006; 2008; 2013; 2019), Inês Barbosa de Oliveira (2003; 2012; 2013) e o pesquisador Carlos Eduardo Ferraço (2005; 2007; 2013), defendem outras formas de pesquisar, a partir do fazer *pesquisa com o cotidiano*, que caminha na direção da descoberta, das contingências, da emergência dos sentimentos. Esses caminhos, portanto, levam a deslocamentos que me permitiram, como pesquisadora, ousar no processo de investigação, atentando para escapes e traições, inerentes a formação pautada na experiência.

Seguindo as proposições cotidianistas, ao fazer a pesquisa tomei como dispositivo teórico-metodológico o Grupo de Experiência (GE) que, pensado a partir das autoras Oliveira e Jesus (2018) e Oliveira (2019) consiste em “espaços de pesquisa-formação”. Nesses espaços, as participantes sem seguir regras previamente determinadas, tecem narrativas

¹ Assumo nesta escrita as palavras no substantivo feminino, como forma de marcar tanto meu espaço enquanto professora, bem como das minhas colegas, tendo em vista que somos maioria nas escolas *lôcus* da pesquisa, além de marcar a presença majoritária das autoras com quem dialogo neste texto.

autobiográficas² e constroem relatos de si, de suas trajetórias, suas experiências, vivendo desestabilizações, deslocamentos num processo de desconstrução de si que atingem todas as pessoas envolvidas, buscando romper a distinção entre pesquisadora e pesquisadas.

Nesta pesquisa, o GE foi adotado como dispositivo teórico-metodológico e também como proposta interventiva, com a intenção de criar uma ambiência formativa possibilitando às professoras trazer para a roda as experiências tecidas no cotidiano escolar e que, sobremaneira, alteram seus *saberesfazer*es docentes. Nesse sentido, o desafio que me moveu durante esta investigação e que, apoiada nas palavras de Oliveira (2019b), me fez pensar foi: Como tornar os GE uma ambiência formativa em que as professoras saiam de cada encontro com o desejo de retornar e discutir questões outras sobre seus cotidianos, repensando-os como esse *espaçostempos* de experiências que contribuem para o tornar-se professora?

Nesse contexto, a Proposta de Intervenção desta pesquisa indica a configuração de encontros de Grupo de Experiência (GE), vislumbrando proporcionar às docentes um ambiente para a criação de narrativas de experiências e de relatos de si como potencial de formação, a partir do processo de construção desses cenários formativos sobre a vida cotidiana na escola, refletindo suas práticas pedagógicas, seu processo de tornar-se professora. Portanto, aposto na ideia de que esta pesquisa possibilita a problematização dos cotidianos escolares, enquanto *espaçostempos* de formação docente.

As falas expressas nas narrativas das professoras participantes desta pesquisa, além de comporem a escrita deste texto, também farão parte de um livro digital (e-book) que será organizado, editado e formatado por mim, enquanto pesquisadora, juntamente às docentes-autoras-participantes do GE que se disponibilizarem. Após a finalização, o e-book será disponibilizado para o MPED e poderá ser publicado tanto no repositório do programa, bem como na universidade, podendo ser utilizado posteriormente como fonte de pesquisa. Além disso, o e-book poderá servir de base para estudos posteriores de suas autoras, nos quais estas poderão publicá-lo em formato de artigo ou outro tipo de escrita, contemplando as narrativas, seja em revistas, periódicos, projetos, ou outros formatos. O livro digital será uma escrita coletiva e consistirá no produto da minha pesquisa-intervenção, a ser elaborado e publicado respeitando os prazos estabelecidos pelo Programa de Pós-graduação do MPED.

A construção do e-book que trará como título a temática desta pesquisa “Formação pela experiência no cotidiano escolar: diálogos sobre os saberes docentes no município de

² Ao longo do texto, este termo aparece escrito das duas formas “autobiografia” e “(auto)biografia” respeitando a grafia de cada autor. Porém, nos trechos em que assumo a escrita utilizo a grafia de forma conjugada, devido à harmonização da palavra.

Conceição do Coité”, disporá das narrativas e relatos de experiência das professoras, com as contribuições que vão desde o primeiro encontro até os demais que serão desenvolvidos, como proposição da intervenção, com a intenção de dar visibilidade às práticas pedagógicas e aos *saberes-fazer*es docentes.

Trago para o cerne desta discussão a (im)possibilidade de tecer uma narrativa de mim, do meu processo formativo, da constituição do meu *eu* professora, a partir de um movimento que foge à normatividade das pesquisas educacionais, permitindo-me criar táticas que tentem representar o diálogo interior que travo ao escrever esta narrativa, um diálogo entre as minhas memórias e as (im)possibilidades de significação e subjetivação da minha professoralidade. Este exercício exige de mim uma postura que borra certezas, ao passo que me questiono e reflito sobre a prática docente que exercito.

Dessa forma, pensar o cotidiano escolar e a forma como nele construímos relações me fez perceber limites como professora e as limitações da escola frente aos fatores que interferem e (im)possibilitam o processo formativo. Esse processo de desestabilização teve início logo após a entrada no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED/UNEB), Campus XIV, a partir das discussões tecidas nas aulas dos componentes curriculares, nos encontros de orientação e nas reuniões do grupo de pesquisa Formação, Experiência e Linguagem (FEL). Até então, mesmo já tendo o desejo de discutir sobre o cotidiano escolar, não tinha me dado conta do que estava por vir.

Os caminhos que trilhei apontam para experiências que me tocam e afetam, contribuindo para a constituição da professora que me tornei. Esse trajeto tem fomentado várias perguntas formuladas nesse processo de pesquisa: O que me constitui professora? Como as experiências me afetam e me tornam professora no cotidiano da escola? Tenho buscado construir respostas para essas indagações, mas a cada novo texto, nova leitura, surgem outras inquietações que vão se entrelaçando nessa escrita. Esses questionamentos me fizeram lembrar que, ao longo de nossas vidas “fazemos escolhas, ainda que sejam escolhas implicadas com as lutas que decidimos travar e limitadas pelas possibilidades do tempo e espaço em que estamos inseridas” (OLIVEIRA, 2019b, p. 112). Nesse sentido, as escolhas que fiz no decorrer desse período dizem muito de mim, de quem sou, da minha trajetória profissional, ainda que nem tudo possa dar relato.

Além das inquietações, alguns objetivos me moveram no sentido de discutir a formação docente no cotidiano escolar, percebendo a importância da experiência na construção da professoralidade, a partir dos atravessamentos e das desestabilizações que nos tocam e nos afetam; compreender o fazer *pesquisa nos/dos/com os cotidianos* e construir as

bases teórico-metodológicas dessa investigação, marcando a narrativa autobiográfica e o relato de si como possibilidades para formação docente a partir do processo de tornar-se o que se é; e tecer narrativas de experiências com professoras da rede básica de ensino a partir do GE, tornando-o espaço de construção coletiva de diálogo sobre os *saberesfazer*es docentes.

Como forma de situar o/a leitor/leitora quanto à organicidade do texto, apresento as discussões tecidas em cada capítulo. O primeiro capítulo traz como título *Tessituras da formação docente no cotidiano escolar*. Nele, inscrevo as tessituras da formação docente atravessadas pelas desestabilizações e negociações que fazemos numa trajetória de construção da professoralidade e que são expressas num movimento de escrita que busca narrar as experiências que tecem o processo formativo, ponho sob questionamento as práticas pedagógicas e os *saberesfazer*es docentes que são construídos no cotidiano escolar. Para articular a discussão neste capítulo o dividi em dois tópicos: o subcapítulo 1.1 *Formação no exercício docente: a experiência e o processo de tornar-se o que se é*, em que discuto os processos formativos no contexto escolar, ressaltando como a experiência atravessa a formação docente, num movimento constante em que nós professoras nos tornamos quem somos; no subcapítulo 1.2 *Percurso para tornar-me professora*, narro minha trajetória de formação, destacando os caminhos percorridos antes da docência e que continuo trilhando em meu processo formativo, atentando para as experiências que me tocaram, me afetaram, e contribuíram para me tornar quem sou.

O segundo capítulo *(Im)possibilidades metodológicas: itinerâncias da investigação* tece um diálogo teórico-metodológico apontando caminhos para o fazer *pesquisa nos/dos/com os cotidianos*. Nele, trago uma discussão sobre as bases teórico-metodológicas desta investigação a partir dos pressupostos da pesquisa cotidianista e da pesquisa autobiográfica. O capítulo foi dividido em dois subcapítulos. No 2.1 *Mapeamento dos caminhos possíveis*, teço um diálogo sobre a construção dos caminhos da investigação, destacando a pesquisa exploratória que fiz como forma de obter subsídios para a discussão da temática e dos modos de fazer pesquisa por pessoas que discutem o cotidiano escolar como *espaçotempo* de formação docente. Já no subcapítulo 2.2 *Tecendo os fios da pesquisa*, abordo a narrativa como (im)possibilidade metodológica na construção desta investigação, o *lócus* e as pessoas que fazem parte do processo investigativo, ressaltando a importância dos relatos de si na construção do ser professora. Este subcapítulo traz a seção 2.2.1 *GE como exercício de formação de professores*, onde discuto sobre as experiências docentes como possibilidades outras de formação, ressaltando a construção do GE como cenário formativo no contexto do cotidiano escolar.

No terceiro capítulo, *O a-com-tecer da pesquisa: proposta de intervenção*, como o próprio título sugere, apresento a Proposta de Intervenção desta pesquisa destacando a constituição de Grupo de Experiência como cenário formativo realizado com professoras participantes da investigação. Este capítulo traz o tópico *3.1 Grupo de Experiência: primeiro encontro*, onde narro a experiência do primeiro encontro *online* com as professoras, fazendo uma conexão com o cenário de pandemia que estamos vivenciando, ressaltando como esse período tem afetado as ações e a formação docente.

Nas considerações finais, não trago palavras conclusivas, que tentam encerrar esta escrita ou as narrativas aqui expostas, mas, faço uma reflexão sobre o processo de escrita/formativa que experienciei, compreendendo que o ato de tecer minhas narrativas docentes entrelaçadas a tantas outras de autores(as) com os(as) quais dialoguei e de professoras/autoras/participantes desta investigação contribuiu para a tessitura desse diálogo, ênfase, principalmente os impactos da construção dessa pesquisa para minha formação. Foco, portanto, no tecer da minha professoralidade, em meio ao processo de me tornar quem sou.

CAPÍTULO 1. TESSITURAS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO COTIDIANO ESCOLAR

Inscrevo, ao longo deste capítulo, palavras que traduzem as *tessituras*³ da formação docente atravessadas pelas desestabilizações e negociações estabelecidas ao longo da construção da professoralidade e são expressas no movimento de escrita, que narra as experiências tecidas no processo formativo, pondo em evidência as práticas pedagógicas e os *saberesfazer*es docentes construídos no cotidiano escolar.

O estudo evidenciou que as reflexões no campo das pesquisas educacionais sobre cotidiano escolar vêm ganhando espaço no rol das discussões atuais, por pessoas que o entendem como um espaço de experiência para as que estão envolvidas e imbuídas no processo educativo. Nesse *espaçotempo*⁴ em que vivemos boa parte de nossas vidas, tecemos relações entre nossos pares, bem como com outros sujeitos que fazem parte do contexto escolar.

Esse texto foi construído a partir de minhas leituras e relatos de experiência como docente e coordenadora pedagógica da Educação Básica. Minhas narrativas surgem nas tramas do cotidiano da escola onde atuo, localizada num bairro periférico da cidade de Conceição do Coité, a partir da tessitura de uma rede de *saberesfazer*es desenvolvida por nós, professoras da instituição.

Nesse capítulo, discuto o cotidiano escolar como espaço de produção de experiências, no efetivo exercício da profissão docente que, entendida a partir de Larrosa, serão sempre formativas. Nesse sentido, sigo na contramão do que afirmam alguns autores. Estes utilizam o termo *experiências formativas*, por entenderem que experiências podem ou não ser formativas, ou seja, podem ou não mobilizar saberes. A partir da perspectiva que adoto, a união desses dois termos geraria redundância, que nada altera nem acrescenta ao que compreendo por experiência. Discordo, portanto, de Josso (2004, p. 48), ao afirmar: “para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da

³ “O termo tessitura foi buscado na música permitindo compreender o modo como se relacionam as notas músicas para compor uma peça”. (ALVES, 2003, p. 3). Nesse sentido, faço uso da palavra tessitura grafada em itálico como analogia a uma harmonização das notas/fios que tecem nossas relações, nossos saberes na peça/vida cotidiana.

⁴ Neste texto, faço uso de alguns termos de forma conjugada e destacada em itálico para chamar à atenção do leitor/a quanto à minha intenção em superar a dicotomização na língua que, por vezes, os distinguem e coloca como opostos. Ancorada nas ideias de teóricos com os quais dialogo, esta forma de escrever revela nosso interesse que estes termos sejam percebidos como complementares.

aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer [...]”.

Sou professora da rede pública municipal de Conceição do Coité desde o ano de 2004, porém atualmente desenvolvo o trabalho de coordenação pedagógica na Escola Eustórgio Pinto Resedá, assumido no ano de 2015. Atuando juntamente com a equipe docente, eu e minhas colegas vivemos experiências que diariamente nos colocam frente a situações que nos causam desestabilizações e nos levam a pensar sobre a nossa forma de agir perante os problemas. Penso, portanto, que ao viver uma dada experiência, algo será alterado em mim, seja o modo de refletir, de pensar ou até mesmo de agir diante dela. Ao experienciar situações, faço deslocamentos que me permitem questionar ou não meus *saberesfazeres*. Esses processos são inerentes ao ser humano, não possibilitando, portanto, dizer que as experiências que me passam em nada me afetam.

Viver o cotidiano da escola é, sem dúvida, fazer uma passagem de um estado ao outro, como afirmam Deleuze e Guattari (2010), pois à medida que experiencio situações cotidianas vivo essa transição a partir das sensações e percepções que me afetam, tendo em vista que a vida cotidiana no contexto escolar, principalmente na Educação Básica, é muito desafiadora, dadas as condições de trabalho dos ambientes nos quais estamos inseridas.

Como professora e pesquisadora tenho buscado entender meu processo formativo dentro e fora do contexto escolar, questionando como as experiências que compõem a minha história têm afetado minha formação, alterado a forma como vejo, sinto e percebo a vida cotidiana, como teço relações com as pessoas e com os acontecimentos. Para isso, tenho feito escolhas caras, pois me vejo diante da impossibilidade de voltar no tempo para reviver as histórias, por isso, crio narrativas, ancoradas em suportes de memória que me permitem fazer escolhas, nem sempre conscientes, sobre o que deve ser dito ou ocultado (BUTLER, 2015). Essas narrativas estão relacionadas aos acontecimentos e as experiências que compõem minha trajetória, não numa sequência temporal dada a impossibilidade de relembrar os fatos de forma ordenada, sendo que nada altera na narrativa, mas confrontando com as minhas práticas pedagógicas.

A minha aproximação com as discussões sobre cotidiano é recente. Em meu período de graduação e pós-graduação *lato sensu*, pautava as minhas pesquisas no âmbito da formação docente, especificamente na formação continuada do professor. Foi então, a partir do meu ingresso no MPED como aluna especial na disciplina Cotidiano Escolar e Profissionalização Docente na turma 2017, que me deparei com diversas leituras que me levaram a perceber o cotidiano como um espaço formativo.

Encantada com a possibilidade de dar continuidade aos estudos sobre cotidiano escolar e formação docente, ingressei no mestrado regular no ano 2018 com tal objetivo. À medida em que fui mergulhando nessa aventura de entender as *pesquisas no/do/com os cotidianos* escolares como enfatizam Ferraço (2007) e Alves (2003), passei a observá-lo como *espaçotempo* de possibilidades outras de formação docente. Não quero com essa discussão desmerecer a importância das diversas formações, sejam iniciais e continuadas, vivenciadas por nós professoras ao longo da nossa vida profissional, tampouco defendo que atentar para o cotidiano escolar seja a salvação para a educação. Longe disso, o que proponho é um debate sobre as potencialidades das experiências vividas por docentes, no desenrolar da vida cotidiana na escola, em meio a agenciamentos e negociações, lidas como afetações em nosso processo formativo, que constituem nossa professoralidade (PEREIRA, 2016).

Dada essa aproximação inicial, a participação no Grupo de Pesquisa Formação, Experiência e Linguagem (FEL/CNPq), do qual faço parte, do Departamento de Educação/Campus XIV, da Universidade do Estado da Bahia, em Conceição do Coité, foi profícua, pois este tem sido um espaço fecundo de debates sobre a formação docente e cotidiano escolar. As leituras e as discussões tecidas nos encontros possibilitaram um deslocamento dentro de mim, num processo de desconstrução e reconstrução de saberes e me fizeram pensar que é no *a-con-tecer* (CARVALHO, 2008) da vida cotidiana que experienciamos o espaço e o tempo engendrando saberes e tecendo modos de fazer, ser e viver.

1.1 Formação no exercício docente: a experiência e o processo de *tornar-se o que se é*

Falar da formação docente, de modo geral, é falar da experiência como deslocamentos que fazemos dentro da profissão e que moldam nossas práticas num processo de vir a ser quem somos, de nos tornar professoras. Pensar nesse processo de tornar-se o que se é, é corroborar com a ideia de que nos formamos a partir das diversas experiências que vivemos ao longo da vida, nos acontecimentos do cotidiano, na tessitura de saberes e nas relações estabelecidas com as outras pessoas.

Quando me refiro à formação pela experiência, faço menção àquela que acontece no exercício da profissão docente, tecida no cotidiano, que se dá nos múltiplos *espaçotempos* da escola. Na sala de aula, por exemplo, quando estamos dialogando com estudantes sobre um determinado assunto, é comum nos recordarmos de situações que passamos em determinado

momento e nos serve como exemplo para iniciarmos uma discussão sobre o que estamos tratando ou pretendemos tratar na aula.

São esses movimentos e atravessamentos com os quais nos deparamos no dia a dia da escola que nos fazem ser quem somos, nos tornam professoras, a partir do *a-con-tecer* (CARVALHO, 2008) da vida cotidiana. Posso assim dizer que, essas negociações e agenciamentos constituem a professoralidade docente, compreendendo professoralidade, a partir do que propõe Pereira (2016, p. 35)

[...] a professoralidade não é uma identidade que um sujeito constrói ou assume ou incorpora, mas, de outro modo, é uma diferença que o sujeito produz em si. Vir a ser professor é vir a ser algo que não se vinha sendo, é diferir de si mesmo. E, no caso de ser uma diferença, não é a recorrência a um *mesmo*, a um modelo ou padrão (PEREIRA, 2016, p 35).

A professoralidade, portanto, não é uma identidade do professor, tendo em vista que os processos identitários demarcam e delimitam os sujeitos, incorporando-os em padrões estabelecidos e que os identificam por determinações e códigos pertencentes àqueles grupos específicos. Essa diferença que o sujeito produz de si, como Pereira (2016) afirma, constitui o processo de formação docente. O *a-con-tecer* da formação se dá num movimento de um constante *devenir* (DELEUZE; GUATTARI, 2010), num processo de vir a ser um outro sujeito, diferente de mim, diferente do que já sou. E esse processo se dá nas relações que são tecidas na minha prática docente.

Diante disso, meu processo de construção docente perpassa pela forma como me situo no *espaçotempo* da sala de aula e de outros espaços da escola. É um movimento de construção permanente que não desmerece os processos formativos diversos pelos quais passamos até a chegada à escola, ou até mesmo, os processos de atualização e aperfeiçoamento dos conhecimentos didáticos-pedagógicos – como são conhecidos tais processos formativos, que se cruzam e articulam a estes.

É comum ao encontrarmos nossas colegas nos corredores da escola, no pátio, na sala de professores, no caminho de retorno para nossas casas, que estas oportunidades sejam utilizadas para discutir sobre as experiências, situações com que nos deparamos dentro e fora da escola e que nos tocam, e de alguma forma afetam a prática docente. Para nós professoras, um ato de entretenimento, por exemplo, como assistir a um filme, de repente se transforma em trabalho, porque começamos a pensar que poderíamos exibir aquele filme na aula ou até mesmo discutir com os estudantes.

Na Escola Eustórgio Pinto Resedá é comum nos momentos de Atividade Complementar (AC), narrarmos situações diversas que vivenciamos em nosso dia a dia e que remetem a um assunto que esteja em pauta. Se, por exemplo, estamos discutindo sobre um projeto relacionado à violência na escola, aquelas duas horas de AC se tornam poucas para tantos relatos. Lembramos daqueles alunos e alunas que perdemos ao longo da trajetória escolar e a forma como aquela perda afetou a escola e todas nós. Se vamos discutir sobre gravidez na adolescência, lembramos de nossas estudantes que evadiram após descobrirem que estavam grávidas, ou por, após terem filhos, ficarem impossibilitadas de continuar os estudos, devido às mudanças em suas rotinas de vida. Enfim, esses e tantos outros exemplos sempre surgem e atravessam as nossas discussões em nossos encontros. Quando não conseguimos dar conta dessa partilha nesses momentos, levamos estas discussões para a sala de professores, nos horários de intervalo ou aqueles minutinhos que temos entre uma aula e outra. Ah, como esses minutinhos são importantes! Minutinhos, não no sentido diminutivo da palavra, mas no sentido de serem tão repentinos, de passarem tão depressa. Vejo, portanto, esses momentos como potência em nossa formação, pois o compartilhamento dessas experiências, desses acontecimentos da vida cotidiana dentro e fora do contexto escolar nos fazem pensar sobre o que nos constitui professora.

Cada forma de se ensinar, cada conteúdo trabalhado, cada experiência particular só pode ser entendida junto ao conjunto de circunstâncias que a torna possível, a exemplo da história de vida dos sujeitos em interação, sua formação e a realidade local específica, com as experiências e saberes anteriores de todos, entre outros elementos da vida cotidiana. (OLIVEIRA, 2003, p. 69).

No decorrer dos anos em que tenho trabalhado na Escola Eustórgio Pinto Resedá, tenho buscado tecer práticas pedagógicas e curriculares de forma compartilhada. Dessa tessitura, emergem sentidos e conflitos que possibilitam a criação de ambientes formativos a partir das experiências que são construídas nas relações. À medida que vivemos experiências, nossas relações se entrecruzam em diferentes *espaçostempos*, abrindo caminhos para a tessitura de outras tramas, oriundas de outros fios tecidos cotidianamente (MATTOS, 2019).

Trago o termo “experiência” como conceito basilar desta discussão a partir de Larrosa (2011) que a conceitua como sendo “isso que *me* passa”. Para o autor, a experiência supõe um acontecimento, é “algo que não sou eu”, que independe de mim para que aconteça, algo exterior a mim, mas que acontece dentro de mim, que faz do eu o lugar da experiência (LARROSA, 2011). É a partir dessa compreensão que trato o cotidiano como esse espaço em

que as experiências me acontecem e me fazem viver esse processo de transformação, mas no sentido de deslocamento, de alteração daquilo que sou. Larrosa (2011, p. 07) diz que

De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação. Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência. Daí que o sujeito da experiência não seja o sujeito do saber, ou o sujeito do poder, ou o sujeito do querer, senão o sujeito da formação e da transformação. Daí que o sujeito da formação não seja o sujeito da aprendizagem (a menos que entendamos aprendizagem em um sentido cognitivo), nem o sujeito da educação (a menos que entendamos educação como algo que tem que ver com o saber), mas o sujeito da experiência (LARROSA, 2011, p. 07).

A experiência acontece a partir das relações entre os sujeitos ou do próprio sujeito com o seu contexto, num constante devir, no seu ser com o outro, com o mundo. “O sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2002, p. 24). Nessa relação, algo de mim passa ao outro e algo do outro passa para mim, num movimento recíproco que de alguma maneira nos altera, nos forma e nos transforma.

Indo na contramão das palavras de Josso (2004, p. 48) que diz “[...] para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades”, entendo que toda experiência é formativa, pois à medida que experiencio qualquer situação já não sou mais a mesma pessoa que era antes de passar por ela. A experiência mobiliza saberes, pensamentos, ações e reações, fazendo emergir questionamentos, indagações, alterando nosso modo de pensar e agir, por isso mesmo, a ela comporta o caráter formativo. “Nesse sentido e retomando a ideia que as coisas só acontecem na relação, defenderia que temos uma experiência quando as experiências espaços-temporais se tornam singulares, de acordo com a maneira como cada pessoa exerce sua compreensão de mundo” (SÁ, 2011, p. 1936).

No momento em que ressalto que sou afetada constantemente pelas contingências cotidianas, me apoio na discussão de Deleuze e Guattari (2010) em que utilizam o termo “afectos” conceituando-o como os devires não humanos do homem. Para os autores, o afeto remete a uma passagem de um estado ao outro do sujeito, uma transição. Nesse sentido, os afectos “transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, perceptos

e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 213).

Esse movimento me faz experienciar um processo de construção e desconstrução como professora, em que constantemente sou afetada pelas contingências cotidianas. Quando as experiências me tocam e me afetam, já não sou o que outrora fora, pois a experiência produz efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei, no que eu quero, num processo de composição da minha subjetividade, pois toda experiência é sempre subjetiva, única, particular, própria.

Ao falar de formação no exercício da profissão docente, tomo como ponto de partida a ideia de que o cotidiano ou os *cotidianos*, no plural – porque são diversos e diferentes, como afirma Santos (1995), me afeta à medida que proporciona fazer um deslocamento dentro do mesmo lugar, e me faz passar de um estado ao outro, numa transição por vezes sutil, em que meu ser se transforma em outro modo de ser. Nesse sentido, parto do pressuposto de que cotidianos são *espaçotempos* de vida dos seres humanos, estabelecidos nos encontros e desencontros dos sujeitos, no ir e vir, que vai constituindo a itinerância da vida cotidiana.

Partindo desse pressuposto, posso dizer que o cotidiano envolve toda ação e criação humana, as expressões e emoções que fluem no aqui e agora possibilitando os acontecimentos diversos que não se repetem igualmente mesmo que tudo pareça permanecer igual. Assim, a partir de Oliveira (2018) valorizamos acontecimentos do cotidiano escolar como evento, como aquilo que acontece, que traz no seu bojo o imprevisível.

Pensar no cotidiano a partir desse viés me faz lembrar de uma professora da escola que sempre afirma gostar de trabalhar no contexto escolar, por conta da dinamicidade deste espaço. Para ela, cada ano, cada dia na escola, cada turma, cada aula é sempre uma novidade. Os dias e as aulas não se repetem e, de acordo com sua fala, ambos, professora e estudantes são tocadas e afetadas de forma diferente a cada encontro, pois o cotidiano escolar é sempre cheio de surpresas, é contingente, é imprevisível.

Cabe ressaltar que o cotidiano também pode ser visto como *espaçotempo* das relações, das contradições, conflitos, resistências, disputas, experimentação, construção e desconstrução de ideias e ideais. Sendo assim, o cotidiano metaforicamente pode ser comparado a uma encruzilhada, onde todos os caminhos levam a um mesmo lugar e simultaneamente a lugares diferentes, no qual cada indivíduo é atravessado e altera a constituição do outro. Ao mesmo tempo em que é familiar, traz à tona o desconhecido, num *espaçotempo* onde tudo pode ser e não ser simultaneamente, aflorando o inesperado, a novidade, o inusitado, isso porque ele é

construído socialmente a partir das experiências do sujeito singular com suas maneiras de ser e viver num movimento que é determinado pelo contexto sócio-histórico-cultural.

Mas nem sempre o cotidiano foi visto como esse espaço de possibilidades outras de constituição do sujeito. A história mostra que somente a partir de 1950, o cotidiano começa a emergir como categoria de interesse das pesquisas em ciências sociais, tendo em vista o desenvolvimento em nível conceitual e metodológico das pesquisas qualitativas em contraposição a tendência quantitativa existente (CORREIA; BOMFIM, 2018). Naquele período, a questão da vida diária passa “[...] a se constituir como um núcleo significativo e a atrair diferentes correntes que se envolvem na busca de um tratamento específico, e se voltam para esse campo como o lugar rico em questões sociais” (CHIZZOTTI, 1992, p. 90).

Anos mais tarde, começaram a surgir os primeiros estudos acerca do cotidiano escolar a partir das contribuições de Stake (1983a, 1983b) nos Estados Unidos, com resultados que contribuíram para reflexão crítica e observação do espaço escolar (AVELINO, 2015). Avelino ressalta que, foi com o aumento dos estudos qualitativos, a partir de 1980, que passaram a crescer os interesses pelo estudo do cotidiano escolar. Tais estudos contribuíram para a compreensão das especificidades da experiência cotidiana, destacando as relações sociais configuradas nesse espaço, posto que, no âmbito escolar, as dimensões socioculturais e sociopolíticas estão presentes.

Como grande referência nesses estudos, Michel de Certeau (1996), defende a ideia de cotidiano como invenção humana e apresenta os sujeitos organizados socialmente como protagonistas da história, evidenciando suas práticas diárias, seus saberes, sua linguagem. Para ele,

o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. (...) O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. (...) É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. (...) Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história irracional, ou desta não história. (...) O que interessa ao historiador do cotidiano é o Invisível... (CERTEAU, 1996, p. 31).

Concordando com as palavras de Certeau (1996), o cotidiano se constitui no dia a dia de cada sujeito, cada grupo social. É a construção da história do indivíduo a partir de seus anseios e desejos, uma história como diz o autor, *irracional*, que muitas vezes foge da razão ou da lógica humana, ou até mesmo se confunde com uma não história, mas que não se

permite questionar sua existência. A vida cotidiana é marcada pela imprevisibilidade e faz com que o *homem ordinário* possa inventar o cotidiano com mil maneiras de “caça não autorizada”. Esse cenário é o lugar propício onde acontece as “artes de fazer”, “astúcias sutis”, “táticas de resistência” que vão alterando os objetos e os códigos, e estabelecendo uma (re)apropriação do espaço e do uso ao jeito de cada um (CERTEAU, 1996).

