



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC

KELLY WÊNIA DE FREITAS ROCHA

SENTIDOS ATRIBUÍDOS À PROFISSÃO DOCENTE NO COTIDIANO ESCOLAR

MOSSORÓ/RN

2020

KELLY WÊNIA DE FREITAS ROCHA

SENTIDOS ATRIBUÍDOS À PROFISSÃO DOCENTE NO COTIDIANO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) como um dos pré-requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação. Linha de Pesquisa: Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente.

ORIENTADORA: Prof.^a Dra. Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro

MOSSORÓ/RN

2020

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

F866s Freitas Rocha, Kelly Wênia de
 Sentidos Atribuídos À Profissão Docente no Cotidiano
 Escolar. / Kelly Wênia de Freitas Rocha. - UERN, 2020.
 94p.

 Orientador(a): Profa. Dra. Mayra Rodrigues Fernandes
 Ribeiro.

 Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-
 Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio
 Grande do Norte.

 1. Programa de Pós-Graduação em Educação. I.
 Fernandes Ribeiro, Mayra Rodrigues. II. Universidade do
 Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

KELLY WÊNIA DE FREITAS ROCHA

SENTIDOS ATRIBUÍDOS À PROFISSÃO DOCENTE NO COTIDIANO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) como um dos pré-requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação. Linha de Pesquisa: Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente.

ORIENTADORA: Prof.^a Dra. Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro

Aprovada em: 29/09/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dra. Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro – UERN/FE/POSEDUC
(Orientadora)

Prof^a Dra. Meyre Ester Barbosa de Oliveira - UERN/FE/POSEDUC
(Examinador Interno)

Prof. Dr. Emerson Augusto de Medeiros - UFERSA
(Examinador Externo)

Prof^a. Dra. Francisca Maria Gomes Cabral (UERN)
(Examinador - Suplente 1)

Prof. Dr. Joaquim Gonçalves Barbosa – UERN/POSEDUC
(Examinador - Suplente 2)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, esta que aqui se constitui como minha base e motivação para buscar e lutar por todos os meus objetivos/sonhos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ser fonte inesgotável de amor.

À minha orientadora, Mayra Ribeiro pelas valiosas contribuições dadas durante todo o processo. Grata pela confiança depositada e por ter dedicado inúmeras horas para que pudéssemos pensar e fazer pesquisa-formação com implicação e busca de autoria.

Aos meus pais, Almir Custódio e Maria Lucia, por sempre me incentivarem e acreditarem que eu seria capaz de superar os obstáculos que a vida me apresentava.

Ao meu irmão, Kelvis Uênio que mesmo calado, demonstra em seu olhar a vibração, o afeto e a torcida em me ver alcançar meus objetivos.

À minha irmã Carla Wênia, a quem me inspiro a nunca desistir dos meus sonhos. Aquela que sempre acreditou que eu seria capaz e quem sempre me motivou a chegar onde estou hoje.

Ao meu sobrinho/irmão, João Gabriel, um ser de luz que ilumina as nossas vidas, ensinando-nos o que é o amor.

Ao meu noivo, Marcos Leandro, pelo companheirismo, paciência e afeto comigo em todos os momentos.

À banca maravilhosa composta pelo professor Dr. Emerson Augusto e a professora Dra. Meyre Ester, mestres que são referências para mim como docentes, fontes de inspiração.

Agradeço a equipe da Unidade de Educação Infantil Dulce Escóssia Nogueira por contribuir com o nosso trabalho.

A todos os meus professores que contribuíram para que eu chegasse até aqui, muito obrigada!

Aos meus queridos amigos, aqueles a quem são anjos em nossa vida

Aos colegas do mestrado, que se mostraram sempre colaborativos.

Por fim, agradeço a UERN, essa instituição que tanto aprendi e aqui tornei-me uma outra pessoa. Gratidão por ser uma instituição tão acolhedora, pelos laços tecidos de afetos e amizades proporcionados.

"As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor. Aprendemos palavras para melhorar os olhos. Há muitas pessoas de visão perfeita que nada vêem... O ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido!"

Rubem Alves

RESUMO

Este trabalho de dissertação versa sobre os sentidos atribuídos à docência no cotidiano escolar no contexto da Unidade de Educação Infantil Dulce Escóssia Nogueira. Tem como objetivo analisar de que maneira os professores atribuem sentidos à docência mediante ao que é produzido no *pensarfazerser* docente no cotidiano da escola. Apresento como problemática a seguinte questão: “Quais sentidos são atribuídos ao *pensarfazerser* docente no cotidiano escolar?” Para o desenvolvimento da pesquisa são inspirações teóricas/metodológicas a pesquisa-formação (SANTOS e RIBEIRO 2017), (JOSSO 2007), no cotidiano com (CERTEAU, 1998), (ALVES, 2015) e (FERRAÇO, 2007); um rigor outro na pesquisa (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009) e a etnopesquisa (MACEDO, 2010). Os dispositivos acionados na pesquisa foram a roda de conversa com o objetivo de apresentar em *PowerPoint* a proposta da pesquisa para início de conversa e o questionário no google docs, mobilizado em função do distanciamento social em contexto de Pandemia. Como resultado apresento que os sentidos atribuídos ao *pensarfazerser* docente no cotidiano da escola encontra-se referenciados e legitimados na singularidade da experiências *vividassentidas* nesse espaço. Também nos possibilitou perceber a valorização atribuída ao trabalho docente por destacarem a importância do trabalho pedagógico intencional, formativo e fundamentado em um trabalho intelectual, embora expressem também em suas falas a necessidade de políticas educacionais que promovam a valorização do profissional docente na educação infantil por meio da melhoria salarial, de infraestrutura e, ainda, a valorização por parte das famílias.

Palavras-chave: Produção de Sentidos. Docência. Cotidiano. Saberesfazer.

ABSTRACT

This dissertation work, deals with the meanings attributed to teaching work in school daily life in the context of the Unidade de Educação Infantil Dulce Escóssia Nogueira. It aims to analyze how teachers attribute meanings to teaching through what is produced in 'thinking about, doing and being' a teacher in the daily life of the school. I present the following question as a problem: "What meanings are attributed to Thinking Doing and Being a teacher in everyday school?" for the development of the research theoretical / methodological inspirations are the researchformation (SANTOS and RIBEIRO, 2017), (Josso, 2007) in the daily life with (CERTEAU 1998) (ALVES, 2015) and (FERRAÇO, 2007), another rigor in research (MACEDO, GALEFFI, PIMENTEL, 2009) and ethnosearch (MACEDO, 2010). The devices agreed in the research were the conversation wheel in order to present in PowerPoint the research proposal to start the conversation and the GoogleDocs questionnaire, mobilized due to social distance in the Pandemic context (Sars-Cov-19). As a result, I present that the meanings attributed to Thinking, Doing and Being a teacher in the daily life of the school are referenced and legitimized in the singularity of the lived experience felt in this place. it also allowed us to perceive the appreciation attributed to the work of the teacher for highlighting the importance of intentional, formative pedagogical work and based on intellectual work, although they also express in their speeches the need for educational policies that promote the valuation of the teaching professional in early childhood education through wage improvement, infrastructure and even the appreciation on the part of families .

Key-words: Production of meaning. Teaching. Daily. Thinking Doing and Being

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Atividade desenvolvida no estágio: momento expressivo em minha formação	16
Figura 02: Atividade do PIBID desenvolvida na escola parceira do programa.....	22
Figura 03: Infográfico das noções que entrelaçam o tornar-se professor	30
Quadro 1: Exposição dos trabalhos selecionados no portal CAPES e no repositório da BDTD.....	41
Figura 04: Fachada Da UEI Dulce Escóssia Nogueira.....	49
Figura 05: Estagiárias participando do processo formativo	52
Figura 06: Momento da extra regência.....	53
Figura 07: Tessitura metodológica	55
Figura 08: Projeto de Pesquisa 01	57
Figura 09: Projeto de Pesquisa 02	57
Figura 10: Primeiro dia de encontro com as professoras	59
Figura 11: Segundo dia de encontro com as professoras	59
Figura 12: Escola e docência	60
Figura 13: Questionário online no Google Docs.....	68

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1 – ITINERÂNCIA: LUGAR DE FALA.....	13
1.1 Trilhando o caminho da pesquisa: em busca de si.....	13
1.2 O enredo do encontro com o tema da pesquisa.....	23
2. FORMAÇÃO DOCENTE E O CONTEXTO DA PROFISSÃO: COMO SE FORMA O PROFESSOR?	28
2.1 Contextos de Formação: as redes cotidianas <i>dentrofora</i> da Universidade	31
2.2 Fios que tecem o caminho da profissão docente	35
2.3 Os sentidos da profissão docente: descortinando outras pesquisas.....	41
3. AS REDES DE CONHECIMENTO DA/NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR EPISTEMOLÓGICO DO/NO/COM OS COTIDIANOS	46
3.1 A pesquisa com os cotidianos e um rigor outro.....	46
3.2 Tramando o cenário da pesquisa	50
3.3 A pesquisa-formação e a etnopesquisa como inspiração metodológica	54
3.4 A pesquisa adentrando os espaços da escola junto com os sujeitos.....	57
4. O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS REDES DE SENTIDOS.....	69
4.1 O professor da educação infantil: compreensões acerca da docência na Educação Infantil.....	72
4.2 As narrativas dos sujeitos praticantes: o entrelaçar dos sentidos produzidos por professoras da educação infantil.....	75
PONDERAÇÕES CONCLUSIVAS	84
REFERÊNCIAS.....	89

INTRODUÇÃO

A dissertação aqui apresentada com o título, “OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À PROFISSÃO DOCENTE NO COTIDIANO ESCOLAR”, é consequência das experiências vividas no curso de Pedagogia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Desejos, dilemas e anseios me impulsionam a buscar compreender melhor a docência e como os profissionais docentes produzem sentidos a partir da profissão no cotidiano escolar, ao mesmo tempo, partindo de um olhar de dentro para fora, procuro refletir sobre a minha postura profissional, o meu processo formativo e como posso ressignificar as experiências *vividassentidas*¹. Para Larrosa (2002, p.21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”.

Na condução da tessitura do trabalho, acentuo as experiências que mais me tocaram (tocam) durante o percurso formativo, e nelas abro destaque para as vivências que me aproximaram da escola, colocando-me mais perto da atividade docente. Lanço-me nesse sentido, nas vivências dos estágios curriculares obrigatórios e não obrigatórios, das atividades curriculares, das Práticas Pedagógicas Programadas (PPP)² e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)³.

Desafio-me a buscar compreender os dilemas que me inquietavam durante a graduação e como eu ressignifico o meu processo formativo, bem como os professores atribuem sentidos a sua profissão. Nessa busca incessante tenho a

¹ O uso da escrita com palavras juntas inspira-se em Nilda Alves (2015), acreditando na necessidade de superar os limites de uma formação dicotômica, herdada de um cenário de certezas absolutas das ciências modernas.

² As Práticas Pedagógicas Programadas (PPP) I, II e III faz parte do projeto pedagógico do curso de Pedagogia e estão orientadas a favorecer espaços para a pesquisa e a aprendizagem prática dos pedagogos em formação desde o primeiro ano do Curso. Os dados fornecidos estão disponíveis em: <http://fe.uern.br/default.asp?item=Projeto-Pedag%F3gico-do-Curso>. Acesso em: 08 de maio/2019

³ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), que visa proporcionar aos discentes dos cursos de licenciatura sua inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica. Tem a finalidade de incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, contribuindo para a valorização do magistério e somar para a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica. Os dados encontrados estão disponíveis em: https://www.capes.gov.br/images/novo_portal/editais/editais/06012019-EDITAL-2-2020-PIBID.pdf. Acesso em: 20 de Fevereiro/2020

ousadia de participar da seleção do mestrado em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), me abrindo à novas possibilidades para pensar a docência. O objetivo da pesquisa é analisar como os professores atribuem os sentidos da docência mediante ao que é produzido no cotidiano escolar.

Nesse sentido, apresento como problemática para fio condutor deste trabalho a seguinte questão: Quais sentidos são atribuídos ao *pensarfazerser* docente⁴ no cotidiano escolar? Dessa questão também surgem outros questionamentos, que são: Quais fatores contribuem com a constituição desses sentidos? Como os professores percebem a sua profissão? Existe um sentimento de valorização da profissão docente entre os professores?

Para o desenvolvimento da pesquisa apresentamos como cenário a Unidade de Educação Infantil Dulce Escóssia Nogueira. Escolhida por ter sido em outro momento, espaço oportuno para viver a docência ainda quando aluna do curso de Pedagogia, também pela disponibilidade de nos receber e por demonstrar disposição e entusiasmo no que diz respeito a criar laços com a universidade, na intenção de potencializar a produção do conhecimento. O trabalho consiste em uma pesquisa-formação, na qual nos colocamos como parte desta, de maneira que o processo se dá numa dinâmica da formação de si e do outro, tendo em vista, que como explica Santos (2005), não há como se olhar para o fenômeno de forma distanciada.

A inspiração na pesquisa com “um rigor outro” (GALLEFI, 2009), nos coloca em confronto com os postulados das ciências positivistas, pois fazer pesquisa com um rigor outro perpassa a dimensão do ser em sua existência e na implicação com a pesquisa, é o ser no acontecimento, é permitir “sempre ser aquilo que é no desdobrar redobrande de sua saga implicada: um sentido que só faz sentido para quem se encontra em sentido-sendo” (GALLEFI, 2009, p.65). Desfaz com a neutralidade do pesquisador no ato da pesquisa e não reduz o fenômeno a um simples objeto de estudo, mas o traz em sua grandeza de ser.

Em conformidade com essa forma outra de fazer pesquisa, os estudos com os cotidianos vêm como inspiração para avivar ainda mais o nosso trabalho, no tocante à possibilidade de trazer o heterogêneo e as vozes plurais dos sujeitos praticantes, como forma de assegurar o direito e a validade de seus *saberesfazer*

⁴ Quando me refiro ao *pensarfazerser* docente, significa que essas três dimensões na pesquisa condizem para mim a constituição do que seria a docência.

e das suas narrativas. “Não por uma questão de ‘boa vontade’ ou ‘gratidão’, mas por uma condição de as pesquisas ‘com’ os cotidianos não se tornarem estéreis, tediosas, soníferas ou, no máximo, como as propriedades da água: insípida, incolor e inodora”. (FERRAÇO, 2007, p. 78). Para Ferraço (2007), os sujeitos são potências na pesquisa, concordamos com este quando versa sobre a importância de permitir espaço de diálogos com os sujeitos que criam, inventam e produzem o cotidiano, tanto quanto damos importância aos teóricos que são reconhecidos oficialmente.

Nessa tessitura também enveredamos pelo caminho da pesquisa qualitativa que de acordo com Galeffi (2009, p. 16) “não se pode deixar de lado o sujeito e suas peculiaridades transcendentais [...]”. O autor também traz, na pesquisa qualitativa, a importância do pesquisador numa condição de aprendiz de si mesmo e a relação de pertença com a totalidade vivente. Assim, nossa forma de fazer e viver a pesquisa, a metodologia é vista como processo, que vai sendo construído fora de padrões pré-definidos com categorias e conceitos que engessam o andamento da pesquisa. Nessa construção apresento a itinerância como um dispositivo na condição de me ver passar com minhas emoções, anseios, dilemas e errâncias, imbricados nesse processo de formar-se no ato da pesquisa, voltando o olhar para si, refletindo, indagando e transformando-se.

Para os sujeitos participantes, acionamos como dispositivo a roda de conversa, para apresentar a proposta da pesquisa, mais que isso, dispomos de imagens com cenários do cotidiano escolar em *PowerPoint*, com a intenção de provocar um diálogo com as professoras e instigá-las. O questionário *online* no google docs foi outro dispositivo utilizado para a produção das narrativas.

Nesse contexto houve uma reconfiguração da metodologia, redimensionando-a para os meios tecnológicos digitais, para que pudéssemos interagir com as professoras, com a finalidade de trazermos as narrativas dos sujeitos para a compreensão e a análise de quais sentidos são atribuídos à profissão docente. Essa reconfiguração se deu em função do distanciamento social.⁵

⁵ Os decretos do Estado do Rio Grande do Norte referente ao distanciamento social encontra-se na página do Diário Oficial, site: <http://diariooficial.rn.gov.br>.

Os sujeitos da pesquisa são três professoras⁶ da rede municipal de ensino com atuação na educação infantil do turno vespertino. A escolha das professoras se deu por serem do quadro efetivo da escola e por se mostrarem dispostas a participarem da pesquisa. O tempo de trabalho das professoras varia entre 11 a 29 anos de serviço na educação básica e possuem pós-graduação Lato Sensu.

O trabalho de dissertação está dividido em quatro capítulos. No primeiro, intitulado, “ITINERÂNCIA: LUGAR DE FALA”, venho fazendo um desnudamento acerca do processo formativo, refletindo e indagando a postura enquanto professora, que ocasiona a minha busca por uma formação continuada. O capítulo divide-se em duas partes: “Trilhando o caminho da pesquisa: em busca de si”, e, “Aproximação com o tema da pesquisa”.

O segundo capítulo intitulado, “FORMAÇÃO DOCENTE E O CONTEXTO DA PROFISSÃO: COMO SE FORMA O PROFESSOR?”, aborda os contextos de formação, como os profissionais vão se formando, as redes formativas que são mobilizadas nesse processo e quais as relações estabelecidas *dentrofora* da universidade. Encontra-se dividido em três momentos: “Contextos de Formação: as redes cotidianas *dentrofora*⁷ da Universidade”; “Fios que tecem o caminho da profissão docente”; “Os sentidos da profissão docente: descortinando outras pesquisas”.

No terceiro capítulo, “AS REDES DE CONHECIMENTO DA/NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR EPISTEMOLÓGICO DO/NO/COM OS COTIDIANOS”, apresentamos as inspirações epistemológicas e metodológicas com base nos estudos dos/nos/com os cotidianos, que provocam aguçarmos a nossa sensibilidade ao ver, *sentirtocarviver* o espaço da pesquisa e na construção junto/com os sujeitos participantes. Neste capítulo também apresentamos a pesquisa com “um rigor outro” na pesquisa qualitativa que desconstrói a noção de ciências matematizando, transgredindo o modelo cartesiano que inviabiliza percebermos outras formas de produção do conhecimento. Neste mesmo capítulo mostramos também o cenário da pesquisa se configurando e, a pesquisa adentrando esse espaço. Dividimos o capítulo em quatro partes: “A pesquisa com

⁷ O uso do termo *dentrofora* é inspirado em Alves (2010), por acreditar que nos formamos nos múltiplos contextos e as redes as quais somos tecidos nos acompanha para dentro da escola, estabelecendo assim, um diálogo entre as tantas redes.

os cotidianos e um rigor outro”; “Tramando o cenário da pesquisa”; “A pesquisa-formação e a etnopesquisa como inspiração metodológica”; “A pesquisa adentrando os espaços da escola junto com os sujeitos”.

Por fim, no quarto capítulo, “O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS REDES DE SIGNIFICAÇÕES”, apresentamos neste capítulo um pouco do perfil profissional docente da educação infantil e trazemos as narrativas dos sujeitos para a compreensão dos sentidos atribuídos à docência por essas professoras. O capítulo está dividido em duas partes: “O professor da Educação Infantil: compreensões acerca da docência na Educação Infantil” e “As narrativas dos sujeitos praticantes: o entrelaçar dos sentidos produzidos por professoras da Educação Infantil”.

Finalizando o texto de dissertação apresentamos os achados da pesquisa quanto à produção de sentidos da profissão docente no cotidiano escolar. Trazemos as experiências *sentidasvividas* pelas professoras como fundantes na produção desses sentidos a partir da singularidade e subjetividade de cada sujeito e a percepção da valorização pessoal no que diz respeito ao reconhecimento da importância do trabalho pedagógico e a luta pelo reconhecimento externo, no tocante às famílias, às políticas educacionais e às questões físicas/estruturais.

1. ITINERÂNCIA: LUGAR DE FALA

1.1 Trilhando o caminho da pesquisa: em busca de si

*Contemplando a vastidão
Sinto a dor terrível de não ver
Quem sou, quem sou?
Sofrendo pela razão de pensar
O que não sei
Mas sou quem sou
Conhecer é viver
Olhar o desconhecido em mim
Sentindo um imensurável sofrer
É aprender o que sou
Entender onde vou
E seguir (prosseguir)
(Canção “Conhecer-se” - Alexandre
Siqueira).*

Tecendo os fios que me entrelaçam num dado *espaçotempo*, *dentrofora* da universidade e que circunscrevem o meu lugar de fala com minhas crenças, valores, relações sociais, culturais, políticas e econômicas, permitem e ao mesmo tempo limitam o meu ver e a minha compreensão sobre diferentes aspectos que me cercam e me constituem enquanto pessoa/profissional, bem como, sobre a compreensão do outro enquanto sujeito em sua dimensão e com suas peculiaridades.

