



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

ANAYLLE QUEIROZ PINTO

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA
INTERMEDIADA PELO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): REFLEXÕES A PARTIR DO/NO/COM
COTIDIANO ESCOLAR AMAZÔNICO**

MANAUS

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

ANAYLLE QUEIROZ PINTO

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA
INTERMEDIADA PELO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): REFLEXÕES A PARTIR DO/NO/COM
COTIDIANO ESCOLAR AMAZÔNICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM) como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa - III: Formação e práxis do(a) educador(a) frente aos desafios amazônicos.

Orientador: Prof. Dr. Victor José Machado de Oliveira.

MANAUS

2023

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

P659f Pinto, Anaylle Queiroz
Formação inicial de professores de Língua Portuguesa intermediada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): reflexões a partir do/no/com cotidiano escolar amazônico / Anaylle Queiroz Pinto . 2023
201 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Victor José Machado de Oliveira
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Professores de Língua Portuguesa em formação. 2. Redes cotidianas. 3. Cotidianos escolares. 4. Pibid. I. Oliveira, Victor José Machado de. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

ANAYLLE QUEIROZ PINTO

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA
INTERMEDIADA PELO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): REFLEXÕES A PARTIR DO/NO/COM
COTIDIANO ESCOLAR AMAZÔNICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM) como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação, sob orientação do professor Dr. Victor José machado de Oliveira.

Aprovada em 05/04/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Victor José Machado de Oliveira, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Universidade Federal do Amazonas (Orientador)

Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade
Federal do Amazonas (membro 1)

Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade
Federal do Espírito Santo (membro 2)

Prof. Dr. Cleverton José Farias de Souza, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Universidade Federal do Amazonas (suplente 1)

Prof. Dr. Rodrigo Lema Del Rio Martins, Programa de Pós-Graduação em Educação Física,
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (suplente 2)

Com amor e gratidão dedico este trabalho ao meu pai, José Carlos Cardoso Pinto, meu herói, minha inspiração para trilhar esta jornada.

À minha mãe, Cristiane Brasil de Queiroz, que sempre me deu o consolo necessário.

Aos meus irmãos, Jéssica Queiroz Pinto e José Carlos Pinto Junior, minha calma, sempre deixam meus dias mais felizes.

Ao meu esposo, Arneidson Gomes de Carvalho, minha inspiração de força e determinação, que incansavelmente me apoiou nesta jornada.

Ao meu filho, Carlos Affonso Pinto de Carvalho, meu amor, minha vida, meu diamante, o bem mais precioso que tenho desta vida.

A todos que de alguma forma deram cor e vida a esta caminhada.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por ter me abençoado, guiado, tranquilizado e consolado neste caminho árduo e desafiador, e principalmente pela força espiritual quando pensei em desistir. Sou grata a ti meu, Senhor, pelas inúmeras vitórias em minha vida. Meu coração transborda de alegria, paz e gratidão por esta e muitas outras conquistas.

À minha família, meus pais: José Carlos Cardoso Pinto e Cristiane Brasil de Queiroz, aos meus irmãos: Jéssica Queiroz Pinto e José Carlos Pinto Junior. Agradeço pelo amor, companheirismo e apoio. Mesmo distantes pude sentir o carinho e amparo necessário para esta caminhada. Muito obrigada, pela paciência e por me ensinarem a cada dia o valor da vida e da família!

Ao meu esposo, Arneidson Gomes de Carvalho, meu companheiro de vida, meu grande amor, minha força e inspiração. Obrigada pela paciência, companheirismo, compreensão e amor, principalmente em minhas fragilidades, nos momentos que mais precisei do teu amparo você esteve presente me dando força, saiba que todo seu apoio foi de grande valor nesta jornada!

Ao meu filho e grande amor da minha vida: Carlos Affonso Pinto de Carvalho, meu tesouro, minha força e meu bem mais precioso. Foi por você e para você esta vitória!

Ao meu orientador, Dr. Victor José Machado de Oliveira, por ter compartilhado comigo aprendizados que foram de suma importância para construção desta pesquisa. Obrigada pelas orientações, conselhos, reflexões, paciência, generosidade e compreensão!

Aos membros da minha Banca Examinadora de Qualificação, em especial ao olhar sensível, inteligente e inspirador dos professores: Dr. João Luiz da Costa Barros, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas e do Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Às minhas amigas mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFAM, Suzy Christine Vasques Guedes e Natália dos Reis Martins, com quem compartilhei grandes aprendizados nesta caminhada do mestrado. Vossas sábias palavras foram essenciais nos momentos de alegria e tristeza deste estudo. Serei eternamente grata a Deus por ter proporcionado nesta jornada o encontro de pessoas tão especiais e queridas.

Às minhas amigas do curso de Letras- Língua Portuguesa da Universidade Federal do Amazonas, em especial minha amiga-irmã, Márcia Simplício Sicsú, com quem sempre compartilho diversos momentos da minha vida, meu ombro amigo e minha paz, uma pessoa que me inspira na vida pessoal e profissional. Sou grata pela sua amizade de ontem, de hoje e de sempre.

Às minhas amigas de longas jornadas, Rafaela e Jéssica. Muito obrigada pela parceria e amizade! Guardo com carinho cada momento que vivemos.

Aos meus professores do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFAM, Prof. Dr. Victor José Machado de Oliveira; Prof. Dr. Evandro Luiz Ghedin, Prof.^a Dr.^a Fabiane Maia Garcia, Prof.^a Dr.^a Heloisa da Silva Borges, Prof.^a Dr.^a Maria Nilvane Fernandes, Prof.^a Dr.^a Nayana Cristina Gomes Teles, Prof.^a Dr.^a Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas; Prof.^a Dr.^a Wânia Ribeiro Fernandes, pelos inesquecíveis aprendizados compartilhados nesta jornada do curso do Mestrado.

Aos meus colegas mestrados do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFAM, do primeiro e segundo semestre de 2021, em especial as representantes do corpo discente do mestrado: Ariane e Dalvina. Obrigada a todos pelo apoio e troca de conhecimento durante as aulas! Guardarei com carinho os aprendizados e os momentos de partilha.

Ao grupo de pesquisa do Laboratório de Neurodidática pela experiência marcante e valiosa a minha formação docente, em especial ao professor Dr. Evandro Luiz Ghedin, que conduziu com maestria essa disciplina.

À coordenadora e as supervisoras do subprojeto de Letras Língua Portuguesa da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), nos anos de 2018 e 2020, Fernanda de Los Rios Mendonça, com quem pude compartilhar aprendizados que marcaram minha trajetória profissional e me instigaram a seguir essa jornada.

Aos meus queridos Pibidianos(as), licenciandos(as) do Curso de Letras Língua Portuguesa da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), edital N° 073/2018 e N° 007/2020, pelas ricas vivências e partilhas que me motivaram a seguir nesta caminhada do mestrado.

Aos licenciandos(as) bolsistas do subprojeto, de Letras Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), edital N° 073/2018, em especial aos envolvidos nesta pesquisa por

compartilharem as narrativas de sua formação docente e de suas experiências no cotidiano escolar proporcionada pelo PIBID, que foram de suma importância para tessitura deste estudo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a Fundação de Amparo à Pesquisa do estado do Amazonas (FAPEAM) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A todos o meu muito obrigada!!!

[...] Olhar para trás após uma longa caminhada pode fazer perder a noção da distância que percorremos, mas se nos detivermos em nossa imagem, quando a iniciamos e ao término, certamente nos lembraremos o quanto nos custou chegar até o ponto final, e hoje temos a impressão de que tudo começou ontem. Não somos os mesmos, mas sabemos mais uns dos outros [...] (GUIMARÃES ROSA)

PINTO, Anaylle Queiroz. **FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA INTERMEDIADA PELO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): REFLEXÕES A PARTIR DO/NO/COM O COTIDIANO ESCOLAR AMAZÔNICO**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM), Manaus, 2023.

RESUMO

Tecemos esta pesquisa a partir da ideia de uma educação que se desvincula dos interesses econômicos do mercado e valoriza as diferenças das *práticaspolíticas* de professores de Língua Portuguesa em formação, negociadas e produzidas nas redes dos/nos/com os cotidianos escolares da rede pública estadual de Manaus-AM, reconhecendo a singularidade, a criação, a invenção, a resistência e as subjetividades de cada processo formativo. Tivemos como objetivo geral: Problematizar a formação de professores de Língua Portuguesa, bolsistas egressos(as) do PIBID-UFAM, tecidas nas redes de *saberesfazeres* dos/nos/com os cotidianos. Traçamos como objetivos específicos: a) problematizar os desafios e as possibilidades da formação inicial de professores de Língua Portuguesa na prática pedagógica cotidiana, conforme experiência proporcionada pelo PIBID; b) Problematizar as *práticaspolíticas* vivenciadas pelos(as) professores de Língua Portuguesa em formação, bolsistas egressos(as) do PIBID-UFAM, nas redes cotidianas; c) Problematizar *saberesfazeres* tecidos pelos(as) professores de Língua Portuguesa em formação, bolsistas egressos(as) do PIBID-UFAM, nas práticas pedagógicas das/nas/com as redes cotidianas das escolas públicas de Manaus. Nos inspiramos nos estudos dos/nos/com os cotidianos das escolas no Brasil, tais como: Nilda Alves, Inês Barbosa de Oliveira; Carlos Eduardo Ferraço, entre outros, sob a luz da teoria do cotidiano, do historiador e filósofo francês Michel de Certeau. Mergulhamos nas narrativas das *vivências/experiências* formativas dos(as) licenciandos(as) de Língua Portuguesa, bolsistas do PIBID-UFAM (2018-2019), para problematizar as *práticaspolíticas* de formação e autoformação tecidas *dentrofora* da escola, da universidade e do PIBID, das quais muitas vezes são descartadas pelas pesquisas da cientificidade moderna. Dessa forma, buscamos resgatar experiências singulares e coletivas, rememoradas, compartilhadas e ressignificadas por nós e pelos *autores-narradores* deste estudo. Para isso, respeitamos e valorizamos as especificidades, táticas, criatividade e subjetividades de todos os *praticantespensantes* envolvidos neste estudo. Assim, compreendemos a imperiosidade de uma formação docente tecida nas redes cotidianas, a fim de valorizar as vivências e resistências das *práticaspolíticas* emancipatórias protagonizadas de forma singular e heterogênea por cada praticante pensante, levando em consideração o tensionamento de uma educação hegemônica a favor de uma educação emancipatória, multicultural, ética, plural e inclusiva.

Palavras-chave: Professores de Língua Portuguesa em formação; redes cotidianas; cotidianos escolares; PIBID.

PINTO, Anaylle Queiroz. **INITIAL TRAINING OF PORTUGUESE TEACHERS INTERMEDIATE BY THE INSTITUTIONAL PROGRAM OF INITIATION TO TEACHING SCHOLARSHIP (PIBID): REFLECTIONS FROM/IN/TO THE AMAZON SCHOOL DAILY LIFE.** Dissertation (Master in Education) – Graduate Program in Education at the Federal University of Amazonas (PPGE/UFAM), Manaus, 2023.

ABSTRACT

We weave this research from the idea of an education that is detached from the economic interests of the market and values the differences of the political practices of Portuguese Language teachers in training, negotiated and produced in the networks of/with the school daily lives of the public school system of Manaus-AM, recognizing the uniqueness, creation, invention, resistance and subjectivities of each formative process. We had as a general objective: To problematize the formation of Portuguese Language teachers, former PIBID-UFAM fellows, woven in the networks of knowledge-doings of/with the quotidian. We outlined the following specific objectives a) to problematize the challenges and possibilities of the initial formation of teachers of Portuguese Language in the daily pedagogical practice, according to the experience provided by PIBID; b) to problematize the political practices experienced by the teachers of Portuguese Language in formation, PIBID-UFAM egress fellows, in the daily networks; c) To problematize the knowledge-knowledge woven by the teachers of the Portuguese Language in formation, PIBID-UFAM former PIBID-UFAM fellows, in the pedagogical practices in/with the daily networks of the public schools of Manaus. We were inspired by the studies of those who work with the daily life of schools in Brazil, such as Nilda Alves, Inês Barbosa de Oliveira; Carlos Eduardo Ferração, among others, in the light of the theory of daily life, by the French historian and philosopher Michel de Certeau. We dive into the narratives of the experiences/formative experiences of undergraduates of Portuguese Language, fellows of PIBID-UFAM (2018-2019), to problematize the political practices of training and self-training woven outside the school, the university and PIBID, which are often dismissed by the research of modern scientificity. In this way, we seek to rescue singular and collective experiences, remembered, shared and re-signified by us and by the author-narrators of this study. For this, we respect and value the specificities, tactics, creativity, and subjectivities of all the thinking-practitioners involved in this study. Thus, we understand the imperiousness of a teacher education woven in everyday networks, in order to value the experiences and resistances of emancipatory political practices led in a singular and heterogeneous way by each thinking-practitioner, taking into consideration the tensioning of a hegemonic education in favor of an emancipatory, multicultural, ethical, plural and inclusive education.

Keywords: Portuguese Language Teachers in training; daily networks; school daily life; PIBID.

SUMÁRIO

1 TESSITURAS INICIAIS	14
1.1 (DES)TRANÇANDO A MINHA HISTÓRIA	19
2 DE FIO EM FIO: ALINHAVO TEÓRICO-ÉTICO-POLÍTICO DA PESQUISA	25
2.1 EDUCAÇÃO BRASILEIRA SOB O PRISMA DOS ESTUDOS NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS.....	35
2.2 MOVIMENTOS NECESSÁRIOS ÀS PESQUISAS NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS.....	40
2.3 CONCEPÇÕES DE <i>SABERESFAZERES</i> DOCENTES.....	46
3 FORMAÇÃO DOCENTE SOB O VIÉS DE <i>PRÁTICASPOLÍTICAS</i> EMANCIPATÓRIAS: CURRÍCULOS <i>PRATICADOSPENSADOS</i>.....	56
3.1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL.....	63
3.2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL.....	72
3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO AMAZÔNICO.....	76
3.4 PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FORMAÇÃO INICIAL, INTERMEDIADA PELO PIBID.....	83
3.4.1 Desafios e possibilidades do PIBID na formação inicial de professores de Língua Portuguesa nos cotidianos escolares.....	85
3.4.2 Pibid: <i>saberesfazeres</i> da/na prática docente profissional	94
4 ALINHAVO METODOLÓGICO-POLÍTICO DA PESQUISA	96
4.1 MOVIMENTO-PISTA: USO DE IMAGENS-NARRATIVAS COMO POTENCIALIDADE DE PRODUÇÃO-EXPRESSÃO-PROBLEMATIZAÇÃO	99
4.2 <i>AUTORES-NARRADORES</i> DA PESQUISA.....	102
5 TRAMAS DA <i>VIDA-FORMAÇÃO</i> DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA, BOLSISTAS EGRESSAS DO PIBID-UFAM, NAS REDES COTIDIANAS.....	103
5.1 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FORMAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COTIDIANA INTERMEDIADO PELO PIBID-UFAM.....	107
5.2 <i>PRÁTICASPOLÍTICAS</i> DA <i>VIDA-FORMAÇÃO</i> DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS MÚLTIPLAS REDES COTIDIANAS	122
5.3 <i>SABERESFAZERES</i> TECIDOS PELAS PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FORMAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS/NAS/COM AS REDES COTIDIANAS DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE MANAUS-AM	136
6 ALGUMAS TESSITURAS PROVISÓRIAS (IN)CONCLUSIVAS.....	162
REFERÊNCIAS	167

APÊNDICES 182
ANEXOS 190

1 TESSITURAS INICIAIS

Caminhante, não há caminho, / se faz caminho ao andar...

(ANTÔNIO MACHADO)

Transformar em escrita as memórias de como produzir este estudo é uma verdadeira viagem, tecida por diversos desafios, (des)encontros, reflexões e aprendizados, por isso, costurarei¹ cada momento para tecer o que tocou ao longo desta caminhada. O poema “*Cantares*” de Antonio Machado, me faz refletir o quão tudo passa e tudo fica: “*Ao andar se faz caminho e ao voltar a vista atrás se vê a senda que nunca se há de voltar a pisar*”, porém, somente fica o que realmente nos toca, por isso, vamos passar fazendo caminhos.

A minha formação docente foi e está sendo tecida pelas diversas vivências, instabilidades, medos, (des)caminhos e (des)aprendizados ao longo da minha vida pessoal, acadêmica e profissional. Sempre busquei superar os desafios que apareceram nessa jornada árdua, mas, que considero essencial na tessitura da minha formação docente.

Foi durante a minha caminhada profissional nas escolas, como professora de Língua Portuguesa que surgiram diversas indagações a respeito dos desafios da formação inicial docente na prática pedagógica dos/nos cotidianos escolares. Então, “[...] vamos puxando os fios que originaram aquele significado, aquele nó, aquela explicação, aquela concepção” (AZEVEDO, 2008, p. 67). Essas inquietações aumentaram a partir das vivências por mais de três anos com licenciandos(as) de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), proporcionada pelo Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Destarte, “[...] nossa curiosidade e nossa insatisfação nos impulsionam até o limite de nossa certeza [...] outros mais atrevidos, ‘atravessam o Rubião’ de suas certezas e se deixam molhar pela dúvida, pela incerteza, pela ansiedade advinda” (AZEVEDO, 2008, p. 67). Desse modo, a escolha pelo estudo da formação inicial de professores de Língua Portuguesa nas redes dos cotidianos escolares foi alinhada a partir das inquietações que vivi enquanto supervisora de

¹ Neste capítulo introdutório da dissertação adotamos a escrita em primeira pessoa do singular em alguns trechos por se tratar de motivações e inquietações pessoais para realização desta pesquisa. Ao longo da dissertação será usada também a primeira pessoa do plural, devido a necessidade de em alguns momentos tecermos as ideias com os *Outros* (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2017).

um núcleo de Letras - Língua Portuguesa do PIBID-UFAM, em uma escola pública Estadual de Tempo Integral de Manaus-AM.

O PIBID faz parte de uma política pública brasileira de valorização do magistério para educação básica, subsidiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e implementado pelo Ministério da Educação em 2007. Esse programa viabiliza a distribuição de bolsas de estudo aos licenciandos(as) de cursos superiores, professores da rede pública e professores universitários vinculados às Instituições de Ensino Superior (IES). Seu objetivo é incentivar os discentes que estão na primeira metade do curso de licenciatura, a formação para a educação básica, inserindo-os no cotidiano de escolas da rede pública, proporcionando-lhes oportunidades de criação, participação e partilha em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes inovadoras e interdisciplinares, buscando superar os problemas presentes no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2018).

A busca por melhorias na educação vem sendo frequentemente discutida tanto em ambientes escolares quanto nos congressos, exposições, feiras e eventos acadêmicos de forma geral. Entretanto, a tentativa é sempre identificar somente os problemas que impactam diretamente no aprendizado e no rendimento escolar dos alunos, no sentido de fazer avançar a qualidade de ensino ofertada às redes públicas de educação, e na maioria das vezes atribuem o resultado negativo do desempenho dos alunos aos professores e as escolas.

No cenário nacional, estudos realizados da formação inicial de professores não são distantes do diagnóstico internacional. Muitas pesquisas sobre os cursos de licenciaturas têm apresentado alguns dilemas e entraves que dificultam o desenvolvimento de ações de formação em sintonia com os desafios do dia a dia da escola e do trabalho docente (GATTI, 2013; 2014).

Contudo, esses acúmulos de impasses construídos historicamente na formação docente precisam, de acordo com Gatti (2014), ser enfrentados, não apenas por meio de decretos e normas, mas na mudança da vida cotidiana universitária.

Para isso, é necessário poder superar conceitos arraigados e hábitos perpetuados secularmente e ter condições de inovar. Aqui, a criatividade das instituições, dos gestores e professores do ensino superior está sendo desafiada. O desafio não é pequeno quando se tem tanto uma cultura acadêmica acomodada e num jogo de pequenos poderes, como interesses de mercado de grandes corporações (GATTI, 2014, p. 36).

Sendo assim, a dicotomia entre disciplinas consideradas de conteúdo e pedagógicas, ou seja, consideradas como “teoria e prática”; a desarticulação entre formação acadêmica e prática pedagógica no cotidiano das escolas, bem como os descasos com os estágios supervisionados chegam a refletir de forma negativa na formação inicial de professores e impactam na qualidade de ensino ofertada aos alunos de educação básica (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; GATTI, 2014).

Todavia, ainda se propaga na sociedade brasileira atual a ideia de que a qualidade educacional está imbricada aos resultados dos exames nacionais e internacionais aplicados em larga escala nas escolas do país, onde apenas as escolas que apresentam bons resultados nesses exames são consideradas de boa qualidade (MACEDO, 2014).

Desse modo, a utilização dessas medidas e padrões estabelecidos desconsidera e deprecia: as *práticas políticas*² singulares tecidas pelos sujeitos das escolas (OLIVEIRA, 2013); os currículos realizados/vividos nos cotidianos das escolas públicas (FERRAÇO; CARVALHO, 2008) e as múltiplas redes de *fazeressaberes* tecidas e negociadas pelos sujeitos, *as vozes*, o sentir e o viver de todos que de alguma maneira estão envolvidos na tessitura e partilha dessas redes cotidianas (ALVES, 2008a; FERRAÇO; ALVES, 2015).

Portanto, esta pesquisa foi tecida a partir da ideia de uma educação que problematiza os interesses econômicos do mercado e valoriza as diferenças das *práticas políticas* emancipatórias de professores em formação nos processos educativos, reconhecendo as singularidades dos sujeitos se formarem e intervirem na sociedade (OLIVEIRA, 2010; MACEDO, 2014), por meio da criação, experimentação e *resistência*³ (FERRAÇO; CARVALHO, 2008; CERTEAU, 1994).

As pesquisas contemporâneas que abordam o processo formativo inicial de professores de Língua Portuguesa na prática pedagógica cotidiana, a partir da experiência proporcionada pelo PIBID, destacam que o programa de iniciação à docência oportuniza ao licenciando ser tocado pelo que acontece na sala de aula, nos subprojetos e por cada ação que participa (SILVA, 2021). Além de promover a integração entre educação superior e educação básica, bem como do ensino-pesquisa-extensão, podendo assim contribuir significativamente na (auto)formação

² Uso a escrita conjunta em *práticas políticas* e em outros termos no decorrer desta dissertação, inspirado nos estudos dos cotidianistas brasileiros, na tentativa de superar as dicotomias das ciências modernas que separam sujeito e objeto, teoria e prática, objetividade e subjetividade, prática e política, entre outros (Alves, 2005; 2008a).

³ A ideia de resistência é usada no estudo, não apenas como oposição, entretanto, como uma forma de burla e tática criadas pelos *sujeitos ordinários* (CERTEAU, 1994) do que é imposto ou determinado como norma ou padrão pelas políticas educacionais (FERRAÇO; CARVALHO, 2008).

e identidade docente (GOMES; LIDÓRIO DE MATTIA, 2020; SILVA; RIOS, 2018; SILVA, 2021).

A experiência no cotidiano da escola pode possibilitar aos licenciandos(as) de Língua Portuguesa a aproximação com o processo de ensino-aprendizagem na educação básica e o desenvolvimento da autoconfiança dos professores, por meio das partilhas, observações, diálogos, reflexões e questionamentos. Sendo assim, torna-se um *espaçotempo* de criação, reinvenção, contraste e formação tecido de forma heterogênea e contínua (BALTOR, 2020; SILVA, 2021). Então, a partir das relações, vivências e experiências com os sujeitos da vida cotidiana que os processos formativos podem ser tecidos de forma singular, com seus alunos, seus pares e grupos sociais, promovendo redes de ensino-aprendizagem (MORAIS; NASCIMENTO; MAGALHÃES, 2016; SANTOS, 2018).

Os cotidianos escolares e o PIBID são espaços plurais marcados pela diversidade cultural, por isso devem ser vistos como *espaçotempo* de aprender e ensinar, de encontros, desencontros, rupturas, reinvenções e negociações, pois os sujeitos que fazem parte dessas redes educativas, também participam de uma multiplicidade de redes da vida cotidiana, nas quais formam suas diversas subjetividades e nessas diversas redes de convivência os sujeitos tanto aprendem quanto ensinam (SANTOS, 2018; SILVA, 2021).

É nessa perspectiva que as discussões da temática deste estudo, se configura, pois defendo, assim como Santos (2018) e Silva (2021), que a vivência no cotidiano oportuniza aos licenciandos(as) produzir novas formas de ser e fazer que se constituem na prática cultural escolar e na vida comunitária. Por conseguinte, a partir das tensões e das relações com o outro, os(as) professores(as) se apropriam *dos usos, das estratégias e táticas* (CERTEAU, 1994), para criar, recriar e subverter as normas e as técnicas instituídas pelas escolas e pelas políticas educacionais. É nesse movimento que as experiências formativas são tecidas, na reflexão feita de si mesmo e com o outro, experiências *práticaspolíticas* que são produzidas de forma heterogênea pelos sujeitos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2016).

Assim sendo, este estudo justifica-se pela relevância da formação inicial de professores nas redes e tessituras⁴ de *saberesfazeres* partilhados na prática pedagógica dos/nos cotidianos escolares⁵. Sobretudo, como *espaçotempo* de criação, subversão, autoformação e emancipação

⁴ Usamos o termo tessitura neste texto inspirado na ideia de Alves (1998), o qual surge como substituição ao termo ‘construção’, pois a autora acredita que a esse termo foi integrado um pensamento linear e hierarquizado, portanto, seu pensamento é oposto a essa ideia, por isso, incorpora em seus estudos os termos “tessitura, trama tecer” entre outros.

⁵ Usamos neste estudo ‘cotidianos escolares’, escrito no plural, não para representar o lugar, entretanto, como redes

(ALVES, 2008a; FERRAÇO; CARVALHO, 2008; OLIVEIRA, 2008a; FERRAÇO; ALVES, 2015).

Entretanto, para compreender a potência da prática pedagógica nas redes cotidianas é preciso ver/sentir/ouvir o que acontece *dentrofora* das escolas, pois, os *praticantespensantes*⁶ (OLIVEIRA, 2016) fazem parte dessas múltiplas redes educativas, das quais vivemos, formamos e nos formamos (ALVES, 2008a; FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018). Pois, de acordo com os autores, os *praticantespensantes*, criam currículos únicos e inéditos diante das situações/problemas que enfrentam, por isso, fazem parte dessas tessituras de forma política, singular e subjetiva. Portanto, é impossível a padronização, uma vez que os sujeitos em formação se distinguem pela heterogeneidade e sua instabilidade.

Desse modo, tecemos esta pesquisa tendo como inspiração teórico-metodológico-político os estudos nos/dos/com os cotidianos das escolas, conforme Alves (2008a; 2008b), Ferração (2007; 2008a; 2008b; 2008c), Oliveira (2007), Oliveira e Alves (2008), Oliveira e Sgarbi (2008), Ferração, Soares e Alves (2018), Ferração e Alves (2015) e Oliveira, Peixoto e Sússekind (2019), Andrade, Caldas, Alves (2021) entre outros, sob a luz da teoria do cotidiano de Michel Certeau (1994).

Alguns entrelaçamentos foram realizados com a perspectiva da formação docente sob o viés de *práticaspolíticas* emancipatórias, com base em Boaventura de Sousa Santos (2004; 2007) Oliveira (2010; 2013; 2016) Ferração e Carvalho (2008), entre outros. As pesquisas de Alves (1998), Gatti (2010; 2013; 2014), Imbernón (2011), Leite *et al.* (2018), entre outros, embasaram a discussão da formação inicial de professores para educação básica no Brasil.

Destarte, alguns movimentos-pistas foram necessários nesta pesquisa para problematizarmos os cotidianos escolares (FERRAÇO; PEREZ; OLIVEIRA, 2021) em meio às redes de *saberesfazeres* (ALVES, 2008a; 2008b), que são tecidas pelos sujeitos praticantes em seus usos, consumos e negociações, buscando produzir dados e não coletar, uma vez que esse cotidiano não é pré-agendado nem predefinido, mas, incerto, provisório e movediço (FERRAÇO; PEREZ; OLIVEIRA, 2021).

tecidas pelos diversos sujeitos que os compõem (ALVES, 2008a).