Nesse sentido, Esteban (2002, p. 131) ressalta que essa imprevisibilidade,

não significa a inexistência de largos momentos/ lugares absolutamente previsíveis. Sendo lugar da previsão, da repetição, do saber, é também seu oposto. Sempre igual e sempre diferente, o mesmo e o múltiplo, a simplicidade e a complexidade: oposições que dialogam no cotidiano. Assim é o cotidiano: tempo/espaço em que a vida se realiza (ESTEBAN, 2002, p. 131).

Assumir o cotidiano como esse *espaçotempo* em que a vida se realiza é afirmar que nele construímos nossas histórias, nossas experiências e tecemos nossos *saberesfazer*s (ALVES, 2013) concebendo-o como espaço/lugar de (re)invenção e criatividade, a partir de pistas que viabilizam a produção e a troca de saberes (CERTEAU, 1998).

Corroboro com Oliveira (2013) quando diz que o cotidiano pode ser entendido como *espaçotempo* rico de criações, reinvenções e ações, recusando a noção hegemônica segundo a qual o é confundido com rotina, marcada pela repetição e mesmice. A superação desse pensamento nos leva a ideia de cotidiano como movimento, no qual acontecimentos não se repetem diariamente ou são uniformemente habituais, assumindo-o como esse espaço onde tudo se entrecruza e se entrelaça, formado por sujeitos sociais que vivem em seu dia a dia diversas possibilidades de invenção e reinvenção das suas histórias, dos seus modos de viver, de relacionar-se com os outros, de produzir saberes e fazeres.

Para Certeau (1998), espaço é um lugar praticado pelos atores sociais, assim afirma,

Um *lugar* é a ordem (seja qual for), segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha, portanto, excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do próprio: os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar ‘próprio’ e distinto que define. Um lugar é, portanto, uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade.

Existe *espaço* sempre que se tomam em conta os vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade

polivalente de programas conflituais, ou de proximidades contratuais (CERTEAU, 1998, p. 201-202).

Apoiada nessa ideia certauniana de cotidiano, ressalto que a escola é um espaço onde se afirmam os movimentos, se desdobram em conflitos e tensões decorrentes de vários fatores que nos envolvem enquanto sujeitos praticantes da vida cotidiana escolar. Ampliando o olhar, vejo que no contexto educativo composto por nós/pessoas com sentimentos e crenças, construímos elos/relações pelas quais somos formadas. Segundo Esteban (2013, p. 140), “o cotidiano escolar pode ser vivido como *tempoespaço* de interações, interlocuções e interpelações múltiplas, em que os sujeitos, coletivamente, deslocam fronteiras e questionam limites em seus encontros e confrontos”.

Assim, os cotidianos escolares fazem parte dessas “redes educativas que formamos e que nos formam” (ALVES, 2013, p. 35), à medida que vão nos possibilitando enquanto professoras repensar e refletir sobre nossas práticas para assim redefini-las. Esta reflexão da própria prática vai evidenciando nossas “artes de fazer” (CERTEAU, 1998). Para isso, é preciso que nos coloquemos como um ser em construção – em formação.

Quando falo das artes de fazer docente, lembro-me, por exemplo, dos momentos de AC da escola. Costumamos nos reunir quinzenalmente ou no mínimo uma vez ao mês. São encontros que acontecem com o objetivo de planejar ações coletivas, reuniões pedagógicas de responsáveis pelos estudantes, organizar projetos escolares ou até mesmo discutir uma situação cotidiana que tenha “fugido do controle” da equipe gestora.

Tenho notado que esses momentos de AC coletivos que, geralmente, fazemos no finalzinho da tarde, após a aula, ou no turno noturno, são espaços profícuos de formação docente. Corroboro com as palavras de Macedo et al. (2011) de que a formação do professor não se tece, apenas, por acumulação de cursos e treinamentos, mas, também e talvez com maior frequência, através de um trabalho de reflexão crítica de suas práticas. Para as autoras, professores e professoras são criadores e criadoras de seus saberes em contato com o conjunto de pessoas com as quais se relacionam, levando em conta suas experiências dentro e fora da escola.

Noto que estes são momentos de tensões, de conflitos, geralmente causados pelas divergências de opinião. São também momentos ricos, nos quais emergem as experiências, as contradições, fazemos combinações, sempre em busca de solucionar da melhor maneira possível aquela determinada situação ou organizar da melhor forma as ações planejadas ou estabelecidas no projeto pedagógico.

É nesse sentido que afirmo que está em jogo, tanto nesse momento, como em tantos outros que vivemos no cotidiano escolar, as nossas subjetividades, pois à medida que me coloco frente a uma determinada situação ou problema no qual sou impulsionada a dar minha opinião, imprimo minha marca, contaminada por minha história de vida, que não é somente minha, mas de um contexto familiar, histórico-social do qual faço parte. Quando emito minha opinião, não o faço despida de mim, sou eu afetada por minhas experiências, meus saberes de vida, meus atravessamentos.

Dessa forma, vejo o cotidiano escolar a partir de uma perspectiva de espaço complexo e dinâmico, o qual nos coloca numa posição de *praticantespensantes* (CERTEAU, 1998) da vida cotidiana. Somos *praticantespensantes*, pois as situações que vivenciamos na escola nos coloca nessa posição de que não somente penso sobre, mas vivo o cotidiano escolar, pensamos e praticamos a vida na escola, seja na condição de professora, estudante, funcionários e funcionárias, pais/mães/responsáveis.

Portanto, o cotidiano é esse *espaçotempo* de construção de saberes, é esse *entrelugar*⁵ (BHABHA, 1998), de negociações, da promoção de discursos e práticas “para além” de supostas noções universais, e que também une dois aspectos – o fazer e o saber – comumente dicotomizados pela ciência moderna, na qual são tecidas redes de conversações e significados que problematizam e trazem consigo facetas (in)visibilizadas de relações e processos de criação curricular, no qual são tensionados aspectos ligados à democracia, à cidadania e à justiça cognitiva em redes outras de conhecimentos (GONÇALVES, 2015). Esse *entrelugar* está relacionado à visão e ao modo como nós *praticantespensantes* nos posicionamos nas relações com os outros e como realizamos *táticas* de empoderamento, mesmo que estes movimentos estejam invisibilizados e/ou ignorados pelos saberes hegemônicos.

O que aqui chamo de *tática* de empoderamento são aquelas ações que desenvolvemos no dia a dia do contexto escolar, a partir do princípio da autonomia que tanto defendemos. Essas *táticas* se expressam através da tomada de decisão diante de situações, das quais não fomos “preparados” para enfrentar e que requer de nós o posicionamento e o enfrentamento.

A busca por entender esses *entrelugares* na tessitura da vida cotidiana e, conseqüentemente, dos *saberesfazer*es docentes me faz perceber as relações de poder dentro do espaço escolar que tensionam e impulsionam a produção de saberes nestes *espaçotempos* em que a aprendizagem é tecida coletiva e cotidianamente, pensando esses *entrelugares* do

⁵ Neste texto, usarei este termo na forma conjugada, portanto, a escrita será *entrelugar*, alterando, assim, a grafia do autor que acompanha o hífen (entre-lugar).

cotidiano como dimensões de intensificação de possibilidades outras, de constituição do sujeito.

A formação⁶ tida como construção do ser, constituição do sujeito a partir da experiência está atrelada às histórias de vida das pessoas, ao seu percurso, seu processo. Convém ressaltar que nem sempre a formação docente foi vista com esse sentido processual, que vai se constituindo ao longo da vida profissional e que é tecida a partir dos agenciamentos e negociações nas relações que construímos com as pessoas. Voltando um pouco na história, podemos rememorar as políticas públicas vinculadas a esta profissão, marcando o contexto no qual elas se encontram em cada período histórico. Não quero aqui adentrar no debate sobre políticas educacionais, nem trazer uma discussão profunda sobre políticas públicas, porém, convém ressaltar, que são mecanismos governamentais, apresentadas com o propósito de atender a população, suas necessidades e as demandas sociais de cada período.

Entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. Tais relações determinam um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal, que provocam o direcionamento (e/ou o redirecionamento) dos rumos de ações de intervenção administrativa do Estado na realidade social e/ou de investimentos (BONETI, 2006, p. 74).

Com isso, o Estado assume o papel de institucionalizar as políticas públicas garantindo que elas sejam efetivadas e possam atender as necessidades ou interesses dos cidadãos e das cidadãs, tendo em vista que elas são originadas através dos diversos setores da sociedade civil organizada e buscam melhorias nas condições de vida da população.

Nesse sentido, entendo que as políticas de formação docente são dispositivos importantes para a educação, contudo, dividem esta formação em dois momentos – chamados de formação inicial – aquela que se dá mediante aos estudos realizados na graduação em uma faculdade com determinada licenciatura, que tem por objetivo preparar o professor para lecionar, e a formação continuada – através de cursos de aperfeiçoamento e atualização e/ou capacitação – entendendo estes como uma continuação dos estudos para esta profissão. Acredito que assumir o ensino superior como o início da formação docente implica em desconsiderar os saberes e as experiências vividas por estes sujeitos ao longo de sua história até a chegada à universidade, assim como limitar a visão sobre formação continuada apenas a

⁶ “Em pesquisa ao dicionário, observa-se que o elemento comum que perpassa todas as acepções expressas para o verbete **formação** é a ideia do *Tornar-se*, às vezes como o ato (*processo*) de *tornar-se* e, outras, como o conjunto (*produto*) do *tornar-se*” (CARVALHO, 2008, p. 166).

curiosos e eventos, contribui para a desvalorização do cotidiano escolar como espaço formativo. Nesse sentido, Domingues (2018) afirma que a formação pensada enquanto processo envolve as experiências acontecidas nos percursos de cada sujeito no mundo e não começa e nem se encerra na formação inicial.

Na década de 1990 acirraram-se as discussões acerca da formação do professor da educação básica. Reconhecendo que a formação docente, que vai além dos cursos que frequentamos – seja formação inicial ou em cursos de formação continuada – faço aqui a opção pela expressão formação de professor em exercício, entendendo que esta acontece em todos os momentos de atuação docente, que é atravessada pelas relações que estabelecemos dentro e fora do contexto escolar, borrando a ideia de formação linear e homogênea. No cotidiano da escola eu me desconstruo, me refaço, borro as minhas certezas e convicções a todo o momento, vivo experiências que colocam sob rasura a minha forma de pensar e a minha prática enquanto professora.

Segundo Sales e Costa (2018), assumir a perspectiva de *formação em exercício de professores* demarca que “esta se dá no exercício de sua profissão, ou seja, tê-la desde o início de sua atuação em distintos espaços educativos, sem estar restrita aos espaços escolares; e o acompanha, continuamente, por todos os processos formativos nos quais se implica” (SALES; COSTA, 2018, p. 126). Para Carvalho, (2008, p. 166), “os professores em exercício formam-se, ou seja, tornam-se eles mesmos. Não serão transformados em outros, em sujeitos ideais. O *tornar-se o que se é*, é, pois, um processo (ato) imanentemente revolucionário”.

O processo de formar-se professor ou *torna-se o que se é*, como afirma Carvalho (2008) ancorada na premissa de Nietzsche (2008), vai além das formações estabelecidas e previamente programadas, compreendendo também todos os momentos vividos pelos sujeitos dentro do processo educativo.

Larrosa (2005), discutindo a formação na perspectiva trazida por Nietzsche do vir a ser o que se é, ressalta que

[...] talvez a arte da educação não seja outra senão a arte de fazer com que cada um torne-se em si mesmo, até sua própria altura, até o melhor de suas possibilidades. Algo, naturalmente. Que não se pode fazer de modo técnico nem de modo massificado [...]. Algo para o qual não há um método que sirva para todos, porque o caminho não existe (LARROSA, 2005, p. 45).

Corroborando com essa ideia de que a arte de fazer com que cada um torne-se em si mesmo é um processo cultural, posso afirmar que tornar-se professora perpassa todas as experiências vivenciadas no cotidiano e que colocam a escola não como único, mas como

espaço privilegiado desse processo formativo. Pensar a escola nesse sentido é problematizá-la a partir das diferenças que caracterizam a nossa sociedade, como classe social, gênero, sexualidade, raça, etnia, religião, cultura, regionalidades, condição física, temporalidade. Esse conjunto de fatores faz das escolas um espaço em que permeiam as múltiplas práticas culturais, as diferentes concepções de mundos, os diferentes saberes dos grupos étnicos, econômicos, sócio-cultural do qual fazem parte professores(as) e estudantes.

A formação se desenvolve na “vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). As experiências que vivenciamos enquanto professoras nos diversos *espaçostempos* do cotidiano escolar, contribuem para nossa autoformação a partir da mobilização de saberes e fazeres que se realizam num processo de investigação constante que construímos com o outro em nossa própria caminhada.

Para Sá e Fartes (2010, p. 13) “a formação é um processo que nos constitui, processo que se inicia em nossos primeiros contatos com o mundo circundante”, por esta razão entendo que a formação se estabelece a partir da relação com o outro, pois, segundo Butler (2015, p. 11), o “*eu* não tem história própria que não seja também a história de uma relação – ou conjunto de relações”. Nesse sentido, a autora lembra que minha trajetória não é individual, é marcada por minha subjetividade, mas entrelaçada às histórias de vida de outros sujeitos que cruzam a todo tempo meu caminho, assim, eu existo dada a existência do outro.

Corroboro com as palavras de Santos (2006, p.107) quando diz que,

Todos nós, cada um de nós, é uma rede de sujeitos em que se combinam várias subjetividades correspondentes às várias formas básicas de poder que circulam na sociedade. Somos um arquipélago de subjetividades que se combinam diferentemente sob múltiplas circunstâncias pessoais e coletivas (SANTOS, 2006, p.107).

Essa combinação de subjetividades atravessa a constituição do sujeito ao longo da vida. Não posso, portanto, numa discussão acerca da formação docente, deixar de mencionar a importância que as formações inicial e continuada exercem no processo formativo do(da) professor(a), na constituição das subjetividades docentes e dos saberes que são construídos ao longo da trajetória profissional. Contudo, esses saberes transcendem as formações instituídas e institucionalizadas sejam elas quais forem, pois são construídos na trajetória e atravessam as práticas cotidianamente, constituindo a professoralidade docente (PEREIRA, 2016).

Reconheço, portanto, que cada professora vive seu processo formativo de maneira diferente e desenvolve sua prática de forma única e intransferível. Nesse sentido, segundo

Macedo et al. (2011, p. 91), faz-se necessário que se “conceda uma atenção especial às vidas dos professores e das professoras, considerando a prática como espaço/tempo de produção de saberes”. Dentro desse contexto, entendo que as minhas experiências enquanto professora da Educação Básica não são as mesmas experiências das minhas colegas de trabalho, mesmo compreendendo que estamos no mesmo espaço escolar com os mesmos sujeitos. Tais experiências me formam enquanto docente e formam meus pares de maneiras distintas, concebendo nossas práticas pedagógicas como *espaçotempos* em que produzimos saberes nas relações com os outros sujeitos.

Desde 2015, venho atuando na coordenação pedagógica da escola e, por esta razão, não vivencio situações das quais as colegas passam nas salas de aula, porém, acompanho de perto os planejamentos, o desenvolver das práticas pedagógicas e das atividades educativas, bem como os anseios e as angústias docentes de uma instituição que, por atender estudantes que estão experimentando a fase da adolescência, enfrentam situações de indisciplina, violência, *bullying*, exclusão, desrespeito e até mesmo evasão. Tais problemas comumente encontrados nas escolas que atendem essa faixa etária dos Anos Finais do Ensino Fundamental atravessam os *saberesfazeres* docentes, de modo que os afetam e alteram suas práticas, no devir da formação. Neste contexto, segundo Vergara (2011), reside a complexidade da formação de professores, tornando-se visível no fazer pedagógico, que de igual modo, é complexo e envolve múltiplas referências de mundo.

Em consonância com a autora, Oliveira (2010, p. 84) ressalta que, “o ser humano possui múltiplas raízes: culturais, morais, familiares, étnicas, ideológicas, religiosas... Sua vida é a totalidade dessas múltiplas raízes que se entrecruzam, determinando a sua história”. Esses entrecruzamentos apontados pela autora tornam o processo de formação dinâmico, que vai construindo a docente num movimento em que cada indivíduo se reconhece e ao reconhecer-se compreende sua história, se forma, se transforma em interação constante. Nesse sentido, não posso desprezar a dimensão político-ideológica da escola como espaço de contradições, divergências, convergências, de tessitura de saberes, contudo, marcando que as proposições curriculares são atravessadas pelas histórias, crenças e valores docentes que continuamente vão atribuindo novas significações aos currículos *pensadospraticados* nos *entrelugares* do cotidiano escolar, onde os sujeitos se enveredam em usos, práticas, táticas e relações de trocas de *saberesfazeres*. Assim, tratar os currículos como criação cotidiana pressupõe destacar os aspectos culturais que envolvem *teoriaprática* docente.

Nessa perspectiva, os *praticantespensantes* dos cotidianos escolares desenvolvem ações coletivamente e fabricam formas alternativas de usos, tornam-se *produtoresautores*,

disseminam alternativas, manipulam ao seu modo os produtos e as regras, mesmo que de modo invisível e marginal (CERTEAU, 1998). Essas manipulações que fazemos na escola se dão frente à imprevisibilidade do cotidiano. Quando temos que parar o que estamos fazendo num determinado momento para irmos até o pátio da escola ou aos banheiros e quadra, para vermos os estudantes que estão “filando aula” e tentarmos negociar com eles o retorno para a sala de aula, nos vemos diante de uma situação que foge às regras e nos faz pensar ou fabricar ações alternativas que alteram as planejadas. Essas ações que desenvolvemos e nos envolvemos no contexto escolar sejam individuais e coletivas, se tornam experiências que nos passam e que nos formam cotidianamente.

A formação do professor em exercício nunca está dada, pronta e acabada como sinalizam muitas das propostas de formação continuada, onde se tem um início, meio e fim das ações que compõem tais programas. A formação que é tecida no acontecer do cotidiano escolar mobiliza saberes e fazeres docentes, é contaminada pelas contingências e marcada pelas condições sociais, culturais e de trabalho da professora.

A partir das ideias de Certeau (1998), podemos observar que existem nos cotidianos escolares produtos e/ou artefatos culturais que são disponibilizados pelo poder proprietário, seja dos produtos mais ordinários aos tecnologicamente mais refinados e são usados pelos *usuários*, ou seja, nós professoras em nosso cotidiano. Estes artefatos como quadro negro, quadro branco, giz, canetas, lápis, televisão, computador, *datashow*, *pen drive*, CD-ROM, enfim, estão em intensa circulação nas escolas nas quais transitamos. Com relação a este aspecto, Alves (2006, p. 225) afirma que tais artefatos ampliam o leque de possibilidades na ação pedagógica de professoras que sempre foram “usuárias de artefatos culturais, ou seja, criadoras de tecnologias, conhecimentos e valores”.

Não fazendo distinção entre artefato cultural e artefato escolar, vivemos em nossas escolas diversas experiências de utilização destes. Na sala de aula, nos tornamos *usuárias* dos artefatos a partir do que nos é disponibilizado e também são produzidos em nosso dia a dia, ampliando as possibilidades de criações cotidianas nos contextos escolares. Infelizmente nossa escola não dispõe de artefatos tecnologicamente refinados, porém as professoras, mesmo com os poucos recursos que a escola oferece, dedicam-se ao máximo na realização de um trabalho produtivo e significativo para nossos(as) estudantes, na tessitura de *saberesfazer*s que possibilite que a formação aconteça.

Soares e Santos (2012, p. 310-311), definem artefato escolar como

(...) tudo aquilo que, independente do contexto de sua criação, propósito, função e manual de instruções é *usado* por professores e alunos em suas práticas cotidianas de *aprenderensinar*, *dentrofora* das escolas, de modo a alargar as possibilidades para a realização dos currículos, compreendidos como redes de relações, significações, *saberesfazeres* e poderes (SOARES; SANTOS, 2012, p. 310-311).

As práticas docentes na escola e, mais especificamente na sala de aula, produzem e reproduzem formas criadoras e criativas de ensinar e aprender, num exercício que dialoga o tempo todo com as reais condições de trabalho e com o próprio ritmo do viver o processo educativo, captando as artes de fazer realizadas pelos sujeitos atores que constituem o *espaçotempo* da escola. Nesse sentido, Alves (2006, p. 227) revela as diferentes *táticas* elaboradas pelas professoras, tomadas como exemplo logo a seguir, analisando a maneira como se utilizam os artefatos que lhes são disponibilizados e o que deles fazem na tessitura dos *saberesfazeres* sala de aula.

(...) da professora *usuária* do quadro-negro, ensinando a ‘ler, escrever e contar’ e muito mais, a professora *usuária* de instrumentos musicais e aparelhos de som, fazendo seus alunos amarem a beleza das músicas; da professora *usuária* de artefatos que permitem a reprodução de textos, como fez Freinet no início do século XX, para através da atividade de montar um jornal, ensinar seus alunos a escreverem, à professora que, hoje, *usuária* de computadores, faz seus alunos buscarem outros dados, imagens, jogos, etc., escrevendo de tantas formas e com tantos ‘alfabetos’; da professora *usuária* de mapas que ajuda seus alunos a pensarem em um mundo abstrato à professora que junta seus alunos em torno de um livro da qual conta uma história, mostra imagens, fazendo-os amar a leitura e a criar mundos de sonhos; da professora da Amazônia, *usuária* de quadro de feltro que prende nele trabalhos de alunos à professora *usuária* de modelos que leva seus alunos a aprenderem a desenhar; da professora *usuária* de seu próprio corpo para contar uma história à professora que, *usuária* de um ramo de flores, faz seus alunos aprenderem ciências e a terem proximidade com o mundo ‘real’ (ALVES, 2006, p. 227).

As professoras *usuárias* como exemplifica Alves (2006), somos nós docentes, que vivenciamos situações adversas em nosso trabalho, mas que buscamos, a partir das condições reais do meio em que estamos inseridos, fazer dos artefatos culturais/escolares nossos aliados, transformando-os em ferramentas que auxiliam em nosso fazer pedagógico cotidiano.

Segundo Oliveira e Sgarbi (2008, p. 46-47),

o fazer cotidiano aparece [...] como espaço privilegiado de produção curricular para além do previsto nas propostas oficiais e, sobretudo, como importante espaço de formação, uma vez que os professores, em seus fazeres cotidianos modificam suas práticas em virtude das circunstâncias e também

em um processo de formação/autoformação através de seus próprios processos de reflexão (nem sempre voluntários ou conscientes) e das interações com colegas, obras e autores da área ou de cursos formais (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p.46-47).

Nesse sentido, as experiências que *nos passam* e nos formam no cotidiano escolar vão desde aqueles momentos numa jornada pedagógica no qual paramos para ouvir um palestrante falar sobre alguma temática relacionada à educação ou até mesmo aqueles momentos em nossa escola que foram dedicados para discutir a distribuição das disciplinas, elencar os conteúdos que vamos trabalhar em cada componente curricular ao longo do ano letivo, aqueles momentos que paramos para elaborar o Plano de Ação, situações em que planejamos o previsível e, por vezes, não sai como planejado, mas que se firmam nas ausências, na imprevisibilidade da vida cotidiana, nas ocasiões na sala de aula, nos corredores, no pátio da escola, no intervalo, na sala de professores. Todos esses *espaçostempos* da escola são indescritivelmente formativos.

1.2 Percursos para *tornar-me* professora

Narrar sobre o percurso que me constitui professora é tecer relação com minhas experiências de vida e de cotidiano escolar, ao longo da minha trajetória. É bisbilhotar minhas memórias e trazer à tona cenas que de certa maneira pareciam esquecidas. Neste subcapítulo intento narrar meu trajeto formativo, os caminhos trilhados na docência, tomando como base os questionamentos: O que sou? O que me constitui professora? Como as experiências me afetam e me tornam professora no cotidiano da escola?

Diante das minhas indagações, recordo-me de um trecho da música *Caminhos do Coração* de Gonzaguinha que diz “aprendi que se depende sempre de tanta, muita, diferente gente, toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas”. Dependemos – e aqui coloco o termo dependência não no sentido de subordinação, mas no sentido de relação, de interação – sempre de muitas outras pessoas, pois a minha história está entrelaçada à história de tantas outras pessoas com as quais convivo. E, portanto, minha trajetória não é individual, é marcada por minha subjetividade que também é atravessada por subjetividades outras.

O meu interesse pela docência iniciou-se no período em que estava cursando o segundo grau da Educação Básica, o atual ensino médio. Quando concluí, então, o último ano do primeiro grau, que compreendia a oitava série, era chegada a hora de optar, fazer o

segundo grau através do curso de Formação Geral ou Magistério. Por desejo da minha mãe cursei o Magistério. A partir daí começa a minha trajetória para me tornar professora. No começo não foi fácil, não posso dizer que tinha tanto interesse pela docência, mas foi no período do estágio que fui me encantando. Planejar aulas, pesquisar e elaborar atividades, corrigir provas... Enfim, aquele mundo me fascinava. Foram tantos acontecimentos vividos que me fizeram, após a conclusão do curso de magistério, prestar concurso para docência no município de Conceição do Coité, desejando cruzar o “portão da escola”, não mais como estudante, e sim como professora.

O ingresso na Educação Básica despertou em mim o desejo da busca por formação, pois entendia, naquela época, que era preciso estar em constante atualização e aperfeiçoamento dos conhecimentos. Logo após a entrada na rede municipal de ensino de Conceição do Coité como professora, decidi cursar Pedagogia, pois trabalhava com Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental (que na época era chamado de Ensino Fundamental I) e Educação de Jovens e Adultos, depois fiz Licenciatura em Matemática com o intuito de obter uma habilitação para área específica.

Vivia a experiência de ser ao mesmo tempo estudante de uma licenciatura e professora, que tentava aplicar os conhecimentos que adquiria na universidade em minha sala de aula, acreditando que era possível a repetição de métodos tidos como exitosos e que as metodologias que nos eram disponibilizadas seriam fórmulas prontas infalíveis na aplicação de determinados conteúdos. Grande era a frustração quando tudo parecia “dar errado”. As aulas geralmente não aconteciam conforme o planejamento – seja porque as condições materiais não favoreciam, ou porque não conseguia a devida atenção dos estudantes. Talvez muitas daquelas aulas não fossem interessantes para eles, enfim, vários fatores contribuíam para que o percurso da aula fosse “desviado”. Era preciso reinventar muitas vezes o planejamento. Corroborando com o que diz Certeau (1998, p. 38) “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada”, isso porque as práticas que se dão na relação, sempre social, são atravessadas pelos acontecimentos e, fazemos isso o tempo todo: inventamos mil maneiras de viver o cotidiano, a partir das experiências e das determinações relacionais.

Ao longo da minha trajetória ouvia as pessoas falarem que a docência exigia do(da) profissional estar em constante atualização de seus conhecimentos e eu sempre acreditei com veemência. Naquele momento, já percebia que meu processo formativo não se restringia a cursos específicos, e sim atravessava toda a minha caminhada na docência, todos os *espaçostempos* do meu cotidiano.

Participava de todos os cursos de formação continuada que eram ofertados pela Secretaria Municipal de Educação e/ou empresas parceiras e até mesmo pela Universidade do Estado da Bahia/UNEB/Campus XIV. Via naqueles espaços a oportunidade de entender meu processo formativo e acreditava que os cursos, bem como as graduações e especializações que fizera iriam me preparar para o trabalho em sala de aula e que, ao finalizar os cursos, estaria pronta para enfrentar os desafios do contexto escolar. Mas, a convivência com os estudantes me desafiava a cada dia.

Confesso que, por vezes os cursos atendiam aos meus anseios, outras vezes não. Não compreendia porque algumas propostas e metodologias delineadas nos cursos de formação continuada não funcionavam como esperado ou planejado. E então me vinha o pensamento ao ser convidada a participar de um novo curso: será mais um curso a preencher meu currículo, mas sem ou com pouca funcionalidade prática? Na época não me preocupava tanto o currículo e sim, minha formação e prática pedagógica. O objetivo era de atualizar os conhecimentos e desenvolver uma prática que atendesse aos propósitos da proposta pedagógica da Secretaria de Educação do município, além de obter progressões horizontal e vertical estabelecidas no plano de carreira do(da) professor(a), na busca por valorização profissional e melhorias no salário.

O plano de carreira do magistério do município de Conceição do Coité foi criado a partir da Lei Nº 192 de 30 de junho de 1998 que instituiu o Estatuto do Magistério para o município e que posteriormente sofreu algumas alterações por leis complementares como a Lei Complementar nº 40, de 02 de junho de 2011 e a Lei Complementar Nº 69 de 05 de maio de 2017, que definiram critérios de progressão funcional para professores, sendo que para cada 160 horas de participação em seminários, congressos, jornadas pedagógicas, bem como outros eventos de caráter didático-pedagógico, promovidos por universidade credenciada pelo Ministério da Educação e ou entidades conveniadas com a Secretaria de Educação do município, eram traduzidos em pontos que equivaliam níveis identificados pelas letras do alfabeto e, cada letra correspondia a um aumento de 3% no salário e eram contabilizados de forma ascendente e acumulativa até atingir 45% do salário.

Assim, era do meu interesse participar de cursos de capacitação profissional, pois, esta prática gerava um impacto financeiro que me beneficiava enquanto docente do município e, por esta razão, me instigava a participar dos cursos que eram ofertados tanto pela Secretaria de Educação como por outras instituições de ensino, como universidades ou empresas. Além disso, buscava também respostas para as perguntas que me inquietavam quanto à formação docente.