Certeau (1998, p. 201) “define lugar como uma ordem seja ela qual for, segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistências. Impera-se a lei do próprio”. Inspirada na ideia do autor, apresento o meu lugar de fala engendrada nas redes tecidas *dentrofora* da universidade, o meu lugar de professora sempre em devir, no desejo de me (trans)formar refletindo sobre/na prática.

Busco na itinerância o ainda desconhecido em mim, uma oportunidade de (auto) reconhecimento e a compreensão da minha existência. Em Josso (2010), o narrar de si é uma oportunidade de refletir e analisar sobre as experiências, voltando-se para si próprio e na relação com o outro na busca de sentidos. Portanto, nesta tessitura faço a opção pelo desvelamento das experiências *vividassentidas*

que mais me tocaram/tocam nesse percurso. Vejo no mestrado a oportunidade de ressignificar a minha formação, e a possibilidade de fazer uma releitura sobre o vivido a partir de leituras outras que ampliam as minhas redes de conhecimento, noção inspirada em Alves (2015), ao enunciar as tantas redes que nos formam no cotidiano, na vida.

Em função do mestrado me encontro com as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, os quais tem me encantado por tecer/produzir conhecimentos distintos, que nos constituem enquanto sujeitos em relação com o mundo e com o outro, produzindo *saberesfazeres* diversos. Desse modo, por acreditar que há uma maneira de fazer e produzir conhecimento no espaço escolar para além da realização de atividades pragmáticas, é que nos propomos a fazer pesquisa dos/nos/com os cotidianos que nos possibilitam adentrar nesse ambiente e melhor compreender as questões que permeiam esse lugar e os diferentes sujeitos praticantes da escola (CERTEAU, 1998).

Certeau (1998) define como praticantes os sujeitos que transitam em um determinado lugar que não é o próprio da pessoa e que a partir do momento que passa a viver/estar nesse lugar conforme sua compreensão e possibilidades, torna-se um “espaço praticado”. Essa noção de sujeitos praticantes que criam táticas astutas, subvertem e movem-se de acordo com as oportunidades ou condições criadas por eles, dão outros sentidos ao que se passa e toca os praticantes nas escolas. Em Certeau (1998) as táticas são entendidas como:

“A ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. (CERTEAU, 1998, p. 100).

Em consonância com essa perspectiva epistemológica, buscamos inspirações teórico-metodológicas em “um rigor outro” na pesquisa (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009), em que priorizamos a pluralidade e a subjetividade dos sujeitos, tentando romper com a ideia de que o saber acadêmico se sobressai do conhecimento produzido no cotidiano. Buscando superar o modo hierarquizado e hegemônico que enquadra os sujeitos e padronizam uma forma de se fazer pesquisa que acaba engessando-os aos modelos pré-definidos.

Atualmente como professora de reforço escolar e cursando o mestrado, pego-me cheia de questionamentos e incertezas sobre a minha formação. Quais os sentidos que atribuo à minha formação? Como significo a docência? Percorrendo os fios nos quais sou tecida, no tocante à minha formação recordo-me que *a priori*, não imaginava ingressar em uma universidade, tendo em vista a necessidade de trabalhar logo cedo. Então isso fez com que eu fosse me afastando desse sonho que por muitos anos permaneceu adormecido.

Após um lapso temporal de sete anos de conclusão do ensino médio, o então adormecido sonho de cursar uma graduação começava a despertar novamente e, com o incentivo dos familiares e de grandes professores que tive em minha vida escolar, esse desejo voltava a pulsar de forma latente em meu peito. Diante desse cenário, tomei a decisão de voltar a estudar, e, após uma análise sobre qual curso escolher, optei por Pedagogia. Preparei-me em um intensivo de revisão para poder prestar o vestibular, e no ano de 2013 houve o último Processo Seletivo Vocacionado (PSV) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), do qual participei e fui aprovada.

Quando o resultado saiu, houve uma mistura de sentimentos, alegria, emoção, medos e incertezas, pois sabia que a jornada seria árdua, tendo em vista o grande espaço de tempo sem estudar. Por um longo período eu tinha perdido o hábito de estudar, então, inicialmente, foram muitas dificuldades nas leituras densas que exigiam de mim uma maior interpretação e reflexão.

A princípio, pensava que não daria conta de tanta demanda e isso me deixava muito angustiada, sentia o peso das lacunas abertas no processo formativo advindo desde a educação básica no ensino público. No entanto, tinha plena consciência que essa formação em grande parte dependia de mim, do meu esforço em buscar superar meus próprios limites, sendo um sujeito implicado e protagonista do meu próprio processo formativo. Nessa perspectiva Josso (2007) apresenta

A consciência de ser (ativamente ou passivamente) sujeito de sua história, através de todos os ajustes que foi preciso fazer, permite ter a medida do que está em jogo em toda a formação: a atualização do sujeito num querer e poder ser e vir-a-ser e sua objetivação nas formas socioculturais visadas, as que já existem ou as que ele tiver que imaginar [...] (JOSSO, 2007, p. 423).

Nessa esteira, sigo como sujeito aprendente que sou, em constante (trans)formação, refletindo e ressignificando o meu processo formativo em vistas de buscar compreender todo esse emaranhado que permeia o desenvolvimento da formação do ser professor. Durante a graduação, considero o estágio curricular não obrigatório⁸, iniciado em novembro de 2014, disponibilizado pela Prefeitura Municipal de Mossoró em parceria com a UERN, ainda quando cursava o terceiro período do curso, como um momento expressivo em minha formação acadêmica, uma vez que me proporcionou um contato inicial com o ambiente escolar. Na figura 1 apresento um desses momentos vividos no estágio curricular não obrigatório.

Figura 1 - Atividade desenvolvida no estágio: momento expressivo em minha formação.



Fonte: Arquivos da autora (2014).

A princípio, a escolha de fazer parte do estágio foi pela necessidade de angariar recursos financeiros para custear as despesas da faculdade e assim me manter no curso, realidade corriqueira na vida de muitos acadêmicos, não devendo ser ignorada. A necessidade de trabalhar para arcar com os custos da graduação, tais como transporte, livros e alimentação, é uma condição comum na formação de muitos docentes de universidades públicas.

⁸ O estágio curricular não obrigatório é uma atividade opcional a ser desenvolvida no decorrer da formação, e que possibilita uma aproximação com o futuro campo de trabalho contribuindo para o desempenho e aprendizagem dos licenciandos. O estágio é oferecido pela Prefeitura Municipal de Mossoró em parceria com as universidades públicas e privadas.

Com o passar do tempo, o interesse pelo estágio foi se reconfigurando e fazendo surgir em mim o desejo de estar naquele espaço escolar e de compreender melhor o trabalho docente. Assim, comecei a perceber que a formação docente acontecia para além dessa perspectiva do preconcebido pelo instituído, pela formalidade do currículo escrito que até faz parte, no entanto, o mecanismo de nos tornarmos professores exige que pensemos toda a evolução formativa e os caminhos percorridos, mais ainda, é preciso compreender o ser em formação levando em consideração a dimensão da vida do sujeito e suas emoções, como nos aponta (NÓVOA,1995).

Hoje, a partir de leituras outras, proporcionadas pela formação no mestrado, consigo fazer uma releitura sobre as potencialidades que o estágio possui. Assim, percebo o estágio como a oportunidade de estar e me ver nessa sequência que faz parte do tornar-se professor, no anseio de descobrir-me. Como nos diz Ostetto (2010), o estágio tem, ou pelo menos deveria ter, esse papel de proporcionar descobertas, envolvimento, escolhas e renúncias, afim de nos reconhecermos e reconhecer o outro. A vivência do estágio curricular não obrigatório me proporcionou tecer relações diretas com o que era estudado em sala de aula e o que era vivenciado na escola, o que nunca foi refletido anteriormente.

Trilhando esses caminhos de formar-se ao pesquisar, percebo a necessidade de olhar para mim, tendo em vista que a princípio o estágio curricular não obrigatório tinha um outro sentido em minha vida, mas a partir do momento que fui tentando me encontrar na profissão, fazendo leituras que me ajudavam a refletir e a questionar, comecei a compreender que mesmo sendo um estágio curricular não obrigatório, ainda assim, era um momento de formação, de autoconhecimento, produção de conhecimento e reflexões que presumem mudanças e transformações densas (OSTETTO, 2010).

Portanto, um momento de estreitar relações com o futuro campo de trabalho e perceber que a formação se dá nessa relação consigo e com o outro, e não de forma isolada, como se a formação se desse apenas na universidade com os professores de cada disciplina, com as teorias e metodologias apresentadas. Nesse momento ressignifico a percepção sobre o estágio não obrigatório e sua contribuição na formação de muitos licenciandos, uma ressignificação que tem sido possível a partir da escrita textual.

Durante todo esse percurso foram surgindo inquietações, pois ainda estava no início do curso e sabia pouco sobre a docência, o que fez brotar muitas indagações. Será que eu estava preparada para uma sala de aula? Quais os *saberes-fazer*s necessários? Quais as atribuições de um professor? Como nos tornamos professores? Neste momento passei a me sentir cada vez mais implicada com a minha formação, em busca de tentar responder ou não todos esses dilemas.

Dessa maneira, aquele estágio que a princípio servia apenas como meio para adquirir recursos financeiros, pois possibilitava o custeio dos estudos e com isso a minha permanência na faculdade, tornou-se na verdade, o grande divisor de águas na minha formação profissional, mostrando-se como um ponto positivo e sendo o momento de identificação com a profissão logo nos primeiros períodos do curso. Nesse sentido, me reporto à Pimenta e Lima (2012) para reforçar a importância do estágio supervisionado na formação de professores, sendo este, *lócus* de aproximação com a profissão e com seus pares, possibilitando assim, aprendizagens e experiências significativas que promovem a formação do sujeito.

Desse modo, rompi com o conceito de estágio como atividade apenas instrumental, como técnicas a serem aplicadas sem uma reflexão do sujeito sobre o processo. No entanto, naquele momento, eu não conseguia fazer essa relação *teoriaprática* que me percebo realizando nesse momento de tessitura textual. Na vivência do estágio, essa ausência de reflexão me deixava muito aflita, pois ao estar na sala de aula, acreditava que ao deparar com a realidade da turma, as teorias estudadas se distanciavam muito, ou seja, para mim, a teoria na prática era outra (PIMENTA; LIMA, 2012).

Nessa perspectiva, as autoras supracitadas anteriormente apontam que o estágio deve “integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 24). É preciso compreender a prática imbricada em teorias de forma dialógica, que permita aos futuros docentes refletir e consequentemente serem autônomos nas tomadas de decisões durante o processo formativo. É essencial uma reflexão crítica sobre a prática constantemente.

Nessa perspectiva abre-se espaço para o exercício da práxis, que para Freire (1987, p. 44), “é a junção da prática com a teoria, a ação criadora e modificadora da realidade”. Pensar o estágio como momento de práxis vai além da perspectiva de

conceber o estágio como a hora da prática, mas de um fazer intencional imbuído de desejo de transformar, criar e reinventar a todo momento. *Teoriapráticateoria*, torna-se assim uma unidade indispensável, impossível de ser pensada dissociada.

O currículo do curso de Pedagogia dispõe de uma organização que me incomodava bastante enquanto aluna. As disciplinas ofertadas inicialmente são os fundamentos, já as disciplinas das áreas específicas como Ensino de Língua Portuguesa, História, Ciências, Matemática, Geografia, bem como, as disciplinas dos estágios supervisionados, acontecem na metade do curso e muitas vezes me questionava se a forma como estão organizadas não dificultava o diálogo entre as disciplinas e consequentemente a compreensão *teóricoprática*.

Em minha compreensão, as disciplinas aconteciam de forma segregadas, isoladas e que por vezes era difícil compreender o que se distanciava e o que poderia se aproximar nas discussões referentes a cada disciplina, não conseguia ver o elo entre estas. Pensando nessa situação questiono-me se a formação inicial tem sido capaz de provocar nos alunos a reflexão sobre a relação *teoriapráticateoria*.

Chegando ao estágio curricular supervisionado, permanecia a mesma dificuldade de manter um diálogo reflexivo, de fazer essa relação com as disciplinas estudadas. Apesar de já estar em um estágio não obrigatório, deparei com uma grande insegurança no estágio supervisionado, talvez pela questão de que seria avaliada, observada durante o desenvolvimento da ação docente, ou pelo receio e angústia de na hora do planejamento não conseguir estabelecer uma coerência/relação com o que vinha estudando em sala e o que me propunha a fazer, enfim, os dilemas eram diversos.

Fazendo um contraponto entre o estágio não obrigatório e estágio supervisionado obrigatório, eu sentia falta de uma orientação mais precisa e com mais frequência no estágio não obrigatório, muitas vezes parecia-me um pouco solta, apesar de sempre contar com a ajuda da professora de sala e toda equipe da escola. Mas, me sentia perdida em relação ao que estava vivendo na universidade e na escola ao mesmo tempo, tendo em vista que iniciava o terceiro período da graduação e não tinha uma base teórica muito sólida. Não tinha um planejamento específico, eu seguia o que a professora propunha e fazia como ela me pedia pra fazer sem muitos questionamentos.

Em relação ao estágio supervisionado, sentia muito mais a necessidade de cobrar-me, refletir sobre o acontecimento, afinal, após a observação eu estaria à frente da sala de aula, mesmo que orientada pela professora supervisora de estágio e a professora da sala, ainda assim, seria eu a “professora” a ministrar a aula, mesmo que na condição de aprendiz, sentia-me na obrigação de dar o meu melhor. É como nos diz Fávero (1992, p.65) “não é só frequentando um curso de graduação que um indivíduo se torna profissional. É, sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma”.

Em meio a todo esse dilema eu vivia o estágio não obrigatório, o qual considero como potência no meu processo formativo. Abro um destaque maior em relação ao estágio não obrigatório pela possibilidade de me aproximar da docência logo no início do curso, trazendo um sentido a mais à minha formação, a cada dia que passava me identificava mais com o curso e com a profissão que escolhi, me impulsionava na busca e no desejo de compreender melhor o exercício da docência e os seus *saberesfazeres*. Foi a partir dele que pude ter certeza do que queria para minha vida *acadêmica profissional pessoal*. Dessa forma, vale ressaltar a importância de um processo formativo que acontece para além da universidade, uma formação em consonância com a escola que possibilite viver essa relação entre teoria e prática.

Nóvoa (2007) nos aponta como um grande desafio, uma formação centrada nas práticas e concomitantemente uma análise sobre/nessas práticas. O autor enfatiza que, “a formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um *déficit* de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer” (NÓVOA, 2007, p.14). Contudo, o autor chama a atenção para uma formação na qual a teoria e a prática não se distanciam, mantendo um diálogo constante, assim os docentes poderão analisar e refletir sobre as suas práticas e, em virtude disso, desenvolver um aprimoramento no seu fazer docente.

Para evidenciar um processo formativo *vivido sentido* no chão da escola, e concomitantemente na universidade, exatamente no sexto período do curso, foi oferecida uma seleção para participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto de Pedagogia, entre os anos de 2017 a 2018. Desta vez o intuito de participar da seleção foi o desejo de retornar ao espaço escolar, poder conhecer e aprender cada vez mais sobre o meu futuro

espaço de trabalho. Fiquei entre os selecionados, porém aguardando na lista de reserva, apenas no sétimo período fui chamada a ingressar no programa e isso me deixava bastante feliz. Seria uma nova experiência, novas vivências com sujeitos diferentes que eu acreditava que iriam contribuir de forma significativa na/para minha formação.

O PIBID foi mais um dispositivo formativo de suma importância, uma vez que por meio dele tínhamos reuniões e estudos que objetivavam proporcionar um “norte”. Durante todo o itinerário planejávamos aulas para ministrar, coisa que eu nunca tinha feito no estágio pela prefeitura, não tinha uma orientação do que eu deveria fazer enquanto professora, eu própria buscava mobilizar os saberes da minha vivência quando era estudante nos anos iniciais do ensino fundamental, juntamente com o que era estudado em sala de aula na graduação, e a partir das observações das práticas das professoras que convivi durante o estágio. Quando falo, “a partir das observações de práticas de professores”, percebo como concebia à docência ainda como aquele modelo de “imitação” das minhas lembranças quando estudante, criando assim, noções superficiais sobre a docência.

Observo a maturidade no processo quando olho para o estágio da prefeitura e as minhas vivências no PIBID. No sexto período eu já tinha uma nova perspectiva, um embasamento *teóricoprático* que acredito ser essencial na formação docente. Quando chegava o dia em que eu era a responsável de ministrar a aula, não me continha de alegria, satisfação e realização naquilo que eu fazia. É válido ressaltar o papel do pibidiano na articulação entre universidade e escola da rede básica, bem como atuante direto na própria formação, tanto quanto no processo ensino-aprendizagem das crianças.

Assumindo uma postura investigativa, saímos da nossa zona de conforto para refletirmos sobre a relação *teóricaprática* que viabiliza pesquisar/estudar o contexto da escola, as dificuldades e possibilidades que enredam o contexto educacional e a profissão docente. Então era nossa incumbência planejar aulas, intervenções, eventos, produções acadêmicas, sempre com a orientação da professora-coordenadora e supervisoras. Na figura 2, apresento um momento PIBID no qual eu era a responsável por ministrar a aula.

Figura 2 - Atividade do PIBID desenvolvida na escola parceira do programa.



Fonte: Arquivos da autora (2017).

O PIBID promove uma relação entre as escolas públicas e a universidade, a fim de promover uma melhoria na formação de professores, estimulando a formação continuada de professores que atuam nas escolas. Possibilita experiências significativas a todos que se propõem implicados no programa. Algo que me deixava bastante preocupada faz menção às condições as quais éramos submetidos a dar aula, a escola vinculada ao programa ficava em um bairro periférico, com uma estrutura física precária e escassez de material didático, os alunos do 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental apresentavam dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. O que me encantava, era que mesmo diante dessas dificuldades, as professoras, sujeitos praticantes daquela escola, procuravam meios de fazer acontecer as aulas, jeito esse, próprio e de múltiplas maneiras de fazer (CERTEAU, 1998).

Considero tanto o estágio quanto o PIBID, dispositivos relevantes na/para minha formação, tendo em vista que os dois, apesar de serem distintos em alguns aspectos, têm em comum a função de proporcionar aos alunos dos cursos de licenciatura, estarem no ambiente da escola, interagindo com professores e alunos na medida em que se constituem enquanto profissionais, assim, concordo com o pensamento de Nóvoa (2003), quando faz menção ao importante papel que a universidade desempenha na formação de professores pela sua influência científica, sua bagagem cultural e por ser o campo instituído em lei para a formação

inicial docente. Contudo, o autor afirma que não podemos esquecer que, “a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios” (NÓVOA, 2003, p.05).

Portanto, o PIBID torna-se uma oportunidade para uma formação mais horizontalizada entre os sujeitos que estão na escola e na universidade, que potencializa o processo formativo, tanto quanto o esquema de ensino-aprendizagem, a troca e mobilização de *saberesfazer* tecidos nas relações que se dão entre professores, alunos, pais, comunidade acadêmica e a sociedade.

1.2 O enredo do encontro com o tema da pesquisa

Para iniciarmos, apresento uma citação de Ostetto (2010, p. 130) que me inspira neste momento e que nos diz o seguinte: “O reconhecimento da falta é que provoca o desejo da busca”. Pois bem, ao refletir sobre o meu processo formativo, tenho sempre buscado olhar para mim, para as minhas experiências *vividas* da/na relação construída *dentrofora* da universidade, contudo, essa reflexão tem me causado inquietações e desejos de buscar novas aprendizagens que me possibilitem discussões outras, em busca de sentidos, novas experiências que possam me proporcionar um novo olhar sobre a atividade docente.

Portanto, compreendendo a formação como a existência do ser em relação com o mundo e a consciência do ser que aprende formativamente e vai transformando essa aprendizagem em experiência significativa, implicada na construção de sentidos e significados (MACEDO, 2010), é que proponho-me a embarcar nessa “aventura” de cursar o mestrado em educação na UERN, que a princípio me parecia um sonho muito distante, mais uma vez pela necessidade de me manter trabalhando e como era na rede privada, dificultava ainda mais a minha disponibilidade de dedicação ao mestrado. No entanto, escolhi viver esse sonho, não foi uma decisão fácil, junto a ele também veio o medo, angústia e a insegurança, mas, imbuída de desejos por novas descobertas e por (trans)formar-me enquanto *pessoa profissional* optei por seguir adiante.