⁶ Usamos neste estudo esse termo inspirado em Inês Barbosa de Oliveira, com a ideia de que “[...] os currículos *pensadospraticados* são criação cotidiana dos *praticantespensantes* do cotidiano escolar por meio de processos circulares em que se enredam conhecimentos, valores, crenças e convicções que habitam diferentes instâncias sociais, diferentes sujeitos individuais e sociais em interação” (OLIVEIRA, 2016, p. 97).

Dessa forma, por meio de narrativas orais das *vivências/experiências* formativas ao longo da vida pessoal, acadêmica e profissional dos professores de Língua Portuguesa em formação, bolsistas do PIBID-UFAM, que problematizaremos as *práticaspolíticas* de formação e autoformação docente tecidas nas redes cotidianas, das quais muitas vezes são descartadas e invisibilizadas pelas pesquisas da cientificidade moderna.

Teceremos *memórias/histórias* das experiências práticas⁷, das lembranças dos momentos tocados, das circunstâncias, dos valores, dos desafios, das perspectivas, das *bricolagens*⁸, dos usos, dos consumos e dos sentimentos vividos por cada sujeito de forma única. Então, ao mergulhar nas narrativas dos percursos formativos, buscaremos resgatar experiências singulares e coletivas, lembradas, compartilhadas e ressignificadas por nós e pelos *autores-narradores* deste estudo.

Sendo assim, problematizaremos nesta pesquisa *práticaspolíticas* emancipatórias de professores, respeitando as especificidades e subjetividades dos *praticantespensantes*, para fortalecer os processos contra-hegemônicos de políticas educacionais da ciência moderna, na busca de romper com (ou, pelo menos, problematizar) os engessamentos de muitas pesquisas brasileiras.

1.1 (DES)TRANÇANDO A MINHA HISTÓRIA

Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois (BENJAMIN, 1994, p.37).

É partindo dessa ideia de acontecimento lembrado sem limite de Benjamin (1994), ou seja, de que a arte de tecer uma história é infinita, pois se reconstrói à medida que é narrada, que relato minhas redes de afetos (FERRAÇO, 2012) tecidas no decorrer da minha caminhada de vida, da qual foi tecida por diversas tramas da vida cotidiana, mesmo sabendo da

⁷ A ideia de experiências práticas tem como inspiração aquelas experiências que expressam os acontecimentos que realmente nos tocou na vida cotidiana, como enfatiza Bondía Larrosa (2002).

⁸ Adotamos o termo bricolagem a partir da ideia de Michel Certeau (1994, p. 40, grifos do autor), o qual contextualiza que: “[...] Supõe que à maneira dos povos indígenas os usuários ‘façam uma bricolagem’ com e na economia cultural dominante, usando inúmeras e infinitesimais metamorfose da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras [...]”. O autor usa esse termo em sua teoria do cotidiano como uma forma do sujeito driblar os consumos de forma criativa e improvisada, agindo astuciosamente diante das regras impostas. Este termo é oriundo da Língua Francesa. Seu significado literal é a ação de fazer um manual de improviso, realizado através de diversos outros materiais (HOUAISS, 2009).

impossibilidade de serem imaginados em sua totalidade. Contudo, essas memórias me fazem refletir o que vivi, *estudeiensei* e produzi nos *bons encontros* (ESPINOSA, 2009). Pois, esses bons encontros, conforme a teoria espinosana, são produzidos diante das diversas e contínuas vivências com o mundo. Por isso, temos a possibilidade de compor nossas maneiras de viver, nos acasos da vida, nas amizades, nos (des)encontros pessoais, de família, entre outros, tecidos nas relações de afetos com o/os outro/os.

Trago neste texto alguns fios (des)trançados do meu percurso pessoal, acadêmico e profissional, por acreditar que essa tessitura é rica de lembranças e sentidos produzidos nos (des)encontros com o outro e comigo mesmo, bem como nas vivências/experiências *dentrofora* das escolas, da universidade e do PIBID que me constitui continuamente como educadora/pesquisadora.

Nesta prática escriturística vislumbro as memórias da minha caminhada pessoal e profissional, mesmo sendo complexa, inesgotável e impossível de se capturar por completo, mas carregada de sentidos e negociações produzidas nas redes cotidianas.

Trago lembranças que pulsam neste momento em meu coração, para assim (des)trançar a minha história. A começar pela minha cidade natal, sou de Novo Aripuanã-AM, município situado na Região Sul do Amazonas. As minhas melhores recordações são da minha infância e adolescência na minha cidade natal, das amizades, dos encontros de família, dos passeios, das viagens para Borba, Apuí e Manicoré, das escolas pelo qual passei na época em que morei com a minha família nessa linda cidade de pôr do sol esplêndido, que até hoje me traz muita alegria e paz. Contudo, tive que sair de casa e deixar minha família e minha cidade aos dezessete anos para cursar Letras - Língua Portuguesa, na Universidade Federal do Amazonas, na cidade de Manaus, em busca também de melhoria de vida, pois a minha terra natal não proporcionava aos jovens oportunidade de crescimento profissional. No meu interior, nem Universidade existia na época. Então, os jovens que sonhavam e tinham vontade de fazer o Ensino Superior tinham que vir à Manaus, capital do estado do Amazonas.

Recordo-me que sempre fui rodeada de boas influências, tanto familiares, quanto de professores desde o início escolar. Portanto, minha escolha acadêmica pelo curso de Letras - Língua Portuguesa, nasceu de uma veia parental que sempre se dedicou à educação (um pai professor de Língua Portuguesa, uma mãe Pedagoga, um tio professor de Educação Física e uma avó professora, desde a época do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Lembro-me que minha avó Bernadete (in memoriam), que me levava à escolinha de Educação Infantil Maria José de Carvalho, situada na cidade de Novo Aripuanã-AM, ali apreciei, ajudei,

brinquei, ensinei e aprendi. Eu rodava no mimeógrafo junto com minha avó as tarefas dos alunos, ajudei a servir a merenda, auxiliei e encantei-me com as aulas da professora Raimundo Lôbo. Mas, minha maior felicidade era quando ela dizia: - “Olha eles, Ana, enquanto eu vou ao banheiro”. Esses e muitos outros momentos foram significativos, pois a escola era minha segunda casa, lugar onde sempre gostei de estar. Por isso, acredito que essas vivências e as influências parentais foram decisivas para eu escolher o curso de Letras - Língua Portuguesa, pois, diferente de muitas famílias que preferem incentivar os filhos em carreiras consideradas pela sociedade de “promissoras”, eles me inspiraram com amor e dedicação a também seguir essa linda e apaixonada profissão. Com destaque ao meu pai - minha maior inspiração como educador -. Então, a escolha da minha profissão, não foi uma opção, mas uma inspiração tecida em berço familiar. Então, nesta caminhada profissional carreguei o pensamento de que com afeto, amor e dedicação posso contribuir na formação cidadã dos meus alunos e de todos que caminham comigo.

A entrada na universidade ajudou-me a perder uma timidez que me acompanhou desde a infância. Além disso aprendi, discutir e compreendi conteúdos disciplinares, mesmo que fragmentados em alguns momentos, porém na prática pedagógica cotidiana eu vivi e senti a magia de *aprenderensinar*. Foi onde pulsou mais forte o desejo de me dedicar pela profissão. Foi na convivência com os alunos de diversas comunidades escolares que essa paixão pela profissão se aflorou ainda mais.

A partir do mergulho neste estudo pude compreender que essa formação é contínua, tecida na relação com o outro e comigo. Isso foi importante, para valorizar ainda mais as minhas vivências, pois todas contribuíram e contribuem ao meu processo de formação e identidade docente.

Meu primeiro desafio na escola foi reconhecer que a minha prática pedagógica precisava ser moldada a partir da realidade de cada aluno, nesse jogo de descobertas e troca de aprendizados fui percebendo quão valiosa é a profissão docente. Nadei e mergulhei nesse profundo rio de águas calmas e turbulentas, mas que trouxe uma rica bagagem de conhecimento a minha carreira profissional.

Concluí o curso de Letras - Língua Portuguesa na Universidade Federal do Amazonas-UFAM, em 2010, com apenas vinte e dois anos. Adentrar à escola como professora aos 23 anos foi também um outro desafio. Atuei pela primeira vez como professora de Língua Portuguesa, do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental, na escola filantrópica, chamada: Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), situada no bairro: Parque Dez, na zona Centro-Sul da

cidade de Manaus-AM. Essa escola pertencia a uma rede de ensino brasileira criada em Recife por Felipe Thiago Gomes, para atender as crianças, adolescentes e jovens que não tinham acesso ao poder público e sem condições para estudar em colégios da rede privada. O lema dessa escola era o aprendizado para vida, pois visava uma educação e valorização da formação integral do ser humano. As vivências nessa escola contribuíram muito a minha formação e crescimento profissional, o número de alunos especiais nessa escola era expressivo, pois a maioria das escolas regulares na época não aceitavam alunos especiais. Recordo-me de um aluno especial que fazia todos os dias cartas para mim e para os demais professores. Isso tudo marcou o início da minha carreira profissional.

Minha experiência na rede pública estadual iniciou em 2013, na Escola Estadual de Tempo Integral Professor Engenheiro Sérgio Pessoa Figueiredo, após passar no concurso público da Secretaria de Educação do Amazonas (SEDUC-AM). Minha primeira lotação foi nessa escola na época recém-inaugurada, situada no bairro Cidade de Deus, Zona Leste da cidade de Manaus-AM. Aprendi nessa escola como o compromisso e engajamento da comunidade escolar podem fazer a diferença na vida dos alunos. Contudo, o que mais me encantou foi a afetividade que existia entre alunos e professores. O carinho e o respeito eram recíprocos de boa parte dos professores. Isso contribuía para o bom desenvolvimento da nossa prática pedagógica, bem como ao desenvolvimento dos alunos.

Atuei por dois anos como professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, no Instituto de Educação do Amazonas - IEA, continuei realizando alguns projetos, tais como: o “Sobremesa poética”, o qual teve como objetivo despertar o interesse pela leitura e produção textual, utilizando como base os temas relacionados ao cotidiano do educando, como forma de conhecimento cultural e valorização da sua própria história.

Comecei a lecionar em 2016 na Escola de Tempo Integral Bilíngue Professor Djalma da Cunha Batista, escola cujo atuo atualmente com muito prazer e dedicação. Já desenvolvi projetos e participei de alguns concursos municipais de Língua Portuguesa que foram inesquecíveis pela grandeza, evolução e envoltura dos participantes.

As experiências de sala de aula me fazem continuamente (re)criar, refletir e moldar a minha prática educativa. O desejo em estudar, ler e pesquisar motivou-me a ser uma educadora comprometida com o ensino, pois aprendo muito com os alunos e com as pesquisas que realizo nas escolas.

Sempre me dediquei a cada aluno de forma única. A sala de aula e a pesquisa me fez compreender, ver, sentir e *ensinaraprender*. A leitura do livro “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire, marcou muito minha vida acadêmica, pois, o pensamento de “Ensinar não é

transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25), sempre foi uma inspiração para minha prática educativa.

Recordo-me do meu primeiro projeto interdisciplinar, chamado “Literarte”, criado em conjunto com os professores de Língua Portuguesa e Ensino das Artes da Escola Estadual de Tempo Integral Professor Engenheiro Sérgio Pessoa Figueiredo, situado na zona leste de Manaus-AM. Participaram desse projeto os alunos do 6º ano ao 2º ano, do Ensino Médio. Esse projeto fez parte da minha primeira experiência como professora em escola pública.

Lembro-me também da participação no evento, Canoa Literária, da Coordenadoria Distrital - 05 (CDE-05). Foi o meu primeiro trabalho com a Literatura Amazonense. Fizemos a adaptação do poema: “O caçador e a tapuia”, de Francisco Gomes de Amorim. Foi um sucesso, na comunidade escolar, foi cativante e emocionante, guardo com carinho muitos momentos desta peça teatral poética. Esse trabalho motivou-me a produzir outras peças de teatro, pois, o resultado foi muito significativo, via o brilho e a emoção dos alunos e de todos que se dedicaram nesta apresentação dramatúrgica. Confesso que esses e muitos outros trabalhos com o teatro marcaram minha carreira profissional, por trazer aprendizados e muita motivação para exercer a profissão. Essas experiências foram de uma grandeza notória à escola, aos alunos, aos professores e a comunidade escolar.

Em paralelo a essas atividades realizei várias pesquisas em parceria com o Programa Ciência na Escola (PCE), fomentado pela Fundação de Amparo às Pesquisas no Estado do Amazonas (FAPEAM). Em 2015, submeti meu primeiro projeto de pesquisa ao PCE e, desde então, esses estudos foram frequentes em todas as escolas pelo qual passei, entre eles o projeto, “Sobremesa poética”, desenvolvido no Instituto de Educação do Amazonas (IEA).

Tenho boas lembranças da produção de uma reportagem campeã do Concurso Rede de Letras no ano de 2017, quando encenamos a vida do grande compositor e sambista Angenor de Oliveira, mais conhecido como Cartola. No ano seguinte, também ganhamos o 1º lugar, desse concurso na modalidade teatro, com a encenação da peça teatral da obra: Chiquinha Gonzaga. Foi um sucesso para escola, alunos e público que prestigiou.

Nesses doze anos de profissão obtive ótimas experiências nas quatro escolas, sendo três da rede pública estadual de tempo integral. Já fui professora de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio. Todas essas experiências/vivências foram enriquecedoras, por fazerem parte da minha história como docente. Nessas escolas públicas realizei pesquisas, produzi com os alunos: sarau, musical, peças teatrais, poemas e reportagem, entre outros, além de ter participado de olimpíadas, concursos e eventos interdisciplinares.

Portanto, todas as atividades, eventos e pesquisas trouxeram muitos aprendizados que foram tecidos *aprendendoensinando*, e considero que toda essa bagagem foi importante tanto para mim, quanto aos meus alunos e a todos que compartilharam comigo muitas dessas vivências, ora mirabolantes, mas produtiva, prazerosa e significativa.

Não posso esquecer das diversas pesquisas que desenvolvi relacionadas à leitura e escrita com os gêneros discursivos para promover em sala de aula práticas de leitura e escrita significativas. Contudo, foi *aprendendoensinando* que obtive muitos frutos positivos a minha profissão, um olhar diferenciado, uma leitura, um depoimento, um texto, uma reflexão da minha própria prática educativa.

Minha formação profissional ganhou novo rumo a partir da experiência com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em 2018, pela primeira vez tive a oportunidade de *aprenderensinar* com dez graduandos do Curso de Letras Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Amazonas - UFAM. O aprendizado foi engrandecedor tanto para mim, quanto aos professores de Língua Portuguesa em formação. Esses graduandos cheios de energias e entusiasmados, conseguiram estimular e resgatar um sonho que guardei numa caixinha mágica - o mestrado. A vontade em fazer o mestrado, aumentou depois que participei do PIBID-UFAM. Então, o PIBID despertou em mim um desejo ainda maior em pesquisar.

Realizo hoje o sonho de fazer meu tão desejado mestrado, que vinha sendo planejado de uma forma, mas aconteceu de outra. No Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE-UFAM) tive o privilégio de compartilhar muitos aprendizados. Aprendi muito nesses encontros e desencontros com as leituras, professores, com meu orientador e demais colegas do curso.

Então, esta dissertação é fruto de muitas discussões, desafios, medos, descobertas, aprendizados, desenvolvimentos, afetos, (des)formações, descobertas, pesquisas, leituras e (des)encontros desta minha caminhada de vida.

Portanto, esses e muitos outros momentos que vivi ao longo da minha profissão *dentrofora* das escolas, inspiraram-me a tecer a problematização desta dissertação. Busco, neste estudo, valorizar a prática docente criada e recriada nas redes cotidianas, considerando uma educação plural, ética, inclusiva e afetiva voltada para cidadania, para potencializar as diferenças, as subjetividades, as criatividade, as invenções, as subversões e as particularidades de cada professor/a nesse processo formativo das/nas redes cotidianas das escolas públicas.

2 DE FIO EM FIO: ALINHAVO TEÓRICO-ÉTICO-POLÍTICO DA PESQUISA

Nunca acreditei em verdades únicas. Nem nas minhas, nem nas dos outros. Acredito que todas as escolas, todas as teorias podem ser úteis em algum lugar, num determinado momento. Mas descobri que é impossível viver sem uma apaixonada e absoluta identificação com um ponto de vista. No entanto, à medida que o tempo passa, e nos mudamos, e o mundo se modifica, os alvos variam e o ponto de vista se desloca [...] (BROOK, 1995, p. 15).

Nesta seção, apresento as principais motivações e inspirações para realizar esta pesquisa, desde a escolha teórico-ético-política, aos objetivos que me impulsionaram a tecer esta pesquisa. Uma das motivações, foram advindas da minha primeira experiência como supervisora do subprojeto de Língua Portuguesa, do PIBID da Universidade Federal do Amazonas, edição 2018-2020, em uma escola de Tempo Integral, situada na zona centro-sul de Manaus-AM. Esse subprojeto contemplou três escolas públicas estaduais de Manaus, três professoras de educação básica das referidas escolas, e vinte e quatro (24) licenciandos(as) bolsistas e uma (01) coordenadora, professora titular de Língua Portuguesa da UFAM, responsável pelo subprojeto aprovado.

Essas experiências decorrentes do primeiro contato com o PIBID trouxeram renovação e estímulo a minha caminhada profissional, assim como a minha formação docente. Tive a oportunidade de compartilhar a prática pedagógica, ou seja, meu dia a dia na escola, com nove (09) licenciandos(as) de Língua Portuguesa, da UFAM, que estavam na época no início do curso. Nesse caminhar trocamos ideias, nos divertimos, choramos, criamos, recriamos, escrevemos projetos, lemos, produzimos, ficamos horas pensando como trabalhar com aquela turma ou com aquele aluno.

Então, a escolha pela temática da Formação inicial de Professores de Língua Portuguesa se deu por essas vivências latentes em minhas memórias, dessas experiências únicas e enriquecedoras proporcionada pelo PIBID, bem como, impulsionadas pelas vivências nas escolas públicas e privadas da cidade de Manaus-AM.

Em conversa com meu orientador, trocamos algumas ideias acerca da teoria do cotidiano de Michel Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos escolares, pois se alinhava muito bem com a minha proposta inicial de estudo. Então mergulhei nessas leituras para compreender o que ainda era muito novo e desafiador. Esse processo de formação, autoformação e

(des)formação foi árduo, pois muitas cegueiras estavam enraizadas, principalmente em relação ao cientificismo moderno.

Então, foi necessário compreender as redes de *saberesfazeres* e as tessituras dos *conhecimentossignificados*⁹ da vida cotidiana proposto por Alves (2008a), que possibilitam práticas emancipatórias, como bem é proposto por Oliveira (2010), permitindo, assim, uma aprendizagem democrática que leve à (trans)formação docente.

A ideia de rede é usada neste estudo como metáfora para explicar os diversos entrelaçamentos da vida, bem como o modo singular de cada sujeito tecer os *conhecimentossignificados*, pois, como diz Azevedo (2008, p. 70):

A rede como metáfora, com seus fios, seus nós e seus espaços esgarçados, nos permite historicizar a nós mesmos, a nossos pensamentos e a nossos atos, se entendemos que nada surge do nada, que tudo de alguma forma está ligado a tudo, aí incluídos os imprevistos, os acasos, os lapsos, as fraquezas. Se por historicizar entendemos puxar os fios, desnovelar, desdobrar as redes ou, ao contrário, enredar fios [...].

Então, é dessa forma que nos inspiramos em tecer os acontecimentos, as tramas da vida cotidiana em nosso estudo, de fio em fio, com a possibilidade de trançar muitos outros fios e destramar outros para historicizar nós mesmos. Pois como aduz Ferraço (2021, p. 105) somos “caçadores de nós mesmos”, portanto, somos o nosso próprio objeto de estudo. Apesar de acharmos que estamos explicando os outros, porém somos também a caça.

Este estudo busca tentar superar o pensamento moderno, que também está enraizado em nós, aquele pensamento que enquadrar o mundo dentro de um paradigma legal e determinista, o qual buscou, reiteradamente, explicar a diversidade da vida a partir de um atomismo mecanicista, trazendo a ideia de que o pensamento é linear. Esse discurso hegemônico do paradigma moderno-cartesiano, nos forçou a achar que os movimentos são previsíveis (dentro de um espectro de causa-efeito), sendo influenciados pela lógica que vem da matemática com as quantificações (FERRAÇO, 2008a). Logo, segundo Ferraço (2008b, p. 8):

[...] coloca-se urgente a necessidade de superarmos as falas retóricas e enfadonhas que têm caracterizado algumas produções da área educacional que, herdeiras de uma pseudocientificidade moderna e protagonistas de análises que se propõem neutras e

⁹ O cotidiano escolar possui uma amplitude conceitual além do processo ensino e aprendizagem, com amplitude da discussão dos *espaçostempos*, que culminam em conhecimentos-significações denotados dos saberes, experiências e histórias, sendo, portanto, responsáveis por moldar as identidades individuais e também coletivas dos sujeitos (ALVES, 2008a).

racionais, desconsideram ou desqualificam os sujeitos que vivem e praticam as escolas e, portanto, realizam a educação deste país.

Conforme o autor, para pesquisar a complexidade do cotidiano educacional devemos estar dispostos a estabelecer relações democráticas tecidas juntos com os sujeitos praticantes dos cotidianos escolares. Pois torna-se urgente a necessidade de superação de pesquisas no campo educacional compostas de discursos neutros e racionais que pouco qualificam de fato as vivências e as práticas dos sujeitos nas/das escolas.

A contextualização da prática pedagógica como um potencial emancipatório, teve como base as perspectivas da Sociologia da Emergência, de Boaventura de Sousa Santos (2004; 2007), Oliveira (2010; 2013), entre outros. Os estudos de Oliveira (2010, p. 14), enfatizam as práticas cotidianas e a emancipação social, da seguinte forma:

Considero as práticas pedagógicas visando a emancipação social, mesmo sabendo-as específicas e singulares por desenvolverem em contextos e circunstâncias e por sujeitos diferentes, portadoras de contribuição possível da educação formal à democratização da sociedade.

Esse pensamento emancipatório da prática pedagógica, proposto pela autora, levou-me ao reconhecimento de elementos que aprimoram a educação democrática, podendo refletir positivamente tanto na escola, como na sociedade. Pois, a autonomia de pensamento e a construção de um ser crítico e reflexivo, diante da subjetividade linear e coletiva, formam sujeitos emancipados (FREIRE, 2005).

Tomamos neste estudo como referência a noção de tessitura de conhecimento em rede conforme Alves (2008a). Segundo a autora, os conhecimentos em rede são tecidos a cada instante, sendo novos e nunca repetitivos, ou seja, os sujeitos criam, recriam, transformam e inovam seu *fazerpensar* de forma provisória. Logo, foi preciso: “[...] estudar esses modos diferentes e variados de *fazerpensar*, nos quais se misturam agir, dizer, criar e lembrar, em um movimento que denomino *prácticateoriaprática* [...]” (ALVES, 2008a, p. 15, grifos da autora).

Coaduna com este mesmo pensamento o estudo de Oliveira (2016, p. 73, grifos nosso), o qual diz que:

A noção de **tessitura de conhecimento em rede** pressupõe, ao contrário, que as informações às quais são submetidos os sujeitos sociais só passam a constituir conhecimento quando se enredam a outros fios já presentes nas redes de cada um,

ganhando nesse processo, um sentido próprio, não necessariamente aquele que o transmissor da informação pressupõe. Os conhecimentos são tecidos pelos sujeitos a cada momento, por meio de processos de criação e transformação permanentes, sendo, portanto, sempre novos, diferentes dos anteriores e, sobretudo, provisórios. Na perspectiva da tessitura do conhecimento em redes, dizer a alguém apenas provoca aprendizagem e (re)criação de conhecimento quando aquilo que foi dito se conecta às redes já existentes e com tudo o que as compõem - valores, experiências, conhecimentos formais, crenças, convicções, emoções, sensações, sentimentos – e passa a integrá-la, modificando-a.

Então “tecer” é o ato em si, que compõe as ações dos sujeitos dentro de um *espaçotempo* de relações. No entanto, tais práticas acontecem frequentemente de forma flexível. Elas estão relacionadas às imprevisibilidades do cotidiano e podem alternar de um docente para outro, e em *espaçotempos* distintos (FERRAÇO, 2008a).

O termo “tecer”, utilizado neste estudo, corresponde ao apresentado por Morin (2010, p. 188, grifos do autor), sendo uma espécie de tecido, o mesmo que complexo, é o estar junto que, de acordo com o autor, pode ser definido da seguinte forma:

Complexus é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformam numa só coisa. Isto é, tudo isso se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém, a unidade do *complexus* não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram.

Assim, esta ideia de estar junto é formada por diferentes redes e tessituras cotidianas que se entrelaçam formando as unidades complexas. Portanto, o estudo parte do princípio que o docente é um ser *complexus*¹⁰, conforme a teoria da complexidade de Edgar Morin (2010), que retrata o sujeito inserido no seu cosmo de imersão. Nas palavras do autor:

O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e ternura, de amor e de ódio; é um ser que é invadido pelo imaginário e que pode reconhecer o real [...] (MORIN, 2011, p. 53).

¹⁰ O termo *complexus* é oriundo do latim e significa entrelaçado, ou seja, “o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivo do todo (como econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade” (MORIN, 2011, p. 36).

Essa perspectiva da teoria da complexidade de Edgar Morin (2010) potencializa a compreensão da formação inicial docente na prática pedagógica cotidiana, uma vez que a mesma é construída e reconstruída pelo próprio sujeito e pelas redes de colaboração com outros indivíduos em múltiplos contextos, aos quais há o estabelecimento e entrelaçamento da vida social, pessoal, cultural, profissional e acadêmica.

Os sujeitos que fazem parte dessas redes cotidianas, criam, bricolam e modificam, muitas das vezes, as regras impostas (CERTEAU, 1994). Portanto, possibilita aos sujeitos uma pluralidade de experiências da prática pedagógica a partir dos múltiplos *espaçostempos* vividos cotidianamente na escola. Sendo assim, enriquecedores nesse processo de formação docente, por trazer experiências *práticaspolíticas* que potencializam os diferentes *currículos praticados* e fortalecem a (auto)formação docente diante dos desafios do contexto social e político dos sujeitos dos cotidianos escolares (FERRAÇO; CARVALHO, 2008; OLIVEIRA, 2008b; OLIVEIRA, 2010).

Desse modo, o cotidiano, contemplado neste estudo, tem a conotação apresentada por Michel de Certeau¹¹ – historiador, antropólogo, filósofo francês, intelectual atento às práticas, às crenças e às invenções cotidianas que forjam as redes de *saberesfazeres*, as relações de poder, as transformações culturais, as crises institucionais e os conflitos e tensões sociais (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018).

O meu primeiro contato com a teoria do cotidiano de Michel Certeau ocorreu durante a disciplina Metodologia da Pesquisa Científica em Educação, do mestrado em Educação (PPGE/UFAM), ministrada pelo professor Dr. Victor José Machado de Oliveira, no primeiro semestre de 2021, considero que as reflexões e as leituras motivadas pelo professor instigaram-me a (des)construção da minha pesquisa. Para isso, foi necessário entender o cotidiano como nos afirma Certeau (2003, p. 31):

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 esse desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. Não se deve esquecer este ‘mundo memória’, segundo a expressão de Péguy. É um mundo que

¹¹ Michel de Certeau foi um pensador francês que nasceu em Chambéry, em 1925. Sua formação em Filosofia, Letras Clássicas, História e Teologia, e sua mente em nada conformista, fez com que despertasse a curiosidade em milhares de pessoas. Pesquisador dos métodos da Antropologia, Linguística e Psicanálise, crítico da epistemologia e ciência tradicionais, relativiza a noção de verdade ao intrigar e desconsertar os pensamentos predominantes de sua época, realizou estudos de textos místicos desde a Renascença até a era Clássica (GIARD, 1994).

amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memórias do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres. Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história ‘irracional’, ou desta ‘não-história’, como diz ainda A. Dupront. O que interessa ao historiador do cotidiano é o Invisível [...]