Ainda no período da graduação em Pedagogia me interessei pela área da gestão escolar, especificamente pela coordenação pedagógica, a partir das discussões no meu texto de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Assim, após concluir a graduação, optei por fazer concursos para atuar como coordenadora pedagógica. E foi assim que no ano de 2012 prestei concurso público para o município de Serrinha, cidade vizinha a Conceição do Coité. Em 2013, fui convidada para assumir a direção da Escola Agrícola Vasny Moreira de Vasconcelos na zona rural do município de Conceição do Coité, onde atuei por um ano. Em 2014, com o fechamento dessa escola assumi a direção da Escola Eustórgio Pinto Resedá, onde atuo hoje como coordenadora pedagógica. No ano seguinte, fui convocada pelo município de Serrinha para assumir o cargo de coordenação pedagógica e passei a desempenhar a mesma função nos dois municípios.

Quando se tratava da temática “formação docente”, sempre estive muito atenta. Além de participar dos cursos de formação continuada, sempre frequentei as reuniões pedagógicas, reunião de pais, projetos da escola, AC, pois acreditava e acredito que todas as experiências são válidas para o processo formativo.

Com o passar do tempo e, à medida que fui buscando conhecer melhor a formação docente, tanto por entender que sendo eu professora, a qualquer momento estarei retornando à sala de aula, bem como por estar atuando na coordenação pedagógica, que lida diretamente com os processos formativos de professoras, sendo essa uma das minhas atribuições, fui abandonando algumas crenças de que os cursos iriam me preparar para enfrentar os desafios do cotidiano escolar e possibilitariam o domínio dos conhecimentos básicos necessários à profissão, que neles discutiríamos teorias que embasariam a prática pedagógica.

Foi necessário me desprender dessas amarras, pois o cotidiano se mostrou muito mais potente do que qualquer imaginação da qual pudesse ter. Atravessei outros portões de várias escolas. Iniciei a docência em 2004. Até o ano de 2013 quando passei a fazer parte da equipe de gestores escolares do município, foram nove anos de sala de aula. Foram várias experiências. A cada escola que eu chegava, obviamente, eram outros indivíduos, outros professores, outros alunos, outra realidade. Atuo na Escola Eustórgio Pinto Resedá desde o ano 2014, quando na época havia assumido a direção escolar e vejo que cada dia na escola é diferente do outro. Os acontecimentos não são iguais. A escola é vida. O cotidiano é vida. É permeado de deslizamentos, ausências, deslocamentos das ações entre os sujeitos.

Os instrumentos normativos não dão conta das especificidades do contexto escolar, por mais que eles tentem nos dizer o que o professor deve ensinar e o que os alunos devem aprender. Essas normas e regras, conjunto de conteúdos a serem aprendidos e tão logo

esquecidos (MACEDO, 2017), dão forma ao que nós equivocadamente entendemos por currículo escolar. Em seu texto *O currículo no portão da escola*, Macedo (2017) nos convida a deslocarmos nosso foco para as *tantas-coisas* que vivemos na escola e que não têm sido definidas como currículo pelas políticas educacionais, e até mesmo, por nós educadoras.

Comecei pensando nessas *tantas-coisas* que vivenciamos no contexto escolar e como elas constituem a vida cotidiana e vão nos formando, nos tornando professora. São tantas as inquietações que me desestabilizam, me movem no sentido de continuar buscando outros saberes que impulsionam outros fazeres e assim, persigo a ideia de entender meu processo formativo a partir da perspectiva nietzschiana *como a gente se torna o que se é*.

Aos poucos fui compreendendo que naqueles espaços – os cursos que frequentava, construíamos uma perspectiva de formação diferente daquela tecida no cotidiano da escola. Era uma perspectiva que se baseava em conteúdos, formas e metodologias que em determinados momentos me ajudava a compreender as mazelas da educação e, por conseguinte, da escola, mas por vezes os diferiam da minha realidade. Naquele momento parecia que a teoria e a prática divergiam entre si, que representavam espaços diferentes no contexto escolar. Eram comuns, entre nós, naqueles momentos de cursos de formação continuada, os trocadilhos e os burburinhos do tipo “na prática a teoria é outra”, “eles não conhecem a nossa realidade”, “como se fosse assim... num passe de mágica”.

Cabe destacar, portanto, que, segundo Carvalho (2019) teoria e prática podem ser compreendidas como pares opostos, porém uma não existe sem a outra. De acordo com a autora, “um bom exemplo, para tornar clara essa noção de pares opostos, é pensar no dia e na noite: dia não se confunde com a noite – dia é dia, noite é noite –, mas um não existe sem o outro. O mesmo serve para qualquer outro par oposto” (CARVALHO, 2019, p. 04). Nesse sentido, vejo teoria e prática como pares complementares, indissociáveis no contexto escolar, ou seja, uma está intrinsecamente imbricada na outra e é, pois, por esta razão, que nesta escrita tenho optado pela junção dos termos *teoriaprática*, a partir do entendimento de que, como nos diz Ferraço e Nunes (2013, p. 87), “as práticas são, também, teorias, e vice-versa”.

Destarte, os cursos, apesar de terem sido muito importante para minha formação docente, não foram suficientes e hoje percebo que não deveriam sê-lo, para que eu pudesse compreender as contingências do cotidiano escolar e desenvolver práticas pedagógicas que trouxessem os resultados esperados. Planejava as aulas e os resultados que delas eu queria alcançar, porém me sentia fracassada toda vez que o planejamento não funcionava, ou melhor, funcionava de outras formas, escapava ao que estava estabelecido, formatado no papel. Aos poucos venho compreendendo que não é preciso sair exatamente da maneira como

planejamos, que o “não dar certo” não representa necessariamente o negativo, que não dá para colocar o cotidiano numa caixa e monitorá-lo para que não escape, pois ele vai escapar.

Durante muito tempo, antes de assumir a direção e coordenação pedagógica, atuei na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno noturno e, no turno diurno, ora ensinava na Educação Infantil, outras vezes nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Em Conceição do Coité é comum essa rotatividade, essa mudança de turma ou segmento de ensino a cada ano para atender as demandas da escola ou as exigências da Secretaria de Educação. Dois anos depois de concluir a licenciatura em Matemática, surgiu uma vaga para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental. Era do meu interesse, pois dentre os motivos, ser transferida dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental me possibilitava sair do horário noturno, pois na época já estava morando na cidade e tinha dificuldade de me deslocar para a zona rural para lecionar na EJA, e por isso, tinha que ficar durante a semana na casa de meus avós que moravam no povoado, bem como reduziria minha carga horária e eu passaria a ensinar três turnos por semana e não cinco turnos como era em anos anteriores. Com a mudança, passei a trabalhar com adolescentes.

Confesso que a transição nos níveis de ensino me causou certo estranhamento e descontentamento. Não foi e nem tem sido fácil lidar com esse público adolescente. Tinha dificuldade em entender o desinteresse pela escola, pelas aulas, as saidinhas da sala sem a permissão, os palavrões, os enfrentamentos, entre outras atitudes que os diferenciam do público infantil e dos adultos e idosos com os quais estava acostumada a trabalhar. Queria que eles e elas tivessem interesse pelas aulas de matemática, que gostassem da disciplina e que se comportassem no momento da aula, mas esses(essas) eram poucos(as), bem poucos(as). Durante anos reproduzi a ideia de que escola é o lugar do ensino e da aprendizagem, que eu estava ali para ensinar e os alunos para aprender, por meio da transmissão de conhecimentos. Mas essa visão dicotômica de ensino e aprendizagem nos coloca numa posição de superioridade na relação entre sujeitos que não é benéfica para nenhuma das pessoas envolvidas no processo. Esse pensamento dicotômico contribui para que olhemos para aquelas fugidinhas da sala para bater-papo com colegas no pátio, nos corredores, nos banheiros, como desvio de conduta que ferem as normas da escola, sem muitas vezes nos darmos conta de que esses outros espaços são mais atrativos que, por exemplo, a sala de aula.

Macedo (2017) ressalta que ainda reproduzimos a ideia da escola centrada no conhecimento, o lugar que ensina e como um espaço exclusivo para aprender. Esquecemos, portanto, diversas instituições formais e informais, diversos espaços e fontes também responsáveis pela difusão de conhecimentos, onde existem infinitas formas de se fazer o

processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, a autora afirma que aprender não é uma característica específica ou uma missão exclusiva da escola. Além disso, nos chama a atenção dizendo que não apenas ensinamos e aprendemos, mas também “[...] vivemos muitas outras coisas na escola. Mais do que aprender, nesse espaço e tempo nos relacionamos com o outro e vamos nos constituindo como sujeitos” (MACEDO, 2017, p. 20).

Foi com esse pensamento de que na escola me constituía como sujeito que decidi concorrer a uma vaga para o mestrado, com a intenção de entender minha trajetória formativa e a relação entre o cotidiano escolar e a formação docente no processo de me tornar professora. Foi assim que, em abril de 2017, a Universidade do Estado da Bahia lançou o edital para seleção do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade MPED/UNEB nos *campus* de Jacobina e Conceição do Coité. Fiquei deslumbrada com a implantação do mestrado em nossa cidade, pois me via diante da possibilidade de cursá-lo sem precisar me deslocar para outras cidades, o que seria difícil devido à dinâmica do trabalho.

Como não fui aprovada na primeira seleção, resolvi concorrer a uma vaga como aluna especial na disciplina “Cotidiano Escolar e Profissionalização Docente” no segundo semestre de 2017. Essa experiência foi profícua, pois tive acesso a diversas leituras que contribuíram para que eu comesse a perceber o cotidiano como um espaço formativo docente e, a partir das referências poder (re)construir meu anteprojeto de pesquisa que foi selecionado no ano seguinte.

O ingresso no mestrado no ano 2018 foi motivo de grande alegria. Porém, logo que as aulas iniciaram, vivia um sonho e um pesadelo ao mesmo tempo. Sonho, por estar realizando algo que era muito desejado e pesadelo por ter que conciliar o trabalho em dois municípios com o mestrado. Isso aconteceu durante todo o primeiro semestre até que fui contemplada com a licença para estudos no município de Serrinha. Pesadelo também, pois, tão logo começaram as aulas e os encontros de orientação me via diante de um despreparo que parecia sem fim. Eram textos, livros, que a compreensão parecia inacessível. Foi um longo período de adaptação e de aproximação das discussões teórico-filosóficas e epistemológicas que me levaram a perceber a educação por outros vieses. Os componentes curriculares discutiam a formação sob a ótica da diferença, da heterogeneidade, alargando os horizontes que contrariam o pensamento homogêneo, de uma educação baseada em currículos prontos e engessados que, por vezes, não abarcam as realidades escolares nem tampouco as contingências do cotidiano escolar.

Ao iniciar a construção desta escrita, sentia muita dificuldade para entender os textos, as teorias e construir minhas formulações a partir destas. Foram muitos momentos de

desestabilizações, incertezas e medo de não conseguir dar conta da escrita. Desconstruía-me e me desconstruo o tempo todo, a cada novo texto, novas leituras, me apaixono, mas também me desafio, me frustro, rasuro as minhas convicções e certezas.

Percebendo o desafio que eu tinha pela frente e a minha dificuldade em escrever, falar do cotidiano, falar de mim, tecer narrativas da minha experiência docente, minha orientadora sugeriu que eu passasse um dia inteiro dedicada a observar o cotidiano da escola onde trabalho. Assim, numa terça-feira, dia de minha folga, fui à escola e me pus a observar a sala de professores. Não obstante, minha presença naquele dia causou certa estranheza nas professoras que, aos poucos foram chegando e relatando situações cotidianas, como comumente fazemos na escola.

Por se tratar de uma escola de Ensino Fundamental Anos Finais, as professoras trocavam de sala a cada aula que finalizava. Então, dirigiam-se à sala de professores para trocar os diários de classe, pois mudavam de turma. Entre uma aula e outra passavam alguns poucos minutos naquele espaço. Nestes pequenos momentos, como geralmente acontece, surgiram desabafos relacionados à jornada de trabalho, o excesso de atividades, também trocavam risos, partilhavam histórias, debatiam ideias, falavam das dificuldades que estavam enfrentando no desenvolvimento do trabalho, em algumas turmas, com alguns alunos e relatavam não saber o que fazer para melhorar o rendimento dos estudantes. Eu, porém, registrava tudo que via, ouvia e percebia.

Este exercício me possibilitou refletir sobre meus limites como professora e pensar nos diversos fatores que interferem e limitam o processo formativo no contexto escolar. Esse dia na escola, mas precisamente na sala de professores, me fez perceber o quanto rico é nosso cotidiano escolar, o quanto somos contaminados por ele, pelas partilhas que fazemos, pelas ideias que trocamos, pois segundo Reis e Oliveira (2018), no exercício da partilha, há possibilidade de criação coletiva e de mudanças, de amadurecimento de ideias. Não que eu tenha vivido todos esses anos de docência omissa diante da vivacidade do cotidiano escolar, mas, de fato, não havia parado para observá-lo de forma tão peculiar com um olhar mais sensível de quem estava ali para compreendê-lo em suas nuances. O dia a dia na escola é muito agitado. Corremos pra lá e pra cá, quase sem parar. Muitas vezes nem lanchamos ou vamos ao banheiro. O tempo passa muito depressa.

A partir dessa experiência e das leituras que tenho acessado no mestrado tenho vivido um processo de desterritorialização, de desconstrução de uma professora que até então acreditava que a escola era um espaço privilegiado para a aprendizagem do estudante, que era

na sala de aula que os estudantes aprendiam, assim como nós professoras, aprendíamos nas universidades e nos cursos.

É preciso compreender, assim, que, no currículo tecido em cada escola concreta, vamos encontrar em movimento, sendo trançados/destrançados/trançados de outra forma, múltiplos conhecimentos, o tempo todo e em todos os espaços (na sala de aula, nos corredores, na sala do cafezinho dos professores, no pátio de recreio, na biblioteca, na cozinha, no portão): aqueles que professores/professoras, alunos/alunas e todos os que circulam pela escola trazem da família, do grupo religioso, da associação ou do sindicato que frequentam, do time de futebol no qual jogam, do clube onde vão, das fofocas da vizinhança, dos programas de televisão ou de rádio que veem/ouvem (MACEDO et al, 2011, p. 19-20).

A partir desses múltiplos conhecimentos que são trançados e destrançados em todos os espaços da escola damos sentidos coletivos e diversos às práticas que tecemos. Enquanto observava toda aquela movimentação na sala de professores da minha escola, percebia a preocupação das professoras com seus estudantes, com os que “não querem nada” e com aqueles “bonzinhos”. Uma das professoras relata que, apesar das dificuldades que vêm enfrentando, percebeu um avanço comparando as notas de uma unidade com a outra e narra como tem conduzido as situações de dificuldades na aprendizagem de seus alunos. Outra professora expõe como tem gerido os problemas de indisciplina em suas aulas, revelando que tem experimentado a ideia de ao invés de retirar o estudante de sua sala de aula e deixá-lo à vontade, o conduz para que faça a atividade na secretaria, como forma de fazê-lo repensar suas atitudes.

Segundo a professora, essa atitude tem surtido efeito positivo, pois muitos estudantes fazem bagunça na aula com a intenção de serem retirados da sala para ficarem conversando com outros amigos no pátio ou os famosos “namoricos” proibidos na escola. Ser levado à secretaria para darem continuidade à atividade que está sendo aplicada na aula é, portanto, para os(as) estudantes um castigo, tirando de cena o motivo pelo qual geralmente os(as) tornam indisciplinados. Essas experiências que vivemos no cotidiano da escola configuram os cenários formativos onde o ato de expor nossas práticas, táticas e a forma como conduzimos cada situação faz com que reflitamos sobre nosso fazer pedagógico, seja na sala de aula ou nos demais *espaçotempos* escolares.

Isso me fez perceber que somos contaminados pelos cruzamentos da vida cotidiana na escola. Assim, os momentos na sala de professores funcionam como *espaçotempos* de diálogos, de desabafo e de acalento entre colegas. Ali, narramos experiências, revelamos nossas expectativas, dividimos as angústias e anseios. Para Oliveira (2019b), as narrativas são

tecidas a partir de suas experiências, constituindo a base para o saber da experiência. Os saberes que trago comigo são marcados pelas relações que estabeleço na vida. Não os saberes que adquirimos nos cursos, mas refiro-me aos saberes de vida, aqueles invisibilizados, que adquirimos com as experiências, que construímos ali no miudinho do dia a dia na escola, que tecemos na relação com nossos pares, que nos acompanham ao longo de nossa trajetória histórica e profissional e que nos faz ser quem somos, mas que de certa forma são contaminados pelos saberes formais que vão permanentemente sendo entrelaçados a outros, de ordem prática e informal, traduzindo a subjetividade de cada um de nós (MACEDO et al, 2011).

No dia em que estava a observar o cotidiano da escola, duas professoras estavam fazendo suas AC individuais, que são aqueles momentos em que fazemos planejamentos de aula, elaboramos e corrigimos atividades. Elas permaneciam na sala, mas interrompiam seu AC toda vez que tocava a sirene e as demais professoras chegavam. As professoras entravam com suas narrativas e seus relatos nos contaminavam porque sempre queremos dar uma opinião quando o assunto é escola. Então, percebia que todas paravam, se escutavam, se apoiavam. Uma professora expressou sua preocupação diante da necessidade de usar o aparelho de *datashow* que estava com defeito. Outra ressaltou que a escola está sem internet e isso tem dificultado a pesquisa para fazer suas atividades e planejamentos. Mesmo assim, revelavam que, muitas vezes, para conseguir driblar as dificuldades relacionadas às condições de trabalho, repensam as práticas, modificam seus planejamentos, fazem uso de atividades que chamamos na escola de “plano B” ou uma “carta na manga”.

Entre as angústias que pude presenciar reveladas nas narrativas docentes, algumas frases me levaram à reflexão. Ouvi frases do tipo “essa turma não quer nada”, “quem não faz nada vem pra secretaria fazer reprodução, arruma um papel pra ele fazer uma reprodução, (...) nem que não sirva pra nada, serve pra castigar”, “ele é um santo na igreja quando vai com a tia, todo comportado, mas na sala é terrível”, “tomara que minha aposentadoria saia logo porque vou tirar cinco toneladas de cima de mim” e o desabafo de uma professora que diz “é saindo de uma guerra e indo para outra guerra, é saindo de uma batalha e indo para outra batalha”. Não cabe aqui emitir um juízo de valor das falas que apareceram em momentos distintos e por docentes diferentes, porém, devo problematizá-las observando que apesar da carga negativa que pairam sobre elas, revelam os limites da docência, as fragilidades das relações estabelecidas entre o corpo docente e discente da instituição, além das condições de trabalho precárias em nossa escola.

Essas falas revelam que o cotidiano escolar é marcado pelas incertezas, pelo que acontece no instante em que as experiências vão sendo construídas. As falas também nos mostram o quanto nossa profissão é atravessada pelas contingências cotidianas, que fogem da nossa alçada, os determinismos que ditam como devem ser e o que devemos seguir. Fazemos planejamentos das nossas ações, construímos roteiros de aula, preparamos conteúdos, textos, uma infinidade de artefatos que acreditamos contribuir para uma “boa aula”, porém nos deparamos com as imprevisibilidades do cotidiano escolar. Ao chegar na escola ou até mesmo na sala de aula, por vezes acontecem situações que nos desmontam, nos desafiam a parar e a repensar o que havíamos planejado. Assim, seguimos outro percurso, seja por improviso ou por condução da situação em que estamos experimentando no momento. Não é possível prever o cotidiano!

Cabe ressaltar, diante do cenário apresentado, que nossa escola não dispõe de boa infraestrutura, de materiais de qualidade, nem das melhores condições de trabalho para o efetivo exercício da docência. A escola estava funcionando sem livros didáticos, com aparelhos tecnológicos que, por vezes, não funcionam, pouca ou quase nenhuma ventilação nas salas de aula. Esses fatores, além de tantos outros, têm impacto direto em nosso trabalho. Posso afirmar que, apesar de todo esforço e dedicação das professoras, muitas vezes não conseguem desenvolvê-lo como desejado.

Os relatos reafirmam o quanto somos contaminadas pelos cotidianos que atravessamos e que nos atravessam, e o quanto nossas experiências se tornam o fio condutor para compreendermos e agirmos sobre os processos educativos, produzindo marcas que vão tecendo valores e *saberes-fazer*es dando sentido à docência e à escola. Assim, a “troca de experiências, especialmente pelo exercício de narrá-las e produzir sentidos com tais narrativas, potencializam-se os deslocamentos” (GARCIA, 2014, p. 98). A imprevisibilidade das práticas docentes tecidas nos cotidianos escolares nos leva a compreender que o mundo, assim como o modo singular que o vivemos, não está sob o controle de nossas compreensões e interpretações, bem como também não pode ser abarcado por nossas percepções (GARCIA, 2014).

Narramos nossas experiências o tempo todo na escola. O ato de narrar ou produzir relatos de si mesmo, nos fortalece dentro do contexto escolar, pois compartilhamos nossos sentimentos, nossos problemas, as práticas exitosas e nos apoiamos no/com as colegas. Portanto, esses encontros, sejam na sala de professores, em reuniões, nos corredores da escola são momentos cruciais em nossa formação. É nesse contato com o “chão da escola”

(FERRAÇO, 2003), que nos tornamos diariamente quem somos. Concordando com as palavras de Garcia,

É esse encontro que a cada dia o colocará diante das contingências e desafios materiais e políticos do seu fazer, do seu trabalho docente. Também é esse encontro que o coloca diante do outro, diante da diferença, das relações de poder, diante de si, de seus limites, suas utopias e suas possibilidades de viver a prática docente e fazer a escola em seu dia a dia. Os processos formativos, portanto, necessitam e, em grande parte, acontecem no e com os encontros (GARCIA, 2014, p. 92).

Esses encontros no *acontecer* da vida cotidiana fazem aflorar sensações, sentimentos, desestabilizações, provocam deslocamentos dentro de nós, rasuram nossos *saberesfazer*es, borram nossas certezas, balançam nossas utopias. Esses encontros produzem marcas com os quais os valores e saberes são tecidos, cruzando os sentidos de docência e escola (GARCIA, 2014).

Pensando nesse cruzamento de sentidos e nas marcas que a docência deixa em nós, busquei construir os caminhos desta pesquisa lançando mão de metodologias que me possibilitaram tecer a investigação *com* os cotidianos escolares, a partir de uma proposta de intervenção que favorecesse a criação de narrativas de experiências como potencial de formação no processo de construção de cenários investigativos que envolveram as professoras das escolas municipais de Conceição do Coité.

CAPÍTULO 2. (IM)POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS: itinerâncias da investigação

Soneto antigo
[...] Perguntas impossíveis não pergunto.
Só do que sei de mim aos outros conto:
de mim, atravessada pelo mundo.
Toda a minha experiência, o meu estudo,
sou eu mesma [...]
(Cecília Meireles)

Início a escrita deste capítulo lançando mão do soneto de Cecília Meireles como forma de marcar o caminho que venho trilhando nesse tecer uma discussão com o cotidiano escolar. Caminho este que está ancorado num movimento de autoras como Nilda Alves (2001; 2006; 2008; 2013; 2019), Inês Barbosa de Oliveira (2003; 2012; 2013) e do autor Carlos Eduardo Ferraço (2005; 2007; 2013) que o concebe como um *espaçotempo* formativo, ao passo que intento falar de experiências docentes e, portanto, falar de mim, do *tornar-se o que si é* a partir das afetações e atravessamentos inerentes a vida cotidiana na escola. Nessa perspectiva, o cotidiano escolar é compreendido como o *entrelugar* da formação docente.

Acredito que, assim como escrever, o ato de pesquisar não é uma tarefa simples nem fácil, ao menos para mim não é. Esse movimento requer alguns cuidados, seja com as palavras, com o rigor, no trato com as pessoas, as informações. Desde que comecei a me debruçar sobre esta pesquisa, mais precisamente sobre os estudos metodológicos, tenho vivido um processo de desestabilização, de incertezas e desconstruções. Esse exercício tem exigido de mim muito esforço para compreender perspectivas outras de se fazer pesquisas que escapam aos métodos tradicionais.

Aos poucos tenho me convencido de que as metodologias que estabelecem métodos e técnicas previamente para alcançar determinados resultados não dão conta de responder aos anseios desta pesquisa. Por esta razão, abro mão de formulações prévias para tratar da *pesquisa no/do/com o cotidiano* a partir de possibilidades outras, como um *entrelugar* da formação.

À medida que fui realizando as leituras que emergiram no decorrer do mestrado pude perceber que nenhum pensamento está dado, fixado, e que tudo muda o tempo todo, num constante devir, vir a ser. A partir deste pensamento pude reconhecer a minha incompletude e perceber que sou um ser em construção e, por esta razão, preciso fazer o movimento de ida e

volta ao meu texto constantemente, seja para desconstruir ou reconstruir uma ideia ou para acrescentar um pensamento. Este movimento de escrita tem sido uma tarefa necessária, não para que eu encontrasse a escrita perfeita – pois acredito que não exista, uma vez que cada leitor imprimirá no texto suas impressões e interpretações que podem ou não convergir com minha forma de pensar e escrever, mas para que eu pudesse construir uma escrita mais encarnada possível.

Este movimento de escrita também me levou a fazer escolhas epistemológicas dentro do meu campo de investigação, que direcionaram esse estudo para a perspectiva cotidianista, em que seus precursores defendem outras formas de se fazer pesquisa, a partir de metodologias outras que não estejam dadas e engessadas. Sendo assim, assumir uma metodologia que estabelecesse métodos, caminhos predispostos a levar a determinados resultados, seria um equívoco, frente à dinamicidade e imprevisibilidade das categorias fundantes deste estudo – cotidiano e formação.

De modo geral, uma metodologia de análise *a priori* nega a possibilidade do “com”, do “fazer junto”. Resulta em uma metodologia que antecede, que pensa antes o que poderá acontecer. Possível, mas não passam de previsões, como as do tempo...

A identificação objetiva de “categorias” e/ou “temas” de análise dos cotidianos só é possível, só tem sentido em estudos e pesquisas “sobre” os cotidianos. Pesquisar “sobre” traz a marca da separação entre sujeito e objeto. Traz a possibilidade de identificarmos o cotidiano como objeto em si, fora daquele que o estuda, que o pensa ao se pensar. Traz a marca do singular, do identificável em sua condição de objeto (FERRAÇO, 2007, p. 77).

Corroborando com as palavras de Ferraço (2007), percebo que apontar uma metodologia pronta, previsível, que me dissesse antecipadamente o que poderia acontecer no decorrer da pesquisa seria um erro, por negar as instabilidades, contingências e imprevisibilidades na produção do conhecimento. Por isso, trato o cotidiano como *espaçotempo* em movimento e a formação como processo inerente a ele. Cotidiano é o que acontece, ele é o próprio acontecimento, no sentido de acontecimento como evento, como imprevisível (OLIVEIRA, 2018). Assim, desenhei uma proposta metodológica tentando favorecer a imaginação e a criatividade, ressaltando desestabilizações e negociações, que possibilitassem a emergência de novos enfoques, novos olhares para a pesquisa em educação.

Intentando tecer um diálogo com uma metodologia possível para o fazer *pesquisa nos/dos/com os cotidianos*, pautada nas bases teórico-metodológicas de uma investigação cotidianista, busquei neste capítulo construir os caminhos dessa investigação a partir de

pessoas que discutem o cotidiano escolar como *espaçotempo* de formação docente, abordando a narrativa como (im)possibilidade metodológica, ressaltando a importância dos relatos de si e as experiências docentes como possibilidades outras de formação na construção do ser professora.

2.1 Mapeamento dos caminhos possíveis

Com a intenção de conhecer as produções científicas que envolvem o cotidiano escolar e a formação docente, fiz um levantamento da literatura no âmbito educacional sobre essas categorias com o objetivo de encontrar estudos que se aproximassem dessa proposição, identificando as temáticas e abordagens frequentes no campo, assim como os(as) autores(as) que predominam no debate nacional.

Ao fazer a pesquisa exploratória relacionada às discussões sobre cotidiano escolar e formação docente, notei uma gama de trabalhos, teses e dissertações de pesquisadores(as) nos programas de pós-graduação, estabeleci como recorte temporal os últimos cinco anos anteriores ao meu ingresso no mestrado, período compreendido entre 2014 a 2018. Este levantamento foi feito nos repositórios de pós-graduação de algumas universidades estaduais e federais do Estado da Bahia, sendo as mais conhecidas em nossa região e/ou historicamente mais antigas do estado, a saber: Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Também realizei buscas no Repositório Institucional de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no repositório da Scientific Electronic Library Online (SCIELO). Além disso, considerando a importância da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) para os debates no campo da formação de professores e currículo levantei produções acadêmicas no Grupo de Trabalho (GT) “08 – Formação de professores” e no “GT 12 – Currículo”.

Inicialmente, usei como filtro as categorias “cotidiano escolar” e “formação docente” e me deparei com um universo de 10.484 (dez mil, quatrocentos e oitenta e quatro) pesquisas que as discutiam. Tendo em vista o número relevante de publicações que faziam referência às categorias utilizadas, usei como recorte temporal o período compreendido entre 2014 e 2018, além disso, utilizei o termo “educação” como filtro para área do conhecimento e o tipo do programa que me interessava, tendo em vista que meus estudos estão estritamente ligados ao

campo educacional que é minha área de interesse. Após a utilização destes filtros, selecionei para análise 8 produções acadêmicas.