Nessa caminhada formativa destaco as preocupações, as angústias e os dilemas vividos na graduação em relação ao exercício da docência, além da formação profissional desses sujeitos, como também, procuro ver a escola enquanto um espaço de potência na construção do “eu professor”, tal qual me ver nesse transcurso enquanto professora consciente do inacabamento *profissionalpessoal*. Dessa maneira, há um intenso movimento de idas, voltas e recomeços a fim de buscar, aprender, pesquisar e questionar (FREIRE, 1996), condições estas que fazem parte da minha conjuntura de ser professora em constante (trans)formação.

Em meus estudos tenho buscado compreender a escola em sua dimensão cotidiana e as práticas de professores em suas singularidades e subjetividades. Tendo em vista que os estudos com os cotidianos nos possibilitam tecer, inovar, recriar/criar outros *saberesfazeres* e adentrar nesse espaço para melhor compreender o que se passa nesse cotidiano quando nada parece passar, como nos aponta Pais (2009).

Rememoro as vivências e experiências nos estágios curriculares obrigatórios e não obrigatórios, atividades curriculares, Práticas Pedagógicas Programadas (PPP) e as vivências no PIBID, as quais são atividades que me possibilitaram uma relação mais próxima com a escola, uma vivência mútua de conhecimentos e que também levaram-me a perceber diferentes *saberesfazeres* pelos professores no exercício da docência e do seu desenvolvimento profissional.

As Práticas Pedagógicas Programadas estão no projeto pedagógico do curso de Pedagogia (UERN), tendo como objetivo “que o aluno possa identificar e experienciar as teorias discutidas nas disciplinas através das práticas vividas nos espaços escolares e não escolares, vinculando estas atividades, preferencialmente, à pesquisa de iniciação científica [...]” (PPC, 2019, p. 56).

Apesar da clareza do objetivo proposto para o desenvolvimento da atividade curricular, para mim a PPP inicialmente foi motivo de muita tensão ao fazer o primeiro contato com a escola, tendo em vista não possuir um olhar nada investigador e sem maturidade crítica/reflexiva. Colocava-me mais como alguém que estava na escola para julgar as práticas das professoras, visando apenas as deficiências que assolavam o contexto educacional, bem como alguns discursos de insatisfação com a docência e sua desvalorização profissional. Durante a graduação essa percepção sobre a valorização/desvalorização docente me

preocupava muito, no decorrer do curso pensava sobre essas questões e isso tornou-se um problema a ser investigado no meu trabalho monográfico, tendo como tema **“A formação docente frente à desvalorização dos profissionais da educação básica”**.

Eu queria analisar e compreender como os futuros professores se percebiam em seu processo de formação diante de tal contextualização. Então naquele momento eu me fechava nessa visão, e atualmente no mestrado tenho a oportunidade de ressignificar essa percepção sobre a docência, começo a olhar por outros ângulos que me oportunizam a vê-la para além da desvalorização, mesmo que seja uma realidade objetiva no salário e na ausência de políticas públicas materializadas, hoje olho para a docência com as possibilidades e potencialidades que esse profissional nos oferece diariamente.

Salientamos que isso não significa que tenhamos uma visão cheia de “romantismo” sobre o trabalho docente, mas consciência de elevar o trabalho desse profissional e que a docência é luta constante, é resistência, e que a escola não é apenas execução de tarefas, mas vida, dinamismo, a escola é movimento. Em Certeau (1998), nos inspiramos para pensar a profissão docente como lugar de criatividade e de resistência ao conformismo e a submissão ao poder instituído.

Essas vivências no curso de Pedagogia foram o despertar para pensar a minha formação, a minha postura e a minha atuação em sala de aula diante dos desafios que perpassam o cenário educacional. Nesses momentos, muitas vezes deparava com palavras desestimulantes para seguir a profissão docente, embora eu tivesse a convicção de seguir a carreira e de compreender a função social do professor, acabava impregnada por um discurso que não me permitia ver a potência da escola e o professor como aquele intelectual que está lá todos os dias ministrando suas aulas, independente das condições e estruturas, criando táticas e subvertendo o que está posto. Criando, possibilitando, revertendo situações ditas irreversíveis.

Como nos diz Monteiro (2001), aprender a ver é a revelação de uma nova epistemologia da visão, sendo necessário estar no centro mesmo de uma nova atitude epistemológica, quiçá, seja o início dessa nova forma de ver a potência naturalizada em problemas nos olhos de quem diz ver a escola pública.

Na nossa pesquisa nos propomos mergulhar com todos os sentidos no cotidiano das escolas (ALVES, 2015), para sentir/tocar/viver e ser tocado de fato

por todos que fazem esse espaço, para assim conseguirmos compreender ou não a riqueza e a complexidade que permeiam o cotidiano escolar e seus praticantes. Na busca de mostrar as potencialidades da escola pública e como os professores que lá estão, atribuem sentidos ao fazer docente, é que caminharemos a tessitura epistemológica e metodológica da pesquisa, produzindo dados que narrem a pluralidade e os tantos *saberesfazer*s produzidos nas riquezas do cotidiano da escola.

É válido ressaltar que nos formamos nos mais diversos espaços, contextos, e na relação com o outro cotidianamente, em uma tessitura do conhecimento em rede e em constante movimento *prácticateoriaprática* e, que cada um atribui um valor diferente naquilo que faz a partir das redes que nos cercam (ALVES, 2015). Além de um contexto histórico, social, cultural e econômico que forma os praticantes, há também a necessidade de compreendê-lo como um sujeito implicado em sua história, com sua subjetividade, com seus anseios, desejos, emoções e dilemas.

Partindo dessas premissas, reforço a necessidade de compreender que somos entrelaçados por redes de conhecimento diversas, as quais nos constituem pessoal e profissionalmente, envolvendo crenças, valores, convicções e ideologias das mais variadas formas, assim, precisamos pensar essa formação dada em todos os espaços que ocupamos como algo realmente complexo e não linear.

Não há como compreendermos o pensamento e o sentimento daqueles que fazem a escola quando apenas passamos por esse lugar e não vivenciamos o que eles vivenciam todos os dias naquele *espaçotempo*, espaço esse de inventividade, criação, imprevisibilidade e possibilidades. Logo precisaremos do sentimento de mundo para entrarmos nas escolas. “Sentir o mundo e não só olhá-lo, soberbamente, do alto ou de longe” (ALVES, 2015, p. 02). Precisamos nos lançar na busca do que desejamos pesquisar, é preciso nos abirmos para essa nova perspectiva de se fazer pesquisa, para *percebersentir* a pluralidade e a heterogeneidade da vida cotidiana. Não significa que iremos até a escola aplicar um método de pesquisa ou diagnosticar algo, mas iremos tecer a pesquisa junto/com a escola.

Para tanto, apresento algumas questões que serão norteadoras na tessitura desta dissertação, a princípio apresento como questão central para o desenvolvimento da pesquisa: “**Quais sentidos são atribuídos ao *pensarfazerser* docente no cotidiano escolar**”? E secundárias: “Quais fatores contribuem com a

constituição desses sentidos”? “Como os professores percebem a sua profissão”? “Existe um sentimento de valorização da profissão docente entre os professores”?

Todos esses questionamentos e desejos me impulsionam a buscar e querer compreender melhor o ser docente e suas maneiras de fazer no cotidiano escolar. Tendo em vista que nós seres humanos nos encontramos em constante devir, não somos definitivamente acabados, mas sim, eternos aprendizes, inacabados e na busca por um crescimento *peçoalprofissional* (FREIRE, 1996). Dessa forma, sigo com minha formação enquanto professora na busca de fomentar essa incompletude, levando em consideração os meus dilemas, emoções, minha relação com o outro e com o mundo, em um movimento de olhar duplo, para mim e para o objeto de investigação do fenômeno estudado.

Portanto, cursar o mestrado e cada disciplina, leitura e discussão me possibilita um novo olhar sobre a profissão docente, novas perspectivas, além de me permitir ressignificar e refletir sobre o meu processo formativo, sobre as vivências e experiências que me formaram e me formam a todo momento. Assim, “formar-se, implica, descobrir-se a si mesmo em termos de possibilidades específicas para dar um sentido à vida do que se é enquanto sujeito e do que se vive enquanto sujeito aprendente” (MACEDO, 2010, p. 58).

Logo, formar-se implica na busca incessante, no desejo de tentar compreender o contexto e a realidade tanto quanto a si mesmo, isso demanda mudanças e transformações intensas que possibilitam ressignificar o vivido. Em virtude de tudo que foi mencionado, o estudo em desenvolvimento apresenta uma relevância *peçoalprofissional* no sentido de que compreendemos que ambos estão intimamente ligados. Desse modo, a pesquisa tem possibilitado me ver nessa caminhada formativa, refletindo, descobrindo, ressignificando e oportunizando um novo sentido, assim como tem possibilitado uma aprendizagem significativa.

2. FORMAÇÃO DOCENTE E O CONTEXTO DA PROFISSÃO: COMO SE FORMA O PROFESSOR?

Nas últimas décadas, mais precisamente entre o final dos séculos XX e início do século XXI, tem se discutido muito sobre a profissão docente e sobre a formação desses profissionais. As transformações ocorridas estabeleceram novas demandas e exigências no cenário educacional e, concomitantemente, para aqueles que desejam seguir a carreira docente. Essa repercussão acentuou-se com o advento da última lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394/1996, que determina que a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental se dê preferencialmente em nível superior, em universidades e ambientes adequados que promovam essa formação.

Diante disso, tenho me preocupado e me instigado a buscar compreender a docência em sua singularidade, questionando como nos tornamos professores, o que nos compete de fato e como os profissionais que estão atuando nas escolas pensam e sentem essas demandas que nos cercam. O século XXI exige uma nova postura profissional na docência, tendo em vista que há uma acelerada evolução na sociedade no tocante aos avanços tecnológicos, a forma como cada sujeito pensa, sente e vive em sociedade.

A formação inicial desempenha um importante papel na constituição do eu professor. Contudo, vale salientar que ao chegar à universidade, os sujeitos já trazem consigo uma bagagem de conhecimentos pré-estabelecidos acerca da docência e desenvolvem crenças muito fortes que por vezes dificultam que a formação inicial promova uma transformação profunda, ressignificando o processo (GARCIA, 2010). Porém, mesmo que existam essas noções pré-estabelecidas acerca da docência, compreendo que isso não se torna um fator determinante para que o sujeito não (trans)forme-se o mínimo que seja durante sua vida *pessoalprofissional*.

Mesmo que tenhamos outras redes que nos constituem enquanto sujeitos (ALVES, 2015), acredito na potencialidade do diálogo entre essas redes que se tecem *dentrofora* da universidade, por meio das quais somos tocados e ressignificados, claro que alguns com maior intensidade e outros bem menos, mas isso não significa que não houve ou que seja impossível uma transformação.

Dessa forma, salientamos que produzimos e atribuímos sentidos às nossas experiências partindo do pressuposto de que estamos situados num determinado contexto, espaço e com uma gama de fatores que implicam na nossa maneira de ser, pensar e agir. Portanto, é preciso compreender o sujeito em sua singularidade, percebendo qual o sentido que cada um atribui partindo de suas redes, do seu lugar de fala. Nesse sentido, a docência torna-se um campo complexo que não permite linearidade, em que impera a necessidade de compreender que a pessoa e o professor permanecem intimamente entrelaçados como nos aponta Nias (1991), citado por Nóvoa (1995, p.13), “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”. Desse modo a formação precisa oportunizar essa interação *pessoalprofissional*.

Também há de se pensar a necessidade de compreender que a escola é um espaço que produz sentido/conhecimento, que promove a formação docente. Uma formação distanciada do cotidiano da escola interfere negativamente nesse processo formativo. Nessa lógica, Nóvoa (1995) chama a atenção para a concepção que se tem da formação de professores, distanciada do contexto escolar, para o autor há um grande desafio em conceber a escola como um espaço formativo e, ao mesmo tempo em que o sujeito está trabalhando também está se formando, construindo *saberesfazeres* consigo mesmo e na relação com o outro, ou seja, a escola é “lugar” de produção de *saberesfazeres*.

Em contrapartida, não devemos considerar que a formação se dá única e exclusivamente nesse espaço, embora para o autor seja o principal *lócus*, em nossos estudos acreditamos na formação tecida em redes educativas (ALVES, 2015). Por meio dessa dinâmica das redes educativas é que entendemos como vai se constituindo o professor, bem como, no exercício da reflexão sobre/na prática. Também evidenciamos que a formação se constrói na relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo, inspirados nos estudos de Macedo (2010), esse tripé perpassa todo o processo formativo com diferentes e complexas perspectivas, mas que se dá numa relação horizontalizada, compartilhada e sempre em movimento.

O autor apresenta a Autoformação que está relacionada à nossa, “condição de seres em formação que interpretam, filtram o mundo e reconstroem incessantemente, e que, ademais sabem/sentem, que algumas experiências da compreensão irrompem também fora das lógicas cognitivas da construção que conhecemos” (MACEDO, 2010, p. 67). Em Ribeiro (2015), a autoformação envolve

o processo de conhecer a si mesmo, que possibilita uma formação para/na alteridade. Ainda em conformidade com Macedo (2010), somos apresentados a Heteroformação, que se dá em um processo relacional permanente, realizando-se no contato intenso/significativo consigo e com o outro.

A Ecoformação nos remete à formação interativa com o ambiente, a relação do ser e o ambiente. Nesse entrelaçar de redes em que nos formamos, somos apresentados à oportunidade de reconstruir novos *sabresfazeres*, ressignificando e atribuindo sentido à nossa prática, que nos coloca sempre em dinamismo contínuo de *aprenderensinar*. Na figura 3, trazemos as noções que acreditamos serem pertinentes na constituição do ser professor, de como vamos nos formando nesse movimento e em diálogo com as redes tecidas.

Figura 3 - Noções que entrelaçam o tornar-se professor.



Fonte: Produzido pela autora (2019).

Na figura 3, trazemos a ideia de redes educativas interligando as tantas redes que nos constroem junto à formação acadêmica, que acreditamos não ser uma ação linear. É no movimento da reflexão sobre/na prática que construímos e reconstruímos novos *saberesfazeres*. Nesse fluxo percebo que a formação continuada entrelaçada à todas as outras redes, pode vir a ser um dispositivo propulsor dessa reflexão.

2.1 Contextos de Formação: as redes cotidianas *dentrofora* da Universidade

Quando pensamos em formação de professores remetemos logo ao contexto universitário, como se o processo formativo se desse única e exclusivamente nesse espaço, com a execução de atividades curriculares determinadas *a priori* pelo campo do instituído⁹ e, com um tempo estabelecido e uma carga horária a ser cumprida. Porém, inspirada nos estudos de Alves (2015), compreendemos que a formação acontece em redes educativas que estabelecem relações *dentrofora* da universidade, nos múltiplos *espaçostempos*.

Para a autora, a formação acontece nos diversos contextos das *prácticasteorias* das políticas de governos, da formação acadêmica-escolar, das “*prácticasteorias*” pedagógicas cotidianas, coletivas dos movimentos sociais, das pesquisas em educação, produção e usos de mídias e “*prácticasteorias*” de vivências nas cidades, no campo e à beira das estradas. Ainda em diálogo com Alves (2015) atentamos para a idealização de que a formação acadêmica permanece no contexto compreendido como o lugar de formação oficialmente conhecido. Aquele que denominamos de formação inicial e que exerce uma grande influência em um tempo demasiadamente curto para dar conta de tanta coisa.

Logo há de se questionar se nos formamos em rede, seja em casa, na rua, em uma fila de banco, em um ônibus, na praça, enfim, todos os espaços devem ser concebidos como uma rede que se tece e nos tece nesse percurso formativo, então por que chamar de formação inicial aquela que se dá de forma “convencional” e

⁹ Com base nos estudos de Macedo (2010), o campo do instituído é tudo aquilo que regula, normatiza e determina as regras que devem ser seguidas em um determinado espaço.

institucionalizada, mesmo que saibamos que essas redes antecederam e perpassam toda e qualquer maneira de formação institucional? É algo a ser refletido no decorrer da escrita deste trabalho.

Necessitamos perceber/compreender que a formação acadêmica também está permeada a todo instante pelos cruzamentos cotidianos existentes nas múltiplas redes educativas de cada sujeito, e que não permite apenas uma aplicabilidade do currículo prescrito nos cursos de formação que desconsidere essa dimensão das redes que nos formam. Somos sujeitos que produzimos conhecimentos cotidianamente de maneira subjetiva e que nos tornam diferentes uns dos outros, porém essas singularidades muitas vezes não são evidenciadas.

Apresento meus dilemas vividos no meu percurso formativo, no qual em muitos momentos não conseguia estabelecer uma relação entre o que era visto em sala de aula e o que me enredava fora daquele mundo universitário. Em algumas situações parecia-me sem sentido o que era estudado em sala, não havia essa abertura para que pudéssemos estabelecer um vínculo das tantas coisas que vivíamos em outros *espaçostempos*. Indago-me: como nós professores podemos fugir desse modelo cartesiano dominante, ao qual fomos ensinados a ter uma noção/visibilidade da formação acadêmica distanciada da vida *sentidavivida* pelos sujeitos? É como se a formação se desse única e exclusivamente da mesma forma para todos, um *ensinaraprender* padronizado.

Em Alves (2015), nos aproximamos da ideia da formação que valoriza os tantos outros *saberesfazeres* apreendidos nas relações com o outro, bem como, nos mais variados espaços em que os sujeitos transitam. Para a autora, todos os espaços são formativos, seja ele o campo, a cidade ou as estradas, se apresentam numa diversidade de praticantes em diferentes *espaçostempos* que permite estar em contato com diferentes *saberesfazeres*, criando novas maneiras de se *fazerseestar* na docência. Essas e outras tantas redes se tecem e nos tecem propiciando uma formação com múltiplos *conhecimentossignificações*, que exigem novas formas educativas e um currículo que não seja universal e que não defina *a priori* os moldes aos quais devemos enquadrar os sujeitos.

Pensar a formação em rede desconstrói um conceito que limita e empobrece as múltiplas maneiras de se *fazerproduzir* conhecimento, assim como, possibilita aos sujeitos o direito de aprenderem *sendovivendosentindo* a própria formação. Nesta premissa, dialogamos com Macedo (2010) para compreendermos que não

há como dividir parte do sujeito imerso no processo formativo, mas é o ser em sua inteireza com seus potenciais, suas possibilidades, errâncias, experiências e incompletudes que perpassam todo o andamento e desenvolvimento da formação do sujeito.

O autor chama-nos a atenção para pensar a formação como uma “experiência profunda e ampliada do ser humano, que aprende interativamente, de forma significativa, imerso numa cultura, numa sociedade, através das suas diversas e intencionadas mediações” (MACEDO, 2010, p.21). Então não há como minimizar a influência de todos esses aspectos que enredam o processo formativo de cada sujeito.

Consideramos que a formação de professores partindo da perspectiva construída em rede e de forma não linear, propicia interações múltiplas e que cada indivíduo incorpora e atribui um sentido/significado mediante a sua subjetividade e as relações tecidas no seu caminhar, mas essa articulação entre os contextos que nos formam e os sujeitos, torna-se complexa à medida em que há movimentos intensos e dinâmicos envolvendo os sujeitos, suas singularidades e a diversidade de *espaçostempos* nas quais são dadas essas relações.

Assim, precisamos pensar e compreender a formação acadêmica interligada às dimensões dos outros contextos e as tensões existentes nessas redes que constituem os sujeitos. Alves (2015) salienta a necessidade de compreendermos que embora haja outras redes formativas, a formação de professores é realmente formalizada na academia. No entanto, é imprescindível que os conhecimentos específicos *teóricocospráticos* que se dão na academia, sejam capazes de mobilizar, articular-se em conjunto com os conhecimentos criados e acumulados nos outros contextos.

Para tanto, a ideia de redes educativas que a autora aponta em diferentes instâncias precisa ser compreendida nos cursos de formação de professores, articulando-se com os outros *saberesfazeres* que constituem o campo do instituído na formação docente. O que não é um caminho fácil, as curvas são sinuosas e complexas, porém, são potentes nas possibilidades de relações aos quais mantêm interligados entre si (ALVES, 2015).