Então, usamos neste estudo a ideia de cotidiano apresentada pelo Certeau (2003), para pensar nas práticas pedagógicas docentes astuciosas que são tecidas nas múltiplas redes da vida cotidiana. Sendo assim, é esse cotidiano que subjaz uma prática docente criada e recriada nos *saberespoderes* produzidos com seus modos de *fazersaber* e nessa forma astuciosa e subjetiva os *praticantespensantes* formam e se formam nas redes e tessituras de *saberesfazeres* do cotidiano (ALVES, 2012).

Assim, os estudos de Certeau (1994; 2003) têm como interesse mostrar que a prática da vida cotidiana tanto produz quanto abre espaços às mudanças dentro da cultura, redes relacionais, instituições e sistemas operacionais. Isso implica na forma como Certeau e estudiosos de seu trabalho percebem a política, não meramente como uma estratégia de poder institucional, mas também como uma forma de prática cultural em que o cotidiano está imbricado.

O que chamou minha atenção, desde a primeira leitura da obra “*A invenção do cotidiano: Artes de fazer*”, foi justamente essa inversão do consumo. Ou seja, as astúcias dos consumidores, propostos em seus estudos pelas artes de fazer dos *praticantes*, evidenciado pelas resistências que geram as *microliberdades*¹² e desestruturam as regras impostas pelas classes dominantes.

Foi a partir dessas e muitas outras leituras das pesquisas nos/dos/com os cotidianos, inspiradas na teoria do cotidiano de Michel de Certeau (1994) que pensei em problematizar a dimensão criadora da vida em sociedade, bem como as diversas maneiras humanas de se viver, criar e produzir invenções nos diversos *espaçostempos* dos cotidianos escolares (OLIVEIRA; ALVES, 2008; FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018).

Logo, adotamos nesta pesquisa a perspectiva dos estudos nos/dos/com os cotidianos por serem considerados como grande potência *teórico-metodológico-epistemológica-política* para se discutir a contemporaneidade dos cotidianos escolares, tecendo outras maneiras de produção

¹² “[...] Certeau sempre discerne um movimento browniano de micro-resistências, as quais fundam por sua vez microliberdades, mobilizam recursos insuspeitos, e assim deslocam as fronteiras verdadeiras da dominação dos poderes sobre a multidão anônima” (GIARD, 1994, p. 18).

de conhecimento no sentido de uma vida emancipatória, rompendo com as políticas governamentais neoliberais (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018).

Então, apostamos¹³ nos estudos dos/nos/com os cotidianos, para problematizar a formação inicial docente nas redes de *saberesfazeres* da vida cotidiana. As pesquisas de Alves (1998; 2010; 2008a; 2008b) nos mostram que há a necessidade de compreender as práticas pedagógicas docentes nas redes cotidianas nos múltiplos contextos formativos. A autora enfatiza também em seus estudos que há modos de fazer, sentir e produzir *conhecimentossignificados*, diferentes das dicotomias apresentadas pela ciência moderna com a possibilidade de compreendermos os diferentes *fazerpensar*, bem como os *saberesfazeres* dos sujeitos na prática pedagógica cotidiana.

Portanto, para problematizar a formação inicial de professores na prática pedagógica cotidiana, na perspectiva dos estudos nos/dos/com os cotidianos, é preciso considerar as singularidades dos diversos contextos, experiências e vivências dos sujeitos. Alves (2012, p. 1) destaca que:

Em seu viver cotidiano, os seres humanos se articulam em múltiplas redes educativas que formam e nas quais se formam – como cidadãos, trabalhadores, habitantes de espaçostempos diversos, criadores de conhecimentos e significações e de expressões artísticas, membros de coletivos vários (famílias, religiões, expressões nas mídias), usuários de processos midiáticos etc.

Então, os diversos *espaçostempos* da vida cotidiana fazem parte dessa rede pelo qual possibilita ao professor “tecer” diferentes conhecimentos e significados à sua formação. Assim, as vivências nas redes cotidianas das escolas podem contribuir significativamente – às vezes, até decisivamente – na formação do professor. Pois, tal espaço, é convertido em *espaçotempo* de formação, de prazer, de imaginação, de inteligência, de memória, de partilha e de solidariedade (ALVES, 2008a).

Entretanto, predomina-se no cenário educacional brasileiro a aplicação de um modelo de formação docente hierarquizante e disciplinar, que não contribui para o desenvolvimento da reflexão crítica do cenário escolar, do ensino, da profissão e dos educandos. Sendo assim,

¹³ Usamos este termo ‘aposta’ inspirado em Santos (2008a, p. 34), uma metáfora que abrange os diferentes *saberesfazeres* na perspectiva de um mundo melhor, segundo o autor: “A aposta é a metáfora da construção precária, mas minimamente credível, da possibilidade de um mundo melhor, ou seja, a possibilidade de emancipação social, sem a qual a rejeição da injustiça do mundo actual e o inconformismo perante ela não fazem sentido”

quando não há conexão entre os saberes adquiridos durante o processo de formação, torna-se cada vez mais deficitária esta dimensão.

Algumas das concepções teóricas apresentadas na formação de professores podem ter sido adquiridas sem a devida relação ao ensino, e bem distante da prática da ação docente. Tardif (2008) sugere que durante os cursos de formação de professores, os(as) licenciandos(as) sejam reconhecidos como sujeitos do conhecimento. O que supõem que não sejam limitados apenas a receber conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, mas que se efetive um trabalho no qual se considerem as expectativas cognitivas, sociais e afetivas, resumidamente a subjetividade.

Conforme Marcelo (2009), a formação inicial tem sido sujeita a diversas investigações, no qual, observa-se uma enorme insatisfação, tanto das instâncias políticas, bem como das classes de professores em exercício,

[...] acerca da capacidade de resposta das atuais instituições de formação às necessidades da profissão docente. As críticas que as consideram como tendo uma organização burocrática, em que se assiste a um divórcio entre teoria e a prática, uma excessiva fragmentação do conhecimento ensinado, um vínculo tênue com as escolas, estão a fazer com que algumas vozes proponham a redução temporal da formação inicial e o incremento da atenção dada a período de inserção profissional dos professores (MARCELO, 2009, p. 13).

Então, percebe-se que a dicotomia entre teoria e prática fragmenta o processo de ensino-aprendizagem, assim como o sistema educacional e sua organização burocrática, fragiliza a educação do nosso país, trazendo muitas limitações ao processo ensino-aprendizagem, aos professores e alunos. De acordo com Marcelo (2009), as etapas da formação inicial e inserção profissional devem estar mais interrelacionadas para possibilitar aprendizagens coerentes e que abarque a melhoria do desenvolvimento profissional contínuo aos professores.

Uma das principais problemáticas encontradas nas licenciaturas consiste na distância entre a discussão presente nas salas de aula das Instituições de Ensino Superior e o contexto do trabalho docente na Educação Básica. Essa distância culmina na internalização por parte das instituições de ensino superior, pois pouco tem dialogado com a educação crítica e as redes dos cotidianos escolares, para assim, promover a transposição didático-pedagógica dos saberes críticos da vida cotidiana na escola.

No entanto, a formação de professores precisa ser concebida como um processo sociocultural e não individual. Em razão de ser constituída em posições críticas adotadas pelos

docentes em relação às circunstâncias em que se desenvolvem profissionalmente e que, portanto, são sensíveis à diversidade social, cultural, linguística e heterogênea que caracteriza esses contextos.

Diante o exposto e de algumas inquietações em relação a formação inicial de professores de Língua Portuguesa na prática pedagógica cotidiana, que surgiu o problema deste estudo: **Que reverberações são tecidas no processo formativo das/nas redes cotidianas dos *saberesfazer*s dos(as) professores(as) de Língua Portuguesa em formação, bolsistas egressos(as) do PIBID-UFAM?** Nesse sentido, temos como objetivo geral: **Problematizar a formação de professores de Língua Portuguesa, bolsistas egressos(as) do PIBID-UFAM, tecidas nas redes de *saberesfazer*s dos/nos/com os cotidianos escolares.** Traçamos como objetivos específicos:

a) Problematizar os desafios e as possibilidades da formação inicial de professores de Língua Portuguesa na prática pedagógica cotidiana, conforme experiência proporcionada pelo PIBID;

b) Problematizar as *práticaspolíticas* vivenciadas pelos(as) professores(as) de Língua Portuguesa em formação, bolsistas egressos(as) do PIBID-UFAM, nas redes cotidianas.

c) Problematizar os *saberesfazer*s tecidos pelos(as) professores (as) de Língua Portuguesa em formação, bolsistas egressos(as) do PIBID-UFAM, nas práticas pedagógicas das/nas/com as redes cotidianas das escolas públicas de Manaus.

Esta pesquisa faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, pertencente à Linha de Pesquisa – III Formação e *Práxis* do Educador Frente aos Desafios Amazônicos, o qual pretende problematizar as vivências/experiências de professores de Língua Portuguesa em formação nas redes dos/nos cotidianos escolares de Manaus-AM.

Outros estudos a respeito da formação de professores de Língua Portuguesa a partir do PIBID já foram publicados no contexto amazônico, a exemplo de Simas (2017) na cidade de Parintins-AM. Nesta perspectiva, é importante ressaltar que não encontramos nas bases de dados do *Google Acadêmico*, Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) pesquisas semelhantes. Por isso, torna-se essencial realizar essa abordagem para problematizar diversidades encontradas na sala de aula, além de trazer uma nova concepção de como os professores enfrentam o cotidiano da escola, incorporando melhor a relação entre aluno-professor e escola-universidade.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo, apresento minhas motivações, inquietações e os caminhos tecidos desde a escolha da perspectiva teórico-política-epistemológica aos objetivos propostos nesta pesquisa.

No segundo capítulo, discutimos a Educação sob o prisma dos estudos dos/nos/com os cotidianos. Em seguida abordamos os movimentos necessários às pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas; finalizamos apresentando às concepções de *saberesfazeres* docentes.

No terceiro capítulo, contextualizamos a formação docente sob o viés de *práticaspolíticas* emancipatórias; discutimos a formação inicial de professores para educação básica no Brasil; refletimos a formação inicial de Língua Portuguesa no Brasil e no contexto amazônico; problematizamos a prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa em formação inicial, intermediada pelo PIBID, nos cotidianos escolares, suas possibilidades e desafios.

No quarto capítulo, apresentamos os fios tecidos para construção da base teórico-metodológico-epistemológica desta pesquisa. O estudo será operacionalizado a partir dos estudos nos/dos/com os cotidianos, seguindo as pistas do campo de investigação. Em seguida, apresentamos os interlocutores da pesquisa: autores-narradores; os procedimentos de produção de dados da pesquisa e o movimento-pista: uso das narrativas como potencialidade de *produção-expressão-problematização* deste estudo, finalizamos com a reflexão da formação docente nas redes cotidianas.

Problematizamos, no quinto capítulo, as *práticaspolíticas* de formação de professores nas redes dos/nos cotidianos da vida pessoal, acadêmica e profissional proporcionada pelo PIBID. Buscou-se problematizar os *saberesfazeres* tecidos na prática pedagógica, os desafios, as possibilidades, as táticas, as criações e subversões *protagonizadas* pelos(as) professores(as) de Língua Portuguesa em formação, bolsistas egressos(as) do PIBID-UFAM, frente os desafios dos cotidianos das escolas públicas de Manaus-AM.

Traçamos esta pesquisa a partir da perspectiva de que os cotidianos escolares são movidos pelos atos dos sujeitos, suas maneiras de fazer, nas suas vivências *práticaspolíticas*, da qual na maioria das vezes são invisibilizadas por serem consideradas (equivocadamente) como rotineira e banal. Portanto, buscamos valorizar os detalhes das histórias/vivências dos sujeitos *praticantespensantes* que raramente são evidenciados nas pesquisas sustentadas pelo cientificismo.

Sendo assim, a relevância social desta pesquisa se encontra na possibilidade de trazer as percepções de experiências *práticaspolíticas* formativas protagonizadas pelos(as) professores(as) em formação, bolsistas egressos(as) do PIBID-UFAM, nas redes dos cotidianos escolares; fortalecer o conhecimento acadêmico e científico no campo dos estudos dos/nos/com os cotidianos escolares e contribuir para fomentação das problematizações da formação de professores de Língua Portuguesa nas redes cotidianas.

Após apresentação das motivações, problemáticas, objetivos, relevância e perspectivas desta pesquisa, a seguir, busco contextualizar a perspectiva dos estudos nos/dos/com os cotidianos no campo educacional brasileiro. Essa discussão foi primordial ao desenvolvimento *teóricopráticopolítico* desta investigação.

2.1 EDUCAÇÃO BRASILEIRA SOB O PRISMA DOS ESTUDOS NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS

É crescente o quantitativo de pesquisadores e grupos de estudos que buscam a compreensão da Educação sob o prisma de estudos do cotidiano, com destaque às pesquisas nos/dos/com os cotidianos. O maior interesse por essa corrente de estudos foi influenciado pela desenvoltura dos cotidianos no âmbito sociológico, ao qual possui como premissa a demonstração da centralidade de acontecimentos cotidianos na aquisição do conhecimento.

No Brasil, os autores que estudam e corroboram com os estudos nos/dos/com os cotidianos são: Alves (2008a; 2008b), Ferraço (2007), Oliveira (2007), Oliveira e Alves (2008), Oliveira e Sgarbi (2008), Ferraço, Soares e Alves (2018), Ferraço e Alves (2015), Oliveira, Peixoto e Sússekind (2019), Andrade, Caldas e Alves (2019), Ferraço, Perez e Oliveira (2021) entre outros.

Muitas pesquisas educacionais dos/nos/com os cotidianos no Brasil foram advindas das ideias de Lefebvre (1991) e Michel de Certeau (1994; 2003). Os autores evidenciam em seus estudos as diversas maneiras dos sujeitos praticantes viverem, criarem e inventarem cotidianamente a vida (OLIVEIRA; ALVES, 2008; FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018).

Michel de Certeau (1994) define o cotidiano como as artes de fazer de *praticantespensantes*, consideradas como práticas de caça não autorizada, ou seja, as possíveis criatividadees, astúcias, táticas chamadas pelo autor de *bricolagens*, sendo vista como uma forma de subversão das regras impostas pelas classes dominantes.

As práticas cotidianas apresentadas por Certeau (1994), não são simples pano de fundo, pois, fazem parte do cerne da constituição do social, que permeiam os *praticantespensantes* e ao mesmo tempo depende também de todos eles. Por essa razão, não somente a análise, mas os seus modos operacionais, passam a depender do Outro e dos usos que fazem do Outro e com os Outros (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2017).

O estudo das artes de fazer de Michel de Certeau, traz a prática da vida cotidiana, não apenas como uma questão de reprodução cultural ou a personificação de um *habitus*¹⁴ adquirido por meio de interações sociais e normas culturais. Em vez disso, acreditava como produtoras de culturas sempre em processo contínuo de serem retrabalhadas e refeitas por práticas criativas, astuciosas e muitas vezes inesperadas. Vale ressaltar que a teoria de *habitus* de Bourdieu (1983) define *habitus* como uma prática constituída pelas maneiras de pensar, viver, sentir, pelos gostos e por um espaço social e uma lógica de funcionamento e princípios próprios que orientam as relações sociais dos sujeitos. Considerado, também, como um senso prático que traz referência ao futuro, sempre usando o passado que o constituiu como referência.

No entanto, é preciso destacar que os estudos de Michel de Certeau não se detiveram, de maneira aprofundada e ampliada, a respeito das questões de identidade e das diferenças culturais, porque ambas eram entendidas por ele como formas originárias, percebidas como “[...] fixas, puras, opostas e excludentes”, tais quais elas foram expostas, em algumas vezes, por outras abordagens dentro dos estudos culturais e em pesquisas da área da educação (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018, p. 73).

Segundo os pesquisadores Ferração, Soares e Alves (2018), Michel de Certeau se preocupou, especialmente, com a produção de “lugares próprios” no contexto das relações de forças, do exercício do poder, mesmo tendo legitimado e defendido a organização e mobilização das minorias, em torno de reivindicações a fim de que as políticas públicas lhes garantissem os direitos.

¹⁴ Nos apropriamos desse termo neste estudo, também pensando na ideia de Bourdieu (2007, p. 41), que define *habitus* como: “[...] um sistema de disposições duráveis e transferíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma e graças às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por estes resultados”.

Portanto, o estudo das artes de fazer nos cotidianos de Michel de Certeau serviu de base para muitos pesquisadores nos/dos/com cotidianos escolares no Brasil. Foi a partir do início dos anos de 1990, que as professoras Nilda Alves e Regina Leite Garcia, na época professoras da Universidade Federal Fluminense (UFF), junto com a professora Corinta Geraldi, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), assumiam os cotidianos escolares como *espaçotempo* privilegiado de pesquisa (OLIVEIRA, 2016).

Em um grupo de pesquisa, financiado pela FAPERJ (1990 - 1997) conhecido como: *Conhecimento cotidiano e currículo escolar* em parceria com os estudos sobre currículo realizado pelo corpo pedagógico de secretarias municipais de educação em meados de 1997-1999, surgiram as primeiras pesquisas sobre currículo e cotidianos escolares no Brasil. As primeiras ideias dessas discussões foram apresentadas na XXI Reunião Anual da ANPED em Caxambu, em 20 e 24 de setembro de 1998 (ALVES, 2008a).

Portanto, uma das precursoras das questões teórico-metodológico-epistemológicas referentes às pesquisas nos/dos/com os cotidianos escolares no Brasil foi Nilda Alves que, após seu estágio pós-doutoral, dedicou-se a estudar os cotidianos escolares. Então, em 2001, ela publicou “*Decifrando o pergaminho - os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas*”. Nesta obra, abordou os caminhos necessários para decifrar o pergaminho, tendo como inspiração as ideias de Lefèbvre (1969) e Certeau (1994) para se pensar em redes de conhecimentos e de tessituras do conhecimento em redes cotidianas (ALVES, 2008a; ALVES, 2015).

A autora Nilda Alves (2003) aponta em seu estudo a necessidade de ir além dos estudos que compreendem os cotidianos escolares como “caixas-pretas” (iniciados nos Estados Unidos). Essa metáfora propõe que existe uma certa impossibilidade de compreensão do que ocorre no cotidiano. Pois, considera essa concepção insuficiente. Aponta ainda que poucos estudos ultrapassam e tecem outras possibilidades a fim de compreender os cotidianos escolares. Assim, a partir de reflexões educacionais, políticas e epistemológica inquietas com o que de fato se produz e desenvolve nas escolas, com a preocupação de não apenas explicar os problemas das escolas, suas impossibilidades, mas preocupados em compreender os fazeres dos sujeitos dos cotidianos escolares, que começaram a pensar em mudar a forma de estudá-la (OLIVEIRA, 2016).

Portanto, esta corrente teórica vem se diversificando e se expandindo em diversos Programas de Pós-Graduação pelo Brasil, entre eles: o grupo de pesquisa: *Cotidiano escolar e currículo*, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), coordenado por Nilda Alves e

Inês Barbosa de Oliveira e *Redes de conhecimentos e práticas emancipatórias no cotidiano escolar*, liderado por Inês Barbosa de Oliveira; o grupo de pesquisa: *Currículos, redes educativas*, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), coordenado por Nilda Alves e Carlos Eduardo Ferraço e o grupo de pesquisa: *Currículo, cotidiano, cultura e redes de conhecimentos*, liderado por Carlos Eduardo Ferraço e Janete Magalhães Carvalho; o grupo de pesquisa: *Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares*, da Universidade Federal Fluminense (UFF): coordenado por Regina Leite Garcia e Maria Teresa Esteban; o grupo de pesquisa: *Escritas currículo, representação e diferenças*, da Universidade de Campinas, liderado por Antonio Carlos Rodrigues de Amorim, entre outros (SANTOS, 2016).

Esses pesquisadores direcionam o foco no exame das práticas cotidianas, das operações de *praticantes* (CERTEAU, 1994) que são engendradas em meio às redes de conhecimentos e significações, ou seja, às redes educativas *dentrofora* das escolas (ALVES, 2010), ao mesmo tempo em que as engendram, tecendo permanentemente o social, o político, o econômico, o cultural, o tecnológico, e também, é claro, os processos educativos e curriculares (SOARES, 2013).

Conforme os estudos de Oliveira e Alves (2008), um ponto inicial de ampla importância é a compreensão de que os cotidianos sempre estiveram presentes e que seu acontecimento faz parte do processo de produção dos bens culturais.

Aponta-se ao traço de perspectiva de pesquisa voltada para intervenção, mas que também busca a diferenciação de investigações tradicionais (FERRAÇO, 2007). Entende-se que essa diferenciação pode ser compreendida em três aspectos generalizados: na radicalização da epistemologia do cotidiano; na postura política tanto de defesa quanto de aposta no cotidiano; e, também, na queda de aplicação de metodologias de pesquisas clássicas.

Desse modo, esses elementos permitem a interpretação das pesquisas nos/dos/com os cotidianos escolares como um estudo de investigação específica à prática pedagógica, mas, com um modo próprio de operação, análise e produção de conhecimento.

A constatação das pesquisas nos/dos/com os cotidianos no âmbito acadêmico pedagógico são expressivos. Essa premissa foi feita baseada no aspecto regular de apresentação de pesquisa ao longo dos anos. Esse aspecto em conjunto com a percepção paulatina dá uma evidência cada dia mais nítida quanto a concretização do campo de pesquisa, conforme visto pelo aspecto único do vocábulo usado, pela base teórica e seu privilégio, nos modos de operação com meios de pesquisa, entre diversos outros aspectos.

Os estudos de Garcia e Oliveira (2015, p. 26), aduzem que:

A complexidade dos cotidianos - os conhecimentos que neles circulam e contribuem para a produção das subjetividades docentes e das práticas escolares - é trabalhada e percebida como não linear, provisória e marcada por contradições. A incontabilidade desses processos e circunstância, a pluralidade de fatores neles intervenientes - para além daquilo que a ciência moderna e seus modos de pesquisa conseguem captar - bem como as múltiplas redes que se formam nesses processos são consideradas na reflexão e na gestação dessa metodologia [...].

Para Garcia e Oliveira (2015), os conhecimentos que rodeiam nos cotidianos colaboram na produção subjetiva das práticas docentes e escolares, que são marcadas pela não linearidade, contradições e improvisos que fazem parte da complexidade dos cotidianos. Por isso, afirmam que é impossível compreender os cotidianos e os processos formativos a partir de conceitos preestabelecidos que dicotomiza e reduz sua complexidade.

O que inicialmente era uma preocupação com a valorização da escola, professores e alunos, se transformou em outros modos de pesquisar nesse e com esse *espaçotempo*, sendo enfatizado pela “riqueza dos cotidianos e as possibilidades de percebê-los” (GARCIA; OLIVEIRA, 2015, p. 27).

Quanto ao referencial teórico, ressalta-se o uso dos pensamentos de Certeau (1994), com enfoque na invenção do cotidiano. Com a demonstração da não submissão de sujeitos em face a diversas imposições e ordem a que não são passivos, a obra de Certeau é compreendida por muitos pesquisadores como a quebra de um duplo viés: político e epistemológico, aspecto também visto nas pesquisas desse âmbito.

Convém destacar que Oliveira e Alves (2008) consideram esse ponto de vista um modo de reação quanto às proposições que culminam na desconsideração dos saberes que estão presentes nas escolas. Por isso, representa uma busca para criar possibilidades de explicar as problemáticas das escolas, seus desafios, mas também, de compreender as redes de *saberesfazeres* que envolvem a prática pedagógica cotidiana.

Atribuir o pensamento a um aspecto multidisciplinar diverso, é aduzir que o *espaçotempo* da cultura e do conhecimento são plurais, o que culmina na não hegemonização de um pelo outro. Esse aspecto é controverso, mas é preciso que seja objeto de debate, de modo que possibilite o avanço na construção de uma noção de respeito maior quanto a diversidade de *saberesfazeres* docentes e também em menor formulação de modelos de ensino (OLIVEIRA; ALVES, 2008). Assim, aduz-se que:

[...] o perfil epistemológico das relações sociais não é fornecido por uma forma epistemológica específica, nomeadamente a forma epistemológica mundial (a ciência), mas sim pelas diversas constelações de conhecimentos que as pessoas e os grupos produzem e utilizam (OLIVEIRA, 2007, p. 48).

De forma conseqüente, nota-se a ampliação da forma como as pesquisas nos/dos/com os cotidianos entendem e discutem as diversas práticas pedagógicas, assim como os processos avaliativos e, de modo geral, a própria finalidade da escola. O ideal dos cotidianos flexíveis e não moldados pelo viés único de verdade/teoria/modelo culmina na impossibilidade de que essas pesquisas assumam qualquer espécie de conclusão ou fechamento de certezas epistemológicas (OLIVEIRA; PEIXOTO, 2019).

Desse modo, a caracterização da epistemologia do cotidiano, quanto as pesquisas nos/dos/com os cotidianos não devem ter como objeto de concernência a noção de tradução de reprodução de saberes e práticas escolares por intermédio de submissão de lógicas/códigos/normatividades a ser aplicadas (FERRAÇO; ALVES, 2015). Cabe assim, a configuração de uma epistemologia que se distancie de sentenças prescritivas ou conclusivas, ou seja, aquelas que incluem os argumentos baseados no aspecto em que tudo se resolve pela autoridade (OLIVEIRA; PEIXOTO, 2019).

Por intermédio da qualificação dos cotidianos como forma de escape a qualquer conceito, estrutura ou classificação universal, as pesquisas nos/dos/com os cotidianos têm a atribuição da importância de ampliar a adaptação de metodologias tradicionais, mas, também, de realizar a propositura de metodologias específicas (FERRAÇO; CARVALHO, 2012). Mediante o caráter múltiplo dos estudos nos/dos/com o cotidiano, na seção seguinte, apresenta-se a contextualização dos movimentos necessários às pesquisas nos/dos/com os cotidianos.

2.2 MOVIMENTOS NECESSÁRIOS ÀS PESQUISAS NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS

Para compor a discussão teórico-conceitual, elencamos alguns pesquisadores brasileiros, estudiosos nos/dos/com os cotidianos, tais como Alves (2008b), Oliveira e Sgarbi, (2008), Ferração (2007), Andrade, Caldas e Alves (2019), entre outros, com a finalidade de sustentar, corroborar ou ampliar a sua abordagem.

Os cotidianos não são um *locus* de privilégio de uma pesquisa, mas sim, um *espaçotempo* apropriado para viver e compartilhar com participantes da educação de modo a produzir ciência. Isso não seria possível por meio da relação de sujeito e objeto, mas sim, com

a consideração dos sujeitos, intensidades, imagens, memórias, sensibilidades, que se modificam de forma mútua durante a pesquisa (FERRAÇO, 2021).

Então, há a necessidade de, “[...] enquanto pesquisadores, mergulharmos nessas realidades para delas poder compreender um pouco mais e, com isso, dialogar para além dos preconceitos e dos saberes apriorísticos” (OLIVEIRA, 2008b, p. 48). A autora ressalta a importância de enquanto pesquisadores do cotidiano procurarmos compreender os currículos praticados tecidos de forma complexa nas práticas reais de professores, nas diferentes escolas e turmas em que leciona. Para dessa forma, aprendermos o que se passa de fato nos currículos praticados e na dinâmica de autoformação de professores nas redes cotidianas.

Alves (2008a, p. 21) relata que para “[...] aprender a ‘realidade’ da vida cotidiana, em qualquer dos *espaçotempos* em que ela se dá, é preciso estar atento a tudo que nele se passa, se acredita, se repete, se cria, se inova, ou não”. A autora enfatiza que não é fácil compreender o que se produz, se invente ou reinvente nos cotidianos escolares, pelo fato de o *aprendidoensinado* nos levar para modelos estruturais de observação, o que dificulta sair desses comodismos, “de olhar de longe”. Por isso, diz que é preciso sentir, ouvir e conviver, para entender o que os “usuários” “fabricam” com os objetos de consumo que tem acesso, incluindo nessa tessitura os sujeitos e os artefatos culturais.