Das produções selecionadas, 02 dissertações foram defendidas na UNEB, com os títulos: *“Formação continuada de professores no cotidiano escolar: reinvenções e aprendizagem”*, da autora, Valcineide Santos de Almeida (2016) e *“A formação docente nas redes e tessituras do saberfazer no/do cotidiano escolar”*, da autora Itana Nascimento Cleomendes dos Santos (2018). Outros 02 artigos foram encontrados no “GT 12 – Currículo” da ANPED, sendo: *“Sobre os processos de tessituras dos currículos nas escolas estaduais: as marcas das negociações e das experiências produzidas nos cotidianos”*, de Adriana Piontkovsky Barcellos (2015) e *“Currículos pensadospraticados e seus entre-lugares: o cotidiano escolar como espaçotempo de negociação e tessitura”*, escrito por Rafael Marques Gonçalves (2015). Esses artigos foram publicados na 37ª Reunião Nacional da ANPED na categoria pôster. Além desses, selecionei 04 dissertações do Repositório da CAPES.

A primeira dissertação com o título *“O cotidiano escolar na revista brasileira de estudos pedagógicos (1984-2014)”*, de Wagner Feitosa Avelino (2015), foi defendida na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Rio Claro. A segunda, intitulada *“A formação docente no cotidiano escolar através do PIBID: um estudo com licenciadas do PIBID pedagogia FURG”*, de Liane Orcelli Marques (2015) foi defendida na Universidade Federal do Rio Grande. Já a terceira dissertação com o título *“Os usos e os atravessamentos do cineclube (e do cinema) na tessitura dos currículos em redes nos cotidianos”*, da autora Barbara Maia Cerqueira Caze (2015), e a quarta *“Os entrelugares educação infantil-ensino fundamental: o que podem os currículos tecidos com os cotidianos das escolas?”*, de Tamili Mardegan da Silva (2018), foram defendidas na Universidade Federal do Espírito Santo.

Este movimento de pesquisa exploratória foi profícuo para que eu pudesse conhecer o que temos de mais atual no campo das discussões educacionais, que se referem à temática que discuto, bem como me ajudaram a estruturar o estudo que textualizo nesta escrita. Ao analisar as produções selecionadas percebi que foram utilizados documentos, conversas, observações, memórias, entrevistas e narrativas como procedimentos metodológicos na construção das pesquisas, para tratar das relações cotidianas, problematizando-as a partir das manifestações de troca, negociação e nas diversas práticas que envolvem poder, discurso e criação de significados. Os referenciais teórico-metodológicos das pesquisas estão ancorados, majoritariamente, nas discussões de Alves (2008), Ferraço (2003) e Oliveira (2012).

Enfatizando os cotidianos escolares como espaços privilegiados de produção curricular, Avelino (2015), Barcellos (2015) e Gonçalves (2015), buscavam através das narrativas cotidianas questões sociais, a partir de sua complexidade e dos inúmeros (des)encontros entre o falado, o percebido e o praticado, ressaltando a importância da legitimação dos currículos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2003), em seus usos, práticas e táticas no cotidiano escolar. Nessas produções acadêmicas, foi possível acompanhar a trajetória histórica desse conceito e sua relação com a história da educação brasileira, o que me possibilitou pensá-lo em toda a sua *complexidade*⁷, ressaltando a importância de fazer pesquisas com o cotidiano escolar (FERRAÇO, 2003) que atentam aos aspectos político, econômico, social e cultural em que as escolas estão inseridas.

Nessa perspectiva, as autoras⁸ tecem suas considerações sobre a proposta de estudo, ressaltando a importância da pesquisa com o cotidiano para compreensão das possibilidades de tessitura de currículos, a partir da multiplicidade de práticas, sentimentos, experiências, traduções, fazeres, invenções, atitudes e narrativas vivenciadas junto aos sujeitos da pesquisa. Em seus textos, é possível identificar diálogos com os quais coaduno sobre os *entrelugares* dos currículos *pensadospraticados* no/do cotidiano escolar como *espaçotempo* onde emergem os *saberesfazeres* tecidos nas múltiplas redes de conhecimentos e significações, ao passo que as autoras pensam currículo como uma elaboração cotidiana que nos permite concebê-lo como veio de negociação e tessituras do conhecimento, no qual se encontram e dialogam as diferentes culturas e experiências sociais.

Nos textos de Almeida (2016), Marques (2015) e Santos (2018), as autoras discutem a formação continuada de professores, ressaltando o espaço da escola enquanto *lócus* para aprendizagem docente. Apesar das discussões estarem mais direcionadas para a formação continuada, as autoras Almeida (2016) e Santos (2018) teceram diálogos importantes que me fizeram perceber que as experiências, os desafios e as possibilidades atravessam nosso processo de formação e/ou autoformação, no exercício docente, à medida que caracterizam o cotidiano escolar como espaços e tempos em que nós professoras aprendemos e reinventamos nossa profissão, protagonizando a autoformação. Senti falta, porém, no texto de Marques (2015) dessa discussão acerca do cotidiano escolar enquanto *espaçotempo* de formação

⁷ Aciono o termo a partir da obra *Introdução ao pensamento complexo* de Edgar Morin (1990).

⁸ Das 08 produções selecionadas, 06 foram elaboradas por mulheres e 02 por homens. Por esta razão, trataremos todas como autoras, fazendo uso do substantivo no feminino, em respeito à maioria das pesquisadoras.

docente, onde os *saberesfazeres* contribuem para o tornar-se professora a partir do fazer pedagógico e das relações que são estabelecidas no dia a dia.

Contudo, Marques (2015), assim como Almeida (2016), traz uma reflexão sobre as políticas e paradigmas da formação docente na contemporaneidade, apresentando um panorama da atual Política de Formação de Professores da Educação Básica, no cenário nacional, destacando o processo que a circunda de (re)significação, a partir da mobilização de saberes, representações, sentidos, significados, valores e sentimentos.

Seguindo essa linha de pensamento, Silva (2018), critica os determinismos e as políticas prescritivas das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois, segundo a autora, primam por uma linearidade nos processos curriculares das etapas da Educação Básica sem observar as multiplicidades e a transversalidade inerentes ao percurso escolar, desconsiderando que o movimento educacional é enredado por tensões e nele também há a tessituras de currículo. Nesse sentido, Gonçalves (2015) também tece críticas à BNCC defendendo que a criação de uma proposta de ensino comum para todo país contribui para a desvalorização dos *fazeressaberes* calcados em artes de fazer distintas e nas relações dos sujeitos *praticantespensantes* desenvolvidas em seus cotidianos.

Apesar de não adentrar neste debate de políticas educacionais, estas autoras me possibilitaram pensar que o cotidiano extrapola as amarras de perspectivas que engessam as práticas escolares, como se fosse possível prever os acontecimentos.

Acreditamos que a legitimação dos *espaçotempos* escolares e da tessitura dos currículos *pensadospraticados*, onde tantos sujeitos se enveredam em usos, práticas, táticas e relações de trocas de *saberesfazeres* são cada vez mais necessárias para o cenário da pesquisa educacional, assim a compreensão dos currículos como criação cotidiana pressupõe compreender os aspectos culturais que envolvem sua tessitura e prática (GONÇALVES, 2015, p. 05).

Essa legitimação da escola enquanto *espaçotempo* de troca de *saberesfazeres* também foi evidenciada no texto da pesquisadora Santos (2018), quando defende a ideia de que as práticas pedagógicas são como táticas traduzidas no *saberpensar*, relacionadas ao *saberfazer* cotidiano de professoras, a partir do reconhecimento de que estas possuem um saber plural e temporal, construído e partilhado socialmente entre seus pares, ao longo da sua história de vida e de sua carreira profissional. Porém, em sua escrita, percebi a importância que é dada a origem do conceito de professor-reflexivo, o qual, segundo a autora, atribui ao professor(a)

um papel decisivo para a sua atuação docente, sustentando um caráter de profissional crítico-reflexivo mediante o exercício docente, possibilitando, a partir da reflexão, mudanças na sua prática pedagógica.

Com isso, é possível perceber a necessidade de um professor reflexivo, que Alarcão (2007, p. 41) assim esclarece: “baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores”. Ou seja, seria aquele profissional (professor) capaz de refletir na ação, de articular ou mobilizar os saberes, na construção e na conjectura de transformações necessárias às práticas escolares (SANTOS, 2018, p. 20).

Esse pensamento destoa da discussão que teço nessa investigação, pois, a meu ver, coloca o(a) professor(a) numa situação em que se atribui a ele(ela) toda a responsabilidade da formação e qualidade de seu trabalho, desconsiderando os diversos fatores que estão atrelados ao seu cotidiano e que atravessam a sua formação. Além disso, esse pensamento expõe a ideia de que existem práticas escolares ideais, conferindo a nós professoras o poder de transformação destas práticas e, consequentemente, da nossa realidade.

Indo na contramão dessas ideias e inspiradas nas pesquisas com os cotidianos de autoras como Alves (2008), Oliveira (2010) e Ferraço (2003), as pesquisadoras Caze (2015) e Silva (2018) fazem um *mergulho* (ALVES, 2001) nos cotidianos das escolas de Educação Básica onde desenvolvem suas pesquisas para entender os processos curriculares inerentes aqueles contextos educacionais. Caze (2015), apostando na perspectiva dos currículos em rede (ALVES, 2013), (FERRAÇO; CARVALHO, 2013), enfatiza que essa noção de conhecimento e currículo se coloca em contraposição às concepções das teorias tradicionais, que concebe uma linearidade e hierarquização na construção destes conhecimentos.

As pesquisadoras Caze (2015) e Silva (2018) dialogam entre si e seus textos conversam com minha escrita quando, apoiadas na compreensão de cotidiano como invenção (CERTEAU, 1996), revelam que os *saberesfazer* dos cotidianos não podem ser estabelecidos a partir de relações hierarquizantes, mas respeitando o princípio da horizontalidade, criatividade, coletividade, onde um não se sobrepõe ao outro. Nesse sentido, corroboro com as palavras de Silva (2018, p. 73) quando diz que “o cotidiano acontece em meio às situações corriqueiras, ao que está sendo feito, nos entrelaçamentos das redes de relações nos diferentes *espaçostempos* vividos” e, essas situações corriqueiras, esses acontecimentos traduzem a potência do cotidiano em nossos *saberesfazer* docentes.

No levantamento bibliográfico realizado, um ponto em comum entre os textos é que nessas pesquisas, as autoras discutem as tessituras e partilhas estabelecidas nas redes de *saberesfazeres* de professores e professoras da Educação Básica, com grande influência do livro “Invenção do Cotidiano” de Michel de Certeau. Entre as influências brasileiras, Nilda Alves (2001), Inês Barbosa de Oliveira (2003) e Carlos Eduardo Ferraço (2007) são destaques entre as referências citadas por todas as pesquisadoras.

Estes mesmos autores e autoras também são alicerce para as discussões que faço neste texto. A partir de suas ideias, construo o debate com as categorias que defendo “cotidiano escolar” e “formação docente” que dão sustentação à pesquisa. Reconheço, portanto, a importância das produções acadêmicas de pesquisadores e pesquisadoras que compartilham de ideias e reflexões que dizem respeito às nossas inquietações, dúvidas, buscas e descobertas, mesmo que em alguns momentos divirjamos em opinião. Por esta razão, justifica-se a necessidade de fazer buscas pelas pesquisas que possam colaborar para a construção das nossas próprias ideias e formulações. Assim, afirmo que o resultado da pesquisa exploratória trouxe grandes contribuições que me fizeram pensar e problematizar as questões relacionadas aos objetivos deste estudo.

No texto de Adriana Pionttkovsky Barcellos (2015), a autora tece importantes considerações a partir de Alves (2001; 2003) e Ferraço (2003) sobre a *pesquisa com os cotidianos*, inspiração com a qual também me ocupo. Ao ler seu texto, percebi aproximações com esta aposta de investigação quando a pesquisadora ressalta:

A possibilidade da *pesquisa com o cotidiano* se realiza quando nos damos conta da *riquezapotência* da complexidade dos saberes e fazeres que estão sendo negociados e experienciados nesses cotidianos. Ferraço (2003) nos ajuda nessa discussão quando afirma que para estudar e pesquisar *com os cotidianos* é preciso nos colocar como parte dele, pensando e dialogando com ele (BARCELLOS, 2015, p. 05).

Assim como a autora, procurei problematizar outras formas de se pensar a investigação, a partir de autoras que desenvolvem *pesquisa nos/dos/com os cotidianos*, entendendo que esse é processo que tem como premissa o *fazer com* as pessoas, envolvendo-as nas tramas da investigação. Santos (2018) e Silva (2018), também ancoram as bases metodológicas de suas pesquisas a partir desta perspectiva do *fazer com*. Nesse sentido, Santos afirma:

Ao adentrar, portanto, a questão metodológica da pesquisa acadêmica nos/dos e com os cotidianos, assumo a tarefa de tentar reinventar o próprio ato de pesquisar, reunindo a noção de tessituras do conhecimento em redes de múltiplos saberes, valores e emoções, mobilizados em meio às interações estabelecidas entre os sujeitos ao longo do espaço-tempo dessas redes, assim como as suas experiências e outras dimensões não exploradas, mas que venham a existir e sejam mobilizadas nesse cotidiano. Dessa forma, não tenho o intuito de adotar uma metodologia que desconsidere a possibilidade de fazer com e/ou do fazer junto com o outro (SANTOS, 2018, p. 84).

Por considerar uma forma menos estruturada e formal de problematizar o cotidiano escolar, a autora fez uso de *narrativasimagens* a partir de Alves (2010), como um caminho mais promissor para compreender os processos complexos que tecem as redes dos praticantes dos cotidianos e poder, assim, proporcionar a (re)invenção destes e resistências que garantam práticas pedagógicas emancipatórias nas escolas (SANTOS, 2018). A autora apresenta suas contribuições discutindo a formação de professores viabilizada em meio ao cotidiano escolar e fundamentada a partir dos escritos de Ferraço (2003, 2005 e 2007), Alves (2005) e Oliveira (2007), enfatizando o cotidiano escolar como *espaçotempo* de formação docente, aspecto com o qual convergimos em nossos textos.

Pesquisar com os cotidianos exige de nós uma postura atenta aos acontecimentos e às contingências da vida e, ao mesmo tempo, se deixar levar pelos movimentos imanentes. A complexidade de pesquisar “com” está em não ser um mero espectador, que observa para obter informações, mas que, com rigorosidade e sensibilidade experiente o cotidiano em suas afetações e afecções (SILVA, 2018).

Outros trabalhos de autoras como Almeida (2016) Marques (2015) e Avelino (2015), foram desenvolvidos a partir do viés da pesquisa qualitativa, sem muita conexão com a perspectiva do *fazer com*, defendida anteriormente pelas autoras acima mencionadas. No rol destas pesquisas, foram encontrados como instrumento de investigação e técnica para se coletar os dados, questionários, entrevistas e análise documental, como forma de aproximação dos pesquisadores aos sujeitos da pesquisa. A abordagem qualitativa tem sido defendida pelas autoras como uma forma importante de se fazer pesquisa no campo da educação. Nesse sentido, Marques (2015, p. 24) ressalta que a “pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador uma visão mais ampla nas questões educacionais”. A escolha por essa abordagem possibilitou às pesquisadoras o levantamento de dados e informações necessárias ao desenvolvimento das suas pesquisas. Desta forma, Almeida (2016) destaca que adotou esta abordagem para a realização da investigação, por acreditar que melhor se adaptaria ao seu objeto de estudo e

possibilitaria alcançar os objetivos traçados, ajudando-lhes a pensar em soluções para o problema proposto.

Mesmo reconhecendo a contribuição dos estudos qualitativos para o avanço nas discussões relacionadas à educação, convém destacar que, existem algumas fragilidades nesta seara relacionadas às investigações que se utilizam desta abordagem no processo de construção da pesquisa. Nesse sentido, preocupadas com o rigor nas pesquisas qualitativas, Gatti e André enfatizam:

[...] o que se encontra em muitos trabalhos são observações casuísticas, sem parâmetros teóricos ou sem inferências consistentes, a descrição do óbvio, a elaboração pobre de observações de campo conduzidas com precariedade, análises de conteúdo realizados sem metodologia clara, incapacidade de reconstrução do dado e de percepção crítica de vieses situacionais, desconhecimento no trato da história e de histórias, precariedade na documentação e na análise documental. Os problemas não são poucos, o que nos leva a pensar na precária formação que tivemos e temos, para uso criterioso dos métodos qualitativos (GATTI; ANDRÉ, 2011, p. 36).

Essas fragilidades não desmerecem a importância da abordagem qualitativa para o desenvolvimento das ciências, mas abrem caminhos para questionamentos, assim como outras possibilidades de investigação. Indo na contramão dos princípios da pesquisa qualitativa, busquei outros caminhos, defendendo outros modos de fazer, de tecer a pesquisa, pois não tinha a pretensão de desenvolver um estudo *sobre*, mas *com* o cotidiano escolar, para que, a partir do *fazer com*, eu pudesse percebê-lo como um *entrelugar* onde a formação docente acontece em meio às experiências que surgem.

Sendo assim, corroboro com as autoras que defendem a pesquisa a partir da perspectiva do *fazer com* e não apenas do *fazer sobre*, entendendo que *fazer pesquisa nos/dos/com os cotidianos* é mergulhar nas histórias de vida de pessoas valorizando as narrativas e relatos de si. Coaduno as ideias de Ferraço (2007) quando diz que “pesquisar *sobre* aponta a lógica da diferença, do controle. Resulta no sujeito que domina, ou crê dominar, o objeto. Um *sobre* o outro, que *encobre*, que se coloca *por cima* do outro sem entrar nele, sem o *habitar*” (FERRAÇO, 2007, p. 77).

A aposta na *pesquisa com o cotidiano* foi fundamental para esta escrita, uma vez que, a partir das leituras que acessei, percebi quanto o cotidiano é marcado por nossas subjetividades, pelos acontecimentos diários e pelas experiências que vão nos formando dia após dia, nos tornando quem somos.

Com tantas contribuições de autoras-pesquisadoras-professoras que formam o mapa desta pesquisa, posso arriscar em dizer, concordando com Silva (2018), que ser pesquisadora é andar, a todo o momento, em uma linha tênue e bamba, equilibrando-se para não cair nas traições da escrita. É estar de frente da possibilidade de produzir saberes, de ser enredado pelo que pesquisa, é tecer com as pessoas compondo a rede cotidiana e, sem se dar conta, entrar num movimento de ser ao mesmo tempo pesquisadora e participante de sua própria pesquisa.

Meu movimento de escrita me fez permear entre as divergências e convergências teóricas, entre minhas discussões e a das demais autoras dos textos selecionados, cabendo ressaltar que a pesquisa exploratória foi muito importante para a construção deste estudo, contribuindo para o amadurecimento de ideias e no entendimento de alguns conceitos. Além disso, esse movimento me possibilitou fazer um deslocamento mobilizando os saberes que já trazia comigo, entrelaçando-os com os saberes outros que a experiência da leitura me proporcionou.

Dessa maneira, posso afirmar que o ineditismo das contribuições desta pesquisa vai em direção às problematizações acerca do cotidiano escolar das escolas municipais de Conceição do Coité, como *espaçotempo* tensionado pelas experiências de professoras, que assim como eu, constroem *saberesfazer*es a partir das relações tecidas no contexto escolar e fora dele e do compartilhamento de ideias entre nós e com outras pessoas. Nesse sentido, busquei tecer narrativas com as docentes participantes da pesquisa, entendendo tais narrativas como “[...] uma possibilidade de fazer valer as dimensões de autoria, autonomia, legitimidade, beleza e pluralidade de estéticas dos discursos dos sujeitos cotidianos” (FERRAÇO; 2003, p. 171). Fui movida, portanto, pelo desejo de construir uma investigação pautada numa metodologia inacabada, aberta, construída nos entrecruzamentos do processo, sem desejar previsões. Essa é a proposta metodológica que assumo ao pesquisar *com* os cotidianos.

2.2 Tecendo os fios da pesquisa

Esta pesquisa se passa na cidade de Conceição do Coité, que fica localizada no Território do Sisal, uma das divisões territoriais do estado da Bahia. “Coité” como assim chamamos, atualmente tem uma população estimada de 67.013 (sessenta e sete mil e treze) habitantes, segundo os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

(IBGE). O Território do Sisal⁹, localizado no semiárido da Bahia é “reconhecido pela prevalência das chamadas adversidades físico-naturais atribuídas à seca” (COELHO NETO; LIMA, 2017, p. 52). Este território é composto por vinte municípios, sendo que a atividade econômica predominante é o cultivo do sisal para sobrevivência da maioria das famílias, principalmente as que moram na zona rural do município. Além disso, “os municípios do Território do Sisal apresentam acentuados problemas socioeconômicos, exemplificados pelos índices de analfabetismo, desemprego, baixa renda, concentração fundiária, entre outros.” (COELHO NETO; LIMA, 2017, p. 53).

O município de Conceição do Coité possui 78 escolas de Educação Básica pertencentes à rede pública municipal, abrangendo também as creches. Dessas, 19 escolas estão situadas na cidade, distribuídas nos diferentes bairros e 59 estão espalhadas pelos distritos e povoados na zona rural. Frente a esse quantitativo de escolas foi necessário estabelecer critérios dentro do universo da pesquisa para a escolha do *lôcus*. Esses critérios deram sustentação a esta investigação e me conduziram a optar pelas escolas escolhidas e, conseqüentemente, por seus(suas) respectivos(as) professores e professoras que são as pessoas participantes com as quais tenho desenvolvido a pesquisa/intervenção.

Um dos critérios que estabeleci foi a opção por escolas de Ensino Fundamental Anos Finais, por atuar com este segmento há alguns anos e pela afinidade construída com este público. Outro fator determinante foi que escolhi as escolas situadas na zona urbana pela facilidade de acesso aos espaços e, conseqüentemente, aos professores e professoras. As escolas do campo ficam em localidades distantes da cidade, precisaria me deslocar e, portanto, reunir os(as) docentes destas escolas seria mais difícil por morarem em localidades diferentes.

Destarte, quatro escolas municipais atendem aos critérios estabelecidos e, por esta razão, foram contempladas com a pesquisa, sendo: a Escola Eustórgio Pinto Resedá; Escola João Paulo Fragoso; Escola Municipal Almir Passos; Escola Professor Sizenando Ferreira de Souza, que juntas, somam um quadro docente composto por 72 professores(as) da rede de ensino.

Em consulta inicial, tive retorno positivo das profissionais que atuam na Escola Eustórgio Pinto Resedá, local onde trabalho, a partir de uma conversa que tivemos em meados do ano passado (2019), sendo reforçada no encontro da Jornada Pedagógica deste ano, em

⁹ Esse território foi homologado pelo Colegiado do Territorial do Sisal em 25 de setembro de 2003, conforme dados do Ministério do Desenvolvimento Agrário/Sistema de Informações Territoriais - MDA/SIT. (COELHO NETO; LIMA, 2017, p. 52).

fevereiro de 2020. Na oportunidade, falei sobre a minha pesquisa e fiz o convite para que participassem. Com as outras três escolas, não falei diretamente com os(as) professores(as), porém, também no período da jornada pedagógica no início deste ano, tive uma conversa com as gestoras das instituições supracitadas. Vale ressaltar que, prontamente, todas elas se dispuseram a colaborar com a pesquisa e a falar com suas respectivas equipes docentes.

Todas essas escolas que mencionei fazem parte do Setor 1¹⁰ da Secretaria de Educação, que compreende escolas localizadas na cidade em diferentes bairros. Além dessas, existem também outras escolas localizadas na cidade, mas que ofertam apenas Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais e, por esta razão não farão parte desta pesquisa. A Escola Eustórgio Pinto Resedá fica situada num bairro periférico, denominado Açudinho. Esta escola de Educação Básica, atualmente, atende a 310 alunos(as) oriundos de vários bairros e dos pequenos povoados vizinhos e oferta as séries finais do Ensino Fundamental sendo 6º, 7º e 8º anos, nos turnos matutino e vespertino. É uma escola de médio porte, possui 9 turmas, sendo 5 turmas do turno matutino e 4 turmas no turno vespertino. Além disso, possui um quadro docente composto por 10 professoras e 02 professores, totalizando 12 pessoas.

Já a Escola João Paulo Fragoso fica no bairro central da cidade e atende a 750 estudantes. É uma escola relativamente grande, possui um quadro docente composto por 28 professores(as), sendo 20 professoras e 08 professores, distribuídos nos três turnos. Além de atender estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, a escola contempla a Educação de Jovens e Adultos no turno noturno, possuindo um total de 24 turmas, sendo 08 para cada turno.

A terceira, Escola Municipal Almir Passos é também considerada de grande porte, atendendo a 715 estudantes nas séries do 6º, 7º e 8º anos, nos turnos matutino e vespertino. Possui 20 turmas, sendo 10 do turno matutino e 10 do vespertino, contemplando um quadro docente composto por 23 professores(as), sendo 19 mulheres e 04 homens.

Já a Escola Professor Sizenando Ferreira de Souza atende 235 alunos(as), distribuídos em 08 turmas, divididas igualmente nos turnos matutino e vespertino. Diferente das demais escolas que atendem apenas estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, esta escola atende as turmas do 4º e 5º anos (Anos Iniciais) e 6º e 7º anos (Anos Finais) do ensino de 09

¹⁰ A Secretaria de Educação Municipal – SEM de Conceição do Coité divide as escolas municipais das zonas rural e urbana em quatro setores que assim são nomeados: Setor 1, Setor 2, Setor 3 e Setor 4. O setor 1 compreende todas as escolas situadas na cidade que chamamos de sede do município. Os demais setores 2, 3 e 4 compreendem as escolas do campo que ficam na zona rural do município.

anos. Além disso, contempla um quadro docente composto por 09 pessoas, sendo 07 professoras e 02 professores. Estas quatro escolas estão situadas em bairros diferentes, conseguindo abranger toda a população da cidade e dos povoados vizinhos que não possuem escolas que atendam a este público.

Trago como proposta de intervenção para esta pesquisa a constituição de Grupos de Experiência (GE), baseada nas autoras Oliveira e Jesus (2018, p. 171), que os definem como “espaços de pesquisa-formação”, com professoras das escolas mencionadas. Sem a pretensão de desenhar um formato que estabelecesse regras para conduzir os GE, esbocei os encontros pensando na possibilidade de fazer com elas¹¹ quatro momentos nos *espaçostempos* de Atividade Complementar (AC), respeitando as regras e cronogramas escolares, com a intenção de que a partir dos GE pudesse construir uma ambiência formativa que possibilitasse a criação de narrativas de experiências, ao acionar memórias de suas trajetórias profissionais.

Como professora da rede pública municipal, sei das dificuldades que temos em encontrar tempo para atividades outras que não fazem parte da nossa rotina diária, do nosso trabalho propriamente dito, pois para além do *espaçotempo* escolar, levamos para casa atividades para elaborar, corrigir, bem como testes, provas, planejamentos para fazer, pesquisas, entre outras atribuições e por vezes, não estamos dispostas a participar de encontros ou atividades afins. Levando em consideração toda essa situação, propus que os encontros acontecessem nos dias e horários de AC das escolas, por ser uma carga horária específica para encontros e discussões coletivas. Em toda a minha trajetória acadêmica, esta foi a primeira vez em que me vi diante da possibilidade de construir narrativas de mim, da professora que sou, e ouvir narrativas outras a partir de relatos que falaram de experiências docentes em que o ponto de partida foi o cotidiano escolar.

Desde o ano 2004, sou professora do município de Conceição do Coité, cidade onde resido. Lá se vão quase 16 anos atuando na Educação Básica do município. Esta escrita surgiu como possibilidade de discutir a minha formação docente a partir do meu próprio espaço de trabalho, o que me constitui docente, o que me torna quem sou, permeando as experiências que vão sendo tecidas cotidianamente, tanto com meus pares como com as demais pessoas com as quais me relaciono.

Nesse sentido, construir uma escrita a partir do gênero narrativo me possibilitou perceber as experiências que me afetam e que atravessam a minha formação docente,

¹¹ Levando em consideração que as mulheres são maioria no corpo docente de todas as escolas que fazem parte desta investigação, fiz uso do termo “professoras”, ao longo desta escrita, me referindo às pessoas destes coletivos.

transformando o meu cotidiano em cenário formativo, por meio do qual vou me tornando quem sou. Esse processo de *tornar-se o que se é* (NIETZSCHE, 2008) que aqui defendo se dá na relação com o outro e, ao mesmo tempo em que me afeta, afeta também o outro num constante devir. Essas narrativas que são construídas a partir das experiências constituem uma aprendizagem a partir do modo como damos sentido ao acontecer do que nos acontece (LARROSA, 2002). Notei que essa forma de escrever borrou as certezas e verdades outrora firmadas em meus pensamentos e construídas por outros períodos de estudos, embora a intenção tenha sido esta, de trazer para esta investigação os deslizamentos e deslocamentos que fazemos em nosso percurso formativo.

O campo metodológico desta pesquisa se desenhou a partir do movimento que fiz para entender o fazer *pesquisa nos/dos/com os cotidianos* e por acreditar que para pesquisar o cotidiano escolar devia partir do princípio de que nossos *saberesfazeres* docentes compõem os processos educativos e precisam ser articulados e vivenciados na pluralidade de nossas criações, tendo em vista que o entrelaçamento de saberes “é uma condição necessária para criar possibilidades de enfrentamento dos desafios cotidianos” (SANTOS; ARAÚJO, 2018, p. 148).

Esse movimento de fazer *pesquisa nos/dos/com os cotidianos* me fez assumir os “sujeitos cotidianos não só como sujeitos da pesquisa, mas, também, como nossos *autoresautoras*, reconhecidos em seus discursos” (FERRAÇO; ALVES, 2015, p. 308), reconhecendo que existe um potencial em suas falas, que elas representam suas experiências, seus aconteceres, sua vida cotidiana. Nesse sentido, assumimos as docentes participantes como protagonistas¹² desta pesquisa (FERRAÇO, 2007).