Consideramos que a formação universitária além de ser o lugar que ocorre a formalização para atuar na docência, também pode ser considerada como mais um dispositivo que amplia as possibilidades formativas em diálogo com os demais

contextos. Acredito ser essa formação capaz de nos possibilitar reflexões, questionamentos e a capacidade de nos mobilizar em função dos tantos outros *saberesfazeres* que tecemos durante toda a nossa vida, mas que por vezes essa mobilização acaba sendo dificultada pelo condicionamento curricular definido *a priori*, que determina o que é conhecimento válido, causando uma desarticulação com os demais conhecimentos. Nos contrapomos ao conceito do currículo prescrito e que enquadra os sujeitos, compartilhamos da ideia de Oliveira (2012), que nos faz pensar o currículo,

Como tudo aquilo que se passa nas escolas, envolvendo os conteúdos formais de ensino, relações sociais, manifestações culturais e conjuntos de conhecimentos não escolares; entendendo, ainda, que todos esses aspectos estão impregnados de relações sociais, epistemológicas e culturais de caráter mais global [...] (OLIVEIRA, 2012, p.3).

Essa perspectiva nos inspira a compreender o currículo *pensadopracado*¹⁰ denominado pela autora, como um currículo criado em diálogo entre alunos e professores que se tece no cotidiano escolar em meio às negociações/articulações entre as tantas redes formativas que enredam os sujeitos e os vários outros conhecimentos existentes na relação *dentrofora* do cotidiano escolar, ultrapassando qualquer ideia de normatização. “O currículo é, portanto, ato, criação, sentidos, multicriação implicada dos atores sociais que fazem currículo em/na relação consigo, com o outro, com o mundo”. (RIBEIRO, 2015, p. 54). O currículo vai sendo tecido, destecido a partir dos diálogos entre as múltiplas redes que constituem os sujeitos praticantes que criam/recriam/fazem a escola.

Alves (2015, p. 3) ressalta que, “a ideia de que a formação se dá em múltiplos contextos permite que percebamos que ela não é nem simples, nem de fácil transformação”. Compreendemos assim, a formação como uma trama engendrada com múltiplas maneiras de se *fazerser* professor, tecendo, destecendo, retecendo o seu *pensarfazerser* cotidianamente. Não há como conceber o sujeito que se encontra em processo formativo e que o mesmo aconteça distanciado do seu lugar de fala, são essas inúmeras possibilidades de tessituras em redes que enriquecem a formação e a produção de saberes outros.

¹⁰ Esta noção de currículo *pensadopracado* está inspirado em Oliveira (2012), que tem como propósito deixar claro a inseparabilidade entre teoria e prática, bem como entre reflexão e ação.

2.2 Fios que tecem o caminho da profissão docente

Tornar-se professor na contemporaneidade não é uma tarefa fácil, visto que existem muitos elementos que interferem diretamente no fazer profissional docente. Percebemos que há grandes desafios postos para os profissionais docentes que suscitam desde a formação acadêmica e que perpassa o desenvolvimento da profissão como um todo. Imbernón (2004) afirma que atualmente a docência necessita passar por uma redefinição como profissão e que lhe permita novas competências profissionais no campo pedagógico, didático, cultural e científico.

Contrapomos essa noção de competências por acreditar que se limita a um viés instrumentalista do fazer pedagógico e, etimologicamente, remete à ideia de competição. Nos inspiramos nos estudos de Alves (2015), compreendendo como necessidade de novos *saberesfazeres* que para nós realça melhor a dimensão da razão e da emoção ao qual estamos implicados por inteiro e, portanto, não há como separar razão e emoção. Também intencionamos questionar a racionalidade dominante, o que permite trazer outras racionalidades que atravessam o fazer cotidiano e que mediante ao enredo podemos encontrar emoções, sentimentos, criação, imaginação e inventividades (ESTEBAN, 2016).

Assim, nos dias atuais a sociedade exige cada vez mais um constante aperfeiçoamento de nossas práticas e *saberesfazeres*, somos instigados a desempenhar papéis que contribuam para o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo de cada sujeito. Nos são atribuídas demandas excessivas de atividades que por vezes nos levam a entrarmos em conflitos internos e externos acerca do que de fato compete ao exercício da docência.

Enquanto professora, sempre entrei em conflito comigo mesma, em função da demanda exigida de nós profissionais, e ao mesmo tempo percebo uma formação que já não contempla a necessidade da realidade atual. Conforme nos aponta Imbernón (2004), a profissão docente desenvolve-se em um contexto complexo e diversificado, em que se atribui novas funções aos docentes que não se limitam apenas ao cumprimento de aulas pragmáticas, a fim de dar conta somente dos conteúdos curriculares instituídos normativos. Mais do que saber ensinar, é necessário que estejamos abertos a aprender/reaprender constantemente, assumindo uma postura sempre em devir e isso só nos é possível

alcançar em um processo permanente de formação, que contribui para o desencadeamento do desenvolvimento profissional dos professores (IMBERNÓN, 2004).

Consideramos a formação um campo misto, multifacetado em que de início nos é pré-determinado regras e definições a serem seguidas, no entanto, é preciso compreender que há um ser envolvido, e para Macedo (2010) apresenta-se em formação em suas circunstâncias, individual e sociocultural em sua inteireza, com suas emoções, incompletudes, como um ato de aplicação de técnicas instrumentalizadoras, ou, como uma espécie de passo a passo de como ser professor é negar que o “cotidiano nas escolas traz contingências e exigências com as quais, a partir de nossas experiências, emergem “conteúdos” diferentes das disciplinas que também ocupam os espaços de formação” (GARCIA, 2012, p. 27).

É preciso aprender a ver (MONTEIRO, 2001) o cotidiano escolar como espaço de produções de *saberesfazeres* outros, que se tecem numa relação plural e heterogênea. Nessa perspectiva, apresento e compartilho do pensamento de Certeau(1998) sobre o movimento das estratégias e táticas que permeiam esse cotidiano da escola. Há um jogo de negociações de poderes entre os fracos, que são aqueles que usam de táticas para burlar, desviar em contraposição as estratégias que são as artes dos fortes, estabelecidas pelo campo do instituído, assim os sujeitos praticantes das escolas não são sujeitos passíveis e apenas reprodutores das normas impostas, mas, manipulam e usam as melhores formas possíveis para se *pensarfazer* diferentes maneiras de *saberesfazeres*.

É necessário que saibamos que não estamos presos e engessados ao que nos é imposto institucionalmente, pois estamos imersos em um contexto diverso, que não permite uma universalização do *aprenderensinar*, mas, requer de nós professores uma reflexão para além das nossas práticas e das paredes das instituições, levando em consideração interesses envolvidos no contexto social, educacional, político e econômico (IMBERNÓN, 2004). Não limitemos a formação ao acúmulo de cursos, capacitação, conhecimentos ou técnicas como nos aponta Nóvoa (1995). Ser professor não é uma condição que se ganha/constrói apenas no universo acadêmico, mas que perpassa outras esferas, se tece durante toda a vida do sujeito.

Assim, “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de

uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1995, p. 13). Em conformidade com o autor acreditamos que não há como separar o professor profissional e a pessoa como já citado anteriormente, estamos em nossa inteireza nesse processo formativo que ao estar imerso, implicado, estão também as nossas emoções, desejos, angústias e o que projetamos para nossa vida *peçoalprofissional*.

Necessita-se que sejamos ousados/criativos naquilo que desejamos como objetivo *peçoalprofissional* e nessa relação dar-se-á o início da construção/reconfiguração de uma identidade. A construção da identidade percorre uma dimensão ampla e complexa, tendo em vista que a identidade não é algo fixo e imutável, mas antes, algo que vem sendo construído gradativamente e que a todo momento está em um frequente processo de (re)construção e (trans)formação.

Para Pimenta (1999), a identidade é construída a partir de um contexto historicamente situado pelo sujeito, constrói-se também pelo significado que cada docente atribui à sua profissão, enquanto sujeitos autor e ator¹¹ concebem à atividade do ser professor no seu cotidiano escolar, partindo de sua história de vida, suas experiências, suas crenças, valores, angústias e anseios, bem como, a forma como se situa no mundo e o sentido que tem em sua própria vida, o ser professor.

Toda dimensão histórica, política, cultural, social e econômica está diretamente ligada a esse desempenho identitário do professor, logo, percebe-se que a construção da identidade se dá entre a interseção do individual e do coletivo e como a *peçoaprofessor(a)* produz sentidos a esse fazer. Assim, ser professor implica em um desafio constante com responsabilidades amplas, as quais somos submetidos diariamente. O exercício da docência além de desafiador, vive em constante movimento de aprender/reaprender, é processo, mudança, é (trans)formar-se frequentemente. Sobre isso, Imbernón (2004), vem nos dizer da necessidade de “formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupos, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada [...]” (IMBERNÓN, 2004, p.15).

¹¹ O uso das noções de autor e ator estão inspiradas nos estudos de Pimenta (1999), que acredita que o professor se faz enquanto autor e ator no desenvolvimento profissional docente, bem como atribui significados ao exercício docente cotidianamente a partir de seus valores, crenças, a forma como se situa no mundo e seus saberes construídos ao longo da carreira.

Nessa dinâmica salientamos a necessidade da formação permanente em virtude das mudanças, dos avanços tecnológicos e das demandas que a todo momento surgem no cenário educacional, exigindo que nós professores acompanhem os ritmos das mudanças no contexto educacional. Para tanto, considero a busca por uma formação continuada para além dessa perspectiva de atualização a fim de “acompanhar” tais mudanças, mas percebo como uma busca na tentativa de fomentar os nossos anseios, incompletudes, desejos e de nos colocar como esse sujeito sempre em devir.

Que compreensão temos sobre a formação continuada? Fala-se muito em formação continuada, a qual se remetem cursos formativos, palestras, oficinas, dentre outros. Nesses espaços estará havendo abertura para uma reflexão crítica ou estará havendo apenas a reprodução e a imposição de um conhecimento que presumem ser “correto” para o profissional docente? E os *saberesfazer*s dos professores tecidos no seu cotidiano, onde ficam? De acordo com Imbernón (2010), o que vem acontecendo são cursos padronizados, que geralmente são ministrados por algum especialista e desconsideram o saber construído cotidianamente.

O autor afirma que está havendo muita oferta de formações, e que as mudanças necessárias se tornam cada vez mais insuficientes, prevalecendo assim, uma formação transmissora e uniformizada, e nessa ocasião acabam por não contemplar as expectativas dos profissionais da educação no tocante às suas dificuldades no fazer pedagógico contemporâneo.

Por outro lado, também me parece muitas vezes que buscamos a formação continuada no desejo incessante de buscar apenas por novas práticas, metodologias, literalmente uma atualização do que costumávamos “saber”. A formação continuada não significa uma “atualização do conhecimento científico”, de metodologias didáticas e pedagógicas, mas que oportunize uma (trans)formação, criação de espaços participativos e reflexivos para podermos conviver com a mudança e a incerteza (IMBERNÓN, 2004).

Outro ponto que considero desfavorável na formação continuada é o acontecimento sempre muito distanciado do contexto escolar, sendo esse lugar onde o professor se constitui e tece seus *saberesfazer*s a partir de suas experiências, vivências e em diálogo com suas redes de conhecimentos, no entanto, esses saberes nem sempre são respeitados, pensam-se numa formação continuada uniformizada, um modelo padrão a ser seguido que acaba

homogeneizando. É como se a realidade de um determinado *espaçotempo* e de um sujeito específico servisse como parâmetro para os demais.

Em Imbernón (2004), compreendemos que a formação centrada na escola significa que a instituição vai se reconfigurando em um ambiente formativo que se coloca prioritário diante das tantas outras atividades/ações formativas, e isso possibilita um redimensionamento para além da mecanização procedimental, mas conforme o autor, “tem uma carga ideológica, valores, atitudes, crenças [...] trata-se de um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação” (IMBERNÓN, 2004, p.80). Em conformidade com o autor, compreendo a necessidade de pensar a formação continuada a partir do cotidiano de cada professor, é preciso desconstruir essa noção de formação de maneira generalizada e uniformizada.

Nóvoa (2002) desconsidera qualquer ideia de formação continuada como “reciclagem”, se opondo a essa ideia o autor chama a atenção para uma formação continuada constituída num processo crítico/reflexivo da sua prática, do *saberfazer* professor, das situações problemas que permeiam a escola como um todo. Partindo dessa alegação, concebemos a formação continuada como uma ação que se desenvolve por toda carreira docente que vai sendo (re)construído constantemente, com a finalidade de favorecer o aprimoramento da prática em benefício da educação e dos educandos.

Percebemos que quando se pensa a formação a partir dessas premissas, permite-se que o professor se torne protagonista do seu próprio desenvolvimento formativo, possibilita uma autonomia maior ao profissional na condução desse desenvolvimento, oportuniza tessitura de novos conhecimentos em diálogo com seus pares e talvez possibilite soluções dos problemas enfrentados no seu cotidiano, bem como, contribui para o seu desenvolvimento profissional. Para Nóvoa (2002, p.39), falar de formação continuada significa, “falar de criação de redes de (auto) formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como processo interativo e dinâmico”.

Nota-se a necessidade de se trabalhar a formação continuada de professores a partir de dois pilares que são a escola e o próprio professor, evidenciando suas experiências e os *saberesfazer*s construídos durante a sua carreira, e a escola como esse espaço em que acontecem as relações e as trocas mútuas de saberes

entre os sujeitos que a fazem, embora pareça uma necessidade bem óbvia, ainda não tem sido possível alcançar essas duas dimensões.

Acredito que possamos pensar que parte da dificuldade que se tem de elaborar políticas formativas, levando em consideração o movimento do cotidiano escolar e que esse escape a qualquer legislação, contudo, se faz necessária a participação dos sujeitos que estão no chão da escola na elaboração dessas políticas, também podemos propor uma reflexão sobre o quanto nós professores estamos abertos para a interação com os pares, no compartilhamento de nossas práticas, nossas angústias e os nossos não saberes como uma forma de dialogarmos e criarmos redes formativas a partir das nossas experiências no espaço escolar, o intuito está no anseio de promover uma coletividade com o objetivo de percebermos a escola como esse espaço promovedor também da formação continuada. Imbernón (2010, p. 67) pressupõe a necessidade de rompermos com o individualismo da formação, para o autor, “o isolamento gera incomunicabilidade, o indivíduo guarda para si mesmo o que sabe sobre a experiência educativa”.

Em diálogo com o autor percebo a necessidade de pensar a formação continuada numa perspectiva de coletividade e ao mesmo tempo individual, com os profissionais docentes, pensar uma formação que perpassa o desenvolvimento do profissional docente em todas as dimensões e sempre em diálogo com a escola e os projetos que nela acontecem. Compreendemos que a formação continuada a partir dessas dimensões que o autor coloca, poderá contribuir para uma nova reconfiguração da profissão docente.

Para Nóvoa (2002), o trabalho da formação continuada tem que ser justamente centrado na pessoa do professor e em suas experiências, sendo esse movimento extremamente relevante para o contexto atual de crise e mudanças radicais em todo o cenário educacional. As afirmativas dos dois autores dialogam numa perspectiva que consideram o professor e suas experiências como centro para se pensar a formação continuada, mas que essas experiências e vivências sejam partilhadas com seus pares.

2.3 Os sentidos da profissão docente: descortinando outras pesquisas

Realizamos um estudo de revisão de literatura com o intuito de captar/mapear o que vem sendo produzido no âmbito das pesquisas educacionais. Com o objetivo principal de identificar as discussões acerca da docência e os sentidos atribuídos por esses profissionais no cotidiano escolar.

Portanto, optou-se inicialmente por fazer uma busca no site de periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) no dia 20 de novembro de 2018, fazendo um recorte dos últimos dez anos para vermos o que vem sendo produzido acerca dessa temática. Nesta busca, a análise foi feita a partir de 333 trabalhos, partindo do pressuposto de que foram criadas estratégias para filtrar o que realmente importa ao presente trabalho.

Utilizou-se as palavras-chave “profissão docente”, “sentidos da docência” e “valorização docente”, juntamente com algumas ferramentas booleanas como AND e OR. Nesse sentido, na busca inseriu-se AND entre as palavras profissão docente e sentidos da docência, em seguida a ferramenta booleana OR e pôr fim a palavra valorização docente. Logo após foi selecionado o ícone revisado por pares, onde resultou o total de 168 trabalhos.

Para que se conseguisse reduzir ainda mais a quantidade de trabalhos que se assemelhavam com a presente pesquisa, foi necessário também filtrar pelo idioma, qual seja, o Português, forma pela qual se possibilitou extrair apenas 105 trabalhos. Dentro desses critérios de escolha, foi necessário analisar os títulos que mais se aproximavam com o que era desejado, a fim de delimitar cada vez mais o objeto da pesquisa. No decorrer das leituras dos títulos procurava-se distanciamento de títulos que remetiam à docência nos cursos técnicos, cursos de graduação, pós-graduação e professores bacharéis, uma vez que o foco dessa temática são os professores que atuam na educação básica.

Dessa maneira, selecionou-se 44 trabalhos os quais houve a necessidade de se fazer leituras dos resumos de cada um para que se pudesse analisar de fato os pontos que poderiam contemplar a busca dentro do objetivo proposto. Após a leitura dos resumos, foram selecionados 3 artigos reputados mais importantes. Não satisfeito com os números selecionados, foi realizada uma nova busca no repositório da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações). Nessa busca, a primeira tentativa foi utilizando as mesmas filtragens anteriores, porém,

não houve um retorno dessas buscas, uma vez que sempre aparecia uma mensagem de erro.

Assim, houve a necessidade de mudar as estratégias para a busca, e dessa vez não foram utilizadas as ferramentas booleanas, pois sempre que eram inseridas acusavam erro, e talvez a falta de habilidade para o uso das ferramentas tenha influenciado. Portanto, foi utilizada a estratégia das palavras-chave e a determinação do ano que foram os dez últimos e o ícone por título, então apareceu 78 trabalhos, desses trabalhos, para 12 destes não foi possível realizar o acesso, pois logo em seguida aparecia a mensagem de que a conexão era ativamente recusada pelo servidor.

Ficaram 58 trabalhos, os quais a leitura por títulos não contemplava para definir e selecionar o que realmente era almejado. Esses trabalhos foram salvos em uma pasta para que posteriormente pudessem ser lidos os resumos de cada um. Durante a semana foram sendo realizadas as leituras dos resumos e selecionando os textos que mais se assemelhavam com a essa temática. Dentre essas leituras, foi encontrado um mesmo trabalho que já havia sido selecionado no periódico capes, e diante disso, ele foi descartado, e os demais trabalhos continham alguns pontos que não interessavam a este estudo, no sentido de que não se restringia à educação básica, referia-se ao exercício docente paralelamente com as políticas educacionais e currículo, ficando assim apenas cinco trabalhos.

Após todo esse processo de seleção criterioso, foi possível a obtenção de um total de oito trabalhos considerados pertinentes na pesquisa, uma vez que neles foram encontrados contribuições relevantes no que diz respeito ao ser docente e quais os sentidos e significados atribuídos por eles à docência

Quadro 1 – Exposição dos trabalhos selecionados no portal CAPES e no repositório da BDTD

Instituição	Título/ Autor(a)	Ano de publicação	Tipo de pesquisa	Objetivo da pesquisa
-------------	------------------	-------------------	------------------	----------------------

UNIFESP	Sentidos e Significados da Docência, segundo uma Professora Iniciante (CERICATO).	2017	Artigo	Discutir os primeiros anos de docência de uma professora da rede pública paulista, afim de perceber o sentido e significado que a professora atribui à docência. Partindo do enfoque de um cenário de baixa atratividade da carreira docente.
PUC-SP	Sentidos da Profissão Docente (CERICATO).	2010	Tese	O objetivo do estudo é compreender os sentidos atribuídos por professores com tempos de atuação distintos a sua atividade profissional.
UNIVERSIDA DE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	Representações, valores e crenças em discursos de professores da educação básica e implicações na (form)ação docente (BARROS).	2015	Artigo	Discutir algumas representações sociais constitutivas do <i>ethos</i> da profissão docente de professoras que atuam no PIBID. A finalidade do trabalho é perceber sentidos e sentimentos atribuídos ao seu espaço de atuação, a escola básica.
EMP-A2	Estratégias formativas: um elemento potencializador para ressignificação da prática docente (MERLINI, SANTOS, MAGINA).	2017	Artigo	O objetivo desse estudo é identificar a ressignificação e a transformação da prática docente a partir de uma formação continuada no âmbito da escola pública, um grupo de 14 professoras dos anos iniciais.
UNIVERSIDA DE DE BRASÍLIA	A produção de sentidos subjetivos dos professores no enfrentamento das adversidades da docência (GALLERT).	2010	Dissertação	O objetivo é interpretar as manifestações, as emoções e pensamentos dos professores a partir da perspectiva da teoria da subjetividade de González Rey, mediante os desafios enfrentados na docência no

				cotidiano e nas relações sociais estabelecidas na escola e sala de aula.
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	Profissão docente: laços de pertencimento e identidade (BOMFIM).	2015	Tese	Investigar, a partir da leitura psicanalítica, como se dá o processo de constituição dos laços de pertencimento e identidade do professor com o seu ofício, bem como as possíveis implicações no reconhecimento e valorização profissionais.
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	Discurso e docência: efeitos de sentido da permanência docente em uma escola pública (LIMA).	2017	Dissertação	Analisar, sob a ótica da Análise do Discurso francesa fundada pelo filósofo Michel Pêcheux, depoimentos produzidos em formação pedagógica de profissionais da educação, com o intuito de entender os efeitos de sentido da permanência docente na escola.
UFPEL	PROFISSÃO DOCENTE: A produção do discurso da possibilidade de valorização do professor por ele mesmo (KATREIN).	2013	Dissertação	Analisar a relação que docentes do ensino fundamental da rede pública municipal de ensino de Pelotas/RS estabelecem entre os conhecimentos teórico-pedagógicos, a autoridade e a valorização profissional.