Conforme os estudos de Andrade, Caldas e Alves (2019, p. 19):

Nas pesquisas com os cotidianos partimos da ideia de que pensar as práticas cotidianas de viver dentro e para além das macronegociações políticas e econômicas permite nos aproximar da complexidade da vida sem abrir mão de todas as redes que formamos e das quais nos formamos.

Assim, percebe-se com a ideia dos autores que estudar as práticas cotidianas é também reconhecer nessas redes as macronegociações e micronegociações políticas se entrecruzam nesse processo formativo contínuo de professores. Nesse contexto, os autores também aduzem que não se pode estudar apenas sobre o cotidiano, e sim nos/dos/com os cotidianos, assumindo também a nossa inserção e nosso mergulho, pois nós pesquisadores também fazemos parte desse processo. Coaduna com esse mesmo pensamento Ferrazo (2021, p. 105) quando enfatiza que não podemos falar *sobre os cotidianos* se estamos incluídos neles, pois diz que, “Somos, ao final, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação”. Então, com a consideração de que os cotidianos são complexos, enseja aos pesquisadores a mudança nos

processos teórico-metodológicos, que é usualmente compreendido e aplicado na formação acadêmica.

Nilda Alves, em 2001, discutiu quatro movimentos necessários para o desenvolvimento das pesquisas nos/dos/com os cotidianos, no qual incorporou algumas ideias *de redes de conhecimentos e tessitura de conhecimentos em redes*. Em 2008, retomou o estudo para debater “Sobre os Movimentos das Pesquisas nos/dos/com os Cotidianos”, no qual pensou também em um quinto movimento. Em 2019, Nilda Alves, republicou o estudo trazendo algumas mudanças significativas nesses movimentos a partir de conversas com Nívea Andrade e Alessandra Nunes Caldas.

Então, uma nova discussão desses movimentos é trazida por Andrade, Caldas, Alves (2019). As autoras enfatizam a importância de estabelecerem os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos. Relatam que encontraram algumas pistas em Certeau (1994) e Lefebvre (1983; 1992), mesmo assim, perceberam que precisavam criar possibilidades teórico-epistemológico-metodológicas para buscar resolver os problemas que enfrentavam em suas práticas de pesquisas com os cotidianos e foi *praticandoteorizando* que essa corrente ganhou consistência acadêmica.

Portanto, esses movimentos ganharam novas nomeações e um sexto movimento. No entanto, as autoras Andrade, Caldas, Alves (2019) enfatizam que esses movimentos não podem ser vistos como métodos únicos ou como uma receita a ser seguida, e sim como inspiração aos pesquisadores(as).

O primeiro movimento foi chamado de *Sentimento de mundo*, o qual traz a ideia de que ao trabalhar com os cotidianos estamos trabalhando em “lugares ditos difíceis”, em que se expressa “a humilde razão” dos indivíduos em suas vivências do dia a dia. Outra ideia é de que nos *espaçotempos* cotidianos, nas diversas redes educativas, os *praticantespensantes* criam *conhecimentossignificados* necessários à sua vida cotidiana. Além disso, reforçam que para pesquisar com os cotidianos precisa-se compreender que nossos sentidos são sempre convocados não relações dos(as) pesquisadores(as) com os cotidianos e com os *praticantespensantes* desses múltiplos *espaçotempos*. Por isso, as pesquisas dessa corrente exigem muito mais que olhar, precisamos ouvir, tocar, degustar, cheirar, sentir tudo que aparecer no caminho (ANDRADE; CALDAS; ALVES, 2019).

Logo, é necessário que estejamos sempre abertos para incorporar e interrogar e problematizar as diversas relações e acontecimentos da vida cotidiana, “[...] não como uma decisão, um tratado, um reinado ou uma batalha, mas como uma relação de forças que se

inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus usuários, uma dominação que se debilita, se distende, se envenena a si mesma, e outra que entra mascarada” (FOUCAULT, 1999, p. 145). Conforme o autor, as forças em jogo na história não seguem um destino ou uma mecânica, mas ao acaso da luta. Pois, muitas coisas da vida cotidiana se resolvem na imensidão das incontáveis relações que os indivíduos tecem nas diversas redes educativas (ANDRADE; CALDAS; ALVES, 2019).

O segundo movimento é chamado de *Ir além do já sabido*, trazendo a ideia de que podemos criar *fazerespensares* novos no embate com o que já foi realizado, tendo como desafio conhecer o que existe, o que se escreveu e o que se pensa. Pois assim, podemos negá-lo e ver seus limites. Não se trata de conhecer tudo, pois é tarefa impossível aos pesquisadores. Portanto, se trata de buscar ir sempre adiante, para surgir outros modos de *fazerpensar* e que ainda não foi *feitopensado* (ANDRADE; CALDAS; ALVES, 2019).

O terceiro movimento chama-se *Criar nossos “personagens conceituais”*, com a ideia de criar nossos intercessores, pois não basta buscar fontes já postas ou predefinidas. Inspirados em Deleuze e Guattari (1992), Andrade, Caldas e Alves (2019) perceberam que sem a criação dos intercessores não haveria obra. Esses intercessores para Deleuze e Guattari (1992, p. 156) podem ser: “[...] pessoas - para um filósofo, artistas ou cientistas para um cientista, filósofos ou artistas - mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados”. Então, os *personagens conceituais* podem ser os heterônimos do filósofo ou pseudônimos de seus personagens.

Conforme Alves et al. (2016, p. 28):

[...] os ‘personagens conceituais’ poderiam ser figuras, argumentos ou artefatos que nas pesquisas que desenvolvemos aparecem com aquilo/aquele com que se ‘conversa’, permanecendo por muito tempo conosco para que possamos pensar e articular ideia, formando os ‘*conhecimentossignificações*’ possíveis aos processos de pesquisa que desenvolvemos.

Nesse sentido, as narrativas (os sons, os gestos) e as imagens dos *praticantespensantes* com quem pesquisamos são os *personagens conceituais*. Esses personagens servem para dialogarmos e nos fazer pensar acerca do que pesquisamos.

O quarto movimento nos inspira a *Narrar a vida e literaturizar a ciência*, este movimento trabalha com a ideia de romper com o ‘aprender a ler e escrever’, inspirados em Certeau (1994), busca-se romper com a “economia escriturística” de uma sociedade capitalista,

reconhecemos assim como Certeau (1994) o valor da narrativa, da fala, do romance, da música como *conhecimentossignificações* necessários a vida, não considerando apenas como um documento a ser analisado, indo muito além dessa ideia, que nos permitiu pensar a narrativa como práticas acerca de memórias de práticas e seu *fazerpensar* nos cotidianos. Portanto, literaturizar a ciência significa um movimento que tenta superar um sujeito anônimo de uma linguagem neutra.

Alves (2008a) ressalta que essa narratividade, não é uma descrição apenas do que marcou, pois não tem a obrigação de se aproximar da realidade, mas de incorporar a ideia de que ao narrar uma história eu sou um narrador praticante, por isso posso tecer os fios que chegam até mim, usando um modo próprio de contar, exercendo assim o que a autora chama de “[...] *arte de contar histórias*, tão importante para quem vive o cotidiano do *aprenderensinar*” (ALVES, 2008a, p. 33, grifos da autora). Logo, de acordo com a autora, é preciso mergulhar nesses cotidianos inteiramente, buscando referências de sons e gestos e cheiros minuciosos, muitas das vezes ocultos aos olhos de muitos pesquisadores, sendo assim capaz de sentir diversos gostos, tocando e deixando ser tocada.

Nesse sentido, Andrade, Caldas e Alves (2019) reforçam que o interesse nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos são os *praticantespensantes* dos cotidianos das escolas, por isso, muito deve ainda ser feito, pois, muitos(as) professores(as) de escolas básicas costumam ainda olhar, muitas vezes, para as pesquisas com certa desconfiança, procurando encontrar soluções concretas aos problemas dos cotidianos escolares.

Portanto, Andrade, Caldas e Alves (2019, p. 34, grifos dos autores) reforçam que:

Fazer ciência contando histórias nos desafia também a escrever para aqueles e aquelas que não são nossos tradicionais interlocutores do campo científico, mas produzem em seus cotidianos os ‘*conhecimentossignificações*’ que dialogam, problematizam, tencionam e complementam aqueles produzidos nas universidades.

O valor social das narrativas orais e escritas está quando rompem com o modelo hegemônico da ciência moderna, pois, os conhecimentos são tecidos e surgem em diversos *espaçostempos* das/nas relações dos sujeitos. Na ideia das autoras Andrade, Caldas e Alves (2019), literaturizar a ciência significa romper com o pensamento do sujeito com linguagem neutra, já que nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos todos nós somos autores *praticantespensantes*.

Foi a partir da reflexão dos *praticantespensantes* e seus processos de *fazerpensar* que se pensou no quinto movimento chamado de *Ecce Femina* (ALVES, 2008b), esse movimento a autora diz que poderia ser chamado de *Ecce femina* ou *Ecce homo* em homenagem a Nietzsche e a Foucault, sendo melhor apropriado aos cotidianos das escolas, mas diz que talvez não conseguisse por não se considerar tão inteligente quanto os autores citados e por ser mulher e viver em uma sociedade que considera o homem como o maior detentor das ideias. A autora traz a ideia de Foucault (1999) para falar que a história *efetiva* faz ressurgir o *acontecimento*, aduz que “[...] o acontecimento não é o que é ou o que acontece, mas é aquilo que estando ainda não é, seu tempo não é o presente, mas o que vem chegando” (ALVES, 2008b, p. 46).

Nesse contexto, ressalta que ao inserir no papel as ideias do que vivemos e os processos experienciados, introduzimos algumas expressões que são difíceis de se explicar por completo, pois nem sempre conseguimos expressar em palavras o que de fato pensamos (ALVES, 2008b). Andrade, Caldas e Alves (2019) ressaltam que a ideia de que o que escrevemos produz muitas das vezes virtualidades, que somente após algumas leituras ou reflexões com colegas ou outros autores, conseguimos compreender.

Andrade, Caldas e Alves (2019) pensaram em um sexto movimento “*A circulação dos conhecimentosignificações como necessidade*”, que surgiu a partir de conversas com outras pesquisadoras do campo educacional, que traz a ideia de circulação dos ‘*conhecimentossignificações*’ como necessidade, pois, perceberam que deviam buscar articulações realizadas com o produzido dentro dessa corrente e verificar como abarcavam os próprios *praticantespensantes*, os artefatos que estes usam e todos que de alguma maneira se interessados em Educação. Pois, compreendendo que nessa rede de pensamento as relações que os *praticantespensantes* estabelecem entre si e com os outros, nas diversas redes educativas compõem sua formação contínua. Logo, há a necessidade de expressá-las essas relações de diferentes maneiras, com as diversas imagens, vídeos, documentos, narrativas, sons, gestos, que surgem nessas relações cotidianas.

A pesquisadora Nilda Alves aposta em seus estudos na ideia de um currículo produzido em redes, para discutir os currículos escolares, entrelaçados com outras redes educativas. Nessas suas pesquisas incorporou a ideia de compreendermos o *dentrofora* da escola, pois, diz que é impossível não incorporar os vastos processos sociais, nessas diversas redes que passamos e vivemos cotidianamente.

Então, percebe-se com Alves (2008a, p. 16), que para tecer essas redes de *conhecimentossignificados* nos cotidianos escolares é preciso “[...] mergulhar inteiramente em

outras lógicas para aprendê-los e compreendê-los”. Mas, enfatiza que devemos ter o cuidado de não trazer para a pesquisa algo estático ou acabado, pois nós também somos esses cotidianos. Vale ressaltar a ideia de Ferrazo (2021, p. 104, grifos do autor) de que nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos: “estamos sempre em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossos ‘lugares’, tanto como *alunosalunas* que fomos quanto como *professoresprofessoras* que somos”. Assim sendo, coaduna com a ideia Certeau (1994) ao dizer que os pesquisadores dos *praticantespensantes* também são *praticantes*.

Sendo assim, compreendemos que nesses mergulhos nos/dos/com os cotidianos escolares, estaremos também pesquisando nós mesmos. Por isso, há a necessidade de nos desprender de certos ensinamentos para combater nossos próprios preconceitos daquilo que nos cerca e aflige, para captar, sentir, contar e problematizar as artes de fazer dos *praticantespensantes* nos múltiplos *espaçostempos* das redes cotidianas.

2.3 CONCEPÇÕES DE *SABERESFAZERES* DOCENTES

Ao tomar como ponto de partida a complexidade das ações produzidas e desenvolvidas pelos docentes em formação inicial no contexto escolar, não é possível reduzir ou minimizar os *saberesfazeres* docentes a um aspecto meramente concernente à profissão, ou a algumas questões específicas do ensino, como as questões de metodologias e práticas educativas. Discute-se, a princípio, a noção de saberes apresentada por alguns estudiosos brasileiros, para em seguida refletir a concepção de *saberesfazeres* a partir da perspectiva das pesquisas nos/dos/com os cotidianos.

De acordo com Linhares (2000, p. 37), os saberes docentes são tecidos cotidianamente, incluindo nessa rede de tessitura os: “[...] populares, domésticos, familiares, religiosos, políticos, como os eruditos, científicos, filosóficos, artísticos, tecnológicos [...]”. No entanto, em consideração a complexidade de ações produzidas e desenvolvidas pelos(as) professores(as), no âmbito dos diversos processos de construção e desenvolvimento profissional que são alinhados pelas suas vivências e experiências da vida cotidiana.

Tardif (2000, p. 14) define os saberes docentes como plurais e heterogêneos, pelas seguintes razões:

Em primeiro lugar, eles provêm de diversas fontes. Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provêm de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor.

Nota-se que a visão do autor em relação a profissão de professor se constitui social e culturalmente de forma multidimensional, enfatiza também que “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2014, p.36). Para o autor, os docentes produzem uma série de saberes que são tecidos em diversos contextos e decorrentes de diferentes épocas, em que se efetiva como pessoa e profissional.

Entre esses saberes, ressaltamos neste estudo o saber da experiência defendido por Tardif (2014) como um saber que não provêm de única fonte, mas de diversas e diferentes fontes, advindas da história de vida, bem como da carreira profissional. O autor traz em seu estudo alguns questionamentos, entre eles: a) se os(as) professores(as) privilegiam e desconsideram outros saberes; b) se os(as) professores se servem de todos os saberes da mesma forma; c) se há algum princípio que influencia/comanda essas hierarquizações. Afirma também que conforme os resultados de suas pesquisas, a maioria dos(as) professores(as) observados(as) não unificam seus saberes, entretanto hierarquizam em função de seu uso no ensino. Nesse sentido, ressalta que quanto menos os saberes forem usados no trabalho, menor será seu valor profissional. Então, Tardif (2014) acredita que os saberes que são oriundos da experiência de trabalho cotidiano são alicerçados pela prática e competência profissional, pois esses saberes experienciais, proporcionam a aquisição e produção dos saberes profissionais dos(as) professores(as).

As características do saber da experiência/experiencial, é definido por Tardif (2014) como:

- a) um saber ligado às funções dos(as) professores(as), sendo mobilizados e modelados por eles(as);
- b) um saber prático, adequado às funções, problemas e situações de trabalho;
- c) um saber interativo que é mobilizado e modelado nas relações intersubjetivas entre o professor e os demais atores educativos;

- d) um que repousa sobre uma diversidade de conhecimentos e de um saber-fazer contingente e contextual, por isso é um saber plural e sincrético;
- e) um saber heterogêneo, pois adquirido nas mais diversas fontes, em tempos e espaços distintos (história de vida, carreira, experiência de trabalho) mobilizados por muitas formas de conhecimentos e de saberes-fazer;
- f) um saber complexo, que impregna a consciência, os comportamentos e hábitos do professor;
- g) um saber aberto, poroso, permeável, que sempre integra o novo com os conhecimentos já adquiridos ao longo do processo formativo, em função das mudanças nas situações de trabalho;
- h) um saber personalizado, pois traz as características próprias da personalidade do professor;
- i) um saber existencial, pois se incorpora ao próprio “ser-no-mundo” do professor, sua história, seu passado e seu futuro, imprimindo sentido ao seu agir, seu modo de ser, à sua identidade;
- j) um saber pouco formalizado, dado que ele é muito mais consciência “no” trabalho que consciência “sobre o” trabalho;
- k) um saber temporal, evolutivo e dinâmico, construído ao longo da trajetória de vida (pré-profissional e profissional) em um contínuo de aprendizagens;
- l) um saber social e construído, em que conhecimentos, práticas, competências são partilhadas nos diversos espaços de socialização do trabalho, levando o professor a posicionar-se frente aos outros conhecimentos e hierarquizá-los em função de seu trabalho.

Nunes (2001) também traz algumas concepções de saberes docentes, após fazer uma análise crítica e reflexiva de investigações acerca destes na literatura brasileira e internacional. Ela formulou a seguinte concepção:

[...] o saber é considerado como resultado de uma produção social, sujeito a revisões e reavaliações, fruto de uma interação entre sujeitos, fruto de uma interação linguística inserida num contexto e que terá valor na medida em que permite manter aberto o processo de questionamento (NUNES, 2001, p. 34).

Assim, percebemos que os saberes podem ser fruto de uma interação linguística, pelo qual são modificados e transformados constantemente. Além disso, o sujeito pode aprender tantos outros que venham a surgir, modificando e melhorando os saberes que já haviam adquirido, em decorrência das variadas interações e diversas vivências nos *espaçostempos* de suas vidas.

Já Nascimento (2011, p. 184) conceitua os saberes dos docentes como:

[...] um conjunto de relações individuais e sociais que os sujeitos mantêm com o mundo e consigo mesmos, mediadas pelos processos de ensinar e aprender, de saberes que abrangem o que os sujeitos percebem, pensam, desejam, sentem e agem numa relação objetiva, subjetiva e intersubjetiva.

Sob a ótica de Nascimento (2011), os saberes docentes possuem relação objetiva, subjetiva e intersubjetiva. Isto significa dizer, respectivamente, que o conhecimento pode ser visto como o pertencimento das ideias do sujeito a respeito de suas experiências anteriores às novas de maneira precisa e indubitável. Logo, essas relações permitem a criação e a racionalização sociais em diversos contextos com a consciência e a construção de conhecimento sob a ótica do observador, ou seja, existe uma relatividade naquilo que se ensina e se aprende.

O termo *saberesfazeres* escrito junto foi adotado dos estudos nos/dos/com os cotidianos, a partir de Alves (2008a), Ferraço (2007; 2008c), Oliveira (2007), Oliveira e Sgarbi (2008), entre outros, que buscam romper com a dicotomização da lógica cartesiana-positivista da ciência moderna, que limita e separa teoria e prática e sujeito e objeto.

De acordo com Ferraço e Alves (2015), os *saberesfazeres* são vistos como redes cotidianas que não se limitam apenas às escolas. Os autores consideram todos que, de alguma forma, estão ligados e envolvidos na partilha dessas redes em suas múltiplas relações. Destacam, também, que não podemos pensar as redes de *fazeressaberes* como domínio do cotidiano, uma vez que, para os autores, os cotidianos são o próprio movimento de tessitura dessas redes.

A mobilização dos *saberesfazeres* neste estudo toma referência as táticas¹⁵, aquelas apresentadas por Certeau (1994) e que não são estratégias, “[...] o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica pode ser isolado [...])” (CERTEAU, 1994, p. 99), pois as estratégias seguem princípios a partir de normas e padrões construídos por um poder, que possui força e está hierarquicamente superior; para apenas serem cumpridos e darem continuidade ao que se faz no cotidiano.

¹⁵ “[...] chamo de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma condição de fora lhe fornece a 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 organiza a lei de uma força estranha, são meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria. A tática é movimento “dentro do campo de previsão do inimigo” (CERTEAU, 1994, p.100).

Por outro lado, as táticas, devido ao fato de serem o não lugar, dependem do tempo, por isso vigiam sempre em busca do voo, das possibilidades de ganho que possam vir a aparecer. Mesmo sabendo que o que ela ganha, não o guarda, porém, precisa constantemente jogar com os acontecimentos a fim de transformá-los em ocasiões (CERTEAU, 1994).

Tal relação, proporciona pensar no que implica o estudo das práticas ou das “artes de fazer” cotidianas. Possibilita questionar as operações dos usuários dos produtos culturais, na busca de compreender o que fabricam com os usos que fazem do que recebem ou do que lhes é imposto. Essa fabricação Certeau (1994) chama de *poética*, ou seja, considera como uma produção astuciosa, silenciosa e às vezes inotável (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2017).

Assim, conforme Certeau (1994), a circulação de artefatos culturais, inclusive dos discursos, normas ou representações ensinadas pelos pregadores ou educadores não asseguram o que eles realmente são para seus usuários ou consumidores. Apenas, quando se analisa os usos que são realizados dos artefatos é que é possível apreciar a diferença existente entre a produção imposta (normalmente por quem detém mais poder social – o próprio) e a produção secundária (por quem detém menos poder social) que se efetiva nos processos de sua utilização (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2017).

Essa afirmativa é indicadora de que os usos feitos dos artefatos culturais não asseguram o que eles são para seus usuários. Pois, somente pode conferir a diferença entre a produção imposta e a produção secundária que se realiza quando são utilizadas pelos seus usuários. O que Certeau (1994, p. 41, grifos nosso), chama de maneiras de fazer:

Essas “**maneiras de fazer**” constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas de produção sócio-cultural. Elas colocam questões análogas e contrárias às abordadas no livro de Foucault: análogas, porque se trata de distinguir as operações quase microbianas que proliferam no seio das estruturas tecnocráticas e que alteram o seu funcionamento por uma multiplicidade de “**táticas**” articuladas sobre os ‘detalhes’ do cotidiano; contrárias por não se tratar de precisar como a violência da ordem se transforma em tecnologia disciplinar, mas de exumar as formas sub-reptícias que são assumidas pela criatividade dispersa, tática e bricoladora dos grupos ou dos indivíduos presos agora nas redes da “vigilância”.

Por isso, as práticas cotidianas dos sujeitos praticantes devem ser analisadas na diferença que elas instituem em relação aos sistemas de padrão que recebem, e não apenas à performatividade do discurso, do objeto, da lei, da norma que esses artefatos indicam (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2017).

De acordo com Ferrazo e Carvalho (2008, p. 4):

[...] vida cotidiana é um *espaçotempo* antropológico onde/quando se vivem as práticas de experimentação que taticamente abrem novos possíveis e/ou novas formas e forças que se enredam nos cotidianos escolares, favorecendo processos inventivos e de resistência.

No entanto, as manifestações cotidianas de resistência dos sujeitos *praticantespensantes* podem nos levar a novas possibilidades de compreender os usos e as táticas imprevisíveis e singulares criadas pelos praticantes que rompem as regras e as estratégias impostas pelo poder instituído nos cotidianos escolares. Pois, conforme Ferrazo, Soares e Alves (2018, p. 90) nos cotidianos escolares os sujeitos se inventam e se realizam. Os autores apresentam que:

Cotidianos escolares, nessa perspectiva, remete às dimensões desses contextos cotidianos que abarcam a vida nas escolas, suas dinâmicas criadoras de conhecimentos e modos de existência e o enredamento destes com conhecimentos e modos de conhecer criados em outros contextos (mídias, ciências, artes, igrejas, movimentos sociais, estruturas de governo, vizinhança etc) [...].

Assim, notamos que as múltiplas formas que abarcam a vida cotidiana escolar. Conforme os autores, essa dinâmica é entrelaçada pelos conhecimentos e significados que são tecidos dentro da escola, bem como fora dela.

Portanto, a problematização das práticas tecidas das/nas escolas possibilita compartilhar e compreender a criação de novas formas de reconhecer e valorizar os diferentes conhecimentos produzidos pelos sujeitos que a compõe, proporcionando assim a potencialização do processo de ensino-aprendizagem da escola pública brasileira (MACEDO, 2014), dando visibilidade às *práticaspolíticas* singulares e os valores emancipatórios dos cotidianos escolares (OLIVEIRA, 2010; 2013).

Encontrou-se na literatura brasileira contemporânea, alguns estudos que problematizam as redes e tessituras dos *saberesfazeres* docentes em formação inicial nos/dos cotidianos escolares, tais como: Morais (2015); Santos (2018); Morais, Nascimento e Magalhães (2016), os quais valorizam as singularidades, subjetividades, pluralidades dos currículos praticados, o qual coadunam com a ideia do nosso estudo.

Morais (2015, p. 75) adotou em seu estudo o termo saberes docentes, pelo seguinte motivo:

[...] por compreendê-los como sendo produzidos/construídos/adquiridos não apenas numa perspectiva científica, relativos à docência, mas à própria vida, aos inúmeros contextos que a realidade cotidiana das professoras coloca e que as vai levando a aprender para além da profissão, para além do ser professora ao colocarem em prática o que sabem e ao aprenderem o que ainda não sabem ou sabiam. São os saberes constituídos de múltiplas implicações acerca do que fazem no cotidiano existencial.

Então, Moraes (2015) evidencia em seu estudo que os saberes se articulam nas vivências dos sujeitos e se transformam em modos de agir. Portanto, é dessa articulação complexa que emerge o sujeito-professor que (re)cria a cada circunstância ou contexto da vida cotidiana. Sendo que esse contexto é mutável e heterogêneo, por isso, não podemos pensar em práticas pedagógicas homogêneas e estáticas. O autor ressalta que quando se mobiliza os *saberes-fazer*s, quais sejam os modos de fazer da prática cotidiana relacionados às necessidades e aos contextos imprevisíveis que o tempo revela em situações múltiplas da profissão docente, que são quase sempre abertas e flexíveis e que se entrelaçam na vida do indivíduo, articulando-se uns com os outros. Logo, possibilita tessituras, articulações e ligações com outros tantos que possam surgir, enfatiza ainda que:

Os múltiplos saberes aprendidos pelas professoras iniciantes relacionam-se com os que aprenderam/aprendem: na formação inicial; nas experiências tidas na família na educação e relacionamento com seus filhos, sobrinhos e outros familiares; na igreja, nas atividades propostas em que se trabalham os valores, tradições, atitudes, ética, crenças e aspectos comportamentais que crianças, jovens e adultos devem aprender; na formação continuada, em eventos na área da educação, nos encontros promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, em cursos de extensão, especialização etc., nas conversas com seus outros pares profissionais mostrando o que fazem, trocando experiências; em viagens a outros lugares, nas quais passam a conhecer culturas diferentes, compará-las e ampliam seu leque de saberes acerca da realidade que estão vivenciando; na troca de experiências com outros profissionais quando vão até a escola em atividades pedagógicas e educativas propostas; enfim, essa gama variada de lugares, sujeitos e experiências que potencializam o que as professoras iniciantes já possuem, e passam a fazer parte do seu universo de saberes complexificando-se cada vez mais e permitindo a realização de uma prática pedagógica mais plural, híbrida, significativa e com a possibilidade de resolver questões que se apresentam de maneiras incertas, imprevisíveis e mesmo conflitivas no cotidiano de sua atuação profissional (MORAIS, 2015, p. 79).

Portanto, de acordo com Moraes (2015), os saberes aprendidos pelos(as) professores(as) em formação inicial estão relacionados às ações experienciadas por cada sujeito dentro e fora da escola, podendo ser tecidos na relação familiar, na igreja, nas atividades que participa, nos cursos de formação, nas conversas com seus colegas de profissão, na prática pedagógica escolar, no processo ensino e aprendizagem, nos contextos escolares, ou seja, nas trocas de

experiências com outros sujeitos. O que permite uma prática pedagógica mais híbrida e significativa a partir das conexões com vários *espaçostempos* e dimensões do conhecimento, aprendizados e (des)aprendizados e das experiências da vida cotidiana.