As pesquisas em educação nos/dos/com os cotidianos evidenciam os múltiplos processos curriculares que acontecem nesses *espaçostempos*, numa perspectiva teórico-metodológica-epistemológica que problematiza, em suas múltiplas relações, os estudos dos *currículos*, das *culturas* e dos *cotidianos* (FERRAÇO, NUNES, 2013).

Para Ferraço (2007, p. 80), ao fazermos pesquisas com o cotidiano das escolas,

estamos sempre em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossos “lugares”, tanto como alunos que fomos quanto como professores que somos. Estamos, de alguma forma, sempre retornando a esses nossos “lugares” (Lefebvre, 1991), “entre-lugares” (Bhabha, 1998), “não-lugares”

¹²“O termo protagonista não guarda nenhuma ideia de hierarquia, pois recorre à origem do termo, na Grécia, por volta de 500 a.C., quando Ésquilo introduziu o protagonista no teatro grego. Mudando para sempre a dinâmica da tragédia, ele introduziu a ideia de dois autores, de interação como pretendemos aqui trabalhar a relação pesquisador-professor” (SÜSSEKIND, 2014, p. 105).

(Augé, 1994), de onde, de fato, penso que nunca saímos (FERRAÇO, 2007, p. 80).

O que me chama a atenção é que os estudos do cotidiano das escolas acontecem em meio às situações vividas no dia a dia, que vão surgindo, acontecendo. Esse pensamento me fez observar que, como afirma Ferraço (2007), as pesquisas com o cotidiano tem a ver com a dimensão “do lugar”, “do habitado”, “do praticado”, “do vivido”, “do usado”, defendido por Certeau (1998, 1996), Augé (1997), Lefebvre (1991).

É desse lugar habitado, vivido, praticado, que falo. É desse mesmo lugar que busco entender a partir das narrativas, das histórias de vida, dos relatos de si pelas professoras, como nos tornamos o que somos, como nos formamos professora, reconhecendo a realidade social e, conseqüentemente escolar, como multifacetária, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e integrado, num processo constante de auto-conhecimento (ABRAHÃO, 2003). É com esse pensamento de escola como esse lugar habitado, vivido, praticado e de entender como as experiências e as histórias de vida nos tornam quem somos que busquei fazer um mergulho nos cotidianos escolares a partir das narrativas de professoras, tentando perceber a formação nesse cenário.

Esse movimento aproxima a pesquisa do processo de formação numa perspectiva em que coloca as experiências e histórias de vida narradas como possibilidades outras de negociação e agenciamentos de ações reflexivas e formativas de quem narra. Nesse sentido, as narrativas de si e das experiências vividas se configuram em processos de formação, de construção de saberes. A partir desta perspectiva, Rodrigues (2019, p. 48), afirma:

A pesquisa não é neutra, ela está situada em um lugar social que dialoga com as questões próprias do indivíduo, além, é claro, das limitações institucionais, das relações estabelecidas pelos espaços-tempos e, por fim, das condições materiais que perpassam o cotidiano da investigação (RODRIGUES, 2019, p. 48).

Nesse viés, entendo a narrativa autobiográfica como um exercício formativo ao passo que possibilita uma (re)invenção de si ao acionar as memórias e relatar experiências tecidas nas diversas relações com o outro, tendo em vista a importância do coletivo nos processos de invenção¹³. Esse exercício é formativo tanto para as participantes da pesquisa como para mim

¹³ Para Kastrup (1999), a invenção não é uma característica a ser atribuída a um sujeito isoladamente. Ou seja, a invenção não deve ser entendida a partir do inventor, mas em meio à processualidade das relações coletivas.

enquanto professora-pesquisadora, por ser um momento em que experiencio processos de singularização e resistência¹⁴.

Insisto, portanto, que aqui não formatei uma metodologia exclusiva, pois pretendia ter acesso a relatos que iriam construir narrativas de trajetórias de formação que não se encontram registradas, mas na memória de cada ser, tendo em vista que, “todos os movimentos cotidianos apontam para a necessidade de se superar as tradicionais amarras conceituais e metodológicas produzidas pelo paradigma da ciência moderna em educação” (FERRAÇO; CARVALHO, 2008, p. 106).

Dessa forma, pensar o cotidiano escolar e a forma como nele construímos relações me fez perceber meus limites como professora e as limitações da escola frente aos fatores que interferem e (im)possibilitam o processo formativo. Como afirmei outrora, esse processo de desestabilização se iniciou após a entrada no Mestrado a partir das primeiras aproximações com os estudos cotidianistas. Essa aproximação me possibilitou lançar novos olhares para a escola, educação e, principalmente para o cotidiano e a formação docente. Percebi que, no fazer *pesquisa nos/dos/com os cotidianos* nenhuma informação pode ser descartada, que pesquisadora e pesquisada estão imbuídas de um processo absolutamente formativo, dentro desses *entrelugares* que experienciamos. Notei que para construir a investigação a partir das narrativas docentes era preciso sensibilidade e discernimento para perceber os processos históricos, sociais, culturais de cada ser, entendendo o próprio percurso investigativo como também formativo para todas nós.

Ferraço (2007), comungando com as ideias de Alves (2001), enfatiza o uso de narrativas como possibilidades potenciais no desenvolvimento de pesquisas com os cotidianos das escolas. Nesse sentido o autor ressalta que:

Trabalhar com narrativas coloca-se para nós como uma possibilidade de fazer valer as dimensões de *autoria, autonomia, legitimidade, beleza e pluralidade de estéticas* dos discursos dos sujeitos cotidianos. Trabalhar com histórias narradas mostra-se como uma tentativa de dar visibilidade a esses sujeitos, afirmando-os como *autores/autoras*, também protagonistas dos nossos estudos (FERRAÇO, 2007, p. 86).

Diante do entrelaçamento que proponho entre estudos cotidianistas e narrativas autobiográficas, é importante tratar sobre o uso da autobiografia na área de educação. A

¹⁴ Entendemos por resistência não apenas oposição, mas, sobretudo, desconstrução, transgressão, burla e táticas produzidas nas redes cotidianas, em relação ao que está posto como norma, como determinação, como modelo (FERRAÇO; CARVALHO, 2008).

abordagem autobiográfica surge na Alemanha a partir dos estudos nas Ciências Humanas e Sociais. No Brasil, surge com força no âmbito educacional por volta da década de 1990, porém, a pesquisa autobiográfica inscreve-se num movimento científico e cultural, a partir dos anos de 1980 devido ao declínio dos grandes paradigmas predominantes na época, como o estruturalismo, o marxismo, o behaviorismo, que orientavam as pesquisas nas áreas das ciências humanas e sociais (PASSEGGI, 2011). Criada em 1991, a Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação (ASIHVIF) exerceu forte influência no rol das pesquisas relacionadas às histórias de vida em educação. Seus estudos situam-se no campo da antropológico-formação sendo liderados por Gaston Pineau, no Canadá e na França; Pierre Dominicé, Marie-Christine Josso e Matthias Finger, na Suíça; Guy de Villers, na Bélgica; Bernadette Bonvalot, na França; e António Nóvoa, em Portugal (ARAÚJO, 2019).

No Brasil, a pesquisa autobiográfica tem como marco o Congresso Internacional Sobre Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA) realizado em Porto Alegre-RS em 2004. Dentre outros, esse evento contribuiu para a divulgação da pesquisa (auto)biográfica e sua respectiva consolidação como campo de investigação nos Países Anglo-saxões – Biographical Research; Alemanha – Biographieforschung; França – Recherche biographique en education (PASSEGGI, SOUZA e VICENTINI, 2011).

A criação do Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA) no ano de 2004, em Porto Alegre, foi um grande salto para o campo dos estudos biográficos no Brasil, evento que acontece a cada dois anos, como meio de sistematizar trabalhos e produções de pesquisadores que se apropriam das autobiografias para tratar da formação de professores a partir de suas histórias de vida.

O segundo CIPA aconteceu na Bahia, na cidade de Salvador em 2006, mas foi na terceira edição do CIPA, em 2008, que aconteceu em Natal (RN), que foi criada a Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph), cuja sede fica na Universidade do Estado da Bahia / Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (UNEB / PPGEduC) na cidade de Salvador/Bahia.

A BIOgraph congrega profissionais brasileiros que desenvolvem pesquisas pautadas nas (auto)biografias, memória, histórias de vida e práticas de formação dos sujeitos, aproxima pesquisadores e instituições que defendem pesquisas (auto)biográficas além de promover espaços para diálogos sobre a temática e divulgar produções nesta área, como forma de incentivo à continuidade das pesquisas (BIOGRAPH, 2020).

Outro passo importante na trajetória da pesquisa autobiográfica no Brasil foi a criação da Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, que aconteceu na edição do VII CIPA em

Cuiabá, na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), em 2016 (ARAÚJO, 2019). Ainda de acordo com a autora, “nessa trajetória, destaca-se a atuação dos pesquisadores Elizeu Clementino de Souza e Maria Helena Menna Barreto Abrahão para o crescimento da pesquisa (auto)biográfica em educação no cenário brasileiro” (ARAÚJO, 2019, p. 18). As pesquisas desenvolvidas principalmente na pós-graduação em educação no Brasil e a criação de diferentes grupos de pesquisas vêm contribuindo para a ampliação das pesquisas com as histórias de vida e (auto)biografias na área educacional, seja como prática de formação, seja como investigação ou investigação-formação (SOUZA, 2007).

De acordo com Duque-Estrada (2009), a origem da abordagem autobiográfica vai além desses movimentos aqui mencionados. Segundo a autora, a história mostra que Rousseau, em seu Livro VII de suas Confissões revela o desejo de narrar sua história e escrevê-la a partir de suas memórias, buscava desenvolver suas escritas (auto)biográficas a partir da representação dos fatos, na tentativa de uma exposição precisa e objetiva de suas verdades.

A autobiografia é, pois, considerada um fenômeno moderno (SOUZA; SOUZA, 2015), contudo, a escrita biográfica e autobiográfica remonta à Antiguidade Clássica em que se desenvolveu uma série de formas biográficas e autobiográficas notáveis que exerceram influência para o desenvolvimento da biografia e autobiografia baseada na imagem de um homem que percorre seu caminho de vida (BAKHTIN, 2010).

Com o passar do tempo a pesquisa autobiográfica foi ganhando outros rumos. A busca pelo autoconhecimento, a necessidade de construir narrativas que dizem do seu passado, que lhes permite (re)inventar história, organizar discursos sobre si mesmo são pontos que ancoram as escritas de si e aparecem como possibilidade de pesquisa para pesquisadores que discutem a formação de professores(as), a partir de suas experiências e de suas trajetórias. Nesse sentido, muitos autores têm adotado as histórias de vida como método autobiográfico e as narrativas de formação como movimento de investigação-formação, centrando-se nas memórias e trajetórias de vida de professores.

Bakhtin (2010) chama atenção para algumas mudanças na forma da autobiografia. Uma delas corresponde ao modo de representação das narrativas em que se assume a forma do humor como uma forma de falar de si; a segunda está relacionada às formas retóricas íntimas, revelando uma nova tomada de consciência do homem com elevação do plano privado e pessoal; e uma terceira mudança que é caracterizada por uma nova forma de se relacionar consigo mesmo em que o “eu” ganha a forma máxima de expressão da vida íntima,

ocorrendo pelo aumento da relevância dos eventos íntimos da vida do sujeito nas escritas de si.

Segundo Passeggi e Souza (2017) existem quatro grandes orientações do movimento (auto)biográfico no Brasil. A primeira considera as narrativas autobiográficas como um fenômeno antropológico, privilegiando os processos de biografização com o objetivo de compreender como os indivíduos se tornam quem são, numa dimensão constitutiva dos processos de individuação e de socialização. Uma outra orientação utiliza as narrativas como fonte e método de investigação qualitativa, questionando as práticas sociais no sentido da produção de conhecimento e dos sentidos que são atribuídos a estas práticas. Além disso, na terceira orientação, as narrativas são vistas como dispositivos de pesquisa-formação, que coloca o sujeito na posição de pessoa que se interessa pelo conhecimento que produz de si mesma. Por fim, a última orientação inscrita no movimento (auto)biográfico trazida pelos autores, busca estudar a natureza e a diversidade discursiva atreladas ao campo das escritas (grafias) da vida (bios).

Analisando as diferentes orientações abordadas, percebo que minha pesquisa transita pelo viés da primeira orientação pela tentativa de perceber como os indivíduos se tornam quem são, entendendo as experiências como parte desse processo formativo que, por conseguinte, possibilita ao mesmo tempo a individuação e a socialização em que os sujeitos transitam, formando seu modo narrativo e próprio de pensar a partir das construções sociais. Além disso, observo que esta investigação se aproxima dos aspectos da pesquisa-formação, ao passo em que tomo as narrativas como dispositivo para pensar os saberes que o indivíduo tem construído ao longo de sua trajetória, colocando-o numa posição de quem se interessa pelo conhecimento que produz de si.

Nesse viés, a pessoa se apropria de instrumentos como a fala, expressões, gestos e até imagens para narrar suas experiências sob a forma de uma narrativa autobiográfica que é criada por ela, que é própria e sempre inédita. Embora a pessoa não possa mudar os acontecimentos, pode reinterpretá-los, reinventá-los, criando novos enredos. Corroboro, portanto, com as palavras de Duque-Estrada, quando diz que a autobiografia “parece requerer um procedimento de escrita por natureza desviante, sem prévia orientação metodológica, teórica ou mesmo prática” (2009, p. 15). Dessa forma, busquei por meio da pesquisa autobiográfica tecer narrativas com professoras, no sentido de observar a maneira como as experiências no cotidiano escolar atravessam e afetam sua formação profissional, entendendo que escrever sobre si torna-se um recurso de pesquisa e de formação tomando como base o

cotidiano e a prática profissional docente, compondo-se como uma maneira de reflexão das significações do próprio fazer pedagógico.

Vejo, portanto, as narrativas como potenciais de formação, como formas outras de me autorizar, legitimar meu discurso, pois a escolha pelo gênero narrativo radicaliza a possibilidade de encarar as experiências que me tocam, de criar cenários formativos, em diálogo com outras professoras (OLIVEIRA, 2019b).

Judith Butler (2015) afirma que vivemos experiências em nossas vidas que muitas vezes não nos lembramos, apenas transmitimos, pois alguém já havia nos relatado antes. Porém, cada pessoa que faz um relato, imprime suas marcas e o faz de acordo às suas percepções, sensações, implicações. O relato pode variar a depender de qual relação estou estabelecendo naquele momento, de acordo a resposta que o indivíduo pretende dar numa construção ontológica do ser.

Se dou um relato de mim mesma em resposta a tal questionamento, estou implicada numa relação com o outro diante de quem falo e para quem falo. Desse modo, passo a existir como sujeito reflexivo no contexto da geração de um relato narrativo de mim mesma quando alguém fala comigo e quando estou disposta a interpelar quem me interpela (BUTLER, 2015, p. 15-16).

Embora façamos vários relatos de nós mesmos ao longo das nossas vidas o fazemos de forma criativa e inventiva a depender das condições circunstanciais dos contextos nos quais estamos imersos e do nível de envolvimento com quem nos interpela. Por esta razão, os relatos que elaboramos são entrelaçados às condições estruturais em que o corpo está inserido, impossibilitando que a narrativa seja, de fato, completa, isso porque a história formativa do ser é irrecuperável em sua integralidade e as relações que estabelecemos com o outro produzem uma opacidade, alterando o nosso entendimento de nós mesmos (BUTLER, 2015).

Apenas o que sei de mim aos outros conto – e esse meu contar de Cecília Meireles – aqui relaciono com as palavras de Judith Butler, pois o ato de contar, relatar, está atravessado por minhas experiências, pela forma que tenho sido contaminada nas minhas relações, ainda assim, o relato encontra-se no campo da (im)possibilidade, considerando os limites do relatar-se.

O relato que faço de mim mesma é parcial, assombrado por algo para o qual não posso conceber uma história definitiva. Não posso explicar exatamente por que surgi dessa maneira, e meus esforços de reconstrução narrativa são sempre submetidos à revisão. Há algo em mim e de mim do qual não posso dar um relato (BUTLER, 2015, p. 32).

Portanto, fazer um relato de si mesmo pode vir a ser um ato doloroso e que nos afeta de diversas formas. Quando vamos construir um relato acionamos memórias, histórias vividas, mexemos com as emoções, as sensações do corpo que tanto podem nos trazer alegrias como dor, sentimentos de tristeza, culpabilização, processos de violência contra si mesmo ao lembrar de determinadas situações.

Relatar-se a si mesmo pressupõe uma narrativa na qual se admite a possibilidade de que o si mesmo tenha agência causal mesmo que não tenha sido causa de sofrimento. A narrativa constitui o pré-requisito de qualquer relato que possamos dar. “A capacidade narrativa é a precondição para fazermos um relato de nós mesmos e assumirmos a responsabilidade por nossas ações através desse meio” (BUTLER, 2015, p. 13). Os relatos nas pesquisas atentas ao cotidiano tornam-se, portanto, dispositivos formativos, pois, ao mesmo tempo em que traduzem um desconhecimento de si refletindo a opacidade do sujeito, o indivíduo percebe-se como um ser que é formado no contexto das relações. Esses relatos não obedecem a uma ordem cronológica de fatos e acontecimentos históricos, não se dão de forma linear, mas sim a partir do que vai emergindo nos pensamentos e ecoa nas falas dos narradores, resguardando a seleção que se faz do que vai ou não ser dito para o outro, ao produzir um relato de si.

Os relatos aparecem com força em nosso dia a dia no contexto escolar. A sala de professores, por exemplo, é um espaço exponencial para o surgimento destes. Nossos encontros se transformam em momentos de partilha, mesmo aqueles minutinhos de intervalo entre uma aula e outra. Ao fazermos relatos, compartilhamos ideias, criamos narrativas, não apenas ouvimos nossas vozes, mas, para além disso, as falas constroem diálogos espontâneos e inesperados que, de certa maneira, expressam nosso cotidiano e nossas práticas. Por esta razão, reafirmo meu entendimento de cotidiano escolar como esse *espaçotempo* de formação de sujeitos que pensam e agem de formas distintas, e ao fazê-lo criam possibilidades de tessitura de saberes na escola.

Para Butler (2015) relatar-se a si mesmo torna possível as invenções de si assombradas pelos silêncios e limites do relato. Se dou um relato de mim, esse relato está implicado da minha relação com o outro, dada a impossibilidade de me dissociar do meu contexto. Destarte, todo e qualquer relato que faço de mim está contaminado por minhas experiências de vida e por minha condição social. Ainda segundo a autora, “quando o *eu* busca fazer um relato de si mesmo, pode começar consigo, mas descobrirá que esse *si mesmo* já está implicado numa temporalidade social que excede suas próprias capacidades de narração” (BUTLER, 2015, p. 11). Assim, quando fazemos relatos acionamos memórias e histórias

vividas. Essa temporalidade que nos excede é revelada no momento em que percebemos que partes da nossa história não se fazem presentes nas nossas memórias, apenas nos são contadas por outras pessoas e que por vezes recontamos a partir do que ouvimos, limitando as nossas narrativas.

Vejo, portanto, que os relatos carregam consigo as marcas das escolhas que fazemos no ato de narrar-se, nos colocando diante daquilo que pode e não pode ser dito, ou que eu escolho – ou talvez nem seja escolha, revelar ao outro ou não. Portanto, a partir de Butler (2015), afirmo que o discurso nunca expressa ou carrega totalmente o si mesma, e ainda assim, no campo da (im)possibilidade reconheço a importância dos relatos de si na formação docente, uma vez que estes possibilitam aos sujeitos o olhar para ações e práticas, não como julgamento de ações negativas e positivas que conduziria às melhorias nas práticas educacionais ou como instrumento de transformação social, mas como forma de se pensar o processo formativo docente a partir das influências e dos discursos dominantes que envolvem sua trajetória profissional e como possibilidade de recriação de experiências na tessitura de narrativas a serem compartilhadas com outros sujeitos.

A narrativa autobiográfica é, portanto, um exercício de experimentação, criação e invenção de si. Nesse sentido, esta investigação configurou-se numa ação que possibilita o estranhamento, o assombramento, o deslocamento, uma ação de professores que não abrem mão de pensar-se e estranhar-se no exercício educativo cotidiano (GONÇALVES; RODRIGUES; RIBEIRO, 2019). É esse exercício de experimentação, de criação de narrativas autobiográficas que proponho às professoras através dos GE, acreditando que viver a experiência da narrativa possibilita a recriação de processos históricos e trajetórias cotidianas intentando dar visibilidade às práticas pedagógicas e às artes de *saberfazer* que constitui o processo formativo docente. A formação pela experiência nos faz diferir de quem fomos, ao passo que somos atravessados pelos cotidianos alterando nossas formas de saber, pensar e agir frente aos acontecimentos.

O ato de narrar histórias e fazer relatos de experiências tem sido algumas das táticas usadas pelos *praticantes* do cotidiano (CERTEAU, 1998). Na escola, conversamos umas com as outras, fazemos relatos ou até mesmo fofocamos sobre nossas vidas. Os relatos, conversas e as fofocas podem ser consideradas práticas de formação, ao compreendermos como narrativas que as pessoas fazem de si mesmo e que, na pesquisa com o cotidiano torna-se um dispositivo que nos coloca diante da necessidade de ouvir o que os *praticantes* da vida cotidiana têm a dizer.

Nesse sentido, Alves (2019, p. 03) diz que,

É preciso, pois, que eu incorpore a ideia que ao dizer uma história, eu a faço e sou um narrador praticante dos relatos que chegam até mim, neles inserindo o fio do meu modo de contar. Exerço, assim, a arte de contar histórias, tão importante para quem vive o cotidiano do aprender ensinar. Acrescento ao grande prazer de contar histórias, o prazeroso ato da pertinência do que é científico (ALVES, 2019, p. 03).

Assim, nas pesquisas com o cotidiano, tomamos como ponto de partida a conversa, o relato (oral ou escrito) e até mesmo a fofoca, que acontece nos diversos *espaçostempos* da escola, porque esses são dispositivos potencializadores de tessituras de *saberesfazer* numa rede que tem seus fios entrelaçados e que conecta as diferentes falas e experiências que nos ligam ao outro.

O Grupo de Experiências, como metodologia de pesquisa, possibilita a tessitura das informações a partir das desestabilizações em todas as pessoas envolvidas, pelas situações em que são provocados a relatar suas experiências, momentos que possibilitam invenções de si (LARROSA, 2002), na perspectiva nietzschiana que defendo de “se tornar o que a gente é”, a partir das experiências que compartilhamos e dos acontecimentos que me passam. Esses momentos trazem à tona as trajetórias de vida dos(das) docentes, suas expectativas e impressões sobre a escola em que atuam, ao tempo em que as nossas trajetórias, expectativas e impressões também estão no jogo (OLIVEIRA, 2019b).

Por esta razão, fazer pesquisa com o cotidiano escolar exige de nós pesquisadoras conhecermos o espaço escolar e levarmos em consideração os diversos fatores que influenciam direta e indiretamente no trabalho docente. Nesse sentido, posso afirmar que o fato de ser professora me possibilitou pensar no cotidiano como esse espaço atravessado pelas sensações, emoções e percepções que traduzem o estado emocional docente, por serem aspectos que despertam satisfações e insatisfações que refletem em nossas práticas pedagógicas.

Esse processo implica em viver todas as etapas da pesquisa marcadas pelas incertezas e contingências, possibilitando me perder a todo momento nesta construção, considerando que “toda e qualquer pesquisa se dá nos diferentes *espaçostempos* dos cotidianos de nossas vidas” (FERRAÇO; CARVALHO, 2008, p.8). Assim, corroborando com as palavras destes autores, ao fazer pesquisas com o cotidiano,

partimos da noção de que a vida cotidiana é um *espaçotempo* antropológico onde/quando se vivem as práticas de experimentação que taticamente abrem novos possíveis e/ou novas formas e forças que se enredam nos cotidianos

escolares, favorecendo *processos inventivos* e de *resistência* (FERRAÇO; CARVALHO, 2008, p.4).

Compreendo que trilhar o caminho da pesquisa a partir do cotidiano me colocou num lugar de certa insegurança, mas também de contentamento, por falar do meu chão, falar de mim, da minha professoralidade. Deste modo, a narrativa da minha formação como pesquisadora, o lugar dessa minha experiência, é também o lugar para a construção da pesquisa que aqui apresento.

Corroborando com Jesus (2012, p. 12), entendo que “o rigor desta pesquisa está na compreensão de que as dimensões espaço e tempo se dão de forma imbricada nos cenários investigados; não como estruturas predefinidas sobre as quais explico o objeto de uma vez por todas”. Nesse sentido, saliento que a compreensão do cotidiano como *espaçotempo* de formação docente me possibilitou enquanto professora me apropriar dos meus processos formativos, numa perspectiva de autoformação.

Acordando com as palavras de Faria e Zen, (2018, p. 93-94), “a formação é um processo experiencial, no qual é o sujeito que se torna experimentador de si mesmo, travando uma luta contra o que ele já é, na busca de construir o que ele ainda não é”. Isso me faz pensar que nossa formação se realiza nos diversos cotidianos e não somente no universo escolar ou nos espaços formais de aprendizagem, “mas no campo de possibilidades no qual os sujeitos produzem seu devir” (FARIA; ZEN, 2018, p. 92), numa relação de interdependência entre o indivíduo e a sociedade. Tais experiências são capazes de provocar alterações em nossos modos de ser, pensar e agir.

2.2.1 GE como exercício de formação de professores

Embora ainda não exista uma definição própria para Grupo de Experiência, e talvez não deva existi-la, dada sua dinamicidade e imprevisibilidade, ousar dizer que não seja esta a intenção de configurá-lo como uma metodologia, em que se apresente toda a formalidade que se exige, o GE consiste em “espaços de pesquisa-formação” (OLIVEIRA; JESUS, 2018, p. 171) que foram pensados, organizados no formato de encontros mensais e ofertados inicialmente, como primeira experiência, para todos os professores da rede municipal de Nordestina, Bahia. A proposta das autoras nasceu em consonância com o desenvolvimento de ações do projeto de pesquisa e extensão Experiência, Formação e Práticas Curriculares em Educação Quilombolas no Território do Sisal, desenvolvido pelo grupo de pesquisa

Formação, Experiência e Linguagem (FEL/CNPq), do qual faço parte, do Departamento de Educação da Universidade do estado da Bahia/Campus XIV, em Conceição do Coité, como possibilidade de se pensar relações entre pesquisa, forma, currículo e formação (OLIVEIRA; JESUS, 2018).

Na perspectiva de pesquisa adotada a partir dos GE's não cabe a sistematização de dados com precisão e objetividade ou construção de categorizações. Nos cenários formativos dos GE's, os professores são incentivados a descrever o seu cotidiano na escola. Nesse exercício atento para as narrativas de performance docente, em que as práticas curriculares são acionadas, nas negociações constantes, com processos de normatização, que insistem em dizer o que é ser professor (OLIVEIRA, 2019b, p. 109).

Nesse sentido, os GE se configuram não somente como ponto de partida, mas também de chegada para a construção da pesquisa com o cotidiano escolar, tendo em vista que é uma prática que põe em movimento os *saberesfazeres* docentes acionando-os a partir de narrativas de si. O “fazer pesquisa” com o cotidiano é estar na escola, nos *espaçostempos* de formação de professores em exercício, indagando suas práticas curriculares pedagógicas (OLIVEIRA; JESUS, 2018), buscando compreendê-las a partir das falas dos próprios *autoresautoras* – os(as) docentes.

O estudo do cotidiano, com as contribuições que pode trazer para a compreensão do viver humano real, por seres humanos de carne e osso, com idade, sexo, cor, sentimentos, só pode ser feito na medida em que assumamos essa inversão metodológica, que coloca em relevo as características, os acontecimentos e os sujeitos desse cotidiano, com todos os seus saberes, sentimentos, gostos e interesses (MACEDO et al., 2011, p. 16).

Vejo, portanto, o GE como essa inversão metodológica apontada por Macedo et al. (2011), apostando na possibilidade de criação de cenários formativos, com os saberes, sentimentos, gostos e interesses e que essas experiências, esses acontecimentos afetem e atravessem a formação. Assim, a proposta de intervenção tencionou problematizar questões do cotidiano a partir das narrativas docentes. A intenção foi de que os GE se constituíssem *espaçostempos* de autoformação não somente para as professoras participantes, mas também para mim enquanto professora-pesquisadora.

A intenção dos GE como proposta metodológica/interventiva é de ouvir os relatos construídos por professoras sobre sua trajetória e compreender como suas práticas são contaminadas e contaminam suas experiências de vida, abrindo espaços para construção de relatos autobiográficos como potencializadores da formação docente.

Como professora da Educação Básica, vivendo essa realidade desde os meus 20 anos, busco caminhos que me permitam tornar quem sou ao longo desses anos de docência. Mesmo tendo participado de cursos de formação continuada ofertados pelas universidades e instituições educacionais em parceria com o município, foi a partir do momento em que assumi a coordenação pedagógica da escola e ainda mais precisamente, a partir da minha aproximação com o MPED, ainda como aluna especial, que passei a me inquietar em relação à formação docente para além dos cursos de formação continuada.

Portanto, não vejo que o GE seja momento para realização de palestras ou outro curso de formação continuada. Dentro dessa perspectiva, o objetivo é que os encontros se constituam cenários formativos em que as professoras sejam incentivadas a narrar o seu cotidiano na escola, suas experiências. Dessa forma, trazer para o cerne da discussão a temática de formação de professores no cotidiano escolar envolve aproximar a conversa às trajetórias de vida das docentes, suas expectativas e impressões sobre a escola em que atuam. Nesse sentido, Oliveira (2019b, p. 100) ressalta que “a proposição do GE tem relação direta com a perspectiva de formação pensada na e pela experiência, a partir dos pressupostos de Jorge Larrosa Bondía, enquanto dispositivo de subjetivação, visibilizado nos cenários formativos”.