Fonte: Portal CAPES e repositório BDTD (2019).

Os trabalhos apresentados no quadro 1 nos possibilitam perceber a dimensão das discussões relacionadas aos sentidos atribuídos à docência. Constatamos uma diversidade de inspirações epistemológicas e metodológicas, que permitem dialogar com o que pretendemos propor em nosso estudo. Fazendo um balanço nos resumos dos textos, percebo que a discussão se dá em torno de

três aspectos comuns, considerados pertinentes para os autores na percepção dos sentidos atribuídos à docência:

- O enfoque a partir de uma visão do quadro de baixa atratividade da carreira-valorização docente;
- O tempo de serviço, considerando tempos distintos;
- Formação continuada.

Os autores abordam a valorização docente mapeando as políticas existentes que asseguram a valorização no tocante às formações oferecidas a esse profissional, tanto a inicial como a formação continuada, também sinalizam para as questões salariais dos professores. Trazem a perspectiva do professor iniciante na carreira docente para a construção de sentidos, bem como, a visão daqueles que tem um maior tempo de serviço na docência.

Cabe salientar que são questões que permeiam o nosso trabalho, mas não são pontos de partida para olharmos como esses sentidos vão sendo produzidos, não determinamos *a priori* um único ponto de estudo, mas nos colocamos a disposição para vivermos a cultura da escola, o cotidiano desses professores e toda rede de *saberes-fazer*es que perpassam os sujeitos que lá estão, reconhecendo-nos como sujeitos imbricados nesse processo. Somos tecidos a muitos fios e não há como perceber as nuances e os movimentos que se dão nessa produção de sentidos, se não abrirmos espaço para os próprios sujeitos, esses personagens principais que operam/praticam a realidade no cotidiano escolar (CERTEAU, 1998).

Ademais vale destacar que em nosso estudo buscamos, “uma inserção no debate e na defesa, de jeitos, etnométodos, de pensar e de construir os caminhos da pesquisa [...]” (MACEDO, 2009, p.76). Portanto, procuramos em nosso estudo uma forma de fazer pesquisa outra, trazendo como cenário o cotidiano da escola e os professores que se fazem protagonistas nessa realização. Intenciono também me ver nessa tessitura de criação, produção de conhecimento que se faz e refaz durante todo desenvolvimento e que se dá de forma interativa.

3. AS REDES DE CONHECIMENTO DA/NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR EPISTEMOLÓGICO DO/NO/COM OS COTIDIANOS

O presente capítulo tem por objetivo tornar visível as inspirações epistemológicas/teóricas e metodológicas para a condução da pesquisa, apresentar os sujeitos da pesquisa, cenário onde desenvolvemos o estudo, os primeiros contatos com os sujeitos da pesquisa e as primeiras narrativas produzidas.

3.1 A pesquisa com os cotidianos e um rigor outro

Pensar a ideia de tessitura de conhecimento em rede, é abrir novos horizontes e possibilidades de se fazer pesquisa, é descortinar os tantos outros saberes, valores e crenças que enredam a vida cotidiana dos praticantes. Para enredamento desta pesquisa nos inspiramos nos estudos dos/nos/com os cotidianos, nos contrapondo ao cientificismo positivista que desconsidera e marginaliza os *saberesfazeres* tecidos nos múltiplos *espaçostempos*. Diferente daquilo que aprendemos com as ciências modernas, os estudos com os cotidianos nos permitem romper com uma perspectiva “única” de se fazer ciência.

Santos (2009) destaca que estamos vivendo um momento de mudança em que há uma ruptura entre o paradigma dominante das ciências modernas e o paradigma emergente, ao qual o autor denomina como conhecimento prudente para uma vida decente. Partindo dessa nova perspectiva, expandem-se as relações do conhecimento para além da ciência dita propriamente “pura”, mas perpassa também as dimensões sociais. Esse conhecimento do paradigma emergente tenciona romper com as visões dicotômicas e homogêneas que predominam no paradigma dominante das ciências modernas, conhecimento esse que quantifica/classifica, homogeneíza e insiste em separar o sujeito do objeto ao qual se pretende estudar.

A partir dessa nova postura epistemológica nos propomos fugir da noção de que a produção do conhecimento se dá de forma isolada da vida cotidiana dos praticantes, e nos colocamos numa posição imersa na cultura dos sujeitos a fim de dar uma visibilidade maior, potencializando o conhecimento tecido nas tramas escorregadias do cotidiano. Os estudos com os cotidianos nos fazem refletir sobre as pluralidades em torno das quais são produzidos os conhecimentos, enredados

nas múltiplas redes que constituem os sujeitos e que são impossíveis de serem medidas/classificadas/quantificadas.

Dessa maneira, “pensar o cotidiano é erguê-lo à condição de espaço-tempo privilegiado de produção da existência e dos conhecimentos [...]” (OLIVEIRA, 2001, p. 02). É considerar, legitimar, as criações, invenções e as mil maneiras de fazer dos praticantes que constituem a escola, trazendo suas crenças, valores e conhecimentos tecidos na relação *dentrofora* da escola, é, “supor o plural como originário” (CERTEAU, 1998, p. 223).

Quando falamos em cotidiano, estamos falando das tramas que são tecidas dia a dia por sujeitos diversos, e que dessa relação emergem, produzem novos conhecimentos e de certa forma nos possibilita ver a vida cotidiana de outra forma. Costumamos pensar o cotidiano como algo sem inovação, como aquela rotina repetitiva, e isso nos priva de perceber o que está oculto a nossos olhos quando nos colocamos distante da escola e quando estamos de dentro da escola, abre-se possibilidades para desnaturalizar aquilo que parece ser natural. Mas afinal, muito falamos de cotidiano, e o que é esse cotidiano a quem tanto nos referimos? Em Certeau (1996) 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 do 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 [...] O que interessa ao historiador do cotidiano é o invisível [...] (CERTEAU, 1996, p.31).

Consideramos ser necessário ultrapassar a noção reducionista acerca do cotidiano como algo rotineiro e de ações repetitivas, necessitamos *olharviversentir* o cotidiano como movimento que tece *saberesfazeres* pelos praticantes que *ocupamviverem* cotidianamente a escola, com suas inventividades, possibilidades de criar, fazer/refazer esse cotidiano. Sob essa ótica buscamos inspirações nos estudos de Alves (2015), que nos leva a perceber que para entendermos de maneira diferente do aprendido, é necessário que nós estejamos dispostos a ver para além do já visto por outros.

Salientamos que os estudos com os cotidianos não se tratam de uma análise ou uma busca a fim de coletar dados, mas de viver esses cotidianos e construir

saberesfazeres junto/com os sujeitos praticantes que fazem a escola. Compartilhamos da ideia do sentimento de mundo de Alves (2015), a partir da qual precisamos nos embrenhar nas areias movediças dos cotidianos para *percebersentir* as riquezas que *perpassamtecem* esse lugar. Mergulhar com todos os sentidos para questionar e “entender” os cheiros, aromas, sons e as relações que esses fatores estabelecem em relação aos sentidos atribuídos ao *pensarfazerser* docente, ouvindo, participando, *vivendosentido* o *espaçotempo* praticado por todos os sujeitos que lá estão diariamente.

Em diálogo com os estudos dos cotidianos, também trazemos a ideia inspiradora de fazer pesquisa com um “rigor outro” (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009), para que possamos nos libertar das amarras as quais fomos conduzidos pelas ciências positivistas a uma forma única de se fazer pesquisa que é colonizador, excludente e classificatória. Então aqui pretendemos nos distanciar de uma perspectiva linear e engessada no ato de pesquisar, e que permite ao pesquisador estar em um diálogo contínuo com o objeto de pesquisa, rompendo com essa noção dicotômica que separa o fenômeno em estudo do pesquisador.

Fazer pesquisa com um rigor outro não nos coloca em lugar cristalizado onde os dados obtidos, capturados, não possam ser questionados, que sejam vistos como uma verdade única. Intencionamos outras formas de “[...] pensar e de construir os caminhos da pesquisa, em termos técnicos, éticos, estéticos e políticos, que nos possibilite qualidade na produção do conhecimento e suas implicações” (MACEDO, 2009, p. 76). Parafraseando Galeffi (2009), não negamos aqui a herança das ciências positivistas a qual fomos formados, mas nos desafiamos a problematizar e a questionar os limites da cientificidade que desconsidera o ser em sua totalidade e suas implicações emocionais, visto que as pessoas não são objetos e não podem ser medidas ou quantificadas.

Procuramos aqui evidenciar as produções de *saberesfazeres* outros que os sujeitos praticantes produzem na relação *dentrofora* da escola e nos permita um olhar plural e heterogêneo, além de perceber a pesquisa em seus desdobramentos, como algo que não cabe definições *a priori*, mas que vai sendo tecida junto/com os sujeitos da escola. Nesse ínterim, movida pelo sentimento do mundo, pretendemos mergulhar no cotidiano de uma Unidade de Educação Infantil (UEI), Dulce Escóssia Nogueira, e perceber, contemplar, os sentidos atribuídos à docência e às relações de *saberesfazeres* tecidas neste *espaçotempo*, permitindo-nos ver a partir de uma

nova postura epistemológica a diversidade que dá vida e cor ao cotidiano dessa unidade.

Sabemos que capturar a riqueza que transpõe o cotidiano das escolas só nos é possível se estivermos *vivendosentindo* esse cotidiano juntamente com os sujeitos que se movem astutamente na criação, imaginação, inventividade e nas mil maneiras de fazer (CERTEAU, 1998). “A análise do cotidiano exige um olhar diferente, um olhar mais investigativo, pois precisamos buscar, problematizar e compreender a realidade como ela se apresenta” (FIORIO; LYRIO; FERRAÇO, 2012, p.575).

Assim, o estudo com os cotidianos requer beber em todas as fontes (ALVES, 2015), para que possamos compreender as diversas formas por meio das quais o conhecimento é produzido, ir além da cultura herdada do cunho positivista nas formas de conceber o que é o conhecimento. Precisamos buscar outras fontes que nos viabilizem novos *saberesfazeres* e que ultrapasse os escritos, buscando sentir com a alma, através dos gestos, ruídos, imagens, odores, do sabor e das vozes dos sujeitos.

As escolas necessitam ser percebidas em suas nuances e possibilidades, assim como os profissionais que lá estão, precisam ser concebidos como sujeitos ativos na produção do saber. “Muito se fala sobre escola, de fora da escola, de longe da escola, muitas vezes a partir de um absoluto desconhecimento em relação ao que acontece dentro da escola a cada dia” (ALVES; GARCIA, 2000, p. 12), torna-se demasiadamente fácil falar da escola quando nos colocamos distanciados do contexto escolar, quando direcionamos aquele olhar espectador que nos fala (MONTEIRO, 2001).

As artes de fazer dos sujeitos, de acordo com Certeau (1998), não são legitimadas, as práticas subversivas que professores articulam em suas ações cotidianas são inferiorizadas em detrimento de um cientificismo que ainda está muito enraizado em nossa formação, embora tentemos a todo momento rompê-lo. Dessa forma, nos propomos *viversentir* realmente a escola sem julgamentos prévios, abertos ao novo, às imprevisibilidades e ao inesperado da pesquisa, inspirados nos estudos com os cotidianos e um rigor outro.

3.2 Tramando o cenário da pesquisa

Considerando a escola como *espaçotempo* de criação e produção de *saberesfazeres* outros, tecidos pelos sujeitos praticantes, é que me coloco de dentro da escola para o desenvolvimento desta pesquisa, junto/com todos que fazem a escola. A unidade escolhida, citada anteriormente, foi a UEI Dulce Escóssia Nogueira, localizada à rua Eufrásio Oliveira, bairro Alto da Conceição nas extremidades com o bairro Pantanal, região ribeirinha de Mossoró/RN, considerado um bairro periférico. Na figura 4 podemos observar a fachada da UEI.

Figura 4 – Fachada da UEI Dulce Escóssia Nogueira.



Fonte: Arquivo da autora (2019).

Ao olharmos esta imagem, figura 4, talvez o que possa nos chamar a atenção de início, é como o acabamento da pintura não está finalizado, a presença de manchas na parede e a aparente falta de vida da instituição. No entanto, na condição que me proponho *viverpesquisar* esse lugar, questiono-me por que não olhamos esta unidade para além das paredes com a pintura suja, sem um julgamento prévio? Por que não pensamos nas vidas que se cruzam nesse *espaçotempo*, nos sujeitos carregados de emoções, desejos, medos e sonhos? No conhecimento que é tecido diariamente? São questões para refletirmos, assim, busco inspirar-me em Monteiro (2001), com o intuito de tentar aflorar o que se passa

imperceptível aos nossos olhos, embora muitas vezes esteja bem na nossa frente e que continuamente nos condicionamos a não enxergarmos. Adentrando nesse universo tão dinâmico e que presumo ser de uma riqueza sem igual, vou deixando envolver-me e tentando superar uma visão rudimentar e simplória acerca do cotidiano.

A UEI conta com um quadro de funcionários composto por nove professoras, quatro estagiárias do estágio curricular não obrigatório¹², uma diretora, uma supervisora, três pessoas responsáveis pela limpeza e merenda escolar e 146 alunos matriculados. Atende um público na faixa etária de três a cinco anos de idade. Estando na escola e ao conversar com a diretora, ela se mostra muito aberta para nos receber e diz fazer o possível para contribuir na pesquisa. Segundo a diretora, é de sua preocupação, sempre estar buscando parceria para promover formações dentro da extra regência, que venham a contribuir no fazer docente.

A escolha do *lócus* de pesquisa se deu justamente pela vontade de voltar para esse espaço e fazer uma releitura com um novo olhar epistemológico, e assim compreender as potências não percebidas em outros momentos, quando lá estive durante a graduação. A itinerância formativa construída dentro da UEI foi um dos principais motivos da minha escolha para que se tornasse o espaço da pesquisa, foi nessa unidade que iniciei a construção de *saberesfazeres* necessários para me tornar professora. Hoje me vejo na oportunidade de voltar e ressignificar as experiências *vividassentidas* nesse *espaçotempo*, reaprendendo a ver este espaço como possibilidades, como potência na produção de sentidos à docência. Um segundo critério para a escolha foi a disponibilidade da escola nos receber, e de acreditar na necessidade do diálogo entre universidade e escola, visto como potência na formação dos futuros professores, assim como contribuição para os professores atuantes.

Percebemos no primeiro encontro que tivemos com diretora e professoras, o desejo de criarem esse elo entre universidade e escola. Nas narrativas da diretora é evidente a percepção que tem da formação em diálogo com o outro, do diálogo entre universidade e escola. Notamos também que sente a necessidade de um olhar diferenciado para a educação infantil, a luta pelo reconhecimento de que a educação

¹² A prefeitura municipal de Mossoró também dispõe a parceria dos estágios não obrigatórios com as universidades da rede privada. As estagiárias que fazem parte da unidade são da Universidade Potiguar (UNP).

infantil seja vista como a base principal na promoção do desenvolvimento da criança. Nesse primeiro contato com a unidade para saber da disponibilidade em me receber, junto com a diretora em sua sala, também estava uma professora que foi bastante acolhedora em suas palavras.

Você será muito bem-vinda aqui na unidade, acredito que a parceria com a universidade tem muito a contribuir tanto conosco que já estamos desempenhando o trabalho docente, tanto quanto temos a contribuir para os futuros profissionais. Hoje já teremos uma extra regência e você já poderia participar e falar um pouco sobre o seu projeto e em que podemos contribuir. Teremos também um momento com as estagiárias e a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e se você quiser participar também será muito bem-vinda.

[...]. Também acho muito importante a sua pesquisa se dá no campo da educação infantil, precisamos de um olhar para essa etapa da educação que, muitas vezes é vista como a menos importante, não compreendem a função do professor de educação infantil e a gente vem lutando pela valorização da educação nessa faixa etária (DIRETORA, 2019).

Ah, vai ser ótimo você aqui e trazer essas coisas da universidade para nós. Confesso que no dia a dia a correria vai nos afastando desses estudos mais científicos, a gente estuda e pesquisa buscando na internet coisas para trabalhar com o nosso aluno, mas é diferente da faculdade (PROFESSORA INFANTIL II, 2019).

Evidenciamos nessa primeira conversa o interesse da professora e diretora em buscar meios que lhes ajudem no processo de ensino-aprendizagem das crianças, percebe-se na narrativa da professora que busca desempenho formativo contínuo, e que também faz pesquisa cotidianamente, mesmo que às vezes não se dê conta. Nesta fala recordo-me de Freire (1996), sobre como realmente a pesquisa está entrelaçada ao ensino, um complementa o outro, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p.14).

A partir dessa primeira conversa, a diretora nos permite permanecer na escola durante a tarde inteira. Mesmo sem ter planejado algo mais elaborado, diante do convite não recusei a oportunidade de vivenciar esses momentos. No primeiro instante que vivenciei, percebi o compromisso e a preocupação com as estagiárias que encontram-se em formação, o momento foi justamente voltado para elas na intenção de ajudá-las a trabalhar com a prática inclusiva. Na figura 5 apresento um dos momentos em que as estagiárias assumem realmente um compromisso com o processo formativo.

Figura 5 – Estagiárias participando do processo formativo.



Fonte: Arquivo da autora (2019).

As estagiárias declaram muitas vezes sentir medo e insegurança com relação a estar ou não fazendo a coisa certa. Interessante que me vejo nos discursos de cada uma quando eu também passei por essas angústias. Sentimentos como medo, insegurança e incertezas fazem parte do processo de nos constituirmos professoras. Ostetto (2010) enfatiza que trazer esses sentimentos é a condição para o caminho do autoconhecimento. Enquanto a formação acontecia, eu refletia sobre as experiências de quando eu era estagiária nesta unidade e, agora, em um processo de autoria, ressignifico o *pensado vivido* há alguns anos, quando não permitia transparecer minhas angústias e o meu não saber em determinados momentos com a prática pedagógica da inclusão.

Nesse momento também recorro a Ostetto (2010) para dialogar e refletir sobre o que vivi: “Refletir sobre o vivido é perceber as polaridades da vida: nem tudo alegria, nem tudo tristeza, nem só acertos, nem só erros, mas isso e aquilo” (OSTETTO, 2010, p.132). Hoje me percebo aprendendo/reaprendendo com o vivido. Nesse mesmo dia também fui convidada a participar da extra regência para perceber um pouco como funciona o planejamento das atividades realizadas durante cada bimestre e para falar brevemente sobre o propósito da pesquisa. A figura 6 apresenta o momento da extra regência, não só como de exposição de planejamentos, mas como um momento impar na tessitura do conhecimento em rede.

Figura 6 – Momento da extra regência.



Fonte: arquivo da autora (2019).

Dessa forma, permito-me viver intensamente o cotidiano dessa escola e tecer junto/com os sujeitos que dão ânimo e vitalidade a esse *espaçotempo*, outros *saberesfazeres*. Desloco-me do condicionamento das noções e categorias que engessam e nos impedem nessa condução do *aprenderensinar* na coletividade, mas também na singularidade de cada sujeito.