A pesquisa de Moraes, Nascimento e Magalhães (2016) teve como objetivo compreender como as identidades profissionais das professoras iniciantes são constituídas nos cotidianos escolares. Os autores buscaram valorizar os saberes e *saberesfazer*s mobilizados pelos(as) professores(as) respeitando suas singularidades, subjetividades e especificidades. A produção dos dados foi entrelaçada com os diversos momentos da prática pedagógica e nas relações com os agentes educativos da instituição escolar. Seu estudo procurou dar visibilidade aos *saberesfazer*s produzidos pelas professoras iniciantes nos cotidianos escolares, sem estabelecer qualquer imposição de categorias para captar os resultados. Por isso, outras possibilidades surgiram na horizontalização do saber e das relações de aprendizagem tecidas entre pesquisadores e professores investigados. Logo, explicam que:

O/A professor/a iniciante carrega uma grande e importante responsabilidade sob dois aspectos: na perspectiva pessoal –, pois sua atuação nos primeiros anos de suas experiências constituirá o tipo de profissional que alicerçará seu *saberfazer* ao longo de sua vida, determinando ainda, se continua ou não na profissão – e na perspectiva coletiva – quando a mobilização do que pensa e faz, consegue atingir qualitativamente ou não o seu trabalho, que vai repercutir profissionalmente e pessoalmente (MORAIS; NASCIMENTO; MAGALHÃES, 2016, p. 60)

Portanto, os autores evidenciaram que professores iniciantes têm a responsabilidade de trazer tanto os aspectos da perspectiva pessoal, quanto da perspectiva coletiva nesta fase inicial da carreira docente, pois sua experiência na escola, nesses primeiros anos, dará base a seu *saberfazer* no decorrer de sua vida pessoal, podendo assim até decidir se permanecerá ou não nesta profissão, portanto isso pode influenciar sua vida pessoal e profissional.

A pesquisa de Santos (2018) teve como objetivo estudar as tessituras e partilhas que são estabelecidas nas redes de *saberesfazer*s de professores do Ensino Fundamental I nos cotidianos escolares, com a finalidade de compreender a formação de professores, a partir das pistas encontradas no cotidiano. Uma das narrativas do estudo, destacou que:

[...] a formação, o aperfeiçoamento, a troca, o compartilhar com outros professores... a gente compartilha muito aqui. Eu com S., que é a professora do primeiro ano, com a coordenadora nos momentos de AC, com outros professores, então, a gente tem sempre, a gente tá sempre trocando o que dá certo... [...]. Então, a gente compartilha bastante, a gente troca muito, e isso ajuda a outra a crescer. Não é só eu lá dentro da

minha sala, com meus alunos, não. A gente tem que ter realmente essa troca (SANTOS, 2018, p. 143).

A autora constatou, por meio dos relatos dos autores-narradores, a escola como espaço de formação continuada, onde professores são produtores de saberes, logo, a escola é reconhecida como *espaçotempo* de ensino-aprendizagem compartilhado. Conforme a autora, as trocas de experiências de professores com seus pares e demais sujeitos dos cotidianos escolares propiciam a reflexão da prática do professor e o crescimento profissional. O estudo revelou também que:

[...] apesar da possível conclusão de que, para que ocorra o processo formativo dos professores e seus pares (alunos) no cotidiano escolar, é preciso o entendimento acerca desse cotidiano e que se faça uso de aspectos e elementos que contribuam para a formação de professores no cotidiano escolar – como a criatividade, como já visto –, é de suma importância para que tal aconteça de maneira satisfatória e, portanto, se “faça realidade”, a disponibilização dos recursos materiais necessários. Esses recursos poderiam, então, viabilizar a elaboração de processos formativos mais eficazes a serem desenvolvidos no ambiente escolar (SANTOS, 2018).

Os atores-narradores relataram no estudo de Santos (2018) que não optam pelo aperfeiçoamento profissional a partir de cursos de especialização, por falarem que eles são descontextualizados dos cotidianos escolares. Notou-se também a preocupação das professoras em relação ao que ocorre no dia a dia da escola.

Então percebemos que professores produzem sentidos nas suas experiências *prácticasteóricas* cotidianas, nos múltiplos e diferentes lugares culturais, “[...] proporcionando a estes praticantes diferentes *espaçostempos* de realização de negociações, traduções, performances e hibridizações” (FERRAÇO, 2008c, p. 36).

No entanto, a potencialização dos *saberesfazeres* docentes, transgridem os limites impostos pela racionalidade epistêmica e científica moderna. Pois, os(as) professores(as) inovam e reinventam o dia a dia das escolas, a partir do que está posto, dando significados novos, valorizando outros contextos e situações. Assim como bem é enfatizado por Ferrazzo (2008c, p. 39):

[...] entendemos que a condição de pensar a complexidade da educação no cotidiano leva a considerar como autores dessa complexidade os sujeitos que praticam esse cotidiano. Ou seja, para além dos teóricos que se dedicam a escrever sobre esse tema, estão os autores sujeitos anônimos do cotidiano. São eles que, ao se valerem de diferentes possibilidades estéticas, inventam novos/outros discursos para educação.

Para Ferrazo (2008c), os saberes não são produzidos apenas pelos estudiosos que estudam essa temática, pois, são também produzidos pelos praticantes que estão no cotidiano, ou seja, aqueles que são considerados ‘invisíveis’, que no exercício da sua profissão recriam constantemente suas práticas pedagógicas.

Assim, não há possibilidade de afirmar os *saberesfazeres* docentes a um único ponto concernente da profissão ou como práticas metodológicas de ensino (FERRAÇO, 2008b). Pelo fato da docência ser constituída pelo aspecto social, cultural e o caráter multidimensional da profissão, que aplica um conjunto de saberes, construídos pela inserção em diversos contextos, pessoais e profissionais (LINHARES, 2000).

Conforme Esteban (2013, p. 119):

Os diálogos que constituem a vida escolar cotidiana criam/expressam múltiplas possibilidades de percursos, de relações e de conhecimentos e proporcionam *espaçotempos* de deslizamentos que permitem negociações, rupturas, reinvenções e reapropriações. Esses movimentos reinscreve os sujeitos e seus *saberesfazeres* e reacendem o questionamento sobre os desenhos curriculares como produção social, histórica e cultural, encharcados pelas relações de poder.

Desse modo, os *saberesfazeres* docentes, são interpretados neste estudo como *práticaspolíticas praticadospensados* tecidas numa pluralidade de contextos, vivências e *experiências* que se entrelaçam e criam currículos únicos, diante dos desafios que enfrentam na escola, bem como foi proposto por Oliveira (2016).

Logo, essas experiências enriquecem o desenvolvimento da profissão e, mais especificamente, fundamentando e potencializando social, política, teórica, metodológica, epistemológica e culturalmente às *práticaspolíticas* emancipatórias e singulares de professores tecidas nas redes cotidianas.

Após a contextualização de *saberesfazeres*, inicia-se o terceiro capítulo trazendo uma discussão da formação docente sob o viés de *práticaspolíticas* emancipatórias. Depois, é reflito a partir de estudos bibliográficos do cenário brasileiro contemporâneo acerca da formação inicial de professores de Língua Portuguesa no Brasil para Educação Básica; Formação de professores no contexto amazônico; Prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa em formação inicial, intermediada pelo PIBID; Desafios e as possibilidades do PIBID para formação inicial de professores de Língua Portuguesa.

3 FORMAÇÃO DOCENTE SOB O VIÉS DE PRÁTICAS POLÍTICAS EMANCIPATÓRIAS: CURRÍCULOS PRATICADOS PENSADOS

[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (FREIRE, 2019, p. 25).

A escola, no viés contemporâneo, tem o desafio de diante da realidade social, cultural e econômica, dos aspectos complexos e singulares de cada sujeito, de cada família, de cada aluno e professor e de cada contexto, produzir uma aprendizagem significativa aos alunos da educação básica. O aspecto subjetivo vulnerável da sociedade atual encontra entraves para imersão de seu anonimato, inviabilizando o crescimento da sua própria autonomia e emancipação social.

O trabalho é uma ação humana intencional que busca continuamente transformar a natureza a fim de ajustá-la às necessidades do homem. Os modelos de formação difundidos na sociedade estão relacionados à racionalidade técnica, conhecida como epistemologia positivista. A maneira com o que se pensa e faz a ciência é aceita na modernidade como um modelo de ciências físicas e biológicas, no berço do positivismo no século XIX. A educação, conseqüentemente, aderiu a esse modelo e se constituiu como uma hegemonia na sociedade brasileira (SAVIANI, 2009).

No entanto, para falar da educação emancipatória, se faz necessário trazer também para discussão as mudanças de paradigmas da Modernidade/Pós-Modernidade. Para embasar a discussão apoiou-se em Bauman (2001) o qual reflete acerca da fragmentação trazida ao contexto pós-moderno, chamado pelo autor de Modernidade Líquida, que tem como proposta superar a máscara das ilusões postas pela cientificidade moderna. Visto que “A sociologia de Bauman demonstra que o sonho moderno de uma sociedade ordenada acabou (re)produzindo o seu contrário, quer dizer, mais desordem, mais caos ou, conforme a expressão que ele empregou para caracterizar essa tendência, mais ambivalência” (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p. 17).

A ideia de emancipação adotada neste estudo tem como fundamento principal o pensamento de Boaventura de Sousa Santos (2008b, p. 60), visando uma prática educativa tecida “[...] do paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”. Ou seja, com o pensamento da emancipação do indivíduo por meio da integração social e igualdade, onde a universidade para ter um máximo de consciência possível é preciso ser explorada, além de se fazer uma ecologia dos saberes. Para Boaventura de Sousa Santos (2007), devemos pensar em

uma universidade às avessas, uma vez que a extensão convencional é levar a universidade para fora, e a ecologia dos saberes propõe o movimento contrário, ou seja, trazer para dentro das universidades outros conhecimentos, o que significaria pensar em uma nova forma de pesquisa-ação.

Boaventura (2007) apresenta a discussão sobre a epistemologia do sul, como uma relação de poder no uso do conhecimento (epistemologia), refutando a ideia de que o conhecimento é neutro. A epistemologia do sul é encampada pelo autor. Entende-se o “sul” aqui como um termo simbólico ou metafórico que representa a população periférica e com escassos recursos econômicos, para retratar o processo de colonização entre os países colonizadores (Norte) e colonizados (Sul). Assim, coloca-se em discussão o tratamento e a percepção de como os conhecimentos produzidos por populações nortistas são desconsiderados ou até mesmo ignorados quando em comparação aos conhecimentos produzidos pelas populações sulistas do globo terrestre. São conhecimentos que são renegados e marginalizados dentro de um viés científico-epistemológico. No entanto, a sua proposta ressalta a necessidade de ecologia dos saberes, no qual tais saberes não são excludentes, mas, sobretudo, dialógicos dentro de uma perspectiva epistemológica para além das fronteiras geográficas.

O aspecto da autonomia, subjetividade e formação do indivíduo, também é visto nos estudos de Paulo Freire como caráter emancipatório da educação. Para o autor a autonomia de pensamento e a construção de um ser crítico, conforme os ensinamentos escolares, formam indivíduos emancipados diante da subjetividade linear coletiva.

Conforme a proposta de emancipação, Freire (2019) também incorpora o significado de humanização, que dentro do contexto histórico, representa as possibilidades de realização dos indivíduos. Nesse sentido, a humanização é vista como uma vocação do ser humano, pelo fato de existir a projeção para se ir além, um potencial a ser conquistado. Destaca-se que:

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2005, p.77).

A emancipação dos sujeitos trilha um caminho por intermédio de sua humanização, com inserção no aspecto social, influenciando todos os indivíduos. Desse modo, Paulo Freire (2005) traz o seu conceito de emancipação com o pensamento acerca da pedagogia do oprimido, ao

qual aponta que o ensino deve ser forjado *com o* aluno e não *para o* aluno. Pois, o ensino que oferece reflexões acerca dos aspectos da opressão resulta em engajamento para libertação dessa condição opressora.

A pedagogia compreendida por Freire (2005) é uma teoria humanista, em virtude do seu tratamento com as relações entre os indivíduos quanto à opressão e dominação. Todavia, também é social, pois traz o reconhecimento quanto a raiz da opressão que está reforçada pelas estruturas de toda a sociedade e suas instituições.

Ademais, também existe a preocupação de luta consciente com a aplicação do conhecimento que é o fator de liberdade dos indivíduos. Atua também como crítica para o modelo tradicional da educação, trazendo também uma proposta inovadora à construção do entendimento e do processo ensino aprendizagem.

No entanto, o pensamento da educação, em um sentido inovador, como vetor de formação para o ser humano, tanto em aspecto ético quanto de conhecimento, reconhece a finitude atribuída ao indivíduo. Com isso, é reconhecido que o ser humano passa por uma constante construção ao longo de sua vida, não devendo se conformar com condicionamentos históricos e sociais, mas sim ampliar a sua formação, para uma vida mais humana, liberta e justa.

É sintetizado por Freire (2005) o entendimento de que o ser humano carece de superar o seu condicionamento histórico. A sua consciência implica nessa necessidade de superação de obstáculos concretos. Essa construção é chamada de conscientização, pois faz parte do aspecto central sendo amplamente interligado ao ideal que baseia a educação integral. A pedagogia do oprimido traz que o conhecimento transforma, liberta, logo, é preciso que seja fomentada a forma mais eficaz e prolongada de ensino, sendo este o cerne da educação integral.

A educação é a conscientização do ser humano. Logo, pode contribuir de forma significativa para que o pensamento de finitude do ser humano seja o principal catalisador à sua formação. Os indivíduos são educados à medida que reconhecem a sua finitude, pois, a sua consciência é o fator que gera a educação (FREIRE, 2019). O indivíduo ao se reconhecer como um processo em construção e agente desse processo, ao passo que seu consciente inacabado busca ampliação quanto ao seu condicionamento histórico, transforma o ensino trazido pela pedagogia como filosofia emancipatória.

Atualmente, a discussão no âmbito da educação, dentro de uma perspectiva progressista, é voltada para uma aprendizagem colaborativa. Isso porque, em meio ao cenário da era da

informação e de constantes inovações tecnológicas, a informação chega aos indivíduos de forma célere e constante, o que promulga uma mudança nas interações do saber e também do fazer na prática pedagógica.

Entretanto, o sistema educacional ainda apresenta muitos entraves que dificultam a formação docente. Segundo Imbernón (2011, p. 59):

O sistema Educacional sempre situou a formação do profissional da educação, ou seja, a profissionalização docente, no contexto de um discurso ambivalente e paradoxal ou simplesmente contraditório: de um lado, a retórica histórica da importância dessa formação; de outro, a realidade da miséria social e acadêmica que lhe concedeu.

Contudo, conforme o autor, esse pensamento contraditório do sistema educacional brasileiro precisa ser analisado e discutido para além dos discursos hegemônicos, funcionalistas e administrativos da profissionalização docente. Tem-se discutido muito sobre o conhecimento profissional dos(as) professores(as) nas últimas décadas, entretanto, os conhecimentos profissional-cultural, ético e moral da profissão, têm deixado a desejar, uma vez que o sistema anda em passos diferentes dos cotidianos das escolas.

As experiências de professores em formação ligadas a elementos como socialização, vivência profissional e a formação permanente, devem ser vistas como um processo dinâmico e não estático. Sobretudo, na visão de Imbernón (2011) é preciso, superar o ensino tradicional e tecnicista para se promover um ensino que englobe as necessidades dos contextos em que os sujeitos estão inseridos, onde a escola passa a ser o foco de ação-reflexão-ação, em que o desenvolvimento profissional pode ser aperfeiçoado, pois, para o autor o conhecimento é construído e reconstruído durante a vida profissional do professor, interligado ao conhecimento prático e teórico.

De acordo com o autor é necessário também que essa formação inicial seja reflexiva, crítica e cooperativa, porque não se trata de aprender apenas os estereótipos técnicos. Uma vez que para aquisição do conhecimento profissional pedagógico, é necessário pensar em mudanças sem temer as utopias, sem deixar que as tradições dificultem a promoção e o desenvolvimento da consciência crítica para melhoria da formação docente. Pois, como bem já foi mencionado por Gatti (2013, p. 64):

A estrutura da educação básica mudou, os segmentos sociais que nela se inserem mudaram, a idade de inserção das crianças e adolescentes mudou. Essas mudanças

exigem da formação de professores mudanças radicais. Mudanças que, de fato, permitam que os seus licenciandos se inteiram mais profundamente de questões educacionais, dos aspectos de desenvolvimento cognitivo e social dos alunos que adentram a escola básica e suas motivações, questões relativas à escola e às redes de ensino, ao seu currículo, entre outros aspectos.

Portanto, a educação é um processo formativo contínuo que além de abranger o sujeito em diferentes ambientes sociais, também precisa estar envolvida em discussões de ordem culturais, que por sua vez está presente em diversos movimentos e organizações da sociedade.

A autora Alves (2011), enfatiza que a luta está pela eliminação de todas as formas de opressão presentes na formação docente, bem como na escola, na universidade e na sociedade em geral, para que de fato o educador seja capaz de lidar com a cultura e a experiência de vida dos alunos. No entanto, o curso que silencia o professor de sua comunidade, das suas vivências, dos seus sentimentos e dos seus sonhos, não fomenta uma educação integral e igualitária.

Desse modo, essa questão torna-se extremamente importante, pois não se deve apagar todo conhecimento, toda prática, toda experiência acumulada ao longo do tempo e em outras instituições, independentemente de ser educacional ou não. Uma vez que a formação docente, como afirmado anteriormente, é um processo contínuo, assim devemos considerar nesse processo formativo docente os aspectos éticos, morais, cognitivos, afetivos, emancipatórios, sociais, autônomos e os contextos históricos de cada sujeito.

Freire (2019), ressalta que se pela palavra o indivíduo compreende a si mesmo e o mundo, por meio dela também pode criar diálogo de ação e reflexão, a partir de uma prática transformadora que parte do pensamento consciente que cada sujeito faz para transformar o meio em que vive e si próprio.

No entanto, não basta apenas ter o pensamento crítico-reflexivo, pois precisa-se também pensar em uma formação docente que ultrapasse e supere as barreiras da dicotomia do sujeito e objeto, teoria e prática. Com a possibilidade de assumir uma prática educativa tecida de forma singular e subjetiva na vida humana, a partir das suas relações cotidianas, nas tessituras da *prácticateoriaprática* (ALVES, 2008a), ou seja, nas múltiplas relações com outro e consigo mesmo de forma contínua.

Portanto, se faz necessário compreender as redes de *saberesfazeres* e valores presentes nos diferentes *espaçostempos* dos cotidianos para problematizar as *práticaspolíticas* formativas (OLIVEIRA; SGARBI, 2008; OLIVEIRA 2013). Visando a valorização dessas redes de

saberesfazeres, na busca por mudanças sociais significativas e emancipatórias (OLIVEIRA; ESGARBI, 2008).

É nessas perspectivas que este estudo será tecido, pois as múltiplas questões que envolvem a formação docente nesta pesquisa contemplam as redes de *saberesfazeres* dos cotidianos escolares como *espaçotempo* formativo. Pois, por meio criação e bricolagem os sujeitos forjam outras maneiras de *fazerset* docente frente aquilo que muitas das vezes lhe é imposto nas escolas, produzindo assim *práticaspolíticas* emancipatórias diante da realidade-problema que encontram nos cotidianos (OLIVEIRA, 2010).

A autora Inês Barbosa de Oliveira trabalha, desde 1999, com a questão de práticas cotidianas singulares que cada sujeito desenvolve e seu sentido emancipatório que assume nas diferentes circunstâncias, que são inotáveis ao método quantitativo das pesquisas tradicionais (OLIVEIRA, 2010). Seu diálogo é construído com estudos voltados às práticas curriculares relacionadas ao contexto social, na busca de compreender os diferentes currículos praticados, o qual é chamado pela autora de *práticaspolíticas* emancipatórias.

Portanto, a ideia de *práticaspolíticas* faz parte das redes de *saberesfazeres* tecidas e partilhadas pelos sujeitos de forma única, na dinâmica da/na vida cotidiana das escolas. As *práticaspolíticas* são estudadas por alguns autores brasileiros, tais como: *currículos em redes* (ALVES, 2008a), *currículo realizado/vivido* (FERRAÇO; CARVALHO, 2008) e *currículos pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2013). Conforme Inês Barbosa de Oliveira (2013, p. 47, grifos nosso):

[...] os currículos são percebidos como criação cotidiana dos *praticantespensantes* (CERTEAU, 1994) das escolas, neologismo que pretende deixar claro que entendemos prática e teoria como instâncias complementares e indissociáveis do *fazerpensar* dos sujeitos das escolas. **Entendemos esses praticantes como criadores de currículos nos cotidianos**, assumimos esse processo criador como resultado, sempre provisório e, por isso, recriado cotidianamente, de diálogos e enredamentos entre conhecimentos formais - advindos das diferentes teorias com as quais entram em contato em diversos momentos e circunstância de suas vidas – e outros conhecimentos, dando origem, portanto, a **currículos pensadospraticados**.

Por isso, devemos reconhecer o currículo como criação cotidiana nos diferentes momentos de nossas vidas pessoais e profissionais, tecidos de forma única, inédita e irrepetível, pois os *praticantespensantes* das escolas criam sempre novas alternativas diante das dificuldades ou problemas que surgem em seu dia a dia, por isso, precisamos compreendê-los para além de seus aspectos normativos, quantificáveis e estruturais (OLIVEIRA, 2016).

Oliveira (2013, p. 49-50), enfatiza que:

Ao compreender os currículos como criações cotidianas dos *praticantespensantes* das escolas, produzidos por meio dos usos (CERTEAU, 1994) singulares que estes fazem das normas e regras que lhe são dadas para consumo, num diálogo permanente entre essas diferentes instâncias, estamos supondo que as redes de conhecimentos tecidas por esses *praticantespensantes* dão origem a *teoriaspráticas* curriculares emancipatórias, relacionando-se também com os embates políticos e ideológicos que habitam a sociedade, e portanto, as escolas e as políticas curriculares.

Portanto, para compreender os currículos *praticadospensados* pelos sujeitos das escolas devemos considerar suas produções e valores singulares tecidos nas *prácticasteoriaspráticas* emancipatórias, criadas diante dos artefatos que são postos para consumo.

Então, os currículos, instituídos pelas políticas educacionais brasileiras, tais como BNCC, PCN, entre outros, ganham vida nas ações dos sujeitos, sendo recriados e subvertidos por todos aqueles que fazem parte dos/nos cotidianos das escolas.

Contudo, a globalização hegemônica do mercado capitalista amplia e contribui para desigualdade estrutural do mundo, tais pensamentos refletem nas escolas, como a criação dos currículos inéditos, apenas para acompanhar os sistemas globais de avaliação. Portanto, há a necessidade de estudar as *políticaspráticas* educativas dos *praticantes* da vida cotidiana (Certeau, 1994) que escapam esses modelos normativos impostos pelas políticas educacionais hegemônicas, pois caminham em diferentes direções (OLIVEIRA, 2010).

Alves (1999) trouxe a ideia de tecer conhecimento em rede, por acreditar que precisamos superar as dicotomias apresentadas pela ciência moderna tais como a fragmentação da teoria e prática, a autora ressalta que:

A consequência direta de tudo isto, no pensar pedagógico, especialmente no campo curricular, é que se criou e se passou a desenvolver um modelo e uma realidade nos quais a ‘construção’ do conhecimento se dá de modo linear e hierarquizado, com uma antecedência claramente estabelecida de disciplinas teóricas (formadoras do campo científico específico) sobre as disciplinas práticas, sempre subordinadas, que quanto ao lugar posterior ocupado, quer pelo tempo menos geralmente dedicado ao seu desenvolvimento (ALVES, 1999, p. 113)

Os currículos em rede são propostos pela autora, como forma de romper com o pensamento hierarquizado e linear da construção do conhecimento. Pois, diz que é preciso compreender os *saberesfazeres* criados do uso, como forma de inventividade dos conhecimentos em rede tecidos nos cotidianos escolares.

Os estudos de Ferrazo e Carvalho (2008), tomam o currículo com a ideia de que eles são realizados e/ou vividos nos cotidianos das escolas, suas pesquisas buscam discutir o currículo a partir das relações estabelecidas em redes, tecidas por alunos, professores e todos os sujeitos praticantes do cotidiano, o qual toma como base a ideia proposta por Nilda Alves.

No estudo dos *Currículos e conhecimentos em redes de Ferrazo* (2021), realizado em 1996, em uma cidade do Estado do Espírito Santo, o autor problematiza os currículos que eram praticados pelas professoras na sala de aula da escola, *refleteproblematiza* neste estudo as táticas e estratégias como modos de enfrentamento das situações-problemas. Ferrazo (2021, p. 62) evidenciou nesta pesquisa que:

Ao usarem as composições entre os diferentes contextos para sustentar e fazer crer suas explicações, as professoras recorriam a saídas táticas e/ou estratégicas quando se deparavam com situações consideradas como difíceis, embaraçosas ou até mesmo impróprias.

Então, Ferrazo (2021) conta que percebeu na fala das professoras microdiferenças, nos modos como elas agiam diante das situações desafiadoras, diz também que seu senso de humor, o deboche, a irreverência, o riso e a ironia eram usadas como alternativa para enfrentar as situações-problemas vividas/realizadas nos cotidianos das escolas públicas.

Dessa forma, as *práticaspolíticas* praticadas, ou seja, os currículos vividos nas redes cotidianas pelos sujeitos *praticantespensantes*, possibilitam experiências formativas de fato realizadas, criadas, recriadas e compartilhadas nos cotidianos das escolas. Sendo assim, enriquecedor para potencializar a discussão da escola pública como *espaçotempo* formativo, singular, complexo e subjetivo, na busca de superar aquela formação hegemônica que não contribui para criação e inovação da prática pedagógica educativa.

3.1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

A formação de professores tornou-se objeto de muitas pesquisas que investigavam as condições que impediam as escolas de atingir seus objetivos em decorrência da predominância de uma tradição pedagógica normativa. No entanto, esses estudos, na maioria das vezes, são pautados em métodos quantitativos e conhecimentos teóricos que pouco contribui ao processo

formativo inicial de professores da sociedade contemporânea, pois, não se valoriza o pensar, o viver, o criar e recriar de cada professor.

No início do século XX, houve muitas manifestações a respeito da necessidade da formação de professores do ensino fundamental anos finais e ensino médio, em cursos regulares e específicos. Com a publicação da Lei n. 9.294/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – em dezembro de 1996, muitas alterações foram propostas para as instituições formadoras como também para os cursos de formação de professores (GATTI, 2010).

No final do século XX, a preocupação das políticas públicas era com a qualificação do professor para a educação básica. Então, a partir de 2005, alguns programas passaram a promover a formação da prática docente, tais como: o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Universidade Aberta do Brasil (UAB), Pró-Licenciatura e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Muitos estudos sobre a formação inicial de professores no Brasil, nas últimas décadas, têm destacado como problemática ao processo formativo: o distanciamento entre o ensino e as necessidades da profissão docente; a ausência de articulação teoria-prática; a falta de proximidade e parceria das IES e a educação básica; o afastamento das formações docente diante das dinâmicas culturais e demandas sociais da comunidade escolar; a falta de abordagem do uso das TICs relacionados aos saberes e habilidades que valorize e proporcione a diversidade cultural e uma formação mais humana (GATTI, 2013; 2014; 2020; LEITE, *et al.*, 2018).

Para compreender melhor a formação docente, a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e a Lei nº 13.005/2014 apresentam determinações importantes para discutir em que diretrizes os(as) professores(as) estão subsidiados, no que tange à sua formação docente e em que sentido as leis são, de fato, executadas na prática.

A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, apresenta em seu Título I, o qual, trata da educação, o Art. 1º, que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 01). O que significa que a educação é um processo formativo contínuo que além de

abranger o sujeito em diferentes ambientes sociais, também precisa estar envolvida em discussões de ordem culturais, que por sua vez está presente em diversos movimentos e organizações da sociedade.

Esses ambientes extrapolam a sala de aula da escola, podendo contemplar bibliotecas, pátios, museus, teatros, espaços culturais, até mesmo as faculdades e universidades, considerando-se que esses lugares, frequentemente, oferecem apresentações acadêmicas, teatrais, lúdicas e tantas outras que contribuem significativamente no processo de aprendizagem dos alunos e no processo de formação de professores. E todos esses espaços são produtores de conhecimento, enriquecem os alunos e professores em vários campos de atuação da vida em sociedade.