Dessa forma, entendo que o Grupo de Experiência causa desestabilizações nas pessoas envolvidas através das situações em que são provocados a relatar suas experiências e, ao mesmo tempo em que esses momentos possibilitam invenções de si (LARROSA, 2002), também podem provocar frustrações, criar expectativas e, quiçá, ampliar horizontes de mundo. Nesse sentido, a experiência aqui pensada a partir de Larrosa como *isso que me passa e me afeta*, é também entendida como algo que se processa em mim, que gera desequilíbrios em meu interior e na forma pela qual eu me relaciono com o mundo externo (ZEN, 2014).

A formação por esse viés segue numa direção diferente dos cursos de formação continuada, tratados por vezes como espaços privilegiados de formação docente, desconsiderando a formação de professoras em seu pleno exercício de docência. Não obstante, salientamos que o *tornar-se o que se é*, é muito mais potente e se faz nas tramas da vida cotidiana, entrelaçadas pelos *saberesfazer*s das pessoas que vivem e compartilham experiências dentro e fora do contexto escolar.

O desafio que me moveu nesta investigação e que, apoiada nas palavras de Oliveira (2019b) me fez pensar, tem sido: Como tornar os GE uma ambiência formativa em que as professoras saiam de cada encontro com o desejo de retornar e discutir questões outras sobre

seus cotidianos, repensando-os como esse *espaçotempos* de experiências que contribuem para o tornar-se professora?

Compreendo que, numa discussão em que os conflitos e anseios vividos no cotidiano são compartilhados, cada docente tem a possibilidade de aprender com a narrativa do outro e com a sua própria, na interação com o outro. Na partilha das práticas narradas estão as perguntas que os movem e também as possibilidades de aprender com as narrativas e com a experiências do outro (REIS, 2014).

Assim sendo, entendo que esse processo valoriza o cotidiano e aquilo que nele se produz e tece, entendendo as partilhas e reflexões, por meio das narrativas e momentos de conversas, como processo coletivo de aprendizagem, baseado na solidariedade entre os diferentes sujeitos na produção e socialização de saberes e práticas (REIS; OLIVEIRA, 2018).

Corroboramos com estas autoras que:

as experiências são únicas e não podem ser repetidas, como aprendemos com os estudos do cotidiano, mas devem ser partilhadas e debatidas para que relações e diálogos se teçam e abram possibilidades de reinvenção desses cotidianos. É importante pensarmos que aprendemos sempre, em diferentes *espaçotempos* de prática social e que a escola tem sim um papel nesses processos, mas este não está desvinculado da vida fora de seus muros (REIS; OLIVEIRA, 2018, p. 79).

A motivação que me levou a pensar os GE como possibilidade metodológica/interventiva foi o interesse pelas práticas pedagógicas e experiências do cotidiano escolar que são o ponto de partida para as construções de si nas narrativas das professoras com quem construímos esta pesquisa. É esse movimento que estamos propondo através dos Grupos de Experiência. Além das autoras Oliveira e Jesus (2018) e Oliveira (2018; 2019a; 2019b), Judith Butler (2015), nos ajuda a pensar o GE como proposta interventiva à medida que o percebemos como *espaçotempo* de possibilidades para a criação de relatos de si para pensar a formação docente no cotidiano escolar. Assim, configurei quatro encontros de Grupo de Experiência, vislumbrando proporcionar às docentes experienciar a construção de narrativas de si por meio de relatos de experiências sobre sua vida cotidiana na escola, refletindo suas práticas pedagógicas, seu processo de tornar-se professora.

A configuração dos encontros de GE respeitou a impossibilidade de pensá-lo a partir de uma linearidade, de um planejamento inflexível desenhado previamente, pois os encontros estão condicionados ao processo, ações, atitudes, sentimentos e pensamentos das participantes. Mesmo admitindo que o planejamento reflete uma tentativa de engessamento

dos GE, não posso abrir mão de construí-lo para que, não somente eu, mas você leitor, possa tomar consciência do que está sendo pensado enquanto proposta, prevendo também os desvios que possam acontecer.

Ao propor esse momento de reflexão da prática e das experiências cotidianas, devo me atentar para a impossibilidade de uma reflexão fora de si, pois as pessoas não deixam de ser quem o são no momento em que estão relatando suas ações, suas histórias de vida. Como nos diz Butler (2015, p. 29), “não há criação de si fora das normas que orquestram as formas possíveis que o sujeito deve assumir”. Tais normas, segundo a autora, antecedem a minha existência e, portanto, não coincidem com a temporalidade de minha vida, normas pelas quais me reconheço enquanto indivíduo pertencente a uma determinada sociedade.

Assim, acredito que os GE se configurem em oportunidades de compartilhamento de experiências, um espaço onde têm lugar os acontecimentos (LARROSA, 2002), pois o sentido que atribuímos aos nossos *saberesfazer*es docentes estão atrelados à nossa trajetória de vida, nossas crenças e valores, sejam individuais, sejam coletivas. Parafraseando as autoras Reis e Oliveira (2018), o que somos depende das histórias que contamos, ou seja, de nossas construções narrativas. Essas histórias se constituem por meio da tessitura de nossas experiências ao longo de nossas vidas.

CAPÍTULO 3. O A-COM-TECER¹⁵ DA PESQUISA: Proposta de Intervenção

Os rumos que esta pesquisa foi tomando ao longo da minha caminhada no mestrado foram direcionando e redirecionando o meu pensar-planejar-fazer a proposta de intervenção. As minhas desestabilizações e deslocamentos frente às leituras que fui acionando borraram a minha compreensão do que poderia ser uma proposta interventiva na *pesquisa nos/dos/com os cotidianos*. Diante disso, não poderia pensar numa intervenção que engessasse as pessoas participantes *autores autoras* desta investigação. Daí vieram as indagações de como poderia propor ações, as quais possibilitariam às professoras relatar-se a si mesmas, narrar suas histórias de vida criando uma ambiência formativa a partir das narrativas.

Esta Proposta de Intervenção é direcionada para professoras das escolas da Educação Básica do município de Conceição do Coité que atendem os Anos Finais do Ensino Fundamental e que fazem parte do Setor 1 da Secretaria de Educação do município, contemplando quatro escolas: Escola Eustórgio Pinto Resedá, Escola João Paulo Fragoso, Escola Municipal Almir Passos e Escola Professor Sizenando Ferreira de Souza.

As leituras me ajudaram a pensar o GE como *espaçotempo* para problematização dos cotidianos escolares enquanto *espaçotempos* de formação docente. Nesse sentido, proponho através dos GE construir uma ambiência formativa em que as narrativas das professoras sejam tecidas a partir dos fios da experiência docente, pensando no processo do *tornar-se o que se é*, no efetivo exercício da docência no contexto escolar.

Esses encontros, portanto, podem provocar sensações, emoções e sentimentos que podem causar dor e sofrimento, desestabilizações nas docentes, tendo em vista que construir narrativas requer voltar-se para dentro de si, relembrar e rememorar momentos dos quais muitas vezes queremos esquecer, mas esses processos também podem trazer sensações de alegrias, ao relembrar momentos prazerosos. Ao fazer relato de mim faço escolhas do que julgo interessante ou do que eu me permito narrar para o outro, o que de mim o outro pode ou não saber, são as traições que fazemos no ato de narrar-se a si mesmo, fazendo surgir um outro ser dentro de mim diferente do que já sou.

¹⁵ Inspirada em Maria Inez Carvalho (2018), que diz que a Pedagogia do A-com-tecer é teorização cunhada a partir das discussões do Grupo de pesquisa Formação em Exercício de Professores (FEP) da Faculdade de Educação (FACED/UFBA), a partir de agora, a substituição da letra N por M, contrariando a regra da gramática normativa, N antes de T, está atrelada a ideia que neste capítulo trazemos de fazer a *pesquisa com, tecer com* – o cotidiano.

Pensando na possibilidade desta proposta de intervenção não se fechar em si mesma e que não se dissolva logo após a realização da pesquisa, trago como intenção a ideia de institucionalização dos GE na Escola Eustórgio Pinto Resedá, onde atuo, bem como também nas demais escolas, tendo em vista que as AC coletivas são espaços de diálogo, de discussão e, portanto, de formação docente. Essa ação poderá contribuir para o fortalecimento do diálogo entre a universidade e a Educação Básica do município, uma vez que já existe em Conceição do Coité essa parceria entre a Secretaria de Educação do município e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus XIV, por meio da qual a Secretaria de Educação seleciona estudantes da graduação a partir do segundo semestre para a realização de estágios remunerados nas escolas municipais, oferecendo uma bolsa do Programa de Apoio ao Estudante (PAE), criado pelo município em parceria com o Instituto Euvaldo Lodi (IEL), para atuarem na área em que estão em formação, de acordo às demandas da Secretaria ou das escolas.

Outra forma de parceria se dá diretamente entre escola e universidade, quando estudantes procuram as escolas de Educação Básica do município para realizarem seus estágios obrigatórios como parte da carga horária instituída pela universidade. Estas parcerias acontecem através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Além dessas, existe também a parceria com o Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED), para estudantes pesquisadores que se dirigem às escolas municipais para desenvolverem suas pesquisas, entre outros vínculos estabelecidos por meio de diálogos, palestras, rodas de conversa, eventos, que estreitam os laços entre essas instituições, principalmente por meio dos professores(as) cursistas, entre outros. Essa parceria e aproximação abrangem todos os cursos superiores oferecidos pela UNEB (Comunicação, Letras-Português, Letras-Inglês e História) assim como a pós-graduação no Campus XIV.

Sabendo dos diversos caminhos que poderia escolher a fim de organizar minha escrita, optei por começar construindo os próprios fios da minha narrativa sobre as minhas experiências docentes, pensando na tessitura dos outros *fios de investigação*. A utilização da narrativa de si agregada a uma proposta de formação dos GE abrem espaços para efetivação da autoria dos participantes envolvidos na pesquisa, num exercício de produção de *saberesfazer*s e de troca de experiências narrativas, de compartilhamento de histórias de vida, entendendo o caráter plural do que pode ser considerado e dito, pelo próprio sujeito, como referência para a sua formação.

Assim, os elementos que justificam esta escolha partem do princípio de que relatos autobiográficos são potencializadores de formação, a partir das negociações, tensões, acordos,

demandas e conflitos que emergem da/na docência, tendo em vista que as possíveis histórias narradas podem afetar e proporcionar atravessamentos outros no indivíduo. O ato de narrar-se é, portanto, um ato formativo que possibilita o compartilhamento de ideias, o surgimento de outras falas, outras vozes, a construção de novas experiências narrativas e, a invenção e (re)invenção de si.

As narrativas das professoras *autoras* desta pesquisa além de comporem esta escrita, também farão parte do livro digital (e-book) proposto como produto desta intervenção e que será organizado, editado e formatado por mim, em parceria com as docentes participantes do GE. O e-book será disponibilizado para o MPED e poderá ser publicado tanto no repositório do programa, bem como na universidade, podendo ser utilizado posteriormente como fonte de pesquisa, tanto por suas autoras bem como pelas demais pessoas interessadas.

Adotar essa ideia de produção acadêmica com as professoras da Educação Básica através da escrita narrativa de suas práticas e experiências tende a contribuir para dar visibilidade aos *saberesfazer*s docentes e para a desconstrução da ideia que muitos têm de que, somente na academia podemos desenvolver escritas de cunho científico e que, a produção no meio acadêmico está voltada apenas para profissionais e estudantes da educação superior.

3.1 Grupo de Experiência: primeiro encontro

A primeira aproximação que tive com as professoras das escolas para falar sobre a pesquisa aconteceu em meados de 2019. Naquela oportunidade, falei da minha intenção de pesquisa e da possibilidade de realização dos encontros nos momentos de AC coletiva, a partir da disponibilidade de todas ou da maioria. Uma segunda conversa aconteceu na jornada pedagógica de 2020, quando ressaltai que iria realizar os encontros, juntando a equipe docente da nossa escola com as demais docentes das outras instituições. Vale ressaltar que o retorno foi positivo das professoras colegas de trabalho e das gestoras das outras escolas, com as quais busquei parcerias para desenvolver esta investigação.

No início deste ano, ainda em janeiro, comecei a pensar e fazer esboços de como seriam os encontros de GE com as professoras. Na reunião da jornada pedagógica, ao conversar com as professoras e as gestoras escolares, propus que fizéssemos um encontro por mês. A ideia era iniciar com o primeiro encontro em março, seguindo com os demais em abril, maio e junho. Tudo estava caminhando para que nosso GE acontecesse no finalzinho do mês. Dei um tempo para que as escolas se organizassem, pois o início do ano letivo é sempre cheio

de demandas: distribuição de disciplinas, organização dos horários, preparação da semana de integração, planejamento das aulas, reunião de pais, entre outras atividades.

Aconteceu que o mundo foi surpreendido pela Pandemia da COVID-19, causada pelo Coronavírus, que chegou ao Brasil por volta do final do mês de fevereiro. Diante do cenário cada vez mais agravado pela disseminação e propagação do vírus, as aulas foram abruptamente interrompidas no dia 19 de março. Com a suspensão das aulas e com a política de distanciamento e isolamento social, recomendadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS), não pude realizar os encontros mensais de forma presencial.

Enquanto seguia com a escrita, aguardava o retorno das aulas presenciais que foi ficando cada vez mais desejada, porém, mais imprevisível. Assim, diante das incertezas desse momento em que estamos vivendo por conta da pandemia, tivemos que dar novos rumos ao processo educativo. Termos como “reinventar a escola”, “reinventar a forma de ensinar”, ficaram cada dia mais presentes em nosso cotidiano. Assim, buscando reinventar-se e, simultaneamente, alterar suas práticas pedagógicas – seus *saberes/fazer*es – as professoras foram alterando suas artes de fazer, modificando práticas, reinventando aulas para dar conta desse “novo formato de ensino”, essa “nova forma de ensinar”. Passaram a gravar aulas ou fazê-las *online*, enviar atividades remotas para os/as estudantes, tirar dúvidas por meios eletrônicos, utilizar ferramentas e aplicativos que muitas delas não conheciam.

Enfim, nossa vida mudou e, mudou muito, em tão pouco tempo. Não tem sido uma mudança fácil. Assim, como as professoras, eu, na condição de coordenadora pedagógica, também precisei me reinventar, alterar minhas práticas, como por exemplo, fazer acompanhamento das atividades remotas por meio dos aplicativos, realizar reuniões virtuais com a equipe docente da escola, participar de reuniões, também virtuais, da Secretaria de Educação, criar grupos de *WhatsApp* para manter o diálogo com os(as) nossas estudantes e suas famílias, orientar, organizar e até mesmo elaborar atividades com as professoras que tinham dificuldades de manuseio das ferramentas digitais.

Frente a este novo cenário pandêmico e, ao mesmo tempo, tão imprevisível e incerto, percebi que não dava para prever o retorno das aulas presenciais, nem tampouco garantir a efetivação dos GE presencialmente, pois isso provocaria aglomerações, possibilitando a disseminação do vírus entre nós, trazendo sérios riscos à nossa saúde. Por todas estas razões, decidi que era oportuno pensar em fazer o primeiro encontro de GE no formato *online*. Então, depois de alguns dias planejando a reunião, familiarizando-me com as ferramentas digitais e fazendo alguns contatos com as gestoras e professoras das escolas em investigação, buscando ouvir as opiniões sobre o melhor aplicativo, o melhor dia e horário para nos reunirmos,

elaborei o convite para nosso encontro que foi divulgado em todos os grupos de *WhatsApp* das escolas envolvidas na pesquisa.

Enfim, o grande dia chegou. Eu estava ansiosa, nervosa. Era uma terça-feira, 28 de julho de 2020, às 16 horas, conforme acordo firmado com as professoras que haviam confirmado participação. Nosso encontro aconteceu através da plataforma *Google Meet*, que tem sido bastante utilizada nesse período de pandemia, para realização de reuniões e encontros *online* por possibilitar a interação entre as pessoas em tempo real. Antes de iniciar a reunião, pedi autorização e concordaram em gravar aquele momento. Para transcrever as falas das professoras neste texto, utilizei as iniciais de seus respectivos nomes como forma de preservar a identidade de cada uma.

Neste primeiro GE, contamos com a participação de 22 professoras, um número que me deixou bastante feliz, diante de tantas demandas que têm sido impostas a nós mulheres neste período pandêmico, seja porque somos mães, donas de casa, professoras, e precisamos dar conta de participar de reuniões *online*, elaborar atividades remotas, cuidar da casa, dos(as) filhos e filhas com atividades escolares também, entre outras demandas profissionais e pessoais.

Dei início ao encontro convidando as professoras para uma conversa, um bate papo através do tema do nosso GE que era “Vamos prosear sobre formação docente nos/com os cotidianos da escola?”. Em seguida, fiz minha apresentação e também apresentei a proposta de intervenção, explicando o que é o MPED, da UNEB Campus XIV, o que é a minha pesquisa, o tema, os objetivos, a justificativa e as informações necessárias para deixá-las bem informadas sobre o que é o GE. Logo após esse momento inicial, para alavancar a discussão, mostrei algumas fotos do cotidiano escolar da escola em que trabalho: fotos de eventos, reunião de pais, cartazes confeccionados por nossas estudantes e da própria sala de aula, preservando as identidades das pessoas.

Após a exposição em *slide* das imagens que representam a vida cotidiana na escola, sugeri que as professoras ficassem à vontade em nossa prosa, com a intenção de dar uma leveza para o encontro, pois aquele não era um momento de palestra. Então, pedi às professoras que pensassem nas imagens e as relacionassem com seu cotidiano escolar, que pensassem nas suas experiências dentro do seu contexto e a partir daí falassem sobre seu processo formativo. Naquele momento, o silêncio reinou. Ninguém se pronunciou. Fiquei me perguntando: por que se calaram? Seria receio de se expor por estarem sendo gravadas? Seria timidez frente a uma nova plataforma de comunicação? Ou estariam apreensivas por estarem diante de outras pessoas de espaços escolares diferentes? Não dá para dizer ao certo quais os

sentimentos que atravessavam aquelas pessoas. Fato é que, em nossas brincadeiras na escola, dizemos que nós professoras falamos muito, somos tagarelas, não generalizando. Assim, o silêncio naquele momento me parecia querer dizer algo.

Talvez o silêncio daquelas pessoas significasse um estranhamento do formato daquele encontro ou que me reconheciam como pesquisadora naquele espaço, e temiam não responder de forma “correta” ou até mesmo não atender as expectativas que, provavelmente, acreditavam que eu, como pesquisadora, tinha sobre as respostas delas. Essa sensação me desestabilizou naquele momento, porém, compreendo que “também os silenciamentos estão relacionados com aquilo que nos acontece” (OLIVEIRA, 2019a, p. 151).

Percebendo que nenhuma das docentes daria início à nossa conversa, fiz alguns questionamentos, pois acreditava que ao serem interpeladas a responder as perguntas, elas iriam falar, se “soltar” mais. Indaguei as professoras sobre o que elas viam nas imagens, o que as imagens representavam para elas, se as tocavam, as afetavam, na tentativa de direcionar o diálogo para a formação docente no cotidiano escolar, deixando que os fios da discussão fossem tecidos a partir da construção das narrativas e relatos de si, possibilitando que as professoras pensassem sobre as experiências vivenciadas cotidianamente na escola e fora dela e sua relação com as negociações e os atravessamentos que perpassam sua trajetória formativa. Após as perguntas, mais alguns minutos de silêncio. Percebendo a não manifestação, mudei a estratégia e resolvi fazer perguntas mais diretas, objetivas.

Havia pensado em algumas perguntas como possibilidades outras de tecer a discussão, caso não fluísse a conversa livremente. E realmente, a estratégia funcionou. Assim, fiz a seguinte indagação: “Você acredita no cotidiano escolar como um *espaçotempo* em que a formação docente também acontece? Sim ou não?” E, foi assim que, prontamente a professora M.E.¹⁶ respondeu: “sim, com certeza, nós levamos os nossos conhecimentos que a gente adquire com os estudos, mas é lá, em sala de aula, onde a gente compartilha o que a gente sabe e também aprende com os alunos que vai acrescentar na nossa formação”.

Assim, concordando com as palavras da colega, outra professora L. M. completou:

Sim, eu concordo com M.E., e eu digo que é na sala de aula, no ambiente escolar que nós aprendemos também, né? Nós aprendemos a conviver com pessoas diferentes, ali é o lugar de aprendizagem, a escola é o lugar da aprendizagem mútua, o aluno aprende, o professor aprende, a gestão

¹⁶ Com o intuito de preservar as professoras participantes do GE, utilizo as siglas que se referem às iniciais de seus respectivos nomes, como se apresentaram na plataforma virtual Google Meet. Ressalto que todas as falas aqui citadas, foram extraídas do registro de gravação do encontro.

aprende, o funcionário aprende, pois a conversa, o diálogo sempre leva à aprendizagem (L.M. Registro da gravação do GE, 2020).

Vale destacar que nem todas as professoras se manifestaram, algumas preferiram permanecer caladas do início ao fim do encontro. Porém, a partir das falas dessas duas professoras, a conversa foi sendo tecida e, cada vez mais as docentes foram interagindo, participando, as narrativas foram surgindo. Naquela sala virtual da plataforma *Google Meet*, éramos 23 pessoas, contando comigo. Das 22 participantes, 21 eram mulheres/professoras e apenas 01 professor.

Concordando com as palavras destas professoras, tenho defendido ao longo deste texto, que a formação docente é tecida no dia a dia da vida cotidiana na escola, a partir do compartilhamento de saberes, da conversa, do diálogo. Os diversos *espaçostempos* do cotidiano escolar permitem, constantemente, o surgimento de histórias, de tramas, narrativas, relatos. Se pensarmos no interior das nossas escolas vamos lembrar do portão como lugar de trocas de ideias entre os responsáveis pelos alunos; o pátio como possibilidade de troca entre os estudantes; a sala de professores como *espaçotempo* de conversas e troca de experiências, que possibilitam as discussões sobre os conteúdos que estão trabalhando, se os estudantes estão ou não aprendendo; sobre os métodos avaliativos, enfim uma infinidade de acontecimentos que nos atravessam.

Sobre a importância da conversa no processo formativo, a professora M.M. comentou:

É o seguinte, eu gosto muito de conversar com meus alunos. Então, não só na conversa com os alunos, eu acho que a gente aprende muito, conhece os alunos, e a partir daí a gente também pode rever as nossas práticas, com todo mundo que faz parte da escola, em todos os ambientes, porque não é apenas na sala de aula que faz a gente aprender, é todo um conjunto, então eu gosto muito de aprender com meus alunos, eu gosto muito de aprender com todo o pessoal que tá perto, é sempre uma troca de experiência, então acho que a gente está sempre em formação (M.M. Registro da gravação do GE, 2020).

O cotidiano da escola é marcado por vários desses momentos em que paramos para conversar com nossos estudantes, ouvi-los, dar conselhos e, esses momentos, por vezes, nos fazem alterar nossas práticas e até mesmo o que fora planejado para a aula. Vejo na fala da professora sua preocupação com o fato de conhecer seus alunos e como esse conhecimento a ajuda a pensar sua prática docente. Ela enfatiza os múltiplos *espaçostempos* escolares como lugar para a aprendizagem. Enquanto as conversas foram fluindo no GE, as narrativas foram emergindo, entrelaçadas aos cotidianos. Ficou evidente que o conhecimento de si e do outro são elementos fundantes no fazer docente, de acordo às falas que surgiram. Nesse sentido, M.

E. ressalta que “a escola é um lugar de relacionamentos, e é com esses relacionamentos que a gente conhece o nosso alunado e a gente conhece a nós mesmos, se estamos realmente preparados para esse ambiente”.

Por alguns instantes, o silêncio novamente imperou. Esperei um tempo acreditando que alguém retomaria a conversa. Mas, isso não aconteceu. Então, indaguei novamente a partir da pergunta: “Quando nos tornamos professora?” Meu propósito com aquele questionamento era conhecer o que as professoras pensam sobre seu processo de formação docente, como ele é construído, como elas se tornaram quem hoje são.

No momento em que lancei a pergunta, parecia que as professoras haviam despertado. As falas das professoras apontavam que elas compreendem que a formação docente vai além daquelas aprendizagens e conhecimentos adquiridos nas universidades. Todo o tempo enfatizam a escola como um espaço de aprendizagem para o(a) professor(a), que as dificuldades vão moldando nossa forma de pensar e agir, que as adversidades provocam deslocamentos em nós e nos fazem repensar nossa prática.

As palavras da professora E.D. diz muito do que tenho debatido ao longo desta escrita. Nesse sentido, ela afirma: “acredito que me tornei professora quando de fato tive que assumir uma turma. A experiência cotidiana é que vem ao longo do tempo me formando professora, acho que essa formação acontece no dia a dia”. Nesse sentido também, outras narrativas foram construídas revelando o posicionamento das professoras frente a indagação do que nos tornam professoras.

Interessante. Lembro-me quando eu fiz o primeiro concurso, tinha exatamente um questionamento sobre uma pergunta como essa, e aí eu entendi que a formação acadêmica, para a gente ser professora, a gente precisa dessa formação, a gente precisa aprender suas metodologias, a gente fazer faculdade é muito interessante, agora, educador, para mim professor educador, a gente vai conseguir quando a gente colocar verdadeiramente em prática, que é uma realidade totalmente diferente do que a gente aprende nas universidades. Nas universidades todos os conteúdos são excelentes, mas eu realmente descobri que eu era professora, educadora a partir do momento que eu me deparei em uma sala de aula, em um espaço de ensino aprendizagem, foi ali que eu descobri verdadeiramente que eu era professora, educadora, para compreender as diferentes realidades que a gente encontra em um espaço de aprendizagem (M.E. Registro da gravação do GE, 2020).

Eu me tornei professora eu acho que foi aos 13 ou 14 anos. Porque eu já trabalhava com criança, já era catequista. A partir daquele momento eu já comecei a pensar no que era ser professora, porque que eu queria ser professora, eu já estava lidando com criança. Eu me lembro de minha primeira turma de crisma, eu só tinha 16 anos, eu ia me crismar também,

mas como eu tinha o dom da fala, como eu tinha muita afinidade com o tema, então o padre falou que ia formar um grupo de diálogo e eu seria a intermediadora, e como tinham pessoas mais idosas do que eu, então ali foi o início da aprendizagem. É como MG falou que a gente só aprende mesmo o que é ser professora quando a gente convive, então eu me tornei professora já sabendo que eu ia ser, através da minha convivência com meninos desde pequena (L.M. Registro da gravação do GE, 2020).

Na tentativa de responder ao questionamento de como nos tornamos professoras, algumas falas remeteram ao início da carreira docente, as aptidões que tinham antes mesmo de iniciar a docência e não às experiências que as tornam docentes no contexto escolar. Vejo também que as professoras valorizam os diversos espaços de ensino aprendizagem, os conhecimentos acadêmicos adquiridos através das universidades, que não desmerecem os cursos de formação continuada na construção do seu processo formativo, porém, percebo a ênfase que é dada à prática pedagógica como momento crucial de aprendizagem docente. Segundo a professora D.F. “temos dois caminhos de formação profissional: a teoria e a prática. Ambas se completam. E a prática nos proporciona aprendizagens diárias”.

Corroboro com as professoras, pois acredito que, enquanto professora, minha formação se dá no momento em que coloco a prática como ponto de partida para entender o que acontece em meu entorno, levantando a partir dos questionamentos e indagações, questões da realidade e não trazer respostas duras e inflexíveis, mas possibilitar que as perguntas sejam lançadas e as redes de respostas sejam tecidas coletivamente (MACEDO et al., 2011). Na fala das docentes, a sala de aula é colocada como aquele espaço onde aprendemos a lidar com as pessoas, as conhecemos e nos conhecemos. A partir dela, compreendemos os nossos limites e o nosso papel no exercício de ensinar. Nossa profissão, nas palavras de M.M., está relacionada a um dom, seja saber relacionar-se como o outro, de saber ouvir, de olhar para o outro e buscar entender suas dificuldades e ajudá-lo.

Eu também, desde cedo, as pessoas diziam assim: “Ah, você vai ser professora.” Porque eu era uma pessoa muito calma, muito paciente, eu gostava muito de ouvir, e isso, assim foi se desenvolvendo, até que eu me deparei com a sala de aula, mas uma coisa que eu vejo, que eu aprendi, que não adianta a gente ter aquela formação tão intensa, tão... se a gente não tiver um dom de se relacionar com o outro, de parar para ouvir o outro, de saber das dificuldades do outro, do aluno, do outro professor também, porque a gente trabalha sempre em comunidade, você nunca trabalha só, mas não adianta você ter tanta bagagem, mas não ter o dom de lidar com aquele que é o seu mais próximo, o seu aluno. Então, quando eu me vi vendo os problemas dos alunos, as dificuldades, que às vezes a gente estuda tanto, quando chega na hora delas é que a gente diz: meu Deus isso realmente acontece! Então, quando eu fui para a sala de aula e encontrei as

dificuldades, aí eu percebi qual era meu papel (M.M. Registro da gravação do GE, 2020).

A conversa no GE foi ficando cada vez mais calorosa. Vi, portanto, na expressão da professora a carga de sensações e sentimentos que trazia quando ela diz que foi através das dificuldades de seus alunos que ela percebeu qual era o seu próprio papel. Isso demonstra o quão potente é o cotidiano escolar. Demonstra também o quanto somos afetadas pelos acontecimentos do nosso dia a dia, ratificando que os problemas sociais, os conflitos, atravessam nossa formação docente, alteram nosso posicionamento frente a estas questões que nos passam, como diz Larrosa (2002).