Inspiro-me em Monteiro (2001) no olhar implicado e desejoso de perceber as nuances, as alternativas e a complexidade que se faz nesse terreno tão fértil que é o cotidiano, tendo consciência de que, “ver não é somente olhar. O ver necessita estar e não apenas passar pelos espaços [...]. Ver é tornar-se capaz de perceber as alternativas e complexidades presentes no cotidiano mesmo não querendo vê-las.” (MONTEIRO, 2001, p. 28)

Na pesquisa intencionamos justamente perceber essa riqueza que o cotidiano da escola pode nos oferecer, olhando sempre de uma perspectiva plural na tessitura dos conhecimentos e em diálogo com as tantas redes e fios que tecem cada sujeito, na tentativa de tornar inteligível os sentidos atribuídos à profissão docente pelos professores da educação infantil.

3.3 A pesquisa-formação e a etnopesquisa como inspiração metodológica

Partindo da compreensão de pesquisa como prática reflexiva e, acima de tudo, transformadora, é que nos colocamos em confronto com nós mesmos na tentativa de romper com essa linearidade fruto das ciências modernas no ato de pesquisar, vamos ao encontro da pesquisa-formação que envolve a autoformação e a formação do outro.

A pesquisa-formação contribui para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas, e situa-se em seu percurso de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua (s) demanda (s) de formação atual” (JOSSO, 2007, p.421).

Na pesquisa-formação somos sujeitos envolvidos no processo, a pesquisa não se dá distanciada da relação com o outro, mas torna-se um lugar de aprendizagem, que possibilita formar-se ao pesquisar e cria possibilidades interacionais para o outro, permitindo aos sujeitos serem protagonistas no seu percurso formativo.

Acreditamos que a pesquisa-formação é um momento de partilha, são nesses encontros/relação entre os sujeitos a serem pesquisados e o sujeito pesquisador que se abre espaço para o surgimento/produção do conhecimento, para ressignificação da prática.

Vamos ao encontro do pensamento de Ribeiro e Santos (2017), para pensarmos a pesquisa-formação engendrada pela ação viva e ativa do sujeito para a construção dos dispositivos da pesquisa, dessa forma, tencionamos uma metodologia fora do enquadramento com categorias e conceitos pré-definidos, uma vez que ao adentrar no campo de pesquisa, segundo Macedo (2010, p. 138), há um confronto pessoal com o desconhecido, o novo, o inusitado e estranho que nos convoca a refletir fora das “formalidades paradigmáticas”. Na figura 7, apresentamos a tessitura metodológica.

Figura 7 - Tessitura metodológica.



Fonte: Produzido pela autora (2020)

Nessa maneira de fazer pesquisa é necessário que nos desfaçamos das “crenças em uma verdade-mundo já consolidada e definitiva [...]” (GALEFFI, 2009, p.24). Na pesquisa-formação dialogamos com a etnopesquisa que a todo momento nos coloca numa reconfiguração de nós mesmos, faz com que o sujeito pesquisador, “reaprenda, reavalie, desconstrua, reconstrua os seus próprios valores e entendimentos do que é ser um sujeito social e suas realizações” (MACEDO E MACEDO DE SÁ, 2018, p.325).

Somos colocados numa condição desafiante e provocativa na maneira de ver o outro e a si próprio. Dessa forma, permitimo-nos estar com os sujeitos valorando o contexto, fazendo análises, observações de como se apresenta a realidade com as suas “impurezas” (MACEDO, 2010), e seus desdobramentos. Na etnopesquisa,

“os atores sociais não falam pela boca da teoria ou de uma estrutura fatalística; eles são percebidos como estruturantes, em meio às estruturas que, em muitos momentos, reflexivamente os configuram” (MACEDO, 2010, p. 10). Nessa perspectiva os sujeitos não são ignorados, mas vistos a partir de suas inteligibilidades, como primazia na tessitura de *saberesfazer*es outros.

3.4 A pesquisa adentrando os espaços da escola junto com os sujeitos

A pesquisa teve início com as professoras do turno vespertino e *a priori* começamos com uma roda de conversa para apresentar a proposta do projeto de pesquisa, com abertura para troca de diálogo a fim de promover uma maior interação junto às participantes, que serão identificadas no decorrer do texto como professoras infantil I, II e maternal. São professoras que possuem larga experiência em sala de aula, variando o tempo de trabalho entre 5 a 29 anos de atuação na docência.

Esse primeiro contato com as professoras foi primordial para nos familiarizarmos com as redes educativas que estão engendradas. Inicialmente apresento a proposta e objetivo da nossa pesquisa de forma bem natural e espontânea, para que as professoras se sintam parte dessa obra. A princípio parecem gostar da ideia de expormos nossa proposta de forma tão dinâmica, porque assim estariam tomando consciência do que pretendíamos com a pesquisa. As Figuras 8 e 9 ilustram o início da apresentação do projeto de pesquisa:

Figura 8 – Projeto de Pesquisa 01.

PROJETO DE PESQUISA

Perguntas Norteadoras - Principal

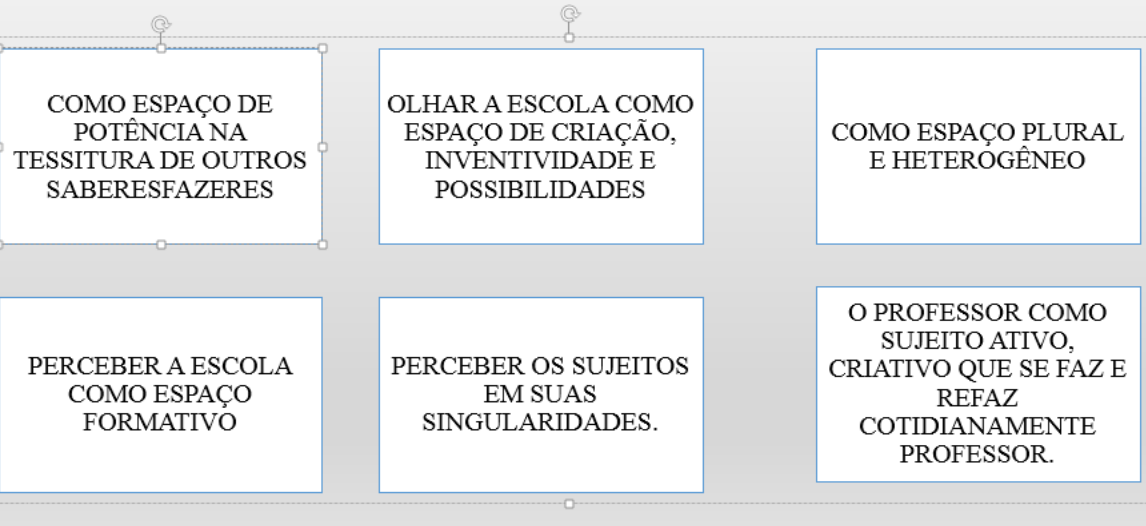
Quais sentidos são atribuídos ao *pensar/fazer/ser* docente no cotidiano escolar?

- ☐ Quais fatores contribuem com a constituição desses sentidos? Como os professores percebem a sua profissão?
- ☐ Como nos constituímos enquanto professores(as) nesse espaço/tempo?

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Figura 9 – Projeto de Pesquisa 02.

(RE) APRENDENDO A VER A ESCOLA E OS SUJEITOS PRATICANTES QUE HABITAM NELA



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Ao começarmos a discussão sobre a proposta da pesquisa, a nossa questão problema é a nossa intenção de (re) aprender a ver a escola junto/com as professoras a partir de outros sentidos. Percebo o interesse das professoras nessa forma outra de perceber o cotidiano da escola, interagem no diálogo enfatizando a

potencialidade que se dá nas relações escola e universidade, destacando fortemente a escola como esse espaço em que o professor vai se constituindo. O turno da tarde dispõe de 4 professoras, porém o encontro se deu em dois dias distintos, primeiro porque não tínhamos tempo suficiente para realizar com todas no mesmo dia, em função de atividades que estavam sendo desenvolvidas por duas professoras, e também pela necessidade de deslocar as professoras da sala de aula. Foi acordado que viriam duas professoras no primeiro dia, enquanto que as outras duas com auxílio das estagiárias ficariam com suas turmas e no dia seguinte o procedimento se repetiria.

Para o desenvolvimento utilizamos a etnopesquisa, a qual nos envolve em um processo relacional e dinâmico na tessitura metodológica da pesquisa. “O ato fenomenológico de pesquisar não se dá num vazio, mas em estar-com-o-percebido” (MACEDO, 2010, p.16). Nesta premissa, a etnopesquisa nos oportuniza um outro rigor no ato da pesquisa que exige que nos desfaçamos de conceitos prévios os quais nos condiciona a uma única forma de olhar para o fenômeno, mas que nos impera a necessidade de colocarmo-nos de dentro do processo. A pesquisa fenomenológica certifica-se que o pesquisador e o sujeito pesquisado encontrem-se imbricados, estabelecendo uma relação dialética entre os sujeitos e sua experiência de forma intersubjetiva e simultânea, construindo assim seus resultados (MACEDO, 2010).

Os diálogos tecidos neste momento são condição inarredável para percebermos o outro como proposição irrevogável na construção do conhecimento, (MACEDO, 2010). As figuras 10 e 11 ilustram os momentos de diálogo com as professoras.

Figura 10 – Primeiro dia de encontro com as professoras.



Fonte: Arquivo da autora (2019).

Figura 11 – Segundo dia de encontro com as professoras.



Fonte: Arquivo da autora (2019).

No decorrer da apresentação utilizo de imagens de espaços escolares em diferentes situações e na centralidade dessas imagens duas palavras: **Escola** e **docência**, como disparadores de conversa¹³. O intuito era provocar a discussão sobre as concepções que as professoras têm da escola enquanto lugar de produção e, como elas percebem a docência nesse *espaçotempo*. Este momento também se configurava como um meio interlocutor para nos aproximarmos das redes de conhecimentos que constituem os sujeitos que darão sentido à pesquisa. Na figura 12 apresentamos um momento provocativo para pensarmos a escola e a docência imbricadas na produção de sentidos atribuídos à profissão.

¹³ Trazemos a noção dos disparadores de conversa inspirado em Certeau (1998). Os disparadores são recursos diversificados que podem ser usados durante o desenvolvimento da pesquisa com a pretensão de produzir narrativas entre o pesquisador e os professores para que possam ser captados dos sujeitos praticantes os sentidos atribuídos à docência no cotidiano escolar.

Figura 12 – Escola e docência.



Fontes: <https://noticiasdemogi.com.br>
<https://www.agenciabrasilia.df.gov.br>
<https://www.palpitedigital.com.br>

As singularidades foram sendo percebidas por nós através dos gestos, olhares e narrativas das professoras, como também, pelo modo com que elas se abriram ao diálogo. Na tentativa de captar o inesperado nas falas das professoras, o que muitas vezes escapa aos nossos olhos, vamos ao encontro do pensamento de Macedo (2010, p. 24) para frisarmos que, “o ator social não é um idiota cultural”, nesse ínterim percebemos as professoras como produtoras de *saberesfazeres* que se tecem de forma dinamizada na relação *dentrofora* da escola.

Quando instigadas a pensar sobre a docência no cotidiano da escola e como se percebiam nesse contexto, a primeira palavra dita pelas professoras foi “**realização**”, estas se sentem realizadas na profissão, embora destaquem algumas dificuldades no desenvolvimento da carreira docente.

Eu me sinto realizada quando estou na escola, quando estou perto dos meus alunos, apesar de que às vezes nos falta um pouco a paciência com eles (risos). Já passamos por muita coisa, muitas dificuldades e é normal que em alguns momentos nos sintamos cansadas. Em outros momentos nos sentimos desestimuladas por tanta cobrança, e muitas atribuições de tarefas sem ter uma ajuda ou um reconhecimento.

[...]. Eu comecei a fazer um mestrado em uma instituição privada em outra cidade, mas acabei desistindo por falta de condições

financeiras, a locomoção para outra cidade, tenho filhos, inclusive uma tem autismo e você sabe que a gente precisa de tempo para acompanhá-la, e vários outros fatores fizeram com que eu desistisse (PROFESSORA INFANTIL I, 2019).

O primeiro trecho da narrativa da professora realça o excesso das atribuições que envolvem o trabalho docente e que por vezes levam os docentes ao cansaço, nota-se um transbordamento de funções atribuídas à escola e conseqüentemente ao fazer docente. Para Nóvoa (2007), há um paradoxo no tocante ao excesso de demandas atribuídas à escola e ao professor, ao mesmo tempo há uma fragilidade cada vez maior do estatuto docente. O professor muitas vezes se sente perdido, há uma sobrecarga de atividades, no entanto, o seu *status* profissional encontra-se ameaçado.

Logo em seguida a professora demonstra em sua fala o desejo de buscar uma pós-graduação *stricto sensu* e se reconhecer como sujeito sempre em devir, mas que não foi possível por alguns fatores que dificultaram no percurso. Começo a refletir: que tempo o professor tem para se dedicar a uma formação continuada? É forte no discurso das professoras a vontade incessante de buscar formações que possibilitem novas aprendizagens para lidarem com o contexto atual, mas isso se torna demasiadamente difícil.

De acordo com a LDB/96, artigo 67, inciso II, o professor da educação básica tem garantido o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Está na lei, entretanto, nem sempre se torna possível essa formação continuada com a licença remunerada e, em função disso, fica praticamente inviável o professor conciliar tantas atividades que lhes são atribuídas.

Em consonância, o Plano Nacional de Educação (PNE), tem as metas 15 e 16 com destaque exatamente por aludirem à questão da formação inicial e continuada de professores, mas não deixa claro como isso irá se materializar, de que maneira essa formação ocorrerá. Será que não há a necessidade de se pensar a forma com que as políticas formativas propagam o discurso que asseguram a formação continuada para professores? Percebemos quão contraditório é o que propagam os documentos e o que se concretiza de fato. Segundo Gatti (2008), apesar de haver preocupação voltada para a formação de professores, ainda não conseguem estabelecer uma coerência nas políticas formativas que contemplem

realmente as necessidades ansiadas pelo professorado, tornando-se um grande desafio.

Nesse ínterim, a professora enfatiza que as formações que participa, às vezes são muito superficiais e dá o exemplo de umas mesinhas digitais que vieram para escola para auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos:

É uma riqueza imensa essas mesinhas digitais que estão na escola. Tivemos algumas formações para a utilização das mesas, mas torna-se algo muito generalizado, algo que não tem continuidade no decorrer do tempo e hoje as mesinhas se encontram encostadas, sem uso, precisando de um reparo técnico. Então penso como nós, professores e alunos, perdemos nessa situação (PROFESSORA INFANTIL I, 2019).

A fala da professora nos redimensiona para pensarmos a prática educativa no contexto das tecnologias digitais. Destaca a necessidade do aperfeiçoamento em função dos novos desafios da cultura digital e que professores e alunos estão imersos nesse contexto, mas muitas vezes os professores não se sentem seguros para trabalhar com essas ferramentas a favor da sua prática.

Todavia, acreditamos que o uso dos artefatos tecnológicos abre possibilidades significativas no processo de aprendizagem dos alunos. Para Lévy (1999)

Não se trata aqui de utilizar a qualquer custo as tecnologias, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que está questionando profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educativos tradicionais e, notadamente, os papéis de professor e aluno (LÉVY, 1999, p. 172).

O autor chama a atenção para o uso das tecnologias como uma forma realmente de mobilização da construção do conhecimento e não meramente com um uso técnico dessas ferramentas sem um sentido significativo nessa condução do *aprenderensinar*, mas na expansão de criar novas práticas que possam potencializar esse processo.

Nos dizeres de Ribeiro (2015), as novas tecnologias vêm transformando as possibilidades de produção do conhecimento, nos direcionando à outras formas de sociabilidade. Não é novidade que essa nova geração está imersa no contexto das tecnologias e nós professores necessitamos buscar meios para que elas se tornem

aliadas do nosso fazer pedagógico, compreendendo que estes meios também são formativos. Na narrativa a seguir, a professora apresenta a preocupação de se trabalhar com uma plataforma que será implementada no ano seguinte e que vai ter que buscar meios para fazer uso dessa ferramenta virtual. Percebemos que a necessidade de saber lidar com as tecnologias, vai além do uso de fins práticos e pedagógicos, mas perpassa outras dimensões.

Em 2020 iremos trabalhar com uma plataforma de ensino que dispõe de atividades a serem trabalhadas em sala de aula, então vou ter que estudar muito para aprender a trabalhar com essa plataforma, todos os dias eu fico pensando nessa plataforma, já dei uma olhada em um livro que vem com os códigos de atividades que a gente vai trabalhar em sala e muita coisa já vi que não vai ser possível trazer para sala de aula tal qual, mas o que nos disseram é que se não igual, mas tem que ser parecido (PROFESSORA INFANTIL I, 2019).

A professora preocupa-se como vai trabalhar com essa plataforma não só na questão tecnológica, mas nas atividades a serem desenvolvidas e que são definidas *a priori* pelo sistema que desconhece a realidade da turma. Nessa condição, a professora está pensando em algumas alternativas de adequação para sua realidade, algumas atividades não dispõem de materiais para o desenvolvimento, mas nem por isso deixa de realizar as atividades dos seus alunos.

As professoras destacam ainda que todo mês compram resmas de folhas e às vezes cartolina “lápiz, tinta, cola e vários outros materiais que a escola não possa disponibilizar no momento” (PROFESSORA INFANTIL I, 2019). “Sempre que possível e a escola não dispõe de material suficiente, nós professoras tiramos do nosso bolso para compra os materiais. Não deixamos de realizar as atividades por isso” (PROFESSORA INFANTIL II, 2019).

Essas narrativas das professoras vão ao encontro de Certeau (1998), nos guiando a pensar nas astúcias dos professores que se colocam em movimento de criação de possibilidades para burlar o que é imposto como regulação e determinação definida *a priori* pelo instituído para se trabalhar com os alunos. Percebemos as condições as quais os professores são submetidos para desempenhar o seu trabalho, e, mesmo assim, fazem acontecer, são mil maneiras de fazer e delas se constituem as mil práticas pelas quais os sujeitos se

apreendem do espaço que está organizado por meio de técnicas da produção sociocultural, (CERTEAU, 1998).

Retomando o sentido que elas atribuem à escola, as professoras nos dizem o seguinte:

A escola é um ambiente acolhedor, um ambiente que dá possibilidades, interativo e que aprendemos a lidar com a diversidade, cada um com seu jeito, limites e possibilidades. A escola é uma família e o professor é aquele que está aí nesse meio a todo momento mediando, oferecendo possibilidades. Imagina se não existisse o professor? Mesmo com todas as barreiras o professor está lá tentando de todas as formas para que o aluno consiga aprender, incentivamos, estamos sempre buscando e não desistimos de forma alguma (PROFESSORA INFANTIL II, 2019).

Percebo que a escola hoje, muitas vezes é vista como um depósito de crianças, muitos não sabem o real sentido da escola. Nós professores lutamos para essa desconstrução e hoje nós não trabalhamos apenas com a mediação do conhecimento, hoje a gente não faz mais apenas o papel do professor, hoje a gente educa, é família, é amigo e às vezes até “psicólogo” dessas crianças, então está perpassando o que seria a nossa função (PROFESSORA MATERNAL, 2019).

Vejo a importância do professor na vida dessas crianças, muitas vezes o professor é a única pessoa que escuta ele. Tenho um aluno em outra escola que trabalho no Estado e ele possui necessidades especiais e não tem mais a mãe e um dia precisei falar com o pai e ele me disse que era a última vez que viria na escola. Então quer dizer, essa criança não tem ninguém por ela? Quem é responsável por essa criança? Eu que sou professora? Então eu me vejo na condição de responsável por essa criança sim, então mesmo com a sobrecarga que temos, mesmo assim se torna gratificante poder fazer a diferença para aquela criança de alguma forma, então como professora vejo a minha profissão muito importante na sociedade (PROFESSORA MATERNAL, 2019).

Percebe-se que elas acreditam na escola com possibilidades inúmeras, independentemente das dificuldades acreditam no papel transformador da escola. Nas narrativas das professoras percebo a preocupação que se tem em relação ao acúmulo de atividades em relação ao profissional docente. Esteves (1999) frisa que o professor hoje não se limita ao domínio cognitivo, exige-se que o professor atualmente seja facilitador da aprendizagem, competente, organize trabalhos de grupo, que integre os alunos socialmente, da mesma maneira que, é responsabilidade também a educação sexual e ainda, em complemento, deve-se

ter um olhar diferenciado aos alunos com necessidades especiais que estão integrados na turma. Ainda faço ressalvas à quantidade de alunos que são postos dentro de uma sala de aula, cada um com suas particularidades, as quais o professor precisa estar atento.

Reflito sobre a narrativa das professoras em diálogo com o autor, para se pensar nesse novo perfil profissional e quais as mudanças significativas na formação de professores para “prepararem” os profissionais docentes. Apresento essa reflexão partindo das falas das professoras que dizem necessitar de formações que dialoguem com as suas realidades.