Aquela filosofia cartesiana, aplicada na área da educação durante muitos anos, que era pautada primordialmente no método, já recebeu inúmeras críticas. Contudo, problematizar as relações e operações dos sujeitos no seu ambiente social, é muito mais prolífero e frutífero, resultando em uma ação muito mais significativa aos grupos sociais em estudo.

Com Descartes tem início uma nova etapa da filosofia, que é de respeito pelas ideias claras e de preocupação com os problemas do homem. A orientação filosófica, que até então era essencialmente ontológica, recebe uma nova conotação. É uma colocação crítica e gnosiológica, cujo primeiro ponto a se quer verificar é o valor do conhecimento humano e sua possibilidade. O centro da filosofia é deslocado para dentro do pensamento, da natureza para o eu (LOPES; LIMA; VALESE [s/d], p. 12655).

Essa discussão do campo filosófico impacta na forma de pensar, praticar e pesquisar o universo da educação, seja na criação de leis e decretos, seja no próprio método epistemológico da prática pedagógica. Uma vez que esses campos estavam (e ainda estão) em constantes trocas de conhecimento, fato que contribui para que haja evolução – no sentido menos romantizado da palavra, ou seja, no sentido de criação de modelos mais ajustados a realidades diversas e sujeitos diversificados.

É digno de destaque o fato de que a formação inicial, segundo a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), 9394/96, é a formação mínima exigida para um profissional assumir a função docente e desempenhar o ofício nas escolas de Educação Básica. Tal realidade é bem recente, visto que nas legislações anteriores, o que se exigia para ser professor era apenas possuir o ensino médio. Nessa esteira, foi uma conquista elevar o nível da formação rumo à melhoria da qualidade da Educação. No entanto, também merece destaque que essa estrutura

de formação docente tem sido discutida, questionada e refutada por educadores, pesquisadores e estudiosos da área educacional, pois mesmo diante dessas conquistas, percebe-se a ausência da valorização de *práticas políticas* de professores nas redes cotidianas das escolas, bem como de uma formação docente que privilegia os aspectos sociais, culturais, pessoais, criativos e emancipatórios criados e recriados de forma singular e contínua pelos sujeitos que compõem esses diversos *espaçotempos* (ALVES, 1998; OLIVEIRA, 2010).

Alguns autores, também destacam que a formação inicial não tem contribuído para o desenvolvimento profissional, até certa medida, visto que os currículos e as diretrizes dos cursos não conseguem alinhar as unidades teoria e prática, até o presente momento, de forma a estabelecer um equilíbrio entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos (GATTI, 2014, GATTI, 2020).

Outra questão que merece destaque corresponde à estrutura e planificação do estágio, porque muitas IES possuem inúmeras dificuldades e fragilidades que as impossibilitam de garantir consistência eficaz durante a formação dos(as) professores(as). Esses são os dois fatores de entrave que são objetos de inúmeras reflexões e críticas por pesquisadores da área da educação (GATTI, 2014).

Conforme dados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2016)¹⁶, os cursos de Licenciatura no Brasil tiveram somente 18,9% do número de matrículas e somente 20,4% dos concluintes da Educação Superior quando comparados aos cursos de Bacharelado e Tecnólogo. Resultado que evidencia a baixa demanda pelos cursos de formação de professores, evidenciando a desvalorização da profissão pelos estudantes.

Campos e Silva (2019, p. 243) afirma que:

[...] não há como desvincular a formação do professor dos aspectos atinentes a exigências atuais e à complexidade que envolve questões contemporâneas marcadas pelas mudanças sociais, econômicas, políticas, tecnológicas, especificamente no campo da comunicação, provocando o aumento exponencial do acesso ao conhecimento e a sua mercantilização, que acentuam o aligeiramento e a banalização da informação, geram crises nas diversas esferas da sociedade, reverberando diretamente nos diferentes níveis de formação pessoal, profissional e nos desafia a buscar, a construir outras configurações teórico-metodológicas que contribuam para o entendimento das especificidades da formação para a docência.

¹⁶ Resumo técnico: Censo da Educação Superior 2016. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: [Resumo Técnico - Censo da Educação Superior 2016.indd \(inep.gov.br\)](#). Acesso em: 09 jun. 2022.

Afora essas questões, a profissão de professor, como é sabido por todos os estudiosos da área, não oferece grandes significados que seja minimamente motivador para o ingresso na carreira docente. O que corrobora para que os estudantes não percebam na profissão docente uma ascensão e reconhecimento profissional relacionados ao salário, aos benefícios e ao reconhecimento, questões já observadas por Gatti (2009). Esses dados são evidenciados nas pesquisas sobre gratificações e ofertas de melhores condições para o desempenho da profissão junto ao Magistério da Educação no território brasileiro, realizada com uma amostra de alunos finalistas do Ensino Médio. No resultado da análise das discussões dos dados, fica destacado que não há políticas de valorização salarial, carreira e condições de trabalho que atraem a população jovem à carreira docente, em comparação a outras profissões já existentes no mercado de trabalho (ALMEIDA; TARTUCE; NUNES, 2014).

Por outra ótica, as condições educacionais de muitas escolas brasileiras revelam sérios problemas relacionados a mau comportamento, criminalidade, falta de empenho dos alunos, carga horária intensa de trabalho. Tais fatores impedem o interesse desses estudantes a ingressarem na profissão docente. Essas são situações que interferem negativamente no momento de escolher ou não a carreira docente. Conforme destaca Campos e Silva (2019, p. 252):

As condições objetivas de trabalho e a desvalorização social da profissão de professor são alguns pontos que interferem diretamente na construção da identidade de futuros professores, uma vez que a identificação com o Magistério diz respeito ao significado pessoal e social que a profissão tem para a pessoa, ou seja, se o professor perde o significado do seu trabalho, tanto para si quanto para a sociedade, ele perde a identidade com a sua profissão.

Outra questão relacionada à formação inicial e que merece discussão, corresponde à estrutura curricular dos cursos de Licenciatura, que valorizam as disciplinas específicas em detrimento das disciplinas pedagógicas voltadas à prática docente. De acordo com Campos e Silva (2019, p. 255) “[...] a formação específica para a profissão docente ainda é algo supérfluo, ou mesmo desnecessário, e raramente identificam a imprescindibilidade dessa formação”. Essa é uma questão crucial abordada nos estudos de Gatti (2010, p. 1374), o qual reforça:

Com as características ora apontadas, com vasto rol de disciplinas e com a ausência de um eixo formativo claro para a docência, presume-se pulverização na formação dos licenciados, o que indica frágil preparação para o exercício do Magistério na Educação Básica.

Diante desse cenário, é possível depreender que os diversos estudos, críticas e reclamações sobre as deficiências da formação inicial são bastante recorrentes e inegáveis. Contudo, podemos perceber que todo esse contexto, evidenciado de forma explícita, sugere a percepção das contrariedades e das desestruturas vividas pelos profissionais empenhados e inseridos nesse nível de ensino, do que podemos perceber que a fragilização dos espaços de formação transforma-se em uma justificativa do Governo, em muitos casos, de privatizações de instituições e de reestruturação dos cursos de Licenciatura aos princípios neoliberais, usando-se da educação uma espécie de escada ao desenvolvimento do mercado capitalista.

Por conseguinte, durante esses últimos anos, as discussões que ocorrem no meio científico e teórico, referentes às fragilidades dessa formação, procuram reivindicar uma formação inicial que incentive os(as) professores(as) diante do enfrentamento dos diversos embates e dificuldades com que eles se deparam no dia a dia escolar. Souza Neto *et al.* (2007, p. 2) defendem que tais exigências buscam:

[...] um corpo fundamental de conhecimentos; a formação pedagógica sólida e não fragmentada; o desenvolvimento do conteúdo específico na ótica do ensino; a valorização da relação “prática-teoria-prática” – articulação entre a teoria e a prática desde o começo do curso – a revisão do modelo curricular adotado; o acompanhamento e a supervisão permanente nos estágios curriculares; a prática pedagógica; a interdisciplinaridade; a delimitação dos saberes da docência; a autonomia pedagógica, a constituição de uma identidade profissional do docente.

Compreender tais considerações possibilita perceber a relevância de se trabalhar a complexa relação *teoria-prática*, o que já é instituído legalmente pela Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002), a qual também orienta quanto às horas de prática – 800 horas. Contudo, o grande questionamento e que gera grandes discussões é que nada adianta estar na lei, se a prática cotidiana das Instituições de Ensino Superior não é modificada quanto ao trabalho teórico-prático com os alunos da Graduação, principalmente, os discentes das Licenciaturas, os quais serão os possíveis professores dos alunos da Educação Básica.

Por isso, é perceptível a necessidade de valorização da formação inicial, pois ela oferece a estrutura e a organização fundamentais aos professores, oferecendo-lhes capacidade de enfrentar os cotidianos das escolas brasileiras.

Durante os estudos e as pesquisas feitas com os(as) professores(as), Carvalho e Simões (2002) com base nos dados obtidos com esses professores, chegaram a assertiva de que:

[...] a relação entre a teoria e a prática aparece como questão central a ser trabalhada no âmbito da formação docente, especialmente quando a universidade vem sendo permanentemente desafiada pelas mazelas sociais e econômicas da sociedade brasileira (CARVALHO; SIMÕES, 2002, p. 163).

Reafirmando essa discussão, segundo Azevedo *et al.* (2012), a formação inicial necessita de estar pautada em duas perspectivas a fim de que, de fato, possa contribuir com a relação ensino-pesquisa: saber escolar e saber docente, e formação efetiva da prática do professor. Uma formação que valorize o contexto de atuação desses professores, assim como as interferências sofridas com as constantes vicissitudes sociais, políticas, históricas e culturais.

Considerando a relação das transformações da sociedade com a formação de professores, Azevedo *et al.* (2012) apresenta-nos um movimento ao longo das décadas, o que corresponde ao tipo de profissional oriundo dos cursos de formação inicial em cada período histórico-temporal. Nos anos 1960, por exemplo, era predominante a formação do professor apenas como mero transmissor de conhecimentos, como detentor do saber, subsidiado por uma formação fragmentada com base nos saberes específicos e nos saberes pedagógicos. Na década de 1970, já se prevalecia a formação do professor como técnico de Educação, profissional visado pelas exigências do mercado econômico e sendo considerado “bom professor” aquele que tinha a habilidade de utilizar técnicas dos outros.

Dentro dessa abordagem histórica ainda aparece o professor dos anos 1980, aquele que é considerado um educador e que busca uma formação crítica e consciente, pelo fato de o país estar passando por importantes momentos de abertura política e redemocratização. Por isso há uma necessidade de uma formação inicial pautada também nos ideais defendidos por Freire (1996), tendo a Educação como “ato político” que seja capaz de formar cidadãos conscientes para que atuem e interfiram no contexto nos quais estão inseridos.

Nos anos 1990, houve uma prevalência pela formação do professor pesquisador, o que deu destaque para que a formação inicial fosse pautada na relação teoria e prática, para contribuir para capacidade investigativa desses profissionais. Atualmente, a partir dos anos 2000, o que predomina é a formação do professor pesquisador-reflexivo (PIMENTA; GHEDIN, 2010), postura que exigiu mudanças na legislação brasileira, e que fez a necessidade do surgimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002), as quais apresentam algumas modificações relativas à formação de professores e, conseqüentemente, das estruturas organizacionais e curriculares dos cursos de formação inicial.

Depreendemos que as mudanças em nossa sociedade brasileira são diversas, porém, mesmo com essas modificações na estruturação e organização dos cursos de formação de professores para Educação Básica, é oportuno a discussão e análise desses cursos, para que possam favorecer e valorizar os(as) professores(as) no cotidiano da sala de aula, das escolas públicas de todos os níveis de ensino.

Diante desse processo evolutivo das discussões sobre a formação inicial docente, fica evidente que é preciso promover mudanças nos cursos de formação de professores, para propor condições para esses professores de atuar com segurança diante dos desafios enfrentados nas redes dos cotidianos escolares. Nesse sentido, Gatti (2010, p. 1375) propõe que:

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.

Portanto, no processo formativo, é crucial ter alguns princípios basilares como a reflexividade sobre a ação docente, em um ambiente colaborativo, e o dialógico que nos faz encontrar alternativas e possibilidades de transformações e mudanças pessoais e institucionais, tecendo assim a evolução da prática pedagógica docente e, conseqüentemente, do desenvolvimento profissional.

Adentrando os referenciais legais constituídos nas propostas, nos programas e nas diretrizes do governo cujo objetivo é criar mecanismos para contribuir para o aperfeiçoamento profissional de professores que atuam em salas de aula das redes públicas de ensino, identifica-se que, em alguns casos, as legislações não são vinculadas à realidade experienciada e ao contexto institucional em que esses profissionais atuam. Em decorrência, as propostas não alcançam impactos positivos, de forma a promover alterações na prática cotidiana dos docentes.

Vale destaque o fato de que, ao longo da história da Educação brasileira, identificamos diversos documentos que prescrevem sobre a Educação escolar, regularizam propostas e instituem resoluções, diretrizes e portarias, com a finalidade de direcionar ações em prol da organização do sistema educacional brasileiro, como já foi mencionado linhas acima. Para citar como exemplo, destaca-se a Constituição Federal de 1988 (CF), especialmente o Artigo 214, pois a Constituição Federal de 1988 apresenta os princípios educacionais e é a base dos

documentos legais sobre a Educação escolar. Em sua estrutura está estabelecido, em seu Artigo 214, a elaboração de um Plano Nacional capaz de articular ações para o desenvolvimento do ensino, e, entre essas ações, as que estão vinculadas às propostas de formação docente – item IV – e que estão coerentes e adequadas ao que prevê o artigo da referida lei:

Art. 214 A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País (BRASIL, 1988, p. 101).

É fato que o que se estabelece na Constituição Federal de 1988, e até antes dela, foram ocorrendo propostas de leis de diretrizes e bases da Educação, que, com o passar do tempo e com as exigências sociais, históricas, políticas e culturais, foram sendo reformuladas para melhor adequar-se às novas demandas advindas com o transcorrer dos anos.

Contudo, alguns estudos a partir dos anos 90, surgiram em defesa dessa formação docente na escola. Tais como a reflexão pertinente sobre a formação de professores para educação básica trazida por Nilda Alves (1998), em sua obra: *Trajetórias e redes na formação de professores*. A autora iniciou em 1985 a desenvolver as primeiras ideias de *tessitura do conhecimento em rede*. Nesse texto, elencou as esferas de formação, revelando-as como propostas e modelos insuficientes, pois não valorizam as complexas relações estabelecidas nos múltiplos *espaçotempos* de formação docente:

Na articulação destas quatro esferas se coloca a totalidade da formação dos profissionais da educação e a crise que enfrentamos está ligada, sem dúvida, ao tecido de relações das quatro esferas que se desenhou nas duas últimas décadas (ALVES, 1985 p. 16).

Compreender essa noção de conhecimento em rede foi a preocupação da autora supracitada e de vários outros, como: Lefebvre, Certeau, Boaventura, Morin, Norbert Elias, Cassirer, entre outros (ALVES, 1998). A autora relata que outra questão que ocupa notoriedade cada vez maior na tessitura do conhecimento sobre a formação de professores é em relação a importância da inclusão do cotidiano, bem como a vida cotidiana como *espaçotempo* de conhecimento necessário à formação docente.

Isso pode ser percebido a partir do destaque que seus estudos trazem a prática pedagógica cotidiana, bem como sua proposta de substituir o termo “construção”, por entendê-lo, como carregado historicamente por um sentido linear e hierarquizado o que o deixa com sentido estrutural, por isso, ela diz que prefere substituir por “tessitura ou trama”, em seus grupos de estudo, pois acredita que mesmo sem certeza do que se vai escrevendo, chega a ser próximo do que se quer dizer (ALVES, 1998).

As ideias sobre ensino, relacionadas à educação desenvolvida na escola, sempre inclui a necessidade de pensar sobre a formação dos profissionais que atuam nessas escolas. Por essa razão, Alves (1998) ressalta que se faz necessário a percepção, nas últimas duas décadas, sobre as formas de pensar e ver a escola e o profissional que dela fazem parte. Pois, defende a ideia de que o ensino na escola são *espaçostempos* que as tramas dos sujeitos do chamado setor social são tecidas. Contudo, a autora ressalta que essa perspectiva não era privilegiada pelas opções políticas e econômicas do período. Pois, as opções governamentais do setor baseavam-se pelas opções mais gerais e de modelos exógenos que ignoravam as redes dos cotidianos escolares e a realidade educacional do país, tentando iludir as mudanças por meio de determinações legais e centralizadoras do sistema político do qual os(as) professores(as) foram submetidos.

Em meio ao grande cerne de discussões sobre o processo de formação inicial de professores para educação básica e percalços destacados neste capítulo é que se verifica a importância de problematizar, compreender, reconhecer e valorizar as redes de *saberesfazeres* tecidas nas redes cotidianas, pois oportuniza diversas experiências *práticaspolíticas* emancipatórias.

3.2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Para iniciar um levantamento dos avanços tanto legais quanto epistemológicos do tema formação de professores, é preciso destacar que no final da década de 1990, a legislação federal que orientava os currículos dos cursos de licenciatura em Letras já determinava o uso das tecnologias, até então mais contemporâneas da época, no processo de formação de professores, assim como o desenvolvimento de práticas educativas que valorizassem as diferentes linguagens. Por exemplo, o Decreto nº 3.276, de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências, estabelece – em seu Artigo 5º, parágrafo 1º – que uma das competências a serem desenvolvidas pelos

professores que atuarão na educação básica diz respeito ao domínio do conhecimento pedagógico, incluindo as novas linguagens e tecnologias, considerando os âmbitos do ensino e da gestão, de forma a promover a efetiva aprendizagem dos alunos (BRASIL, 1999).

Afora as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, de 2002, que em seu artigo 2º, recomendam:

A organização curricular de cada instituição observará [...] outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para: [...] VI – o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores (BRASIL, 2002, p. 1).

No ano de 2015, segundo Santos (2021), o referido documento foi atualizado, em virtude da necessidade de se articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013). O Artigo 3º, parágrafo 5º, está evidente que um dos princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica é:

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (BRASIL, 2015, p. 4).

O presente ainda recomenda que se oriente o egresso(a), durante a sua formação profissional, a(ao):

I - integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica; [...] V - elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento; VI - uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes; VII - promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade (BRASIL, 2015, p. 6).

A partir da interpretação desses instrumentos, é possível perceber que a docência é concebida como uma ação educativa que engloba conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, direcionados aos valores éticos, linguísticos, estéticos, políticos, sociais e culturais, e em diálogo constante com as transformações da sociedade contemporânea e com as diferentes visões de mundo.

Portanto, segundo os documentos nacionais que orientam os cursos de Licenciatura no Brasil e, de modo mais específico, a Licenciatura em Letras, a formação inicial do professor de Língua Portuguesa tem por princípio basilar a valorização do estudo de práticas linguísticas interativas e interpretativas. Essas práticas englobam diversas habilidades comunicativas, sem desconsiderar os valores étnicos, raciais, culturais, religiosos, de gênero/orientação sexual e outros, utilizando-se de recursos semióticos e tecnológicos diversificados e englobando, inevitavelmente, os multiletramentos.

Considerando-se o termo multiletramentos, trata-se de um vocábulo inglês *multiliteracies*, cunhado em 1994, pelo *New London Group* (Grupo de Nova Londres) – que é uma equipe de estudiosos de áreas de especialização distintas, os quais se dedicaram a uma importante discussão acerca dos estudos de letramento e das novas demandas educacionais face à globalização, à tecnologia e à diversidade social/cultural. Dois precursores são Cope e Kalantzis que, além de outros do grupo – associam a criação do termo a dois fatores importantes e estreitamente correlacionados:

Primeiro, nós queremos **estender a ideia e campo da pedagogia do letramento** para explicar o contexto da nossa diversidade cultural e linguística e das sociedades cada vez mais globalizadas, para dar conta da cultura multifacetada que se inter-relaciona e da pluralidade de textos que circulam. Segundo, defendemos que a pedagogia do letramento agora deve **levar em conta a variedade crescente de formas de textos associados com tecnologias de informação e multimídia**. Isso inclui a compreensão e controle competente de formas de representação que estão se tornando cada vez mais significativas nos ambientes globais de comunicação, tais como imagens visuais e sua relação com a palavra escrita – por exemplo a imagem visual em editoração eletrônica ou a interface entre o significado visual e linguístico em multimídia (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 9, tradução nossa, grifos nosso).

Então, além da multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e da multimodalidade dos textos que circulam nessas sociedades, a outra ideia-chave a respeito da noção de multiletramentos, na perspectiva dos autores, é a crescente complexidade e inter-relação dos diferentes modos de significado: linguístico, visual, áudio, gestual, espacial e multimodal, sendo que “dos modos de significação, o multimodal é o mais importante, pois

relaciona todos os outros modos em relações notavelmente dinâmicas” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 28, tradução nossa).

Contudo, cabe destaque que trabalhar os multiletramentos envolve ou não o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”) – mesmo considerando que comumente se trabalha –, mas o ponto crucial é ter como centro de atenção um trabalho que parta das:

[...] culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos [...] (ROJO, 2012, p. 8).

Por isso, deve-se reconhecer que na atualidade o desenvolvimento e o uso crescente das tecnologias digitais e das redes de comunicação interativa acompanham e amplificam uma contundente mutação nas relações com o saber, ofertando, desta forma, novas formas de aprendizagem da leitura e da escrita ao aluno. No entanto, nos currículos dos cursos de Licenciatura, segundo Gatti (2010), ainda prevalece a tradição disciplinar. Gatti (2010) realizando uma análise dos currículos de 32 (trinta e dois) cursos de Licenciatura em Letras, de diferentes universidades localizadas, distribuídas nas cinco regiões brasileiras, observa que:

i) Os cursos de Licenciatura em Letras destinam a maior parte de sua carga horária (51,4%) a disciplinas relativas aos conhecimentos disciplinares da área, com predominância da Linguística;

ii) Boa parte dos ementários analisados não demonstra uma articulação entre as disciplinas de formação específica (conteúdos da área disciplinar) e a formação pedagógica (conteúdos para docência);

iii) Os saberes relacionados ao uso das tecnologias estão praticamente ausentes.

Lima e Loureiro (2016, p. 146), contribuem com essa discussão acrescentando mais dois fatores que imprimem falhas evidentes no processo de formação dos(as) licenciandos(as), são eles: “[...] as formações não enfatizam a importância da fundamentação epistemológica das ações didáticas e metodológicas; e o uso das tecnologias digitais não produz novas metodologias e didáticas”.

Nesse sentido, a discussão que se estabelece recai sobre o fato de que é muito comum, nos cursos de Licenciatura em Letras, o privilégio de uma especificação do saber

fundamentada na área da Linguística, ou no campo da Literatura, o que acaba privilegiando ou mesmo fomentando uma formação desvinculada da realidade socioeducacional e da diversidade cultural evidentes em nossa sociedade, assim como das práticas multimodais e multiculturais que permeiam um século marcado pelo avanço das tecnologias digitais (SANTOS, 2021). O que se tem como resultado é o distanciamento das diretrizes legais que norteiam a formação docente.

Considerando-se que os letramentos múltiplos se referem, segundo Rojo (2012, p. 53-54), às mais variadas práticas de leitura e escrita existentes na sociedade, sejam elas escolares ou não escolares, “locais ou globais, valorizadas ou não valorizadas”, elas englobam, fundamentalmente, o letramento escolar e o acadêmico, os letramentos multissemióticos, os letramentos críticos e protagonistas e, também, os multiletramentos. De acordo com Rojo (2012, p. 12),

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Desta forma, pensar em formação de professores é também se mover em direção às discussões direcionadas às *práticas teóricas* didáticas e pedagógica, especificamente àquelas que percebem o sujeito professor e o sujeito aluno como agentes nos processos de tessitura do conhecimento nos diversos *espaços e tempos* da vida cotidiana.

3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO AMAZÔNICO

A formação de professores, considerando-se o contexto em que estes promovem tal formação, tem sido alvo de estudos e investigações acadêmicas. Em se tratando do contexto amazônico, que se aproxima, em certa medida, do contexto do campo (considerando-se as questões geográficas, históricas e econômicas) e os seus contributos têm se apresentado como uma importante área de pesquisa, inserida em um contexto educativo brasileiro. Pois, há a necessidade de novas reconfiguração de políticas sobre a educação das populações que vivem

em diferentes territórios e espaços geográficos de acesso aos bens culturais básicos à formação docente e a educação discente.

Conforme os estudos de Fraxe, Witkoski e Miguez (2009) em relação ao ser da Amazônia, ressaltam que para falar sobre os povos desta região é necessário conhecer sua vasta diversidade social, ambiental e cultural. Os autores questionam: O que é ser da Amazônia? Quais são as consequências do processo de formação da (suposta) identidade dos seus habitantes no contexto amazônico? A Amazônia é internacionalmente reconhecida pelas paisagens exuberantes, considerando o homem como parte indissociável. A história do homem na Amazônia é marcada por silenciamentos e exclusões que acentuam sua invisibilidade. Entretanto, não basta apenas garantir condições de visibilidade para essas sociedades, pois é necessário reconhecer e valorizar as diversidades práticas, políticas e culturais desses sujeitos que estão longe de ser homogêneas. Pois, independente do termo utilizado para falar do sujeito da Amazônia, deve-se pensar primeiramente em reconhecer a importância da participação desses sujeitos no processo de formação política e identitária.

Em relação a formação do educador(a) no contexto amazônico os autores Costa e Borges (2022) evidenciam que há a necessidade de se refletir acerca da região amazônica para além dos aspectos românticos e folclóricos, pois essa comunidade é socialmente construída e entrelaçada de forma singular e heterogênea pelos aspectos sociais, econômicos e culturais. Portanto, contemplar a Amazônia e seus sujeitos, significa pôr em xeque a liberdade social e política, marcada pela diversidade dos povos da Amazônia, como os negros, os ribeirinhos, quilombolas, indígenas, seringueiros, agricultores, entre outros.

Nesse sentido, para refletir a educação e a formação do(a) educador(a) no contexto amazônico, faz-se também necessário superar a visão colonialista equivocada de Amazônia atrasada que necessita emergir a civilização. Para isso, é preciso que possibilite a participação dos diversos grupos sociais desta região nas decisões de poder, visando uma educação integrada aos contextos socioculturais desses povos. Portanto, discutir a educação e a formação do(a) educador(a) no contexto amazônico, há a necessidade de lutar pela defesa de uma educação emancipatória social e política dos sujeitos da Amazônia, que dialogue e reconheça a diversidade sociocultural desses povos, reconhecendo e valorizando seu modo de vida e seus costumes (COSTA; BORGES, 2022).

A formação docente em territorialidades amazônicas, são discutidas por Vasconcelos e Albarado (2020), como um processo que precisa dialogar também com a sociobiodiversidade

existente para compreender os conflitos e as resistências, marcadas pelas relações sociais dos diferentes sujeitos coletivos que fazem parte desta região.

Por essa razão, a presente seção visa a compreensão de que as representações sociais determinam atitudes e ações, bem como a possibilidade de pensar nessas representações sociais de professores da região norte do Brasil, na sua formação inicial no contexto amazônico e os seus efeitos, evidenciado na prática pedagógica e no processo de ensino e aprendizagem.

Uma nova perspectiva surge na década de 1990 em relação à educação exercida no território brasileiro referente aos movimentos sociais e aos sindicatos do campo e que universidades passaram a colocar em suas pautas de luta e na agenda de discussão dos encontros voltados à discussão da educação brasileira.

Essa nova perspectiva possibilitou uma visão mais coletiva, de certa forma, como uma categoria dialética e contra hegemônica, que passou a exigir uma educação para grupos que estavam mais à margem das pautas de discussões legais, como as populações indígenas, ribeirinhas, quilombolas, extrativistas, de pescadores e de camponeses. Consequentemente, assentadas na identificação dos diferentes sujeitos, com seus diversos modos de vida e de cultura, contrapondo-se à tradicional, e mais especificamente à rural.