Percebo o quanto ela tem sido afetada pelas dificuldades que vê em seus alunos, e como os problemas das suas turmas atravessam seus *saberes/fazer*s, provoca nela deslocamentos outros, dos quais talvez ela não podia imaginar. As palavras da professora ecoam nesta escrita, pois ratifica tudo o que tenho dito em relação a nossa formação no cotidiano. Ratifica, portanto, que os movimentos e atravessamentos com os quais nos deparamos no dia a dia da escola nos fazem ser quem somos, nos tornam professoras, a partir dos acontecimentos da vida cotidiana.

A demonstração de que acreditam na formação docente que é tecida no cotidiano escolar foi sendo cada vez mais evidenciada nas falas das professoras. A prática foi sendo posta como fundamental espaço de aprendizagem docente. A professora M.E. que fez várias colocações ao longo do encontro sempre marcando seu posicionamento nas questões discutidas, fez, portanto, destaques importantes relacionados à formação docente, ressaltando a experiência cotidiana como elemento crucial para o tornar-se professora.

E assim, o que mais tem consolidado em eu ser professora, até porque eu já estou prestes a me aposentar, mas sempre professora. E como a professora E.D. coloca, que é na experiência cotidiana que vem formando professora, é a pura verdade e o bom é que cada ano a gente descobre novas aprendizagens, porque as turmas geralmente são diferentes. Um ano a gente enfrenta uma turma de um jeito, aí a gente consegue superar aqueles desafios, as adversidades surgidas, aí vem o outro ano, onde a gente conhece pessoas novas, tem contato com novos alunos, é novo conhecimento, é nova aprendizagem, é um exercício diário que, o que nos torna, o que faz ser verdadeiramente bom ser professora, gostoso mesmo exercer essa profissão, é essa mudança mesmo, é sempre algo diferente, nunca a mesma coisa. Isso é que é bom (M.E. Registro da gravação do GE, 2020).

Tenho notado nas palavras de M.E. a ênfase dada à dinamicidade do cotidiano escolar. Para a professora, cada dia, cada turma, cada ano na escola é sempre diferente e, é essa

novidade que a motiva e faz sua profissão valer à pena. Nesse sentido, ela ressalta como fator positivo a ideia de que a cada ano conhecemos pessoas novas, são novos desafios e essa mudança desperta essa sensação de querer conhecer o novo.

Para Santos (2018), através da apropriação do cotidiano, registram-se contribuições para as dimensões da formação do professor, que podem ser encontradas nas esferas da reflexão, da experiência e da colaboração no processo de ensino e aprendizagem entre os pares por meio do cotidiano (lugar próprio), como estratégias para inovação de práticas pedagógicas, entendendo que é “na articulação complexa dos percursos formativos e das práticas pedagógicas, culturais e sociais que o docente se constitui no que é” (SANTOS; ARAUJO, 2018, p. 150)

A ideia de inovação no fazer pedagógico, na prática docente, traz subjacente a ideia de movimento, não necessariamente algo inusitado, inédito, resguardando o entendimento de que o meu fazer docente é sempre inédito, não se repete, é atravessado por meus saberes e pelos saberes de outros sujeitos e não está dado, fixo, ao contrário, está sempre se deslocando, se movimentando, se inventando e reinventando.

Neste sentido, os sujeitos cotidianos, a cada dia, inventam-se e, ao se inventarem, inventam a escola. Por isso não há repetição, não há mesmice. A rotina é algo que se realiza a cada dia de forma diferente e que se expressa nas tentativas de enfrentamentos das questões que se colocam nas escolas. A cada dia, há outras questões e outros enfrentamentos, com a marca da humildade dos praticantes, ao assumirem que não podem e não conseguem controlar tudo e todos ao mesmo tempo, cientes de que a lógica determinista e causal não lhes possibilita uma ação que rompa com as estruturas que aprisionam a vida na escola (FERRAÇO, 2007, p. 92).

Diante da ideia apontada por Ferraço, ressalto que a formação do professor não tem definido um início, meio e fim em que ela acontece. A formação se tece através da mobilização de saberes e fazeres docentes, das lutas que travamos no enfrentamento dos problemas sociais emergentes, e é marcada pelas contingências e pela realidade do contexto social e cultural e pelas relações de trabalho. Entender a formação docente a partir desta perspectiva é compreender que é no processo que nos tornamos professoras, e esse processo está atrelado ao percurso formativo de cada pessoa (SÁ, 2011).

Fazendo uma retomada das narrativas que afloraram no primeiro encontro do GE, ampliando o debate sobre formação, surgiram outras discussões relacionadas ao atual contexto de pandemia que estamos vivendo. A conversa foi seguindo seu curso de forma

natural. Fiquei feliz ao perceber que as professoras naquele momento já estavam mais à vontade e iam tecendo suas narrativas, relatando suas experiências naturalmente.

Como era de se esperar, a conversa ficou ainda mais calorosa quando o assunto “pandemia” veio à tona. Muitas professoras se manifestaram. As professoras pareciam querer compartilhar as dores deste momento tão difícil que estamos enfrentando, de isolamento social, de afastamento do campo de trabalho, de distanciamento de familiares, solidão, estresse, acúmulo de trabalhos domésticos, aulas *online* de filhos e filhas, elaboração e acompanhamento de atividades remotas dos estudantes, enfim, uma gama de situações que parecem ter caído em nossas cabeças de uma hora para outra. Foi essa sensação que tive quando esse assunto surgiu, provocando burburinhos.

A professora E.D., com problemas em seu microfone, fez uso da palavra a partir do chat¹⁷. Assim ela escreveu:

As aulas remotas têm gerado uma ansiedade, um estresse emocional grande para os professores e também para os alunos, por conta de tantas atribuições. Mas, de certa forma, estamos nos reinventando. E forçosamente, estamos correndo para aprender a usar essas novas tecnologias. O grande problema é que essa pandemia tem acentuado as desigualdades na educação. Porque os alunos que não têm acesso a computador, smartphones, internet de qualidade, etc... acabam ainda mais excluídos (E.D. Registro da gravação do GE, 2020).

No GE, as professoras assumiram o descontentamento que estão sentindo frente aos problemas diversos que têm surgido nesse período de pandemia, em que estão sendo levadas a se adaptar a esse novo contexto e ao mesmo tempo reinventar suas práticas, suas metodologias, para dar conta de um processo educativo e uma forma de ensinar diferente, nova, inusitada e cheia de surpresas, como afirma a professora LP, através do chat:

Estamos nos adaptando a essa nova forma de ensinar. A Pandemia veio e chacoalhou a nossa metodologia com novos desafios, ninguém esperava estar passando por tantas mudanças bruscas. No meio de toda tempestade estamos aprendendo a viver e conviver com o novo. Vivendo a cada dia de forma mais reflexiva, como diz L.M. mais fortalecidos (L.P. Registro da gravação do GE, 2020).

¹⁷ Forma de comunicação a distância, utilizando computadores ligados à internet, na qual o que se digita no teclado de um deles aparece em tempo real no vídeo de todos os participantes do bate-papo. Disponível em: https://www.google.com/search?sxsrf=ALeKk03-Y3ns3NpvnP_7yD0XobN4H07XTg%3A1598123187766&ei=s2xBX-OtLoXG5OUPmqiu2AU&q=o+que+%C3%A9+chat&oq=o+que+e+chat+aurelio&gs>. Acesso em 22 ago. 2020.

Houve muita interação no chat. Algumas participantes preferiram expor suas ideias e experiências por meio do chat, seja por terem receio de se manifestar em público ou porque estavam com problemas no microfone ou até mesmo na internet e não conseguiam falar em áudio, como foi o caso de algumas professoras como E.D. e L.P.

A todo momento as dificuldades em lidar com as tecnologias digitais, com os “novos” aplicativos, plataformas virtuais eram evidenciadas nas falas das professoras.

No começo dessa pandemia que a gente foi levada a fazer as coisas muito rapidamente, aprender a fazer as coisas rapidamente, no começo, foi uma ansiedade muito grande, cada dia que eu tinha que dar aula parecia que eu ia apresentar um TCC, pois eu não sabia se ia dar certo, se a internet ia funcionar, se o programa ia funcionar, se os alunos iam me ouvir. Eram muitos problemas até a gente acertar. Como apresentar slides, a gente foi se acostumado, tive que mudar de computador, procurar sinal de internet, tudo isso foi uma aprendizagem. Nós temos muitas ferramentas, algumas que no começo, eu era muito resistente, muito resistente a algumas tecnologias, mas que a gente teve que usar a nosso favor e também aprender que existem muitas formas da gente entrar em contato com o outro, não apenas no ambiente escolar. Cada dia da minha aula eu tento passar para eles o que a gente pode tá fazendo de diferente, a gente pode tá aprendendo, não apenas de conteúdos, mas pra vida, até mesmo essas experiências, de a gente trocar essas experiências através de uma ferramenta como essa e a gente saber que mesmo depois da pandemia isso pode favorecer a gente (M.M. Registro da gravação do GE, 2020).

Ao se referir às dificuldades apontadas pelas colegas, a professora D.F. diz que este período de pandemia tem sido um constante desafio. Diante disso, ela enfatiza:

A [conexão] da internet não ajuda. As redes sociais, eu tinha o hábito de usá-las somente para bate papo, pra contato familiar, e agora a gente precisa usar dessa ferramenta de forma profissional, gravar vídeos, etc., e não é fácil, pra mim não tá sendo fácil, mas a gente acostuma, é preciso (D.F. Registro da gravação do GE, 2020).

Corroborando com as falas das docentes, saliento que, para mim, esse período não tem sido fácil também. Lidar com esses aplicativos que possibilitam a comunicação em tempo real com outras pessoas, reuniões, encontros *online*, aulas virtuais, além do desenvolvimento e acompanhamento das atividades remotas de fato, tem sido um desafio. Enfatizo, portanto, que o fato de ser mulher tem um peso maior. Isso porque muitas de nós somos donas de casa com seus diversos afazeres, temos filhos(as) em idade escolar com atividades virtuais, o que nos faz ser professoras de nossas crianças, temos cônjuge que muitas vezes não compreende nosso

processo, enfim, todos esses fatores acarretam ainda mais o nosso cotidiano com atribuições das quais não tínhamos no período anterior à pandemia.

Vejo-me nesse cenário, perdida entre as tarefas de dona de casa, mãe, esposa, professora, mestrande e, por vezes, fico sem saber por onde começar. Dá uma sensação de desespero, frustração, estresse e isso tem me afetado profundamente. Diante dessa situação, ressalto que, mesmo estando na função de coordenação pedagógica, foi preciso me reinventar dentro desse novo cenário que muito tem nos afetado enquanto docente, e também levado a novos aprendizados e indagações, a questionar nossos *saberes-fazer*s, nossa prática. Foi preciso aprender a lidar com estes “novos” aparatos digitais e acredite, tenho aprendido muito com os alunos e as alunas nos grupos diversos de *WhatsApp* que criamos para que pudéssemos estreitar nossas relações, ultrapassando as barreiras do distanciamento social.

É, portanto um movimento lindo e de reciprocidade. Percebi que as adolescentes têm uma facilidade e habilidade em manusear as plataformas digitais que, muitas de nós docentes, não temos. Então, nesse movimento, o processo de *ensino-aprendizagem* vai sendo tecido de forma diferente, nos fazendo perceber, de fato, que nosso processo formativo vai sendo construído nos acontecimentos da vida cotidiana.

Na tentativa de redirecionar as discussões do GE para o âmbito da formação docente nesse “novo cotidiano” decorrente do contexto pandêmico, sugeri que, pensando nesse período em que estamos vivendo atualmente, as professoras respondessem: “Como essas novas experiências desse período de pandemia tem afetado você enquanto docente nesse contexto?”.

Os relatos das docentes revelaram o quanto nossa profissão exige de nós a busca por outros saberes, “atualização dos conhecimentos”, como destacam algumas docentes, mas também o quanto aprendemos com as situações diárias, com os desafios que surgem, os acontecimentos. Não estamos, nesse momento, diante de cursos de formação que nos orientam em relação ao uso dessas tecnologias que, para algumas de nós, são “novas”, como vemos nos relatos, porém, estamos aprendendo mesmo diante das dificuldades, estamos ali, construindo novos saberes, trocando, compartilhando o que sabemos com as colegas. Não estamos sendo “preparadas” para lidar com essas situações que estão surgindo, através de formações continuadas, mas através das experiências diárias, do contato com outras pessoas. Estamos construindo aprendizagens, como destaca a professora M.E. a partir do nosso cotidiano, através do diálogo com nossos estudantes, com nossos familiares, nos grupos de *WhatsApp*, nas redes sociais, na busca por informações na internet.

Esse tempo de pandemia é mais um momento onde eu estou tirando várias aprendizagens. Eu tenho certeza que depois que passar essa pandemia, eu vou levar mais uma experiência, não está sendo fácil, muito embora, já se percebia que essas tecnologias seriam usadas lá no futuro, mas não houve um preparo, de fato, para que todos tivessem acesso e hoje, o que está acontecendo é um grande desafio, onde nos traz uma certa preocupação, se os nossos alunos todos estão conseguindo, que provavelmente não. É provável que grande número de alunos não tenha acesso ou se tem ainda não sabe lidar e é uma dificuldade, e eu já estou buscando preparar primeiro o meu emocional, a minha mente, de que a gente vai conviver com esses aparatos tecnológicos por algum período, e a gente precisa dar conta, mas é um momento novo, onde ninguém sabe tudo, e nós aprendemos a cada momento, e a exemplo disso é o *Google Meet*, onde a gente tá aprendendo falar aqui agora. Muito interessante. Eu tenho interagido com meus filhos que estão em outro país e outro estado. Tenho dialogado também com vários alunos, e eu me lembro que em 2013 eu não sabia lidar com tecnologia, eu não tinha computador, notebook, e a minha filha caçula disse assim: mãe use a tecnologia a seu favor, e ela despertou em mim em 2013, e foi aí que eu busquei me preparar com esses aparatos que tem me ajudado muito, não só agora, mas antes, já que muitas vezes na escola a gente não tem todas essas ferramentas, o que hoje tá me trazendo experiência, é só saber lidar com gente, ter que fazer *live*, fazer vídeo, mas é um desafio que nós vamos vencer (M.E. Registro da gravação do GE, 2020).

Certamente, neste ano de 2020, as professoras vivem o desafio de ensinar de forma diferente das que estavam habituadas com o ensino presencial. O cotidiano da escola agora vivido de dentro das nossas casas parece nos dar certa liberdade, mas ao mesmo tempo nos cobra determinadas posturas. Agora, ao invés da sala de aula, estamos diante de uma câmera, seja de celular, computador ou outro aparelho tecnológico para ensinar os conteúdos e atividades que antes aconteciam de forma presencial. Não se tem mais aquele “olho no olho”, aquele contato físico e hoje, porém, com o ensino remoto não temos a certeza de que os alunos e alunas estão de fato assistindo a aula, se estão ou não fazendo as atividades, até porque poucos são os que nos dão retorno. Muitos, como relataram as professoras em suas falas, não possuem internet em casa ou até mesmo um aparelho que lhes permitam ter acesso as aulas virtuais. Em outros casos, os estudantes compartilham ou disputam um único aparelho na casa com seus irmãos, por exemplo, e por esta razão não conseguem acompanhar em tempo real as aulas e atividades.

A Secretaria de Educação tem direcionado o ensino remoto, adequando o planejamento ao momento atual, com sugestões de atividades diversificadas e flexibilização de horários. Além disso, tem orientado que cada professor e professora, cada unidade escolar crie estratégias próprias de atendimento ao estudante e suas respectivas famílias, elaborem agendas mensais que possam nortear as famílias quanto à organização das aulas e o desenvolvimento das atividades remotas, bem como a disponibilização de materiais impressos

como forma de garantir aprendizagem a todo corpo discente. Porém, essa tarefa não tem sido fácil. As escolas se veem diante da dificuldade de seguir protocolos de segurança devido à precariedade da infraestrutura das instituições e da falta de recursos que possam garantir a aquisição de materiais necessários à proteção dos funcionários e responsáveis pelos estudantes que se dirigem à escola para buscar os materiais impressos. Além de todos os entraves, as professoras enfrentam dificuldades próprias de acesso aos aparatos tecnológicos, de manuseio das ferramentas digitais, de se relacionar à distância com os/as estudantes, como fica explícito nas palavras de D.P.:

Nesse período de tantas dificuldades a gente pôde perceber o quanto é necessário a gente tá se atualizando e o quanto a nossa profissão exige da gente nesta constante busca. Essas questões como os aparatos tecnológicos veio nos mostrar isso, uns são mais familiarizados do que outras pessoas, temos também as questões de acesso, tanto nosso com nossas internet precárias que às vezes a gente tá falando e cai, a gente não consegue concretizar, e tem também o lado dos nossos alunos, então, mais uma situação em que a gente se depara e vê a constante necessidade de a gente estar sempre buscando, sempre se reinventando e é uma busca que não tem fim nunca, enquanto a gente tiver nessa profissão, serão desafios constantes. A gente, no nosso dia a dia, costumava reclamar às vezes de situações difíceis que a gente tem de convivência, nos nossos espaços escolares, mas agora, nesse momento, com essa distancia, a gente acaba sentindo falta desse contato, vejo que até aqueles momentos se tornam significativos para a gente está atuando mesmo enquanto professores, que não é só a questão de está transmitindo conhecimento, é a questão do relacionamento que agora ficou bastante afetado, e a gente, a distancia assim, eu mesma não me sinto professora, eu me sinto professora no meu espaço, na minha labuta diária (D.P. Registro da gravação do GE, 2020).

Fica evidente, nos relatos das professoras, a grande preocupação em relação ao aprendizado que tem sido notadamente afetado por conta da suspensão das aulas nesse período de pandemia, muito embora saibam que as crianças e adolescentes estejam nos seus seios familiares, se questionam sobre o bem estar físico destas, se, de fato estão bem, se estão se alimentando, pois sabem das dificuldades financeiras de muitas famílias. Temos em nossa rede de ensino muitos alunos carentes, muitas famílias desestruturadas, e muitas crianças e adolescentes tinham a escola como um lugar de apoio, um refúgio, uma fuga dos problemas familiares.

É compreensível, portanto, tal preocupação, pois as dificuldades de acesso à internet e de compreensão das atividades propostas têm contribuído para a evasão dos nossos alunos e nossas alunas da escola. São muitas as questões das quais não temos respostas ou até mesmo soluções plausíveis de aproximação dos estudantes, mas diversas são as tentativas de manter

um contato para que estes não “escapem” de nós ou não evadam como têm acontecido com alguns, que muitos pais colocaram para trabalhar e ajudar no sustento da família, já que não estão propriamente na escola, outros que alegam não conseguirem compreender o que tem sido trabalhado pelas docentes e, em outros casos pais e mães não estimulam seus filhos e filhas a darem continuidade nos estudos por estarem desacreditados em relação a esse formato de ensino.

Com toda essa dificuldade de lidar com esses problemas, quando eu envio as atividades, eu lembro que eu tenho 15 alunos que nem sequer um celular tem. Olha como eu estou deixando de lado essas pessoas! Quando chega a noite, que eu vou deitar, eu dou graças a Deus por mais um dia vencido e fico pensando: como estão meus alunos? Aqueles alunos que, às vezes, a gente via ao olhar nos olhos deles, perguntar: ‘pró, que horas toca o intervalo? Que hora é essa?’ Então, vai nos dá uma lição de vida essa pandemia. Imagino esses pais que precisam sair para trabalhar, para tomar conta dos filhos dos outros e que deixam seus filhos em casa sem saber se, realmente, eles estão em casa, ou se estão saindo (L.M. Registro da gravação do GE, 2020).

Em consonância com a fala acima, M.E., destaca a importância da escola na vida de todas as pessoas que estão envolvidas no processo educativo. Para ela, o contato, a presença física é fundamental para as relações que construímos no ambiente escolar e, por mais que estejamos buscando manter o diálogo com nossos(as) estudantes, estreitar as relações por meios eletrônicos, a distância ainda é um fator que nos afeta. Nesse sentido, ela afirma que “apesar das mudanças que temos que fazer por conta dessa pandemia, nada substitui o contato físico com a outra pessoa”. Nesse momento, ao tomar a palavra, ela complementa:

Muito interessante a fala de L.M., porque, muito embora a tecnologia seja recursos que nos auxilia, principalmente nesse momento de pandemia, mas nada substitui o contato físico. Eu confesso que estou sentindo muita falta do contato físico, eu estou sentindo vontade de abraçar, eu estou com vontade de dialogar, eu estou com saudade das minhas colegas de trabalho, até mesmo aqueles meninos e meninas que, muitas vezes, nos traziam desafios, adversidades, isso faz falta. Então, como eu valorizo e vou valorizar mesmo cada dia, eu confesso que já estou me sentindo ansiosa e é ruim ficar. Você vai pro computador, pro celular (sic), a vida se torna um tédio, nada substitui esse contato, e eu espero que essa pandemia passe logo, pra gente retornar as nossas aulas presenciais, é claro, com segurança, com zelo pela vida, mas eu confesso que estou com saudades (M.E. Registro da gravação do GE, 2020).

Percebo o quanto essa nova rotina na vida das professoras tem afetado o bem estar, a autoestima e a prática pedagógica. O cotidiano escolar, vivenciado nos dias atuais de forma diferente, por causa da pandemia, tem causado transtornos emocionais a várias profissionais

da educação, que por sua vez tem transformado a sua casa, seu quarto, sua sala em local de trabalho, em um espaço mais próximo possível de um ambiente escolar. Essa experiência não tem surtido efeitos positivos para a maioria de nós professoras, seja pela junção das atribuições domiciliares com as atividades escolares, ou até mesmo por dividir espaços e tempos com seus familiares.

As narrativas das professoras possibilitaram uma reflexão acerca dos momentos complexos e das desestabilizações cotidianas advindas desse contexto incerto e dos desafios impostos pela pandemia. Concordando com as palavras de M.E., a professora E.D. escreveu no chat: “concordo com Pró M.E. O contato físico é fundamental. Acredito que o excesso de atividades nesse mundo virtual tem gerado adoecimento em muitas pessoas”. De fato, o distanciamento social tem gerado uma série de problemas e transtornos afetando a saúde de muita gente. Também tenho tido dificuldade em lidar com o afastamento das pessoas de quem gosto, a gente sente saudade de estar perto, do contato, do abraço de quem amamos. Além de lidar com tantas demandas, temos que simultaneamente, cuidar dos nossos sentimentos, do nosso emocional.

Além de toda essa nossa prosa, um relato também me chamou a atenção e, acredito ter mexido com as sensações da maioria das participantes do encontro. A narrativa da professora L.M. traz uma experiência que viveu recentemente nesse período de pandemia e que, segundo ela, mexeu com suas emoções.

Eu estava dizendo para a colega que, o que mais me deixou emocionada foi uma mensagem de uma aluna, que me mandou no *WhatsApp* dizendo: pró eu estou na frente da escola, me dá uma vontade de entrar, de ver vocês, de ver os professores, de ver as meninas, tomar um copo de sopa. E aquilo chegou a doer em meu coração. Aí eu falei, me espere aí, e eu fui. Ela estava lá e eu perguntei: por que você veio e sentou na frente da escola? E ela me respondeu que era porque não tinha o que fazer, que levantou de manhã e não tinha café em casa e saiu caminhando. Eu pedi pra ela me esperar 20 minutos. Procurei um mercadinho e comprei alguma coisa e dei pra ela levar. E é isso, de a gente não poder compartilhar, não poder ouvir, não ter esse contato, é o que mais está me deixando ansiosa, de eu deitar no meu travesseiro e pensar: meu Deus do céu será que estão todos bem? (L.M. Registro da gravação do GE, 2020).

Esse relato de experiência possibilitou outras reflexões no GE. Surgiram novamente aqueles burburinhos, percebi certa agitação, principalmente nas mensagens do chat concordando com a colega. Estávamos já no finalzinho do nosso encontro. A professora C.R., enfatizando que precisamos tirar boas lições desse período pandêmico, escreveu: “acredito que a pandemia tem seu lado positivo, pois fez aflorar sentimentos e valores já esquecidos em

muitos corações”. O professor L.L., que se manteve quase todo o tempo calado, nesse momento se pronunciou, concordando com a colega, dizendo, “a pandemia foi uma ótima oportunidade pra observar coisas simples que a gente não dava tanta importância, o contato físico, a presença na escola com os alunos”. Complementando sua fala anterior, C.R., completa, escrevendo: “E servirá de tema para a formação integral de que tanto discutimos e estudamos ultimamente para o nosso currículo municipal”. Outras pessoas escreveram apenas “concordo”. E a nossa conversa se encerrou aí. Então, esperei mais alguns minutos para ver se surgiria mais alguma colocação. O silêncio novamente imperou. Algumas pessoas já estavam se despedindo do grupo, pois tinham outras atribuições. Entendendo que era preciso finalizar o encontro, agradei a todas as docentes que se fizeram presentes, que dedicaram uma hora de seu tempo para compartilhar comigo e com as demais pessoas algumas experiências, pensar nosso processo formativo a partir da nossa vida cotidiana e da tessitura de outros saberes.

Mas, o que dizer desse encontro? A realização do GE trouxe para mim a oportunidade de tecer diálogo com as professoras, colegas de profissão. Foi um momento profícuo, de muitas tessituras. Na condição de narradora dessa experiência tecida juntamente com as professoras me aventurei a contar nossas experiências entrelaçadas às nossas práticas. A narrativa me permitiu transitar pelas histórias de cada uma, pelas tramas cotidianas narradas, na tentativa de dar visibilidade aos nossos *saberesfazeres*.

Entendo que, neste momento, estamos vivendo o cotidiano escolar de outra forma, distante, e isso tem nos afetado profundamente. Vejo, portanto, que qualquer que seja nosso cotidiano escolar, as condições de trabalho, o contexto social e cultural em que estejamos inseridas, nossa formação docente será sempre atravessada por tudo isso, por todos os acontecimentos, todas as contingências e estaremos sempre nos reinventando, reinventando o nosso jeito de trabalhar, nossas metodologias, nossas práticas.

Os momentos aqui registrados expressam experiências vividas no dia a dia por sujeitos cotidianos, caracterizadas como “fragmentos das vidas vividas concretamente” (FERRAÇO, 2008, p. 27). As sensações, os sentimentos e afetações das professoras, bem como as histórias de vida entretecidas e compartilhadas através das conversas, das experiências narradas, são dispositivos que possibilitam a construção de *saberesfazeres* docentes. Para Certeau (1998) esses momentos são ocasiões e espaços onde nós, praticantes do cotidiano das escolas, jogamos com os acontecimentos e não guardamos o que ganhamos, mas transformamos esses

espaçotempos como um patchwork¹⁸ do cotidiano. Assim, posso dizer que costuramos nosso cotidiano entrelaçado aos cotidianos com os quais nos relacionamos diariamente.

A partir das ideias de Oliveira (2019b) atrelada ao pensamento de Larrosa (2002) sobre a experiência, os GE foram sendo pensados como proposta metodológica-interventiva na construção desta investigação, mas ao mesmo tempo como espaços formativos em que as participantes fossem estimuladas a produzir narrativas de si, problematizando as situações e as experiências de si e do outro, num movimento em que são incentivadas a descrever seu cotidiano na escola, visando um esvaziamento dos conhecimentos e informações e dos discursos normativos que ditam o que é ser professora.

Esse movimento busca ampliar a visibilidade das práticas docentes que são tecidas no interior de cada escola, considerando nossas individualidades e coletividades, por meio das quais construímos nossas subjetividades, a partir das diferentes redes de *saberesfazeres* que se entrecruzam nos diferentes *espaçotempos* do cotidiano escolar, na medida em que vivemos experiências diferenciadas e, a partir das relações que estabelecemos, abrimos caminhos para outras tramas que vão compondo o *tornar-se professora*.

Assim, intentei construir uma ambiência que mobilizasse os *saberesfazeres* docentes, apostando na experiência como dispositivo de subjetivação em que se apareçam as invenções de si, ainda que assombradas pelos contornos do outro (OLIVEIRA, 2019a), possibilitando o esvaziamento de identidades firmadas e ideias preestabelecidas, propiciando às professoras-autoras questionar-se, movimentando as discussões no GE, acionando as negociações que contribuem para que nos tornemos quem somos.

Por ser o primeiro encontro, compreendo o fato de que poucos eventos causaram destabilização. Minha expectativa era de que aparecessem mais elementos relacionados à formação docente no contexto escolar, que as experiências cotidianas viessem à tona, porém as afetações que as professoras estão vivenciando neste período de pandemia deram outros rumos à discussão, fazendo surgir narrativas outras.

Apesar de ter deixado explícito tanto no convite como na divulgação do encontro que não faria uma palestra, que seria uma conversa, um bate papo sobre a formação docente no cotidiano escolar, o formato do GE causou estranheza nas professoras, que pareciam estar esperando que eu falasse, desse uma palestra.

É importante destacar que foi a primeira experiência e como tal, houve muita concordância entre as falas das professoras, que convergiam com o que já venho discutindo ao

¹⁸ Patchwork - técnica de costura de retalhos de tecidos (RIZZO; FONSECA, 2010).

longo deste texto. Porém, convém ressaltar as dificuldades enfrentadas na realização do GE *online*. O primeiro entrave com o qual me deparei foi a resistência em participar do encontro. Elaborei o convite com certa antecedência e disponibilizei para os grupos de *WhatsApp* das escolas selecionadas para participar deste momento, por meio do contato com as gestoras, solicitando confirmação de participação. Porém, muitas professoras não deram retorno. Então, senti medo de não conseguir público para a discussão, uma vez que, como já explicitiei anteriormente, nesse período de pandemia, houve um acúmulo de atividades remotas, palestras, cursos e reuniões virtuais que têm atarefado a vida docente, além das atribuições pessoais. De um total de 72 professoras, somando as quatro escolas convidadas, contei com a participação de 22 delas.