Geralmente as formações se dão de forma muito teorizadas, partem de estudos que não cabem na nossa realidade, muitas vezes se tornam cansativas, enfadonhas. Precisamos de formações que partam das nossas necessidades, não queremos uma formação só para adquirir um diploma, queremos algo que venha agregar e nos ajudar em nossa sala de aula (PROFESSORA MATERNAL, 2019).

As formações se tornam sem sentido, queremos algo que nos ajude com nossos dilemas e angústias vivenciadas no nosso cotidiano escolar (PROFESSORA MATERNAL, 2019).

É forte no discurso das professoras a necessidade de uma formação voltada para dentro da escola, as professoras da unidade são desejosas por formações que possam lhes possibilitar outros saberes, que por sua vez, contribuam para o trabalho em sala de aula.

Sobre essa questão, como já falamos anteriormente em diálogo com Nóvoa (2002), o autor alerta para a necessidade de realmente se pensar uma formação continuada a partir do contexto da escola e as vivências dos professores. Em contrapartida, reflito e questiono sobre a nossa concepção de formação: o que se configura formação em nossas redes? A escola não seria esse espaço para se dar formação continuada como já menciona Nóvoa (2002), e nós professores ainda não conseguimos perceber esse espaço como formativo e o temos apenas como ambiente de trabalho? São questões para pensarmos a nossa postura enquanto profissionais.

Percebo uma fala em comum às quatro professoras que participaram da roda de conversa, ambas mencionam que é na escola que nos fazemos professores, no dia a dia vamos nos refazendo e reaprendendo, “o professor se faz é aqui nas dificuldades, nos dilemas, desafios e nas conquistas” (PROFESSORA

INFANTIL II 2019). Em consonância com os dizeres de Nóvoa (2002), também se pode pensar na organização da escola, como isso tem afetado ou contribuído para o não reconhecimento dos professores quanto à troca de experiências e partilhas que perpassam o cotidiano da escola como uma formação mútua que os profissionais docentes desempenham simultaneamente.

Na narrativa a seguir, percebemos como a identidade da professora vai sendo reconstruída mediante aos dilemas da profissão, quando nos narra o início da carreira na rede municipal.

Há dois anos estou na educação infantil, mas eu não me identificava com essa faixa etária, sempre trabalhei nos anos iniciais e quando fui chamada para assumir a vaga aqui na unidade foi um desafio, pois além de não me identificar cheguei praticamente no final do ano, momento em que as crianças estavam totalmente acostumadas com uma outra rotina e não era uma turma tão fácil. Teve dias de chorar por achar que não iria conseguir, mas graças a Deus fui me adaptando e me refazendo e hoje estou aqui (PROFESSORA MATERNAL, 2019).

Nos dizeres de Nóvoa (1995), o professor está com a identidade em construção/reconfiguração a todo momento. Na fala da professora destaco como ela vai se refazendo/reconstituindo professora em um novo *espaçotempo* com seus dilemas, anseios e angústias, mas que fazem parte do processo de tornar-se professor.

Diante das narrativas apresentadas percebo a implicação das professoras e destaco os sentidos que vão sendo produzidos diariamente. Se colocam em uma posição de prestígio da profissão docente como aquele sujeito que se faz e refaz na sua prática e se percebe como sujeito transformador, intelectual e que luta pelo seu reconhecimento na sociedade, bem como, atenta para o reconhecimento ao importante papel que a escola desempenha na vida de cada sujeito.

4. O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS REDES DE SENTIDOS

Considerando que a partir da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) em vigor, em seu artigo 29º, a educação infantil passou a fazer parte da Educação Básica, tratando-se da primeira etapa educacional que atende um público de crianças com faixa etária de 0 a 5 anos de idade, nos questionamos: quais *saberesfazer*es básicos o profissional que atua nessa faixa etária precisa ter?

Dessa forma, o presente capítulo tem por objetivo compreender quais os *saberesfazer*es necessários à atuação do professor na educação infantil e quais são os sentidos atribuídos pelos professores à docência na educação infantil. Para que pudéssemos ampliar a compreensão dos sentidos que vão sendo construídos no cotidiano das professoras, criamos um questionário *online* no google docs para as professoras expressarem suas narrativas. O dispositivo utilizado para obter as narrativas das professoras, preconiza questões abertas possibilitando aos sujeitos envolvidos na pesquisa, uma abertura e maior flexibilidade para as respostas.

Ressaltamos que a pesquisa com um rigor outro se abre para o inesperado, as possibilidades advindas pelo/no cotidiano e como consequência os fluxos da vida. Os questionários foram acionados como dispositivos para ir ao encontro das professoras, produzindo narrativas, respeitando o distanciamento social em contexto de Pandemia da Covid-19, fato marcante na vida das pessoas em todo o mundo em 2020.

O sentido do estar junto com os sujeitos da/na pesquisa no espaço do cotidiano da escola precisou ser resignificado e adaptado para uma escuta por meio de um questionário eletrônico, inclusive respeitando o tempo de medo, de doença e de fragilidade emocional que nos acometeu no cenário de pandemia.

Nesse cenário foi necessário modificar a tessitura metodológica de um diálogo formativo presencial na escola junto com as professoras, sentindo os cheiros, os gestos, os sons, em um aguçamento de sentidos sobre/no cotidiano da profissão, para uma “conversa” por meio da produção de narrativas em um instrumento *on-line*.

Figura 13 - Questionário online no Google Docs

Seção sem título

Sentidos Atribuídos à Docência na Educação Infantil em tempos de BNCC

Este questionário irá contribuir significativamente com os dados de uma pesquisa de Mestrado em Educação da UERN que objetiva: Perceber os sentidos atribuídos à docência na educação infantil com as professoras da UEI Dulce Escóssia Nogueira, considerando a importância atribuída aos saberes mobilizados para os fazeres na profissão.

As questões a seguir tem natureza aberta porque busca captar as narrativas, não identificadas, das professoras a partir de suas vivências e sentidos atribuídos ao fazer docente no cotidiano.

Sua participação é fundamental para o nosso estudo, por isso agradecemos imensamente o seu tempo e a sua disponibilidade em contribuir conosco.

1. Como você definiria em um pequeno texto o que é a docência na Educação Infantil? *

Sua resposta

2. Que políticas nacionais, diretrizes, propostas curriculares estão presentes hoje na sua prática docente na Educação Infantil? *

Sua resposta

3. Para você, a BNCC se constitui em um documento importante para a atuação docente na Educação Infantil? Por que? (caso não saiba, escreva: não sei responder) *

Sua resposta

Continua

4. Para você quais devem ser as características de um professor de Educação Infantil. o que não pode faltar nesse profissional? *

Sua resposta

5.A BNCC ajuda ou atrapalha nas características narradas por você na questão anterior? *

Sua resposta

6.A BNCC tem promovido alguma mudança na sua prática docente? *

Sua resposta

7. São cinco os campos de experiências propostos pela base. São eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos. Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Já tiveram estudos sobre eles: *

☐ Sim

☐ Não

8. Há algo de diferente nos campos de experiências citados na base, que ainda não faziam em suas práticas? *

Continua

9. Você valoriza a profissão docente na Educação Infantil? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Mais ou Menos

9. 1 Por que? *

Sua resposta

10. O que você gostaria de comunicar/dizer/ tornar visível em um trabalho de mestrado, sobre a profissão docente na Educação Infantil? *

O espaço utilizado foi bastante rico em aprendizagens múltiplas, de fato um momento interativo e formativo e que nos possibilitou pensar sobre os sentidos atribuídos pelas professoras à profissão. Ademais houve que se pensar como estaríamos com os sujeitos ouvindo os sons, sentindo os cheiros e os gostos daquele lugar, mesmo que virtualmente.

4.1 O professor da educação infantil: compreensões acerca da docência na educação infantil

A educação infantil possui algumas particularidades no que diz respeito às etapas do desenvolvimento infantil, isso faz com que o profissional que atua nessa área educacional, também possua *saberesfazeres* próprios para desempenhar o seu papel. As incumbências da educação infantil estão atreladas ao cuidar e o educar, ambos são indissociáveis. Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), o cuidado significa:

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem

dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção à saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais (BRASIL, 1998, p. 25).

Seguindo a mesma perspectiva, o educar preconiza momentos de cuidados, de aprendizagens, de situações propícias para o desenvolvimento da criança no que diz respeito às interações, as relações interpessoais e cognitivas. O educar pressupõe que o brincar promove os conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998).

Levando em consideração esses conceitos, podemos perceber que a centralidade do processo gira em torno da criança e que requer de nós professores, uma atenção minuciosa sobre a nossa ação docente, exige-se que tenhamos muita dedicação, haja vista que, há muitos desafios a serem superados nessa etapa da educação básica, a começar pela noção do conceito que temos do que é ser criança. Qual a concepção que temos sobre a criança? Quais os mecanismos que se pode acionar para abranger as práticas do cuidar e educar? Para Kuhkmann (1998), é necessário que reconheçamos as crianças como fruto da história e identifiquemos-as nas relações sociais. Compreendemos que, o autor elucida a percepção de criança nos dias atuais, como ser social, ativo, pensante e de direitos.

Essa percepção do autor dialoga com o que está posto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, traz a definição de criança como sujeitos históricos e de direitos e a partir das relações estabelecidas, elas são capazes de construir sua própria identidade pessoal e coletiva (BRASIL, 2009).

As crianças imaginam, questionam e tem o desejo por descobertas, criam e assim produzem saberes e aprendem. Nesse cenário em que as crianças são consideradas ativas no processo *ensinoaprendizagem*, o papel do professor nessa etapa é fundamental na promoção e na estimulação da capacidade intuitiva, imaginária e cognitiva das crianças para que se descubram e construam seus próprios conceitos/leituras de mundo e de si, sempre com a mediação do professor.

Nessa condição necessitamos pensar/repensar a formação dos profissionais que atuam na educação infantil e como essa formação pode contribuir com a construção de saberes e fazeres para trabalharmos nessa faixa etária. Nos inspiramos nos estudos de Oliveira (2002), quando alerta de forma urgente a necessidade de:

Repensar a formação profissional de todos os que trabalham com crianças até 6 anos em creches e pré-escolas. A inclusão da creche no sistema de ensino acarretou uma série de debates sobre o que é a função docente e como preparar professores com perfis que respondam mais adequadamente à diversidade de situações presentes na educação de crianças, desde o nascimento, em instituições educacionais [...] e despertam para a necessidade de modificações na formação docente (p. 23).

Com o discurso da autora, passamos a nos indagar como uma formação tão ampla nos cursos de graduação em Pedagogia, que nos possibilita atuar na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos, além de outros espaços não escolares, pode estar subsidiando saberes, conhecimentos específicos para cada área de atuação em um tempo demasiadamente considerado curto para tanta demanda?

Todavia, tenhamos consciência que para uma boa atuação do profissional da educação, é preciso ir muito além do pensamento de reestruturação nos cursos de formação, cabe salientar a necessidade de criação de políticas públicas que favoreçam uma melhor condição de trabalho para atuação dos professores, bem como assegurem a qualidade do ensino, estabelecendo assim, uma equidade no desenvolvimento de cada sujeito.

Sabendo que a educação infantil é a base promissora para o desenvolvimento do sujeito em sua totalidade, tendo como eixos estruturantes das práticas pedagógicas as interações e as brincadeiras, é preciso que esse direito se concretize para além do que pressupõe os documentos normativos.

É imperativo que nós professores que trabalhamos especificamente na educação infantil, sejamos abertos para refletirmos constantemente sobre a nossa prática pedagógica, com a finalidade de garantir uma ação docente centrada na criança e no seu desenvolvimento, favorecendo para que a mesma consiga avançar em diferentes aspectos formativos, tanto o cognitivo, como também o social e cultural.

Atualmente um novo cenário se configura para esse público com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁴. Mais um documento que vem a orientar a prática pedagógica da educação básica. Pensemos, será que realmente há algo na base diferente do que os professores da educação infantil já costumavam fazer no cotidiano de suas práticas? Esses novos documentos influenciam nos sentidos atribuídos ao *pensarfazer* à docência na educação infantil?

A BNCC traz um conjunto de aprendizagens e conteúdos numa visão nacional os quais as escolas devem ensinar e que de certa forma, acabam homogeneizando, padronizando um “modelo” a ser seguido, desconsiderando a realidade de cada aluno e as *vivências/experiências* do professor. Embora saibamos que mesmo estando posto no documento uma visão generalizada a qual professores da rede básica tenham que “seguir”, são os sujeitos que farão suas próprias interpretações e ressignificações, tendo em vista que a vida cotidiana é complexa, há uma pluralidade de fatores que intervêm e contribui para criação de novas formas de *serfazer* à docência (ALVES, 2015).

Dessa forma, buscamos refletir sobre o que a base propõe para educação infantil e como os professores que atuam com essa faixa etária atribuem sentidos ao *pensarfazer/ser* docente nesse novo contexto, priorizando as vozes e leituras desses sujeitos sobre o que está posto, ampliando ou até mesmo ressignificando o nosso olhar sobre o que é ser docente na educação infantil e quais os sentidos atribuídos à docência nesse nível de ensino.

4.2 As narrativas dos sujeitos praticantes: o entrelaçar dos sentidos produzidos por professores da educação infantil

¹⁴ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). Os dados encontrados estão disponíveis em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao> Acesso em: 30 de Abril/2020

Ao assumirmos uma perspectiva de formação que se dá em redes de conhecimento e que esta nos constitui enquanto sujeitos professores/professoras, reconhecemos que os sentidos atribuídos à profissão docente pelas professoras estão literalmente relacionados às redes de conhecimentos das/nas quais se formam cotidianamente. Dessa forma, acreditamos que as experiências *sentidasvividas* pelas professoras são de extrema importância para compreendermos a produção dos sentidos à profissão por elas atribuídos.

Baseando-se nessa perspectiva, trazemos as narrativas das professoras evidenciando os seus *saberesfazer*es a partir das relações estabelecidas no cotidiano de cada uma. Para que provocássemos essas narrativas, lançamos mão de um questionário *online* onde elencamos o tema “**Sentidos Atribuídos à Docência na Educação Infantil em Tempos de BNCC**”. A proposta do questionário foi bem aceita pelas professoras, contudo algumas evidenciaram em suas falas, a dificuldade que teriam em manusear o instrumento, questionário *online* do Google, e que precisariam de ajuda de alguém para poder acessar.

Nesse momento reflito sobre o uso das tecnologias digitais no dia a dia dos professores da educação infantil, qual o sentido que atribuímos a essas tecnologias em sala de aula e quais as condições de letramento digital perpassam a formação e o cotidiano das escolas, uma vez que é cultura contemporânea.

Vejamos que são notáveis as transformações ocorridas após as tecnologias digitais, e com elas a exploração e descobertas de novos saberes, as crianças e adolescentes nascem imersos nessa cultura e requerem de nós professores o domínio dessas ferramentas, a favor do dinamismo do ensino-aprendizagem no cotidiano escolar. Percebemos o quanto a inserção das tecnologias nas práticas educativas apresenta desafios, bem como possibilidade de aprendizagens outras e contribuições para a formação dos professores.

Após lançarmos a proposta e orientarmos como as professoras deveriam proceder, o questionário elaborado dispunha de dez questões abertas e fechadas, cujo o objetivo era compreender/perceber quais os sentidos atribuídos à profissão docente pelas professoras no cotidiano da educação infantil. Em suas narrativas as professoras falam do “lugar” da educação infantil expressando:

Ser professora na Educação Infantil é uma construção, reconstrução de seus conhecimentos diariamente. Diante das

diversidades e dificuldades que fazem, relacionar prática com a teoria, com autenticidade e afetividade” (PROFESSORA INFANTIL I, 2020).

Eu resumiria em uma palavra DESAFIO. Pois a educação infantil vai além da mediação do conhecimento. Trata-se de compartilhar medos, incertezas e vivências de crianças que muitas vezes só conseguem se comunicar pelo choro. É fazer parte de uma das fases mais importantes da nossa vida, e sempre buscamos enquanto profissionais da educação contribuir da melhor forma possível para a formação desses pequenos (PROFESSORA MATERNAL, 2020).

Percebemos em suas narrativas o valor atribuído à educação infantil e a implicação com o ser docente desse nível de ensino. Relação teoria e prática, construção, reconstrução de conhecimentos na vinculação com a prática cotidiana, as incertezas e os medos desafiando o ser docente em uma das etapas mais importantes do/no desenvolvimento-aprendizagem das crianças, são falas autorais de profissionais que reconhecem a dimensão técnica, política, afetiva e social da profissão docente.

O conhecimento pedagógico do professor vai sendo construído e reconstruído permanentemente, durante a vida profissional docente e a relação que estes estabelecem entre a teoria e a prática, em um movimento denominado práxis, **contribui para/na ampliação e ressignificação de seus saberes e fazeres** (IMBERNÓN, 2004; FREIRE, 1987; grifos nossos).

Compreendendo que a educação infantil se trata de umas das fases mais importantes para aquisição do conhecimento e da formação como um todo das crianças, a professora relata ser um grande desafio trabalhar nessa faixa etária. Então refletimos: quais são esses desafios aos quais ela destaca em caixa alta? Quais medos diz compartilhar?

Sabemos que o professor da educação infantil tem um perfil polivalente e acreditamos que nisso, já consiste uma das maiores dificuldades para sua atuação, uma vez que torna o professor responsável pelo desenvolvimento global da criança e precisa ter um conhecimento muito amplo e diverso, consiste também em compreender que: “Ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana” (NÓVOA, 2017, p.22), onde acreditamos ser uma outra dificuldade que permeia o trabalho do professor na educação infantil, sendo de extrema complexidade.

Os documentos normativos trazem uma sucessão de questões que são dimensões importantes para orientar o trabalho do professor. Conforme nos aponta o documento RCNEI (1998), o professor dessa etapa de ensino deve preconizar sempre a reflexão sobre a sua prática, ultrapassar a dimensão conteudista, indo, além, se faz necessário:

[...] trabalhar com conteúdo de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve[...] (RCNEI, 1998, p. 41).

O RCNEI (1998), nos mostra a abrangência para atuação do professor da educação infantil, realçando a necessidade de uma formação mais ampla. A narrativa da professora deixa claro o seu compromisso para com a formação das crianças, no entanto, afirma ser um momento de medo e incertezas ao lidar com questões psicossociais e emocionais das crianças, o que acreditamos ser comum compartilhar de medos e incertezas em todas as etapas educacionais, contudo, acreditamos que os dilemas são provocativos para pensarmos nas alternativas para a “resolução” de alguns problemas enfrentados no dia a dia do professorado.

Contudo, também deixa claro que não há como minimizar essa etapa de ensino, não se pode negligenciar com o trabalho na educação infantil por achar que se trata de crianças muito pequenas, mas exige ainda mais responsabilidade e comprometimento para com o seu público alvo. Para orientar o planejamento e o trabalho do Pedagogo da educação infantil, as professoras dizem seguir os documentos normativos, **DCNEI**, **RCNEI** e a **BNCC**, afirmam ser documentos-base na orientação dos seus respectivos trabalhos pedagógicos.

As falas realçam o lugar da referência legal, normativa, teórica, mas, aqui ressaltamos o lugar do cotidiano, do fazer-se e pensar a profissão docente na prática *sentidavivida*, narrativa muito bem expressa pela professora ao dizer: “A minha prática docente está baseada pelos componentes curriculares recomendados pela BNCC, adequando sempre que necessários à nossa realidade e a necessidade da turma” (PROFESSORA INFANTIL II, 2020). Os documentos normativos são importantes para orientar a prática das professoras, contudo percebemos que não há uma mera aplicação do que está posto, mas sim, uma

autonomia das professoras nas tomadas de decisões na configuração de suas práticas pedagógicas, adequam, refletem e organizam uma melhor forma para que seus alunos aprendam.

Os discursos das professoras revelam o conhecimento de que a prática pedagógica é constituída para além dos escritos do que é instituído, mas também perpassa a dimensão das vivências nos diferentes *espaçostempos* cotidianamente. A esse respeito inspiro-me em Certeau (1998) para pensar que são “maneiras de fazer, constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural” (CERTEAU, 1998, p. 41). As narrativas das professoras nos fazem expandir o olhar e as possíveis compressões/interpretações sobre o que transcorre o cotidiano escolar, evidenciando assim as potencialidades das práticas dos sujeitos praticantes imbuídas de sentidos.

Trazendo um pouco para o cenário da BNCC, a qual trata-se de um documento recentemente aprovado e homologado como uma base para a educação básica, que dialoga com a DCNEI e amplia ideia da criança como protagonista do processo de aprendizagem.