Foram movimentos que formalizaram e influenciaram a criação de políticas de formação inicial de profissionais para atuarem na diversidade dos territórios rurais brasileiros, o que tem promovido, na atualidade, as universidades brasileiras federais e estaduais a busca pela reinvenção da formação de professores e uma produção de conhecimentos direcionados à educação fora dos grandes centros urbanos e dos estados sul e sudeste do território brasileiro.

O estudo de Camargo (2022), destaca que a diversidade na organização social e econômica do país, perpassados pelos estágios do capitalismo inibem as oportunidades ao campo educacional, assim como, para as desigualdades e desarmonias das diferentes ordens nas propostas que contemplam as escolarizações e as políticas educacionais. Nesse interim, vale destacar que os processos de integração e ocupação que ocorreram na região amazônica foram intensificados no século passado, por ser usada para implementar projetos destinados à exploração de recursos minerais, à extração de recursos naturais, assim como às produções agropecuárias. Além disso, as diferenças regionais são evidentes no Brasil quando se verifica a expansão do aparato escolar nesta região norte, pois se deu de forma tardia em relação às demais regiões brasileiras.

O campo de formação de professores ganha destaque a partir das diversas mudanças e acontecimentos contemporâneos que apontam para a necessidade de qualificação e valorização dos(as) professores(as) da rede básica de ensino. Contudo, a centralidade da formação de professores, tanto inicial, quanto continuada, nos documentos do governo central, indicam a importância dessa qualificação apenas para melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações externas (CAMARGO, 2022).

O estudo de Andrade e Camargo (2022) aborda o contexto de pesquisa em educação na Amazônia, em que revelam que ao analisar a história social, política e econômica do país, precisa-se compreender que estes processos implicam no campo educacional e na formação de professores. Em destaque, a distribuição desigual de recursos, a concentração dos cursos superiores e de Pós-Graduação na região central do país, além do baixo número de doutores na Amazônia, assim como, as assimetrias da região amazônica em comparação às demais regiões do país, em destaque aos programas e cursos do Brasil que são ofertados em menor número, pois, a região Sudeste abarca o maior número dos programas e dos cursos ofertados aos Programas de Pós-Graduação avaliados e reconhecidos no Brasil (CAPES, 2021), como podemos ver na tabela abaixo:

Tabela 1- Programa de Pós-graduação avaliados e reconhecidos por regiões no Brasil

Região	Total de Programas de pós-graduação						Totais de Cursos de pós-graduação					
	Total	ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP	Total	ME	DO	MP	DP
CENTRO-OESTE	397	147	7	64	1	176	2	576	323	184	66	3
NORDESTE	960	384	16	162	1	387	10	1358	771	404	172	11
NORTE	283	127	7	54	0	89	6	379	216	96	61	6
SUDESTE	1979	370	36	374	1	1175	23	3177	1545	1211	397	24
SUL	974	278	11	145	0	526	14	1516	804	537	161	14
Totais	4593	1306	77	799	3	2353	55	7006	3659	2432	857	58

Fonte: Capes/ Plataforma Sucupira (2021, grifo nosso).

Esses dados evidenciam a grande assimetria tanto dos Programas de Pós-Graduação, quanto dos Cursos de Pós-Graduação na região Norte com as demais regiões do país. Então, esse cenário precisa ser revertido, contudo, o amparo e a qualificação das equipes de pesquisas,

assim como a formação de recursos humanos precisam ser valorizados para fortalecer os Programas de Pós-Graduação.

Neves e Andrade (2022) pesquisaram a formação de professores nos grupos de pesquisas cadastrados no CNPq, tendo como contexto a região amazônica, seus estudos evidenciaram que a Região Norte apresenta o menor número cadastrado, representando 6%, enquanto a Região Sudeste concentra 42,5% dos grupos de pesquisa. Esse cenário reforça a necessidade de pesquisas que contemplem e valorizem a realidade singular da Amazônia, que pode ser expressa nos aspectos sociais, econômicos, culturais, políticos e ambientais. Contudo, não é suficiente apenas inserir em seu título a formação de professores na Amazônia, entretanto, é necessário desenvolver estudos que expressem e valorizem a pluralidade da/na Amazônia.

Muitas escolas de Manaus, bem como as de boa parte do país, precisam de uma aproximação maior das Universidades com as Secretarias de Educação e as escolas da rede pública. Pois, é preciso emergir um processo formativo mais sólido e significativo, que contribua e valorize a autonomia dos(as) professores(as). Neste sentido, é indispensável ações pedagógicas que valorizem todos que fazem parte da escola nesse processo de formação da cidadania. Por isso, faz-se necessário também pensar no protagonismo dos(as) professores(as). Uma vez que nas últimas décadas se evidencia mais a precarização crescente do trabalho docente do que as ações e criações exitosas dos(as) professores(as). Isso, portanto, fragiliza um pensar mais crítico a respeito das melhorias dos profissionais da educação (PORTELA WANZELER; AFONSO, 2022).

Conforme Portela Wanzeler e Afonso (2022), muitos professores percebem que as dificuldades dos(as) alunos(as) devem ser refletidos e avaliados considerando os seus contextos e as condições do trabalho pedagógico, pois ressaltam que este processo deve ser construído a partir do diálogo entre as licenciaturas, por se tratar de um caminho composto por muitas intencionalidades e ações político-pedagógicas. Logo, a aproximação da universidade e a escola muito tem a contribuir com esse processo formativo.

Nesse sentido, a formação de professores no Brasil está atrelada aos contextos políticos, sociais e econômicos, nos quais os sistemas educacionais cobram um muitas medidas pedagógicas sem estímulo, amparo e condições pedagógicas de trabalho docente. Por isso, se faz necessário denunciar as críticas relacionadas ao fracasso escolar que recaem aos professores(as). Muitas das vezes dificultando as rupturas de paradigmas tradicionais ultrapassados no campo da ciência da educação, tanto no nível básico como no ensino superior (PORTELA WANZELER; AFONSO, 2022).

Vale ressaltar que, segundo Tardif (2014), os(as) professores(as) só serão reconhecidos(as) como sujeitos do conhecimento quando forem reconhecidos como atores de fato, e não apenas como técnicos ou de executores das reformas educacionais.

Os estudos de Arroyo (2005) apontam também para a necessidade de políticas de ações afirmativas voltadas para correção das desigualdades das quais são vítimas algumas populações, no que se refere à educação, principalmente ao acesso e permanência à educação básica, acabaram sendo interpretadas como formas de se superar a precariedade das escolas e da formação de seus profissionais. Contudo, mesmo que esses movimentos tenham sido significativos, é preciso destacar que os grupos de estudo e pesquisa sobre formação de professores não têm tido, ainda, uma prática mais arrojada, se compararmos aos estudos de formação inicial de professores de um modo mais amplo.

Os pesquisadores e teóricos reafirmam a necessidade de estudos contemplar análises dessa política de formação inicial e continuada de professores para além dos grandes centros urbanos, com vistas a práticas pedagógicas na educação básica. Nesse sentido, compreender os sentidos e significados construídos por professores em formação inicial, no que diz respeito ao processo formativo e as implicações das práticas pedagógicas nas escolas da Amazônia é o que nos parece merecer destaque à discussão teórico-metodológica das representações sociais, por contemplarem um campo que possibilita ao pesquisador considerar em suas análises os conhecimentos particulares, que foram construídos socialmente, com nítida função de elaborar comportamentos e permitir a comunicação entre os indivíduos. Portanto, um estudo que corrobora o fazer, mas não apenas o fazer individual, mas, sobretudo, o fazer experienciado em um contexto específico de domínio social.

Desta forma, após a discussão da formação de professores no contexto Amazônico, ressaltamos nesta seção a necessidade de um estudo das representações sociais, à medida em se constitui um campo teórico e metodológico que permite analisar as práticas sociais fundamentadas na complexidade das relações, as quais produzem conhecimentos e ligam sujeitos por meio do compartilhamento dos significados.

Neste sentido, a relação entre os significados e as práticas sociais, constitui-se numa das razões fundamentais para seu estudo. Podemos afirmar que as representações sociais explicam de que forma um determinado grupo se apropria de um objeto social e recria de forma coletiva o seu significado, produzindo uma orientação para sua prática e um respaldo para suas ações.

Nessa mesma esteira de reflexão, trazemos neste estudo o desdobramento à compreensão do sentido construídos pelos graduandos do curso de Licenciatura em Letras – Língua portuguesa, e de que forma tais sentidos configuraram o sistema de regulação social que atualiza o sistema cognitivo desses professores em formação, inseridos no contexto das escolas em que têm os primeiros contatos. E que acabam orientando suas condutas, dando as primeiras informações pedagógicas, induzindo suas primeiras atitudes no ambiente escolar e, principalmente, definindo e delimitando o universo de possibilidades formativas desses(as) professores(as).

Na Amazônia este é um grande desafio, devido à rica sociodiversidade étnico-cultural, com línguas e culturas específicas, culturas caboclas ribeirinhas, rurais entre outras. Este mosaico sociolinguístico-cultural está nas salas de aula, contrastando com o desejo de muitos professores em trabalhar com um grupo homogêneo, em condições de aprendizagem idênticas, que deixa para fora da sala de aula as marcas de suas diferenças.

Apesar de ter uma vasta literatura sobre a formação de professores de Língua Portuguesa e letramento a nível nacional, é relevante realizar estudo com estes temas para discuti-los na vertente da região amazônica, com suas especificidades contextuais, realidades amazonenses, ainda pouco conhecidas por muitos brasileiros, principalmente no âmbito do PIBID. Contudo, cabe mencionar que poucos são os estudos voltados à região Amazônica.

O estudo base sobre a formação inicial de professores na região amazônica aplicado ao PIBID é o de Simas (2017). Neste estudo, o autor identifica a importância do PIBID na formação inicial docente dos(as) licenciandos(as) de Letras da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Houve a aplicação de questionário aos acadêmicos bolsistas que procurou destacar as experiências vividas nas escolas e a contribuição do PIBID para a sua formação. As experiências relatadas pelos acadêmicos bolsistas permitem analisar que o PIBID proporciona ao acadêmico em formação oportunidades de vivenciar nas diversas redes dos cotidianos escolares, algo que a grade curricular dos Cursos de Licenciatura não oferece de imediato, sendo necessário esperar as disciplinas de Estágio Supervisionado para ter o contato com esses *espaçostempos*, ainda assim, somente pela observação. Nas respostas dos bolsistas é possível listar as contribuições do PIBID, como a formação inicial, experiências como docente, metodologias ao lecionar aulas e a prática no processo de ensino.

Nesse processo educacional, o professor em formação entra diretamente em contato com as redes dos cotidianos escolares, enquanto bolsista do PIBID e graduando do curso de Letras,

podendo, assim, conviver com os desafios do professor de Língua Portuguesa dentro da sala de aula, e conseqüentemente, nas diversidades encontradas nos cotidianos escolares.

Sendo assim, pode-se dizer que no processo de formação acadêmica cujo objetivo é a iniciação à docência, é necessário derrubar o predomínio do ensino bancário para se promover uma educação emancipatória, onde a diversidade étnico-cultural e os cotidianos de cada sujeito são valorizados.

3.4 PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FORMAÇÃO INICIAL, INTERMEDIADA PELO PIBID

A educação nacional é tema frequente de discussão na sociedade contemporânea, tendo em vista a sua atuação como solução para problemáticas de ordem tecnológica, ética e sociais do país. Faz parte de discursos políticos, movimentos sociais, empresariais, organizações não governamentais, de pesquisas e na sociedade de modo geral, com a disposição de uma gama de intenções e objetivos, sendo atribuída ao discurso da sociedade em geral como assunto a ser debatido, ampliado e questionado sob diferentes abordagens.

Temáticas intrínsecas à formação de professores e ao exercício da profissão fazem parte do cotidiano acadêmico, político, escolar e da sociedade civil como um todo. Aspectos de diversos campos são derivados de projetos, políticas e programas que regulam e dispõem sobre a formação inicial e continuada dos docentes, abordando também sobre a prática pedagógica do docente (PAIM; MARTINS, 2018).

A atuação do docente deve estar centralizada na mediação de processos conjuntos que constituem a cidadania dos indivíduos, assim como a superação de desafios e vulnerabilidades no ambiente escolar e para sociedade como um todo. O professor atua em formação contínua, portanto, é necessário problematizar o seu processo formativo, para compreender seu labor cotidiano.

Nesse ínterim, convém apresentar que PIBID foi criado em setembro de 2009 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A sua finalidade é incentivar e qualificar a formação de professores em formação que visam a carreira na docência. O PIBID busca aprimorar o processo da formação inicial de docentes, permitindo que os graduandos que fazem parte do programa tenham familiaridade com o cenário escolar já a partir

do primeiro ano da licenciatura. Assim, possibilita o contato com os diversos cenários que fazem parte do contexto escolar e da prática pedagógica.

Esta seção tem como objetivo problematizar os desafios e as possibilidades relacionados à formação inicial de professores da Língua Portuguesa conforme a experiência proporcionada pelo PIBID. Essa investigação foi realizada com base em uma revisão bibliográfica integrativa para busca da percepção da literatura nacional com publicações de 2016 até 2021.

Mediante as ponderações apresentadas até o momento, para se discutir tais desafios e as possibilidades justifica-se a pesquisa, pois possibilita observarmos na literatura especializada em educação a discussão que envolve as práticas pedagógicas no contexto escolar na atuação de professores de Língua Portuguesa, em especial ao que concerne à formação inicial e a intermediação realizada pelo PIBID.

Essa análise teve como base de investigação o método qualitativo. O qual buscou apresentar a produção científica acerca da relação existente entre a proposta pedagógica e o contexto escolar para os docentes de Língua Portuguesa na perspectiva da formação inicial intermediada pelo PIBID. Assumimos como recorte temporal, as publicações entre os anos de 2016 a 2021.

Adotou-se neste estudo a revisão bibliográfica integrativa da literatura, conforme os estudos de Souza, Silva e Carvalho (2010), tendo em vista a sua contribuição à integração e análise dos dados colhidos na pesquisa, trazendo a compreensão do tema apresentado pelo pesquisador, com base em outros estudos independentes.

A pergunta norteadora que fundamentou o passo inicial é: O que se sabe sobre as contribuições do PIBID para formação inicial de professores de Língua Portuguesa para o êxito nos desafios e possibilidades da prática pedagógica no contexto escolar? A seleção dos dados a serem apresentados foi realizada pela busca de publicações indexadas no Portal de Periódicos da CAPES. Os descritores da pesquisa na base de dados foram: “prática pedagógica”; “cotidianos escolares”, “cotidianos escolares de professores de Língua Portuguesa” e “formação inicial e PIBID”.

Para seleção dos estudos, estes foram os critérios aplicados: artigos e teses publicados em português, entre os anos 2016 até 2021; produções disponibilizadas no formato PDF e as produções que versassem sobre a temática, avaliando de forma integral o objetivo da pesquisa. Para exclusão dos artigos, o critério foi: artigos e teses não disponibilizados para acesso livre

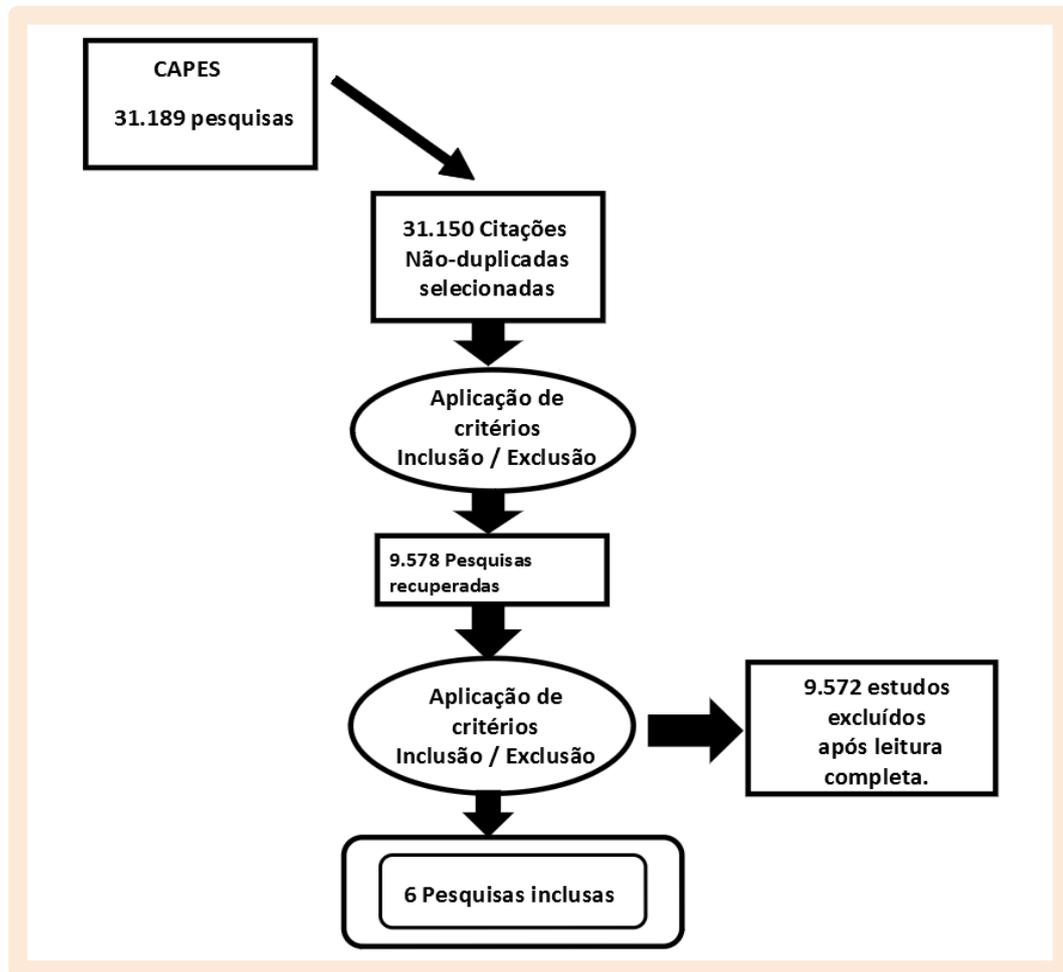
na base de dados, bem como artigos e teses que não fossem disponibilizados integralmente. A discussão do tema está presente na seção seguinte.

3.4.1 Desafios e possibilidades do PIBID na formação inicial de professores de Língua Portuguesa nos cotidianos escolares

Conforme apresentado na seção anterior, a busca de estudos para essa pesquisa foi realizada na base de dados de Periódicos da CAPES. A pesquisa inicial, apenas com uso dos descritores selecionados, encontrou 31.189 (trinta e um mil, cento e oitenta e nove) títulos. Contudo, com a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, apenas seis trabalhos atenderam à questão do estudo.

Vale destacar que a base de dados escolhida no presente estudo emergiu do número de produções disponíveis na mesma. O quantitativo de produções científicas mais expressivo foi encontrado na base de dados com o descritor “Prática Pedagógica” com 30.954 (trinta mil, novecentos e cinquenta e quatro) produções. A estratégia de buscas utilizada foram os descritores da pesquisa, com a seleção dos materiais conforme os critérios de inclusão e exclusão aplicados na triagem dos materiais. O fluxograma de captação das revisões é apresentado na figura abaixo.

Figura 1: Fluxograma da Revisão Integrativa



Fonte: Elaboração própria (2023).

A primeira etapa do fluxograma demonstra o resultado inicial da pesquisa, com os descritores utilizados na base de dados. A fase seguinte corresponde à seleção de estudos que não estavam duplicados. Com isso, foi dado seguimento à aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, como mencionado anteriormente. Após a inclusão dos critérios, foram analisados os estudos disponibilizados de forma integral, com a leitura completa dos trabalhos, o que resultou em seis estudos selecionados para esta revisão.

O quadro abaixo representa os dados de artigos, dissertações e tese selecionados e como foram organizados. A apresentação dos estudos e sua organização foi feita com a separação por nome dos autores, data de publicação, título, formato da pesquisa e metodologia utilizada.

Entendemos ser relevante os estudos que apresentam os elementos considerados essenciais e os integrantes imprescindíveis para compreensão acerca da formação inicial de professores com intermediação do PIBID e a sua devida relação com as práticas pedagógicas e o contexto escolar dos(as) professores(as) de Língua Portuguesa.

Quadro 1: Organização dos dados da pesquisa

N.	AUTOR	ANO	TÍTULO	FORMATO DA PESQUISA	ABORDAGEM DA PESQUISA
1	GEHRING, F. M. M.; CASTELA, G. S.	2016	Formação inicial de professores de Língua Portuguesa: potencialidades do PIBID	Artigo Revista: Linguagem em (Re)vista Qualis quadriênio 2017-2020: C	Qualitativa
2	GEHRING, F. M. M.	2016	Formação inicial de professores de Língua Portuguesa: retratos e reflexões do PIBID	Dissertação Programa de Pós-Graduação “Stricto Sensu” em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Qualitativa
3	SILVA, F. O.; RIOS, J. A. V. P.; MADUREIRA, A. L. G.	2017	PIBID na constituição da docência do professor de Língua Portuguesa: experiências no chão da escola	Artigo Revista: Práxis Educativa Qualis quadriênio 2017-2020: A1	Qualitativa
4	FERNANDES, C.	2017	O professor e sua ilusão de “domínio”: uma análise discursiva da prática pedagógica escolar no ensino de língua portuguesa	Artigo Revista: Revista de Educação, Ciência e Cultura Qualis quadriênio 2017-2020: A3	Qualitativa

5	SILVA, F. O.; RIOS, J. A. V. P.	2018	Narrativas de si na iniciação à docência: O PIBID como espaço e tempo formativos	Artigo Revista: Revista Educação & Formação Qualis quadriênio 2017-2020: A3	Qualitativa
6	BALTOR, C. S.	2020	Os impactos do PIBID na formação inicial de professores de Língua Portuguesa	Tese Programa de Pós- Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará (PPGL/UFC)	Qualitativa

Fonte: Elaboração própria (2023).

Desse modo, foram incluídos na pesquisa quatro artigos, uma dissertação e uma tese que evidenciaram a intermediação do PIBID na formação inicial de professores de Língua Portuguesa, bem como a prática pedagógica e o contexto escolar desses docentes, conforme os estudos trazidos e devidamente discutidos. Foram selecionados estudos para evidenciar os conceitos necessários, mas, também apontar os dados cabíveis para essa revisão de literatura integrativa.

No cenário brasileiro, as políticas que têm a finalidade de formação de docentes são objetos de discussão, ensejando em pesquisas sobre a temática no âmbito da Educação. A análise desses processos de formação dos docentes sofre com diversas mudanças no contexto da educação brasileira, especialmente quanto às políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada.

Convém ressaltar, antes de adentrar na análise dos resultados desta revisão, que a formação de docentes faz parte do cenário jurídico e político desde a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, ao qual havia a instituição de cursos específicos para professores atuantes nas Escolas Técnicas Industriais, além das disciplinas de educação geral e formação de nível superior. A distinção quanto à formação do professor para atuar nesse nível de ensino foi revogada pela Lei n. 5540/1968, quando ficou definido que professores atuantes em cursos do antigo segundo grau, em disciplinas técnicas e gerais, deveriam ter a formação em nível superior.

Contudo, essa exigência legal, que ainda faz parte da realidade atual, com base no artigo 61 da LDB de 1996, o Decreto-Lei n. 464/1969 trouxe a permissão de exames de suficiência voltados à habilitação dos docentes em áreas que apresentassem lacunas de profissionais com as devidas certificações (SILVA; RIOS, 2018).

Fernandes (2017), em sua pesquisa destacou um fato acerca da prática pedagógica em sala de aula e do contexto escolar, ensejando a importância do conhecimento acerca da prática escolar para formação do docente e a materialização da prática pedagógica.

A conversa era alta, alguns se levantavam das classes, e poucos alunos copiavam o exercício do quadro que consistia em preencher as lacunas das frases com os verbos nos tempos e modos verbais indicados entre parêntesis. [...] Bateu, e a professora não conseguiu corrigir os exercícios. Ao sair da sala, ela quis se justificar pela bagunça da aula. Ela disse: 'Não dá para mandar aluno pra direção toda a hora, porque senão você é acusado de não ter domínio da turma. Isso não é conteúdo que se ensina na faculdade, é coisa que se aprende na prática. Tem que se tolerar mais do que gostaria para não bater de frente com aluno' (FERNANDES, 2017, p. 81).

Conforme se nota pelo relato de Fernandes (2017), o cenário escolar e a prática pedagógica, por mais que sejam abordados em sala de aula nas Instituições de Ensino Superior, não preparam o professor para certas situações vividas no dia a dia das escolas, como apresentada no relato da citação. O resultado da pesquisa também evidenciou que tanto o professor quanto o aluno repetem o discurso pedagógico escolar tradicional cristalizado e preservado pelo discurso do tipo autoritário. Esse aspecto é um ponto emergente na discussão da formação inicial de professores (FERNANDES, 2017).

Isso porque, conforme visto pelas alterações mencionadas por Baltor (2020), não foram suficientes para o estabelecimento de uma proposta precisa para formação de professores, com a devida preocupação com a qualidade da formação e a preparação inicial necessária à atuação dos docentes nas escolas nacionais. As políticas públicas, dispostas por normas e regramentos jurídicos, direcionam as ações institucionais para que as normas sejam cumpridas em face da prática pedagógica. Ressalta-se que, a formação inicial é uma formação base, a fundamentação, o processo inicial de uma formação contínua em toda a atuação do professor em sala de aula.

O PIBID possui como aspecto essencial aprimorar e valorizar a formação docente, voltados para professores atuantes na Educação Básica. A execução da sua proposta permitiu a criação de bolsas para graduandos vinculados a instituições de ensino superior e matriculados em cursos de licenciatura, visando o apoio do desenvolvimento e qualificação destes profissionais em formação inicial. A participação em projetos voltados à iniciação à docência

em parceria com as instituições de ensino e escolas da rede pública permitem, assim, a inserção do professor em formação no ambiente de docência já no início do curso e um apoio para sua formação (BALTOR, 2020).

A eficiência e o aspecto completo dos processos de ensino são postas à prova quando há o seu desenvolvimento dissociado das condições existentes para o ensino em função das relações sociais, problemáticas vivenciadas e *espaçotemporais* dos lugares de ocorrência. Nesse sentido, o professor que busca um ensino eficaz, no intuito de contribuir para uma aprendizagem significativa deve conhecer e dominar os aspectos teóricos-científicos da profissão, assim como outros saberes necessários à prática pedagógica cotidiana.

A relação existente entre escola e instituição de ensino não é estável, mas, sim, delicada, com a relação social entre atores de diferentes instituições, com níveis sociais e de poder divergentes, além de objetivos diversificados. Possivelmente, essa complexidade se mostra como um dos aspectos de vulnerabilidade para formação inicial de professores, em razão do entrave na constituição de existência intrínseca entre a influência da escola e da universidade.

Não há como se falar de formação inicial e desenvolvimento profissional de professores sem mencionar o viés multifacetado da docência que abrange aspectos técnicos, éticos, estéticos, científicos, sociais e políticos. Esses sofrem modificações constantes e, em consequência, transformam os saberes e modos de mobilização e integração na decorrência profissional.

Desse modo, o PIBID atua na formação de modo amplo, de forma que, no desenvolvimento das atividades, a aprendizagem não é resumida a dimensão técnica e teórica como excludentes mútuas. Pelo contrário, promove um diálogo com o conhecimento docente dos profissionais e com o conhecimento construído durante o processo de formação, de aprendizado do professor e da sua função de aprendizado para ocorrência do processo de ensino.

Nesse sentido, os sujeitos são formados por meio de recursos, mas também da mediação que ocorre entre um e outro. Os formadores também atuam como mediadores, assim como leituras, circunstâncias, acontecimentos e as relações com o outro, perfazendo assim um contínuo processo de aprendizagem do docente, formado pelas etapas da formação inicial e permanente, bem como a iniciação à docência.