Outros aspectos também demonstraram os limites e fragilidades do encontro, como por exemplo, algumas conversas se repetiram, as narrativas convergiam e a desestabilização pensada como um dos objetivos do GE foi pouco perceptível. As professoras falaram da escola como espaço de aprendizagem docente, porém senti falta das narrativas que dizem das experiências que expressam esses momentos de aprendizagem. Senti falta, por exemplo, de relatos das experiências em sala de aula, na sala de professores, nos corredores da escola, no pátio, naqueles momentos de intervalos entre as aulas. Em mais da metade do tempo do GE as falas estavam direcionadas para esse período de pandemia, as dificuldades que as professoras estão enfrentando no momento atual. As práticas pedagógicas que vieram à tona nas narrativas das professoras eram contaminadas pela situação pessoal, num movimento em que os relatos eram colocados num lugar de superação das dificuldades vivenciadas.

Viver a experiência do GE *online* foi desafiador para mim e acredito que para minhas colegas também. Primeiro tive que aprender a lidar com a plataforma *Google Meet*, fiz vários ensaios, vários testes antes do encontro e, mesmo assim, o nervosismo estava explícito no meu rosto, ficando notória a minha inexperiência e não familiaridade com essa ferramenta. Porém, mesmo diante das incertezas e instabilidades do momento presente, o GE foi proposto a partir da compreensão de que este poderia ser um *espaçotempo* de construção discursiva e de agenciamento de experiências (OLIVEIRA; JESUS, 2018).

A ideia era de que as discussões causassem desestabilizações num movimento em que as professoras fossem tocadas a narrar seu cotidiano. “A vida exposta nestas histórias interroga nossas vidas e os discursos que construímos, provocando a desestabilização e a desconstrução sobre o que pensamos, quem somos, e do tornar-se quem se é” (ARAÚJO, 2019, p. 61). Nesse sentido, a proposta era de que as professoras produzissem/produzam narrativas de si problematizando as situações e as experiências vivenciadas no seu exercício

docente e que essas narrativas possam vir a fazer parte do livro digital (E-book), produto desta pesquisa, resultando numa escrita coletiva. Assim, a elaboração do livro digital tem a pretensão de dar visibilidade às práticas pedagógicas e os *saberesfazer*es docentes de professoras da educação básica do nosso município.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se começar esta escrita não foi uma tarefa fácil, finalizá-la também não é. Fica a sensação de que escapou algo ou que poderia ter acrescentado um parágrafo a mais em um ou outro capítulo, mas entendo que essa sensação de incompletude faz parte da construção desse processo formativo. Meu objetivo aqui não é tecer conclusões ou colocar ponto final na discussão ou nos questionamentos que pairam minha cabeça, pois questionar-se faz parte da construção do ser, porém busco tecer considerações sobre o meu movimento de pesquisa nestes dois anos de estudo, os deslocamentos que tenho feito ao longo dessa trajetória e que impulsionaram a tessitura deste texto e reverberaram em aprendizagens outras.

Quero tratar do caminho e não dos resultados, dos atravessamentos e afetações que provocaram em mim desestabilizações, das negociações e das alianças que tornaram esse trajeto possível (OLIVEIRA, 2019b), reconhecendo que posso ter cometido omissões, incompreensões, produzindo aberturas que poderão indicar outros fios para essa tessitura.

Este texto foi construído pautado na perspectiva cotidianista, que discute o fazer *pesquisa nos/dos/com os cotidianos*, a partir da ideia do fazer com, do fazer junto, tomando como ponto de partida a minha prática docente, evidenciando meu lugar de fala. Nesse sentido, este movimento investigativo significou para mim um *mergulho* no meu cotidiano, no cotidiano escolar do qual faço parte e me fez pensá-lo enquanto *espaçotempo* onde construo minha *professoralidade*, onde me constituo professora, *espaçotempo* que me forma, me torna o que sou.

A narrativa exigiu de mim um exercício que me desterritorializou, me desestabilizou, me fez pensar as minhas práticas e questionar os meus *saberesfazer*s, a partir das leituras que acessei, dos textos com os quais me embrenhei e que proporcionaram movimentos, nos quais a tessitura dos fios deste estudo tornou-se possível a partir da aposta na possibilidade de construir a investigação com outros cotidianos.

Corroborando com as palavras de Araújo (2019, p. 67), ressalto que “assumir o papel de narradora se configurou um desafio possível que me fez transitar por caminhos desconhecidos, tanto em termos metodológicos quanto ao meu ser professora, a professoralidade”. As descobertas metodológicas revelaram a potência da autobiografia no desenvolvimento desta escrita e me possibilitaram viver um exercício de desconstrução frente a (im)possibilidade de construir relatos de mim.

Por ser um estudo do/no/com o cotidiano, busquei conhecer a história de vida e a trajetória profissional, bem como as significações que o próprio indivíduo constrói de si mesmo, numa *descrição densa* (GEERTZ, 2008) de momentos importantes da vida das professoras participantes da pesquisa. Nesse sentido, o encontro do Grupo de Experiência que realizei juntamente às docentes, foi um momento de construção de narrativas que trouxeram à tona aspectos relevantes do processo de formação docente me possibilitando compreender a maneira como vivenciam e agenciam seus processos formativos a partir das experiências vividas no exercício da docência.

Durante o *acontecer* do GE, observei a partir das falas das professoras que os relatos expõem uma tentativa de superação das dificuldades vivenciadas, ao passo que fazem um movimento narrativo de suas vidas e dos cotidianos dos(as) alunos(as), porém apesar de algumas perguntas não terem sido respondidas por algumas docentes, acessei aquilo que as professoras me permitiram acessar por meio dos seus relatos de experiência. Não digo que isso me causou frustração, mas que algumas outras coisas que poderiam ser ditas não foram. As falas docentes mostram o quanto a construção de si é assombrada pelos rascunhos do outro, revelando que algo excede o relato.

De acordo com (OLIVEIRA, 2019), lidar com relatos docentes no processo de formação é atentar-se para a impossibilidade de uma reflexão fora de si e essa impossibilidade é acionada à medida que se pretende conter expectativas de transformação da prática docente. Contudo, mesmo reconhecendo os limites do ato de relatar-se a si mesmo, não poderia nesta pesquisa deixar de fazer uso dos relatos, por considerá-lo um recurso importante no processo formativo.

De modo geral, o GE se constituiu num *espaçotempo* de conversa prazerosa entre professoras, que notadamente convergiam entre si. Alguns momentos expressaram os limites e as dificuldades da realização do encontro, principalmente por ser na modalidade a distância. Houve momentos em que o silêncio imperava, demonstrando que as docentes não estavam tão à vontade como gostaria que estivessem, revelando o binarismo na relação *pesquisadora-pesquisada*, pois naquele momento eu estava sendo vista não como uma colega professora, mas como uma pesquisadora, da qual elas esperavam uma postura de palestrante. Em outros momentos a conversa parecia desviar-se da proposta da pesquisa, seguia rumos diferentes do esperado e dava outros sentidos à discussão. Porém, compreendo que o processo formativo também se dá nos entrecruzamentos de ideias, nos desvios de percurso e nos acontecimentos que fogem aos objetivos preestabelecidos.

Entendo o GE como um exercício de partilha, onde os relatos de cada professora contribuem para a tessitura de saberes outros a partir das experiências e dos sentidos que dele são construídos. Nessa perspectiva, a proposta do GE objetivou potencializar e dar visibilidade às práticas cotidianas tecidas nas escolas, ao passo em que se configurou como cenário de formação e de autoformação docente, contribuindo para uma efetivação de aprendizagens outras, na medida em que cada pessoa se expressa e aprende com as narrativas e conversas que delas emergem (REIS; OLIVEIRA, 2014).

Assim, com a imersão nos cotidianos, volto a atenção para as *teoriaspráticas* que são construídas no interior de cada escola e a maneira como estas construções afetam nossa formação docente, a partir dos agenciamentos e negociações nas complexas redes cotidianas, reiterando a ideia de que a formação pode ser compreendida como um processo experiencial, que se realiza a partir da interação com as outras pessoas e com o contexto.

Em meio a tantas questões que envolvem esta escrita, optei por produzir um texto a partir das práticas cotidianas de pessoas que pensam, sentem, se emocionam, se relacionam, tomando o cotidiano como uma perspectiva teórico-político-epistemológico-metodológica de compreensão de mundo (OLIVEIRA; SGARBI, 2008). Compreendo, portanto, que as narrativas docentes precisam ser estudadas e disseminadas não somente na universidade, mas também no âmbito da Educação Básica, entre nossos pares, pois onde há seres humanos, há histórias sendo contadas, inventadas e experiências sendo tecidas e compartilhadas. “E como a narrativa de vida, nem a minha, nem a das professoras, se esgota enquanto houver vida a ser contada, cabe virar a última página do texto dizendo que o que aqui ganha registro tem seu valor na transitoriedade que representa” (ALVES, I. 2013, p. 129).

Esse movimento de escrita nesta pesquisa proporcionou um deslocamento dentro de mim, que ao mesmo tempo em que é belo e me instiga a buscar compreender ainda mais meu processo formativo, me inquieta e me faz perceber o quanto que o espaço escolar é um campo desafiador. Assim, a construção das narrativas era uma tentativa de responder as perguntas que me intrigavam e me faziam refletir sobre: Como eu me torno quem sou? Que experiências me fazem professora? Pensar nas experiências que me fazem professora é, portanto, admitir que, é na tessitura da vida cotidiana na escola que teço meu processo formativo, que me torno quem sou diariamente.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. In **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n14, p. 79-95, set. 2003.

ALMEIDA, Valcineide Santos de. Formação continuada de professores no cotidiano escolar: reinvenções e aprendizagem. 2016. **Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade)**, Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

ALVES, Isis Ceuta Pinto. Fazer do vivido história de vida: a (des)articulação das referências na escrita do memorial de formação. Salvador: UFBA, 2013. 135p. **Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação**, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. (Org.) **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: RJ: DP et Alii, 2001. P. 13-38.

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008, p. 39-48.

ALVES, Nilda. Currículos e pesquisas com os cotidianos. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo e CARVALHO, Janete Magalhães (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/Ufes, 2013.

ALVES, Nilda. Educação e mídia: as tantas faces da professora 'usuária' dos artefatos tecnológicos. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwinges (Orgs.). **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

ALVES, Nilda. **A narrativa como método na história do cotidiano escolar**. Disponível em <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/124_nilda_alves.pdf> Acesso em 23 mai. 2019.

ALVES, Nilda. **Cultura e cotidiano escolar**. In 25ª Reunião Anual da ANPED. Maio/Jun/Jul/Ago Nº 23, Caxambu, MG, 2003. p. 62-74.

ALVES, Nilda. Dois fotógrafos e imagens de crianças e seus professores- as possibilidades de contribuição de fotografias e narrativas na compreensão de *espaçotempos* de processos curriculares. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.) **Narrativas**: outros conhecimentos, outras formas de expressão. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP&A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. p.185-206.

ALVES, Nilda. O ‘espaço-tempo’ escolar como artefato cultural nas histórias dos fatos e das idéias. **Acervo**, Rio de Janeiro, v.18, n.1-2, p. 15-34, jan./dez. 2005.

ARAÚJO, Tamires de Oliveira. Invenções de si em chave pós-estrutural: narrativa (auto)biográfica como im/possibilidade de form(ação). 93f. 2019. **Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade - MPED)** – Universidade Estadual da Bahia, Conceição do Coité, 2019.

AVELINO, Wagner Feitosa. O cotidiano escolar na revista brasileira de estudos pedagógicos (1984-2014). 2015. **Dissertação (Mestrado em Educação)**, Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, SP, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Junior, Augusto Góes Junior, Helena Spryndis Nazário e Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Hucitec, 2010.

BARCELLOS, Adriana Piontkovsky. Sobre os processos de tessituras dos currículos nas escolas estaduais: as marcas das negociações e das experiências produzidas nos cotidianos. *In* **37ª Reunião Nacional da ANPED**. 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC, Florianópolis, 2015.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BIOGRAPH. **Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**. Disponível em: <https://biograph.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=25&Itemid=34>. Acesso em 06 mai. 2020.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas Públicas por dentro**. Ijuí, RS: Unijuí, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 192 de 30 de junho de 1998**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal. Conceição do Coité, Ba, jun. 1998.

BRASIL. **Lei complementar nº 69 de 05 de maio de 2017**. Altera a Lei Complementar nº 40 de 02 de junho de 2011 e dá outras providências. Conceição do Coité, Ba, maio de 2017.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo: Crítica da violência ética**. Tradução: Rogério Bettoni. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

CARVALHO, Maria Inez. O a-con-tecer de uma formação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 159-168, jan/jun, 2008.

CARVALHO, Maria Inez. A teoria, na prática, é outra? A teorização nos Mestrados Profissionais em Educação. In: **Semana de Integração 2019.2 do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED)**, 2019. Conceição do Coité: Departamento de Educação/Campus XIV. 25 e 26 de setembro de 2019. Disponível em: <<https://portal.uneb.br/conceicaodocoite/uneb-coite-recepciona-a-terceira-turma-do-mestrado-profissional-em-educacao-e-diversidade/>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

CAZE, Barbara Maia Cerqueira. Os usos e os atravessamentos do cineclube (e do cinema) na tessitura dos currículos em redes nos cotidianos. 2015. **Dissertação (Mestrado em Educação)**, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2015.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 1996.

COELHO NETO, Agripino Souza; LIMA, Jamile da Silva. Território do Sisal-Bahia: da difundida precariedade ao fortalecimento dos ativismos sociais. **Geografares**, Feira de Santana, p. 51-71, jan./jun. 2017.

CHIZZOTTI, Antonio. O cotidiano e as pesquisas em educação. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 85-98.

CORREIA, Silvia Letícia Costa Pereira; BOMFIM, Natanael Reis. Narrar o cotidiano escolar: espaço vivido e currículos praticados. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 03, n. 09, p. 1029-1045, set./dez. 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010. 3ª ed. 272 p.

DUQUE-ESTRADA, Elizabeth Muylaert. **Devires Autobiográficos**. A atualidade da escrita de si. Rio de Janeiro: NAU/Editora PUC-Rio, 2009.

DOMINGUES, Verônica. Para pensar a escola como espaço legítimo de formação inicial e em exercício de professores: a pesquisa como dimensão fundante dos estágios supervisionados. In: PIMENTEL JÚNIOR, Clívio; SALES, Márcia Andrade; JESUS, Rosane Meire Vieira (Orgs.). **Currículo e formação de professores: redes acadêmicas em (des)articulação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 108-123.

ESTEBAN, Maria Teresa. Currículos e conhecimentos escolares. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo e CARVALHO, Janete Magalhães (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/Ufes, 2013.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. **Revista Brasileira de Educação**. 2002, n.19, p.129-137. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100011>>. Acesso em 15 de maio de 2019.

FARIA, Marcelo Oliveira de; ZEN, Giovana Cristina. A formação pela experiência e o PIBID de Geografia. In: PIMENTEL JÚNIOR, Clívio; SALES, Márcea Andrade; JESUS, Rosane Meire Vieira (Orgs). **Currículo e formação de professores: redes acadêmicas em (des)articulação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 90-107.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Eu, caçador de mim**. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 15-42.

FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005. (Série cultura, memória e currículo; v. 6).

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Pesquisa com o cotidiano**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a05v2898.pdf>. Acesso em 19 mai. 2019.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das imagens narrativas na invenção dos currículos e da formação. **Revista Espaço do Currículo**, v.8, n.3, p. 306-316, Setembro a Dezembro de 2015. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>. Acesso em 22 de maio de 2019.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Lógicas de currículos em redes e projetos: entre equívocos e possíveis no cotidiano. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo e CARVALHO, Janete Magalhães (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/Ufes, 2013, p. 143-160.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. **Currículos realizados e/ou vividos nos cotidianos de escolas públicas: sobre como concebemos a teoria e a prática em nossas pesquisas**. 2008. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/31RA/trabalhos/CarlosEduardoFerraco.pdf>>. Acesso em 18 abr. 2020.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; NUNES, Kezia Rodrigues. Currículos, culturas e cotidianos escolares: afirmando a complexidade e a diferença nas redes de conhecimentos dos sujeitos praticantes. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo e CARVALHO, Janete Magalhães (Orgs.).

Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/Ufes, 2013, p. 71-102.

GARCIA, Alexandra. Defina metodologia: questões para pensar a pesquisa e a produção de conhecimentos nos currículos e processos formativos cotidianos. In: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). **Aventuras de conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação.** 1. ed. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2014, p. 81-100.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução. **Módulo VII: Pesquisa Qualitativa - parte II.** Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/pastas-ocultas/bd/pro-reitoria-de-pesquisa-e-pos-graduacao/repositorio-de-arquivos/arquivos-do-programa-de-formacao/modulo-vii-pesquisa-qualitativa-parte-ii>>. Acesso em: 28 abr. 2020.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** - 1.ed., 13 reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GONÇALVES, Rafael Marques. Currículos *pensadospraticados* e seus entre-lugares: o cotidiano escolar como *espaçotempo* de negociação e tessitura. In: **37ª Reunião Nacional da ANPED.** 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC, Florianópolis, 2015.

GONÇALVES, Rafael Marques; RODRIGUES, Allan; RIBEIRO, Tiago. Por que pensar e pesquisar com narrativas docentes? Em forma de convite à leitura. In GONÇALVES, Rafael Marques; RODRIGUES, Allan; RIBEIRO, Tiago (orgs.). **Cotidianos e formação docente: conversas, currículos e experiências com a escola.** Rio de Janeiro: Ayvu, 2019, p. 23-25.

IBGE. **Conceição do Coité.** Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/conceicao-do-coite>> Acesso em: 04/08/2020.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JESUS, Rosane Meire Vieira de. Comunicação da experiência fílmica e experiência pedagógica da comunicação. Salvador: Faculdade de educação/UFBA, **Tese de Doutorado,** 2012.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo:** uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas, SP: Papirus, 1999.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação,** Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n.19, jan/fev/mar/abr, 2002.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2. ed. 1ª.reimp., 2005.

MACEDO, Elizabeth. O currículo no portão da escola. In: MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago (Orgs.). **Currículo, sexualidade e ação docente**. 1ª ed. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2017, p. 17-44.

MACEDO, Elizabeth; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; MANHÃES, Luiz Carlos; ALVES, Nilda (Org.). **Criar currículo no cotidiano**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Série cultura, memória e currículo, v.1)

MAGALHÃES, Diana Alves de Souza. Texto encarnado: a escrita a partir do corpo. **Revista NUPEART**, volume 17, 2017, p. 124-135. Disponível em <www.revistas.udesc.br>. Acesso em 29 jul. 2020.

MARQUES, Liane Orcelli. A formação docente no cotidiano escolar através do PIBID: um estudo com licenciadas do PIBID Pedagogia FURG. 2015. **Dissertação (Mestrado em Educação)**, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, 2015.

MATTOS, Graciele Fernandes Ferreira. Inventoras de trilhas de *ensinoaprendizagem*. In GONÇALVES, Rafael Marques; RODRIGUES, Allan; RIBEIRO, Tiago (orgs.). **Cotidianos e formação docente: conversas, currículos e experiências com a escola**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019, p. 65-79.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

NIETZSCHE, Friederich. **Ecce homo: como se chega a ser o que se é**. Tradução: Artur Morão. Universidade da Beira Interior, Covilhã: LusoSofia, 2008.

OLIVEIRA, Fabrizia Pires de. Memória na formação do professor: um estudo do/no Projeto Irecê. Salvador: UFBA, 2010. 101p. **Dissertação (Mestrado)**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos pensados/praticados pelos praticantes/pensantes dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo e CARVALHO, Janete Magalhães (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/Ufes, 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ ler/ ouvir/sentir o mundo. **Educ. Soc.** Campinas, v. 28, n. 98, p. 47-72, jan./abr.2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a04v2898.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2020.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano & Educação**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2008.

OLIVEIRA, Iris Verena. Narrativas de formação e invenções de si no tornar-se professor(a). In: GONÇALVES, Rafael Marques; RODRIGUES, Allan; RIBEIRO, Tiago (orgs.). **Cotidianos e formação docente**: conversas, currículos e experiências com a escola. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019a, p. 137-177.

OLIVEIRA, Iris Verena. Narrativa de práticas docentes como intelectual negra: invenções e rasuras. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, v. 15, n. 32, p. 89-114, abr./jun. 2019b.

OLIVEIRA, Iris Verena. Negro é o outro: formação pela experiência e invenções de si. In: PIMENTEL JÚNIOR, Clívio; SALES, Márcea Andrade; JESUS, Rosane Meire Vieira (Orgs.). **Currículo e formação de professores**: redes acadêmicas em (des)articulação. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 233-257.

OLIVEIRA, Iris Verena; JESUS, Rosane Meire Vieira de. Grupo de Experiência e arte: narrativas de educação escolar quilombola. In: TOMÉ, Claudia; MACEDO, Elizabeth (Org.). LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Coord.). **Currículo e diferença**: afetações em movimento. Curitiba: CRV, 2018. 216 p.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Injunção institucional e sedução autobiográfica: as faces autopoietica e avaliativa dos memoriais. In: BARBOSA, T. M. N; PASSEGGI, M. da C. (Org.). **Memorial acadêmico**: Gêneros, injunção institucional, sedução autobiográfica. Natal: EDUFRN, 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no Campo Educacional. **Investigación Cualitativa**, 2(1) p. 6-26. 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. **Entre a vida e a formação**: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.27, n.1, p.369-386, abr. 2011. Disponível em: http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/6461/art_VICENTINI_Entre_a_vida_e_a_formacao_pesquisa_2011.pdf?sequence=1. Acessado em: 31 de mai. 2018.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da Professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria. Editora da UFSM, 2016. 248 p.

RIZZO, Luisa Maria Nunes Vieira; FONSECA, Tânia Mara Galli da Fonseca. **O acontecimento patchwork**: um modo de apreender a vida. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: Psicologia & Sociedade, 2010, p. 139-148.

RODRIGUES, Allan. Conversas, currículos e cotidianos: possibilidades de *práticas políticas* curriculares. In GONÇALVES, Rafael Marques; RODRIGUES, Allan; RIBEIRO, Tiago (orgs.). **Cotidianos e formação docente**: conversas, currículos e experiências com a escola. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019, p. 47-64.

REIS, Graça Regina Franco da Silva. Por uma outra Epistemologia de Formação: Conversas sobre um Projeto de Formação de Professores no Município de Queimados. 2014. 196f. **Tese (Doutorado em Educação)**. Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

REIS, Graça; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendizagens coletivas e ecologia de saberes: as rodas de conversa como auto-formação contínua. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018, p. 65-91.

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de; FARTES, Vera Lucia Bueno. Currículo, formação e saberes profissionais: a (re)valorização epistemológica da experiência: uma introdução. In **Currículo, formação e saberes profissionais**: a (re)valorização epistemológica da experiência. Salvador: EDUFBA, 2010.

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. Narrativas (auto) biográficas em currículos de cursos de formação de professores em exercício. UESB: **IX Colóquio do Museu Pedagógico**, 5 a 7 de outubro de 2011, p. 1931-1943.

SALES, Márcea Andrade; COSTA, Maria Tereza Baraúna. Formação em exercício de professores: memorial de uma forma(em)ação. In: PIMENTEL JÚNIOR, Clívio; SALES, Márcea Andrade; JESUS, Rosane Meire Vieira (Orgs.). **Currículo e formação de professores**: redes acadêmicas em (des)articulação. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 125- 142.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Ecologia de Saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Daniele Santana; ARAÚJO, Ginaldo Cardoso de. Sob as lentes da contemporaneidade: políticas públicas para a formação docente no Brasil. In: PIMENTEL JÚNIOR, Clívio; SALES, Márcea Andrade; JESUS, Rosane Meire Vieira (Orgs.). **Currículo e formação de professores**: redes acadêmicas em (des)articulação. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 148-167.

SANTOS, Itana Nascimento Cleomendes dos. A formação docente nas redes e tessituras do *saberfazer* no/do cotidiano escolar. 2018. **Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade)**. Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

SILVA, Tamili Mardegan da. Os entrelugares educação infantil-ensino fundamental: o que podem os currículos tecidos com os cotidianos das escolas? 2018. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2018.

SOARES, Conceição. SANTOS, Edméa. Artefatos tecnoculturais nos processos pedagógicos: usos e implicações para os currículos. In: ALVES, Nilda; LIBÂNEO, José Carlos. **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Editora Cortez, 2012, p. 308-330.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: Edufba, 2007.

SOUZA, Rodrigo Matos de; SOUZA, Elizeu Clementino de. O fenômeno da escrita (auto)biográfica: localizações teórico-históricas. In: **(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação**. Elizeu Clementino de Souza (Org.). Salvador: EDUFBA, 2015, p. 173-184.

STAKE, Robert. Estudo de caso em pesquisa educacional. **Educação e Seleção**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 7, p. 5-14, jan./jun. 1983a.

STAKE, Robert. Pesquisa qualitativa/naturalista: problemas epistemológicos. **Educação e Seleção**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 7, p. 19-27, jan./jun. 1983b.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. As artes de pesquisar *nosdoscom* os cotidianos. In: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). **Aventuras de conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação**. 1. ed. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2014, p. 101-118.

VERGARA, Gilmar dos Santos Oliveira. Ser professor: desenhos existenciais da formação docente. Salvador: UFBA, 2011. 127p. **Dissertação (Mestrado)**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

ZEN, Giovana Cristina. A formação continuada como um processo experiencial: a transformação dos educadores de Boa Vista do Tupim. 226f. **Tese (Doutorado em Educação)**. Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, 2014. Orientadora: Prof^a. Dr^a Maria Inez da Silva de Souza Carvalho.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a),

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: **“Formação pela experiência no cotidiano escolar: diálogos sobre os saberes docentes no município de Conceição do Coité”** de responsabilidade da pesquisadora **Tatianne dos Santos Souza Avelino**, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a **Iris Verena Santos de Oliveira**, docente da Universidade do Estado da Bahia, que traz como proposta de intervenção a constituição de encontros de Grupo de Experiências (GE) com professores e professoras da rede municipal de Conceição do Coité, Bahia.

A pesquisa foi desenvolvida cunhada na perspectiva cotidianista que discute o fazer *pesquisa nos/dos/com os cotidianos*, ao passo que tomo a narrativa autobiográfica e o relato de si para pensar possibilidades outras de formação. Assim, trago o GE como dispositivo teórico-metodológico desta investigação, considerando-o como possibilidade de problematização dos cotidianos escolares enquanto *espaçotempos* de formação docente. Nesse sentido, proponho através dos GE construir uma ambiência formativa que possibilite a criação de narrativas de experiências, pensando no processo do tornar-se o que se é, no efetivo exercício da docência no contexto escolar.

Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o Sr(a) não será identificado, atendendo às exigências do Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia e da legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. Caso queira, poderá, a qualquer momento, desistir de participar ou retirar-se da pesquisa em qualquer fase, sem nenhum tipo de penalidade, constrangimento ou prejuízo.

Quaisquer dúvidas que o(a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora.

Em caso de concordância com as considerações expostas, solicitamos que assine este “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” no local indicado abaixo. Desde já agradeço sua colaboração e me comprometo com a disponibilização à instituição dos resultados obtidos nesta pesquisa, tornando-os acessíveis a todos os participantes.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisas com seres humanos da Universidade do Estado da Bahia, aprovada sob número do Parecer: 3.928.424 em 23 de Março de 2020.

Assinatura do(a) Participante

Assinatura da Pesquisadora

TATIANNE DOS SANTOS SOUZA AVELINO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XIV – CONCEIÇÃO DO COITÉ/BA

(75) 9 9159-1124

thyaneluna@gmail.com

APÊNDICE B – EXECUÇÃO DO PRIMEIRO GE

1º Momento:

- Conversa sobre a pesquisa, na Jornada Pedagógica 2020, com as professoras da Escola Eustórgio Pinto Resedá e com as gestoras (coordenadora pedagógica e diretora) da Escola João Paulo Fragoso, Escola Municipal Almir Passos e Escola Professor Sizenando Ferreira de Souza.

2º Momento:

- Divulgação do convite para o GE nos grupos de *WhatsApp* das referidas escolas.

Primeiro GE – 28/07/2020 às 16 horas

Plataforma *Google Meet*

- Apresentação da pesquisa e da proposta de intervenção;
- Exposição de fotos de atividades cotidianas da escola;
- Conversa sobre a formação docente nos/com os cotidianos da escola, a partir dos sentimentos despertados ou não por meio das imagens, o que elas representam, se como as tocam, as afetam.
- Como forma de estimular as narrativas fiz alguns questionamentos, como: Você acredita no cotidiano escolar como um *espaçotempo* em que a formação docente também acontece? Quando nos tornamos professora? Como essas novas experiências desse período de pandemia tem afetado você enquanto docente nesse contexto?
- Estas perguntas foram necessárias para que a discussão fosse iniciada e direcionada para a construção de narrativas de experiências e relatos de si, criando uma ambiência formativa no GE.

APÊNDICE C – FOTO-CONVITE DO PRIMEIRO GE ONLINE

**Vamos prostrar sobre formação docente
nos/com os cotidianos da escola?**

**Nosso encontro será nesta
terça-feira (28/07),
às 16 horas! Espero vocês!**

Organização:
Tatianne Souza
Professora da rede municipal de ensino
Mestranda em Educação e Diversidade –
MPED/UNEB

 **Google Meet**

Conversa com os Professores do Ensino
Fundamental II das Escolas Municipais de
Conceição do Coité

APÊNDICE D – FOTOS DO PRIMEIRO ENCONTRO DE GE ONLINE PELA PLATAFORMA GOOGLE MEET