De acordo com Callegari (2018), a BNCC vem a contribuir para que essa etapa de ensino se consolide ainda mais, viabilizando ocupar uma posição de valorização e respeito, desmistificando um estereótipo de uma educação inferior ou tratada de forma secundária. Segundo as professoras a BNCC se constitui em um documento importante para a atuação docente na educação infantil. A professora traz em sua fala que além de ser um documento importante, presume que ainda há muito o que se esclarecer, mas que para ela a BNCC não é algo tão distante de sua prática, uma vez que muito do que traz o documento já fazia parte da sua prática cotidiana.

Acredito sim ser um documento importante, embora muito do que está posto no documento, já estivessem inseridas no meu trabalho enquanto professora. Sei que ainda há muito a ser esclarecido e desenvolvido por muitos profissionais da educação. Tendo em vista o pleno desenvolvimento que as nossas crianças apresentam a cada dia” (PROFESSORA MATERNAL, 2020).

Nos relatos das professoras há pontos em comum quanto à compreensão em relação a importância do documento, uma vez que as professoras dizem ser um

documento muito importante e que vem a somar com a prática de cada uma, embora relatem que muitos pontos já eram trabalhados em sala de aula. Uma narrativa nos chamou muito atenção quando a professora afirma que em sua compreensão “trata-se de um documento, que garante um conhecimento contextualizado e igual para todos” (PROFESSORA INFANTIL, 2020). A partir dessa fala problematizamos no que concerne essa igualdade para todos? Será mesmo que o documento nos dá essa garantia?

São questões a serem pensadas, uma vez que presumimos sim, que a BNCC “assegura” alguns direitos ao elencar os Direitos de Aprendizagem, os Campos de Experiências e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento na educação infantil. Nessa concepção percebemos um avanço na intensificação para as vivências e experiências como foco para a construção do conhecimento das crianças, onde permite que as crianças modifiquem, criem e reorganizem os espaços explorados.

Reforçando que essa etapa educacional não é algo unidimensional em que o professor é aquele que ensina, mas sim, o sujeito que organiza o espaço que proporcione essa aprendizagem, estimulando, orientando de forma afetiva. Assim, consideramos que as questões postas na BNCC não anulam a autonomia do professor nas tomadas de decisões, uma vez que lhe permite analisar e interpretar a melhor forma de se trabalhar em sala de aula. Acreditamos que a prática educativa é algo subjetivo, singular e contextual (IMBERNÓN, 2004). Logo, consideramos o professor como alguém propulsor do seu fazer pedagógico e a narrativa da professora nos redimensiona para isso, fala essa engendrada de vivacidade e compreensão de que não há como formular um perfil único para ser professor.

Não há como formular características propriamente ditas, não acho que funcione dessa maneira. Para mim há uma questão de visão do que eu compreendo por trabalhar na educação infantil e o que eu já trago comigo como conhecimento para atuar nessa faixa etária e o que vou apreendendo no decorrer do tempo, buscando sempre ser o melhor que puder ser enquanto profissional” (PROFESSORA, 2020).

A professora não define “características” básicas para sua atuação, em sua fala compreendemos que para ela não há como definir essas características pelo fato de que cada sujeito é singular, e conseqüentemente a sua ação pedagógica irá variar mediante a sua compreensão sobre a docência na educação infantil e suas

vivências e experiências antes de se tornar professora e no decorrer de sua atuação, são inúmeras fontes as quais configuram o trabalho docente, são *saberesfazeres* carregados de tantos outros que habitam em si, advindos do ciclo familiar, social, político, cultural e ideológico.

Para Tardif (2002), “um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (TARDIF, 2002, p. 265). As narrativas das professoras são vistas como ricas e valorosas na dimensão formativa *pessoalprofissional*, estão carregadas de potencialidades e que se sobressaem da formação apenas de conteúdos disciplinares, são criadoras/recriadoras de si, dos *espaçostempos* que habitam.

Os relatos das professoras também nos trazem de forma comprometida, afetiva e social, alguns pontos que são indispensáveis para o trabalho na educação infantil, são eles: **a paciência, a comunicação, afetividade, responsabilidade e iniciativa** para oferecer e **criar** possibilidades para que as crianças aprendam, também destacam a unidade *teoriaprática* e a formação continuada.

Ao olhar e refletir sobre as narrativas das professoras, saio um pouco de mim, para olhar de outra forma o para além da “regulação” das práticas a partir de outras significações. Inspiramo-nos em Ribeiro (2015) para pensarmos as professoras como “um sujeito/autor/praticante conhecedor de si, crítico, autoral, participativo, aberto a novas *experiênciasaprendentes* e, consciente de que a aprendizagem acontece em processo, em permanente devir” (RIBEIRO, 2015, p.154).

Nessa ocasião, vimos o quanto as professoras encontram-se engajadas e abertas para o novo, e isso fica muito explícito nas narrativas delas quando realçam o impacto da BNCC na educação infantil não apenas de forma negativa, mas nas inúmeras possibilidades que o documento possa vir a contribuir na prática pedagógica.

Acho que é algo meio termo. Porque pra muitos profissionais que estão em salas de aula há muito tempo, mudanças algumas vezes é algo ruim. Então não é que a BNCC atrapalhe o desenvolvimento dos profissionais, mas às vezes “determina” que esse profissional mude e isso nem sempre é bom” (PROFESSORA MATERNAL, 2020).

Acredito que ajuda, pois vejo como uma oportunidade de ampliar e organizar os conhecimentos adquiridos e de rever a prática desenvolvida em sala de aula” (PROFESSORA INAFNTIL I, 2020).

Nota-se também que, há uma preocupação com os professores que atuam há algum tempo na docência e de certa forma tem medo de encarar algo novo, a mudança às vezes assusta e acreditamos que justamente por nos fazer sair da nossa zona de conforto é que causa a insegurança/desconforto, ou por ser visto como algo que nos é imposto e que os professores são “obrigados” a cumprir. São anseios presentes na fala da professora.

Recorremos a Imbernón (2004), para pensarmos as mudanças e a inovação como algo que faz com que os professores se sintam incapazes de inovarem porque nos campos dos processos “políticos, sociais e educativos há uma negligência na preparação do profissional da educação no contexto da inovação” (IMBERNÓN, 2004, p.20). Nessa assertiva do autor, concordamos quando elucida que o problema está justamente em conceber o profissional docente como aquele que executa ou aquele que faz a aplicabilidade do currículo, como aquele que aceita e obedece executar a inovação criada por qualquer pessoa e que por vezes se distanciam dos seus contextos.

Salientamos a necessidade de olhar o profissional docente como agente e propulsor na/para mudança necessária, que são sujeitos produtores de conhecimentos e que a partir da sua realidade é que se configura a sua prática, e não o que é externo a ele ser visto como algo “determinado”. Nessa ocasião é que percebemos a capacidade de refletir criticamente sobre o que é posto como “obrigado” a ser seguido.

Em outra narrativa a professora traz/enxerga a BNCC como uma possibilidade para pensar a sua prática, rever os conhecimentos produzidos ao longo da carreira. Percebe-se claramente a autonomia da professora na interpretação e adequação do documento para sua realidade. A docência é esse entrelaçar da ação reflexiva na sua prática, antes, durante e depois da ação (FREIRE, 1996).

As professoras mostram-se comprometidas com o processo formativo das crianças tanto quanto o delas, relatam dos estudos e formações sobre a BNCC que participaram e que para elas, é um documento que ainda tem muito a ser detalhado no dia a dia. Enfatizam que tomar conhecimento dos cinco campos de experiências

propostos pela base é de extrema importância, embora deixem bem claro que essas questões já faziam parte de suas práticas e com a BNCC isso se amplia.

As vozes das professoras clamam para a necessidade de elevarmos as pesquisas em Educação para dentro da escola, para que possamos evidenciar o trabalho dos professores e alunos, é nessa relação dialógica/dinamizada que se dá o saber, isso está muito claro nas falas a seguir: “Que se pudessem, fizessem mais pesquisas sobre essa área. Porque eu creio que temos muito a contribuir para a educação infantil, assim como vocês” (PROFESSORA MATERNAL II,2020).

“Que profissionais da educação infantil, não são babás. Gostaria que os pais pudessem ver e se conscientizarem de que nós estudamos, e estamos sempre buscando nos aperfeiçoar, para propiciar uma educação de qualidade para o pleno desenvolvimento dos filhos deles, que fôssemos reconhecidas e valorizadas pelo nosso trabalho” (PROFESSORA,2020).

Primeiro percebemos a importância das pesquisas em educação destacada pela professora, principalmente no contexto da escola, onde permite a aproximação com esse cotidiano que elas vivem, e que abre espaço para as contribuições para todos os sujeitos que fazem parte da pesquisa os quais consequentemente oportunizam a produção de novos saberes.

A professora também faz um apelo para as famílias, à comunidade como um todo, para que reconheçam o real sentido do trabalho na educação infantil. Os sentidos atribuídos ao fazer docente e as significações são múltiplas, vão sendo produzidos/construídos nesse movimento das redes educativas e que oportunizam *saberesfazeres* a partir de uma teia singular/particular dos sujeitos, mas também no estar com o outro, no coletivo.

Dessa forma, atentamos para compreender que a prática pedagógica do professor e o tornar-se professor, tem como fundamento uma multiplicidade de fontes, contudo, aqui não podemos mensurar os sentidos que foram produzidos, mas trazermos esses sentidos em atos.

PONDERAÇÕES CONCLUSIVAS

O estudo no cotidiano da Unidade de Educação Infantil Dulce Escóssia Nogueira consistiu em um momento autoformativo para a compreensão da docência como um processo que se dá em rede e do olhar atento para aqueles que fazem a escola. Possibilitou uma nova perspectiva de vislumbrar o cotidiano da escola, valorizando nessa tessitura, as singularidades dos sujeitos e dos movimentos que perpassam as dimensões pessoais, profissionais e do instituído na configuração dos sentidos atribuídos na profissão.

O trabalho aqui apresentado teve como intuito alçar o *pensar/fazer/ser* das professoras para percebermos como elas vão atribuindo sentido à profissão docente e o que permeia/influencia na produção desses sentidos. A pluralidade das vozes, a valorização do conhecimento cotidiano e a subjetividade dos sujeitos enriqueceu a tessitura do trabalho, oportunizando a produção de saberes outros. O desenvolvimento do estudo nos permitiu evidenciar transformações que acontecem diariamente no fazer docente. As narrativas trazidas para o diálogo elucidam o desejo, o prazer e os desafios constantes do que é ser docente. Os sujeitos participantes da pesquisa mostram em suas narrativas que há ações cotidianas que possibilitam mudanças e avanços, mesmo que essas aconteçam timidamente, há um jogo de negociações e ressignificações entre o instituído e o instituinte.

Ao iniciar com a proposta do questionário, trazendo como eixo a discussão sobre a BNCC, esperava muitas críticas negativas sobre o documento, mas, para a minha surpresa, as professoras trazem a proposta da BNCC vista a partir de outros sentidos e com inúmeras possibilidades para contribuição ao fazer docente. As professoras mostraram que há diferentes interpretações/compreensões do que está posto, para mim, algo que se configurava como regulador e homogeneizante, para elas não foi visto como algo que interferia negativamente em suas práticas.

A pesquisa-formação contribuiu para que eu ressignificasse a minha compreensão sobre o que nos é colocado e visto *a priori* como algo fechado/engessado, passando a olhar como algo que se abre para as múltiplas possibilidades e ressignificações.

Dialogamos com Macedo (2010) para compreender que “o outro vai mostrar ao etnopesquisador que nem tudo é regularidade, norma, homogeneização e que ao traçarem uma “linha dura” para a compreensão do ato educativo, as ciências da

educação perderam de vista a multiplicidade do instituinte” (MACEDO, 2010, p. 30). Nessa condição me coloco numa postura aberta para o inesperado e a imprevisibilidade da pesquisa, enaltecendo as marcas e as impressões dos sujeitos no desenrolar da pesquisa, oportunizando também ressignificar o meu olhar sobre a BNCC, assim como perceber a capacidade dos sujeitos na transformação dos *espaçotempos*.

As imagens acionadas nos *slides* no início da pesquisa para que pudéssemos despertar narrativas nas professoras e compreensões sobre o cotidiano da escola, também se configuram como narrativas, imagens que possuem a sua história e nelas estão contidas emoções, sentimentos e valores que divergem para aqueles que as veem (ALVES, 2015).

O contexto da escola mostra a dinâmica da unidade, bem como, a fala das professoras nos mostra um trabalho de compromisso com a docência, apresentando uma postura em devir. Notamos a responsabilidade com a formação das crianças e com a própria formação. Mantendo uma prática autoral/pensada/repensada sempre que necessário. Dessa forma, o *vividossentido* com as professoras/sujeitos da/na UEI me permite ressignificar meu processo formativo, amplia meu olhar para a compreensão da docência.

Caminhando com uma postura epistemológica inspirada nos cotidianos e com a finalidade de compreender quais os sentidos atribuídos ao *pensarfazerdocente* no cotidiano escolar, apresentamos algumas questões que acreditamos responder, ao menos provisoriamente, a questão problematizada no decorrer da pesquisa. As professoras da educação infantil nos trazem a beleza, os dilemas e as riquezas do cotidiano escolar, nos mostrando as possibilidades de criação, inventividade do *fazerser* docente. Nessa conjuntura nos mostram a valorização pela profissão a partir do momento em que se assumem sujeitos propulsores da transformação dos *espaçotempos*, das *prácticasteorias* pedagógicas. Ao trazerem a reflexão sobre/na prática, transcendem o ato de ensinar e desvelam o compromisso social com a profissão.

Trazem consigo os *saberesfazeres* produzidos ao longo da carreira na relação com as vivências *dentrofora* da escola. Tardif (2002) classifica os saberes da docência como temporais, justamente por ser produzido ao longo do tempo e pela relação com suas itinerâncias, são saberes também plurais e heterogêneos por

serem tecidos em várias instâncias, pelas tantas redes que os unem configurando uma infinidade de origens.

Salientamos que o *sentidovivido* possibilitou uma forma outra de conceber a docência, os saberes cotidianos vistos/trazidos de maneira valorizada e legitimados. Dessa forma, também foi possível perceber a escola em seus movimentos, em sua dinâmica, elevando a potência da escola pública e o trabalho do professor da educação infantil. Para isso, consideramos o cotidiano da escola em suas versatilidades e os conhecimentos tecidos por alunos, professores praticantes da escola, a partir de suas redes de significações como conhecimentos válidos e necessários para a formação dos sujeitos.

Para finalizar a tessitura textual e os achados da pesquisa, mostramos na Figura 14, o resultado do acionamento do aplicativo *word cloud*, para fazer uma nuvem de palavras mobilizadas a partir das narrativas das professoras, do referencial teórico, da minha compreensão e escrita durante todo o trabalho. Essas palavras quando colocadas no *word cloud* se destacam com intensidade à medida que vão sendo inseridas no programa. Assim, após a releitura das narrativas bricoladas no texto de dissertação, apresentamos as palavras centrais dessa relação de produção de sentidos.

Figura 14- Palavras-chave para a compreensão dos sentidos atribuídos à profissão pelas professoras.



Fonte: Produzido pela autora no *word cloud*

As palavras realçam a produção de sentidos resultante das narrativas das professoras, das narrativas científicas e da minha autoria como sujeito/autor da pesquisa. Palavras essas que, imbuídas de significações, trazem a legitimidade dos saberes que são construídos/produzidos *dentrofora* da escola, algumas alcançadas no voo pela perspicácia do etnopesquisador de perceber/ver para além daquilo que está escrito.

Por fim, talvez pudéssemos dizer que os sentidos atribuídos à docência na educação infantil, se apresentam na narrativa das professoras em dois grandes eixos de significações. O primeiro, relacionado aos aspectos do *pensarfazerser* docente no cotidiano da escola, e o segundo, das políticas e reconhecimento social do trabalho pedagógico na educação infantil.

No primeiro, as professoras expressam os sentidos de um trabalho que não separa teoria e prática, que lança mão da criatividade e inventividade, que é

reflexivo e desafiador, que tem importância fundamental na transformação das crianças e que necessita de constante processo de formação referenciada na experiência *vividasentida* na escola.

No segundo agrupamento de sentidos, percebemos a compreensão de que as famílias, a sociedade e as políticas de educação, seja pelo reconhecimento, pela disponibilização de material didático e de infraestrutura, seja pela questão salarial, precisam ser ações concretas para que as professoras transformem o seu olhar sobre esses aspectos.

Como todo trabalho, este também deixa muitas brechas e possibilidades de leituras e significações plurais, ainda mais em um contexto totalmente atípico, de pandemia, inviabilizador de um estar junto com os sujeitos, sentindo os gostos e os cheiros da escola, como evidencia a pesquisa com os cotidianos. Dessa forma, esta pesquisa abre possibilidades para se pensar outros dilemas e questões de estudo com: O que fazem os professores de educação infantil, como se mobilizam em função da busca pela valorização por meio das políticas e do reconhecimento social? Quiçá, avançaremos nesse estudo em outro momento oportuno.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (org.). *Et al. A invenção da escola a cada dia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>

BRASIL. **Lei nº 9.394**. 20 de dezembro de 1996 – LDB. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Poder executivo, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005**. 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998

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

_____. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1998.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Mais uma vez e sempre: conversas com professoras**. Rio Grande, v. 25, p. 51-74, 2016.

ESTEVES, José M. (1995). Mudanças sociais e função docente. *In: NÓVOA, António. Profissão Professor*. Porto. Porto Editora, 1995.

FÁVERO, Maria Lourdes de Albuquerque. **Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão**. In: ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Pesquisa com o cotidiano**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan/abr, 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 31 de outubro de 2019.

FIORIO, Ângela Francisca Calima; KELEN, Antunes Lyrio; FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Pesquisar com os Cotidianos: os múltiplos contextos vividos pelos/as alunos/as**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 569-587, maio/ago, 2012.

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

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Nilda Alves**: Praticante-pensante de cotidianos. (Org.). Textos selecionados. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

_____. Sentir-fazer-pensar: Nilda Alves e a formação de professoras e professores. **Revista Teias**. V. 13. n. 29. 21-34. n. especial, 2012.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p.11-49, ago. 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. – Brasília: UNESCO, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução: José Claudio e Júlia Ferreira. Natal, RN: Edufrn. São Paulo: Paulus, 2010.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre experiência e o saber da experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n.19, p. 20-28, jan/abr, 2002.

LÉVY, Pierre. **CIBERCULTURA**. São Paulo: Editora 34, 1999. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Disponível em: <https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2016/03/cibercultura-pierre-levy.pdf>. Acesso em: 31 de outubro de 2019.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar a formação**: o fundamento da educação. Brasília: Liber Livro, 2010.

_____; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um Rigor Outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**: Educação e Ciências Antropossociais. Salvador: Edufba, 2009.

_____, MACEDO DE SÁ, S. M. **A Etnografia Crítica Como Aprendizagem E Criação De Saberes E A Etnopesquisa Implicada**: Entretecimentos. Currículo sem Fronteiras, Bahia, 2018.

MONTEIRO, Solange Castellano Fernandes. Aprendendo a ver: as escolas da/na escola. *In*: ALVES, Nilda; SGARBI, Paulo. **Espaços e imagens na escola**. Rio de Janeiro: DPSA, 2001.

NÓVOA, Antônio. **Novas disposições dos professores**: A escola como lugar da formação. Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador em Julho de 2003. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf. Acesso em: 20 de setembro de 2019.

_____. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. *In*: Sindicato dos professores de São Paulo, 2007.

_____. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1999.

_____. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, I.B. **Certeau e as artes de fazer**: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. *In*: ALVES, N.; OLIVEIRA, I.B. Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo. SP: Cortez, 2002.

_____. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos pensados/praticados. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 9 n. 2 ago. 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10984>>. Acesso em: 4 jan.2020

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org). **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

PAIS, José Machado. **Sociologia da vida quotidiana**: teorias, métodos e estudos de caso. 5.ed. Lisboa: ICS. Imprensa de Ciências Sociais, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

_____; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes. **A sala de aula no contexto da cibercultura**: formação docente e discente em atos de currículo. 2015. 207 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação. UERJ, Rio de Janeiro, 2015.

RIBEIRO, M.; AMORIM, G.; NASCIMENTO, H. (Org.). **Docência e formação: perspectivas plurais em educação**. Curitiba: CRV, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. **Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente**. 2005. 351 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, faculdade de Educação, 2005.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. 2012. p. 1-196.