Considera-se o PIBID como um mecanismo fundamental à formação acadêmica, em razão de que proporciona para os graduandos o seu primeiro contato com o espaço escolar, com

os alunos e com professores mais experientes. Proporciona também um ambiente de debate que contribui para uma reflexão mais ampla do contexto escolar (FERNANDES, 2017).

Em contato imediato com o contexto e os processos escolares, os estudantes participantes do Programa possuem acesso a um leque de possibilidades de aprendizagem, desenvolvidas conforme a experiência adquirida. A experiência vai além do aspecto sensorial, com a devida construção no movimento dialético entre o aspecto empírico e a reformulação por intermédio do enlace teórico e prático. Nesse sentido, o licenciando em formação, em contato com os estudantes da Educação Básica e os fatores de constituição de sua aprendizagem e desenvolvimento, convivem com o estudante e suas facetas múltiplas, com a devida inserção no ambiente de ensino-aprendizagem (GEHRING, 2016).

Por sua vez, Silva e Rios (2018) decidiram analisar as reflexões realizadas quanto ao processo produtivo de experiências de formação desenvolvidas pelo PIBID com uma estudante do curso de Letras da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Os autores apresentaram como resultado que o PIBID surge em um contexto no qual seja repensado pela Universidade o processo de formação do docente de Língua Portuguesa, tendo em vista que é inserido no contexto escolar para entender de forma constante os mecanismos aplicados no ensino da língua e a sua devida produtividade e funcionalidade para os alunos da Educação Básica.

Tal aspecto representa uma necessidade de repensar o currículo de ensino, e que a Universidade repense como a formação inicial do docente de Língua Portuguesa precisa ampliar a inserção à docência, assim como os saberes relativos à profissão docente. Um aspecto no qual a discussão deve ser pautada é a reflexão feita pelos licenciados no Programa durante a formação, no viés que, para assumir o papel de responsável pelo processo de aprendizagem, possa compreender a atuação na relação entre a teoria e a prática no contexto escolar da literatura e linguística, conforme a atuação do docente (SILVA; RIOS, 2018).

A dimensão formativa vivenciada no PIBID promove diversas reflexões sobre a docência, conforme apontado por Silva e Rios (2018, p. 114):

A dimensão formativa vivenciada no Programa promove reflexões sobre a docência em Língua Portuguesa, oportunizando aos licenciandos a inserirem-se numa lógica formativa de estarem a refletir mais sobre a prática docente no que concerne às especificidades do trabalho com a linguagem. É desta condição de reflexão que os licenciandos iniciam um processo de se questionar sobre o que ensinar e como ensinar, embasados na relação de ensino e de aprendizagem do português entre o professor/bolsista e os alunos da escola básica.

Os autores destacam que os(as) licenciandos(as) apontaram em sua pesquisa muitos questionamentos sobre a postura eminentemente normativa, prescritiva de apreciação da língua. Silva e Rios (2018) evidenciaram também em seu estudo que o PIBID possibilita um *espaçotempo* para reconstrução de produção identitária dos sujeitos, com ênfase na formação mais humana e criativa, o que permite também aos licenciandos(as) compreenderem melhor a prática pedagógica na escola.

Diante do que foi apresentado até o momento, pode-se dizer que a experiência não se origina apenas no trabalho laboral, do ensino da Língua Portuguesa em diversos espaços escolares, com turmas, ciclos escolares e escolas diferentes. Também não é originada pela cumulatividade de atividades distintas realizadas pelo professor durante os seus anos laborais. A sua origem se dá na essência dos sentidos e da vivência plena da ação em situações do contexto escolar e da relação existente entre o indivíduo e o mundo, assim como a entrega diária. Nesse sentido, compreendemos que a experiência não é formada apenas pela informação, pela teoria.

Sendo assim, apenas o exercício docente não é suficiente para a transformação de valores e concepções sobre a profissão docente e nem mesmo pode garantir que exista um constante acompanhamento de inovações e novos conhecimentos agregados à área de atuação do professor.

Gehring e Castela (2016) analisaram as experiências de bolsistas inseridos no subprojeto Letras/Língua Portuguesa da Unioeste, especificamente do campus de Marechal Cândido Rondon. O subprojeto fez parte do projeto da instituição denominado: “Vivências e experiências nas escolas: construindo a formação docente”, em julho de 2011, por intermédio do edital 01/2011 da CAPES.

Convém ainda ressaltar que, dentre as principais atividades práticas realizadas no Programa, aos quais contaram com a preparação e orientação de planos de aula e projetos de ensino com encontros semanais no espaço da universidade e o devido desenvolvimento nas escolas participantes do subprojeto, ocorreram também: Trabalho com múltiplas linguagens; Aulas de leitura; Correção de texto com atribuição de nota; Atividades de análise linguística; Pesquisa-ação (GEHRING; CASTELA, 2016).

No período de julho de 2011 até maio de 2013, foram ministradas 424 (quatrocentas e vinte e quatro) aulas em oito escolas participantes do subprojeto, sendo que, deste quantitativo, 360 (trezentos e sessenta) aulas foram ministradas em duas escolas vinculadas ao PIBID. Além

desse quantitativo expressivo, contando com uma média de 30 (trinta) aulas ministradas por cada participante do PIBID em um prazo de menos de 18 (dezoito) meses de projeto, a dimensão da experiência e da inserção à docência foi significativa, pois, trouxe um maior contato do que seria obtido pelo estágio supervisionado. Isto porque, o estágio supervisionado, naquela instituição, totaliza 24 (vinte e quatro) aulas de regência nos quatro anos de licenciatura, sendo: 12 (doze) no Ensino Fundamental e 6 (seis) no Ensino Médio para a Língua Portuguesa e 6 (seis) em língua estrangeira (espanhol, alemão ou inglês) (GEHRING; CASTELA, 2016).

Conforme declarações de bolsistas egressos do PIBID, com apontamentos sobre o potencial do Programa e da análise feita por Gehring (2016), nota-se que as propostas presentes em programas como o PIBID possibilitam que o professor em formação inicial tenha a capacidade de articular a teoria e prática, além da possibilidade de um pensamento de conteúdos programáticos com a formulação de atividades baseadas em finalidades a serem alcançadas com os estudantes.

Silva, Rios e Madureira (2017), ao apresentarem algumas reflexões acerca das experiências de formação construídas pelo PIBID, conforme entrevistas realizadas com graduandos do curso de Letras da UNEB, apontaram que pelo fator de introdução do docente em formação no contexto escolar, com a devida compreensão da temporalidade das ações desenvolvidas durante o ano letivo, e não somente em períodos específicos, o PIBID oportuniza a vivência do licenciando nas práticas pedagógicas do ensino da Língua Portuguesa, culminando na produção de uma dinâmica temporal na formação inicial e permanente do docente.

Seu estudo enfatiza, também, que a experiência favorece o professor em formação de Língua Portuguesa para o entendimento da escola e de suas condições concretas e temporais de funcionamento, tendo em vista que a participação em ações que abrangem a trajetória pedagógica, com planejamentos semanais, até mesmo ao conselho final de classe, permite que o licenciando conheça todos os movimentos produzidos pela escola, favorecendo o ensino de qualidade e que esteja concernente às necessidades da demanda escolar local.

O PIBID se mostra como uma política eficaz na busca da melhoria necessária nos cursos de licenciatura. Ademais, ressalta-se que os estudos aqui evidenciados – com destaque neste momento para a dissertação de Gehring (2016), que avaliou a formação inicial de docentes de Língua Portuguesa, evidenciando os reflexos e retratos pela experiência com o PIBID – destacam que a proposta do Programa é efetivada de forma ampla, contribuindo para o processo de formação do docente.

A preparação para a vivência do contexto escolar, a preocupação com o material de apoio para o desenvolvimento do conhecimento, a disponibilidade para atendimento dos estudantes para esclarecimento de dúvidas, a conscientização de que o aprendizado e o saber docente são contínuos, fizeram parte dos resultados da pesquisa de Baltor (2020).

Os depoimentos apresentados na tese de Baltor (2020) demonstram que a proposta do PIBID é caracterizada pela união da teoria e da prática, entre a realidade e a utopia, entre o coletivo e o individual, professor e aluno, aprender e ensinar, vida e conhecimento. E que, enfim, deve-se valorizar as experiências e vivências como fases correntes da vida.

Por fim, os resultados obtidos por Baltor (2020) dispõem o conhecimento de que o PIBID transforma a percepção e a vida profissional dos seus participantes; proporciona mudanças que vão além de muitos ângulos da vida. Vai além do suporte financeiro, aguçando a curiosidade e fornecendo o enriquecimento curricular. Sendo assim, caracterizado como um aspecto basilar na tessitura da formação de professores responsáveis e comprometidos com o ensino.

Desse modo, entende-se que o PIBID, voltado para o ensino da Língua Portuguesa, não é apenas um mecanismo de formação de professores, mas é também um resignificador de vida, que permite o encontro de vocações e fomenta o aprendizado e a sua importância. A sua contribuição é vasta para a formação contínua dos(as) professores(as).

3.4.2 Pibid: *saberesfazeres* da/na prática docente profissional

A reflexão acerca da prática pedagógica de professores em formação inicial é um trabalho necessário, especialmente quanto à formação inicial mediada pelo PIBID. Isso porque, a ação docente envolve aspectos objetivos e subjetivos, aos quais são formados durante a trajetória e a experiência prática do docente.

O PIBID é entendido também como uma condição de correlação para o processo de formação inicial de docentes no âmbito da licenciatura. Cabe ressaltar que, também contribui para os saberes e fazeres instituídos na esfera da prática profissional, portanto, o espaço escolar da Educação Básica. Desmitifica a característica tradicional de diversos processos de formação baseados em concepções e práticas no âmbito escolar.

Ao compreender a escola e os seus sujeitos como atuantes para a formação de novos docentes, amplia-se a perspectiva da investigação para a transformação de cenários, concernentes à escola. Também, ressalta-se sobre a formação universitária dos docentes, tendo em vista que são ampliados os sentidos atribuídos para os processos.

Desse modo, desenvolve-se também a perspectiva do contradiscurso em função de uma ideia singular da função do professor: a sua atuação como sujeito ativo da sua formação, com diálogo quanto às demandas atreladas à prática com os conhecimentos construídos pelo viés histórico e sistematizados pelas instituições de ensino superior. Visto que a teoria e a prática não são antagônicas, mas devem ser articuladas dialeticamente na prática social da atuação docente.

Com o reconhecimento da escola como um *espaçotempo* de formação no âmbito do Programa. Aponta-se, neste sentido, que a vivência humana, bem como suas ações, a relação aluno-professor contribui de forma significativa a prática pedagógica de professores em formação. Em seu viés teórico-prático, o PIBID é compreendido como um local de formação ao qual o professor aprende para si e para a sua atuação no ensino. Mas, também no viés político-ideológico, o aprendizado para si e o poder de ensino estão relacionados diretamente ao espaço social escolar para a mudança necessária.

Os diversos estudos trazidos nesta revisão de literatura, evidenciaram que o PIBID trouxe o entendimento de que a escola foi vista como o local que se pode entender os diversos tempos e movimentos transversalizados pelas possibilidades de atuação dos processos de formação dos participantes do PIBID. Com a inserção em uma formação docente mais humanística, permitindo para os participantes a compreensão de que é possível uma atuação em sala de aula condizente com a realidade do educando.

Em consideração aos determinados contextos escolares que o participante do PIBID atua, o Programa tem uma proposição clara de fomento da sua identidade docente, possibilitando que o indivíduo seja formado em um movimento social, conforme as condições reais que a docência está inserida para a promoção de ações do fazer profissional, despertando as habilidades individuais por intermédio de ações realizadas no coletivo.

Com isso, surge o pensamento que a atuação do professor não é solitária, mas sim está ligada a práticas organizativas do espaço escolar e, em alguns aspectos, são determinantes das ações pedagógicas dos docentes. O PIBID para os docentes de Língua Portuguesa possui a

responsabilidade de promoção da construção identitária docente do estudante, tendo em vista o contexto coletivo do âmbito escolar, abrangendo as ações e os participantes.

Portanto, a formação inicial do docente precisa ser construída também no espaço escolar, com um contato direto com o ensino da Língua Portuguesa no contexto escolar. Neste aspecto, defende-se o pensamento que, no Programa, a escola se torna um local privilegiado de formação, de modo que permite ao participante do PIBID a sua presença e vivência em uma dinâmica da estruturação e organização da prática pedagógica.

Desse modo, o PIBID pode ser compreendido como *lócus de espaçotempos* necessários à formação docente, por ampliar e possibilitar a atuação do estudante na escola, trazendo também a potencialidade da formação docente, de modo que, os diferentes tempos de formação são constituídos como aspectos fundamentais para o fomento da identidade docente.

4 ALINHAVO METODOLÓGICO-POLÍTICO DA PESQUISA

Esta pesquisa corresponde ao campo educacional, o qual tem como temática de investigação a formação inicial de professores de Língua Portuguesa na prática pedagógica das redes dos cotidianos escolares. Utilizou-se a abordagem metodológica qualitativa, pautadas em procedimentos de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo.

No que se refere à pesquisa bibliográfica, realizamos os apontamentos presentes em estudos correlatos e contemporâneos, a fim de consubstanciar o tema proposto e evidenciar os desafios da formação inicial de professores de Língua Portuguesa na prática pedagógica cotidiana a partir do PIBID. Enquanto na Pesquisa de Campo usamos como produção de dados as entrevistas narrativas.

As inspirações teórico-metodológica-política são das pesquisas nos/dos/com os cotidianos escolares de Alves (2008a; 2008b), Ferrazo (2007; 2008a; 2008b; 2008c), Oliveira (2007), Oliveira e Alves (2008), Oliveira e Sgarbi (2008), Azevedo (2008), Ferrazo; Soares e Alves (2018), Ferrazo e Alves (2015), Oliveira, Peixoto e Sússekind (2019), entre outros, sob a luz da teoria do cotidiano de Michel de Certeau (1994), entrelaçados principalmente com a perspectiva da formação docente sob o viés de *práticaspolíticas* emancipatórias nas/das redes dos cotidianos escolares, com base em Oliveira (2010; 2013; 2016), Ferrazo e Carvalho (2008).

Os estudos de Alves e Oliveira (2004), Alves (1998; 2011) privilegiam e dialogam com a formação do sujeito nos múltiplos *espaçostempos*. As autoras destacam em suas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, os desafios pedagógicos, políticos e epistemológicos, enfatizando que eles precisam ser problematizados em suas especificidades.

Segundo Garcia (2012, p. 24, grifos da autora), os estudos de Nilda Alves acerca da formação de professores no *fazerpensar* nas tessituras das redes cotidianas possibilitou:

[...] com suas pesquisas e produções, algumas noções que hoje incorporamos como referência em muitos debates do campo, mas também em pesquisas e discussões mais amplas sobre a pesquisa em educação, fossem tecidas e ‘arrematadas’. Dentre essas noções, a de *tessitura do conhecimento em rede* e a de *múltiplos* contexto na/da formação de professoras são particularmente relevantes, tanto por sua potência e operacionalidade, quanto pelo uso difundido no campo da pesquisa em educação, especialmente entre as pesquisas que tratam dos temas da formação de professores, cotidianos e currículos.

Destarte, deixa evidente a importância que se estabelece aos saberes, valores, crenças e práticas que são *compartilhadascriadas* em todos os processos formativos dos(as) professores(as) nos múltiplos *espaçostempos*. A formação docente é vista por Alves (1998) como um processo que se dá por meio de movimentos de *praticateoriaprática*, entrelaçados pelas vivências, sentimentos, experiências, compreensões e *saberesfazerespoderes* que são desenvolvidos nessa trajetória formativa. Nesse sentido, os saberes são provisórios, contudo, essenciais para compreender os múltiplos contextos da/na formação docente, bem como da produção de conhecimento tecido nas redes cotidianas.

Nesta pesquisa realizamos “[...] um trabalho de busca de compreensão das táticas e usos que os professores desenvolvem no seu fazer pedagógico, penetrando astuciosamente e de modo peculiar a cada momento, no espaço do poder [...]” (OLIVEIRA, 2008a, p. 59). Para assim refletir o que os(as) professores(as) criam ou subvertem na prática pedagógica cotidiana, dando voz ao seu protagonismo. Pois, como enfatiza Certeau (1994) esses sujeitos dos cotidianos são praticantes ordinários, também chamados de *praticantespensantes*, pois agem, criam, e subvertem o que lhe é imposto; logo, nem sempre apenas consomem as imposições das políticas educacionais, portanto, essa ideia é basilar neste estudo.

Segundo Garcia (2012, p. 27), a (re)valorização da prática presente nos estudos de Nilda Alves:

[...] não é uma defesa do praticismo, mas da indissociabilidade entre os conhecimentos teóricos e os práticos. Por outro lado, muitas vezes uma “tendência” ao praticismo pode ser observada na forma como vem sendo reestruturado o desenho curricular das licenciaturas, apesar das lutas políticas-epistemológicas empreendidas no campo da formação de professores. Os professores ainda são em grande parte formados por modelos que não contribuem para os saberes que necessitam acionar e produzir em seus cotidianos na educação básica (GARCIA, 2012, p. 27).

Entretanto, Garcia (2012) ressalta que a formação docente, bem como os currículos precisam ser revistos e alinhados nos cursos de licenciatura, pois o modelo hegemônico de ensino não colabora para uma formação docente de qualidade, pois deixam a desejar nas discussões e produções de *saberesfazeres* tecidos nas redes cotidianas.

Para problematizar a produção dos dados desta pesquisa nos inspiramos na teoria das *Artes de fazer* de Michel de Certeau (1994) e nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos escolares, que é contra os modelos hierárquicos e lineares. O que se propõe, de acordo com Alves (2005), o uso de narrativas dos sujeitos praticantes, conversas, escritos pessoais, história de vida oral ou biográfica. Pois, conforme Alves (2005, p. 6, grifos da autora):

O trabalho de pesquisas realizados com *narrativas* têm, assim, permitido trazer ao conhecimento mais amplo, *histórias desconhecidas* ou *ignoradas*, tanto de períodos anteriores ao atual, como da contemporaneidade, ou seja, têm permitido *tecer uma outra história das escolas*, pois conhecendo dados diferentes é possível *escrever histórias diferentes*.

Apostamos, portanto, neste estudo, nas narrativas de histórias de vida que foram relatadas oralmente, por meio de *entrevistas narrativas* (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008), por ter como principal característica a não interferência do pesquisador no momento do relato do entrevistado. O pesquisador apresenta ao entrevistado uma questão gerativa não direcionada a respostas pontuais e encoraja a uma narração espontânea, sem a formulação de perguntas indexadas, apenas se propõem um tema acerca do que está sendo investigado para que o entrevistado fale da forma que considerar conveniente (RAVAGNOLI, 2018).

As entrevistas narrativas foram produzidas como ferramenta de estudo não estruturado, pois visamos a profundidade, a espontaneidade e a imprevisibilidade relatadas a partir de histórias de vida entrelaçadas ao contexto situacional.

Logo, essas narrativas proporcionam não apenas a experiência vivida e narrada, pois também há em suas narrativas a resignificação de sua história, que são reconstituídas dos momentos e das experiências de vida (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008).

Conforme Perazzo (2015) na história oral os sujeitos ao narrarem suas trajetórias de vida, testemunham sua própria história. Nessas narrativas não se busca a verdade, pois cada pessoa narra a partir de sua subjetividade, a partir do seu lugar no mundo, de forma seletiva conforme sua percepção de si mesmo e sua concepção de mundo.

A história de vida está diretamente relacionada ao entrelaçamento de observações e produção de dados obtidos sob a realização de profundas entrevistas, em que o pesquisador interage com o colaborador em busca de lembranças e relatos de suas vivências (MINAYO, 2008).

Portanto, para realização desta Pesquisa de Campo, alguns informes foram realizados aos participantes antes das entrevistas narrativas, tais como: apresentar alguma fotografia, carta, certificado, ou algo que possa trazer alguma recordação da sua vida pessoal/acadêmica, bem como fotos que tragam lembranças de suas *práticas políticas* nos cotidianos escolares proporcionado pelo PIBID. A escuta das memórias, de professores de Língua Portuguesa em formação, bolsistas egressos(as) do PIBID-UFAM, nos permitiu mergulhar no universo vivenciado por cada sujeito praticante.

4.1 MOVIMENTO-PISTA: USO DE IMAGENS-NARRATIVAS COMO POTENCIALIDADE DE PRODUÇÃO-EXPRESSÃO-PROBLEMATIZAÇÃO

A ideia de *imagens-narrativas* foi inspirada nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, o qual buscam trazer mais invenções nos discursos proferidos pelos praticantes e que trazem sentido às produções cotidianas, pensadas como pistas para problematizar as políticas dos currículos-formação. Assim, os gestos, os silêncios, as conversas, as diferentes expressões de escrita, os corpos, os murais, os rabiscos, todas ou qualquer pista pode potencializar os múltiplos sentidos vividos pelos praticantes, por mais efêmero que seja (FERRAÇO et al., 2019).

Contudo, conforme Ferrazzo et al. (2019), é importante considerar as *imagens-narrativas* como expressão das redes tecidas que envolvem todos, até mesmo o pesquisador, potencializando as relações, os fluxos e as redes estabelecidas, não para descrever ou identificar um fato desassociado do pesquisador. Pois, também estamos envolvidos na tessitura das tramas das redes das narrativas-imagens, tecendo as tramas contadas por outras muitas histórias.

Nesse sentido, em meio às tensões, burlas e negociações são tecidas as diversas redes de *saberesfazeres*, produzindo uma teoria das práticas (CERTEAU, 1994), “[...] que se faz nas relações, nos encontros, nas experiências, nos movimentos táticos-estratégicos e, muitas vezes, ao sabor do acaso” (FERRAÇO, et al., 2019, p. 72). Os autores se referem à teoria das práticas como micropolíticas cotidianas, sem desconsiderar as macropolíticas educacionais que desafiam o dia a dia da vida cotidiana na escola.

As entrevistas foram realizadas sempre que possível presencialmente, todas foram gravadas em áudio, com o auxílio de um aparelho celular, possibilitando que essas gravações fossem usadas para posterior transcrição dos relatos narrados.

Portanto, pensar a formação a partir dos encontros implica considerar os *espaçotempos* cotidianos da produção de saberes, valores, sentido e subjetividades em movimentos de permanentes reconfigurações. Trata-se de pensar nos vários percursos e experiências que vivem cotidianamente os professores, e nos sentidos e práticas que esses percursos e experiências tornam potenciais para as aproximações solidárias de saberes, em diálogos que potencializem práticas e as produções coletivas destas e dos saberes que com elas se tecem na formação docente (GARCIA, 2015, p. 14, grifos do autor).

A pesquisa por meio de narrativa permite a reflexão e autonomia dos participantes como processo (auto)formativo, evidenciando-os como autores de sua própria subjetividade, de seus processos identitários, das relações sociais vividas nos diversos contextos, bem como no espaço escolar, possibilitando-os reflexão das falas, sentidos e ações. Além de explorar os processos de gêneses e devir dos sujeitos em seu espaço social, dando forma às experiências e (re)significando os acontecimentos e as situações de sua vida (DELORY-MOMBERGER, 2010).

Ferraço e Carvalho (2008) enfatizam que na abordagem de análise com os cotidianos deve-se compreender que as categorias e conceitos constitui-se como recurso que somente deve ser usado como aporte provisório, e não como uma bússola de certeza predefinida e explicativa.

Então, os(as) pesquisadores(as) são responsáveis pelos conhecimentos que produzem no decorrer das investigações, o que Certeau (1994) chama de pesquisador praticante. Com isso, tenta-se na produção dos dados valorizar a subjetividade e o protagonismo dos sujeitos-autores deste estudo.

Adotamos neste estudo o uso das narrativas como possibilidade de uma aproximação potente, menos estrutural e formal, dos acontecimentos nos cotidianos escolares, na tentativa

de expressar as complexas e múltiplas redes de *saberesfazeres* tecidas pelos *praticantespensantes* (FERRAÇO, PEREZ, OLIVEIRA, 2021). De acordo com Alves (2008a) as diferentes formas de ‘*contar*’ o mundo são oportunidades de valorizar a complexidade e multiplicidade dos acontecimentos tecidos pelos praticantes dos cotidianos escolares.

De acordo com Josso (2007, p. 413) “as narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto”. Logo, esse trabalho de reflexão da formação docente, permite estabelecer a medida das mutações culturais e sociais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução profissional e social.

Portanto, valorizamos nesta pesquisa a subjetividade das vivências e modo autoral de narrar os acontecimentos diante dos contextos cotidianos, tendo um olhar, sentir e ouvir sensível ao mundo (OLIVEIRA, 2007; ALVES, 2008a). Para assim, problematizar as redes cotidianas, as táticas, as estratégias impostas pelas políticas educacionais e as negociações, usos e consumos dos *praticantes* ordinários diante do que lhe é imposto (CERTEAU, 1994).

Conforme Oliveira (2007) a imprevisibilidade dos resultados das pesquisas nos/dos/com os cotidianos, junta-se ao próprio cotidiano pesquisado, pois há na escola espaço de negociações permanentes de sentidos, criação e reinvenção dos saberes/fazeres/valores e emoções contra-hegemônicos.

A dinâmica da vida cotidiana, os *fazeressaberes* dos sujeitos das escolas nos alertam para o vivido no presente como define Ferração (2021). A pesquisa nos cotidianos nos conduz a um terreno movediço, híbrido, um caminho que vai sendo percorrido com possíveis riscos, entretanto, não significa a inexistência de uma condução rigorosa e responsável, comprometido de fato com os resultados apresentados, mesmo que sejam parciais ou provisórios e que o rigor não signifique neutralidade. Pois, não se trata de uma pesquisa que se pretende explicar os fenômenos, mas se aprofundar na compreensão da realidade vivida, sem trajetos predefinidos (ESTEBAN, 2003).

Então, as narrativas podem tecer histórias desconhecidas de professores nas redes cotidianas. Os autores Ferração, Perez e Oliveira (2021), também apresentam como movimento-pista, para tentar superar a ideia de redes de *saberesfazeres* como algo a ser levado ao cotidiano, uma vez que ele é o próprio cotidiano, ou seja, o movimento de tessitura e partilha das redes. No entanto, é preciso considerar que os *praticantespensantes* são os sujeitos protagonistas, também autores das pesquisas.

4.2 AUTORES-NARRADORES DA PESQUISA

Esta pesquisa teve como participantes, também considerados como autores-narradores, professores de Língua Portuguesa em formação, bolsistas egressos do PIBID-UFAM, pertencentes ao edital N° 073/2018 DPA/PROEG, que passaram pela vivência/experiência profissional, nos anos letivos de 2018 e 2019, nas escolas da rede pública estadual de Manaus-AM.

O PIBID-UFAM contemplou, no edital de 2018, no subprojeto de Língua Portuguesa, três escolas de Educação Básica da rede estadual de ensino de Manaus; três professoras supervisoras das escolas públicas estaduais; vinte e quatro (24) bolsistas e uma (01) coordenadora, professora da referida IES. O subprojeto foi dividido por núcleo-escola, cada núcleo era composto por dez (10) licenciandos(as) de Língua Portuguesa da UFAM e uma professora supervisora da escola pública estadual contemplada.

Então, convidamos a colaborar com a pesquisa os vinte e quatro (24) professores(as) de Língua Portuguesa em formação, que participaram como bolsistas do PIBID, no edital N° 073/2018 DPA/PROEG, que estiveram em experiência profissional nas escolas públicas da rede estadual de Manaus, no período de 17 (meses) (setembro/2018 a janeiro/2020). Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, enviamos o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), e o mesmo foi aprovado, por meio do parecer: 5.223.713. O caráter ético desta pesquisa assegura o sigilo das informações produzidas e garante, também, a preservação da identidade e privacidade da instituição e dos participantes investigados.

Contamos com a ajuda da coordenadora do subprojeto de Língua Portuguesa, da edição 2018, e de alguns licenciandos(as) para contactar todos os(as) licenciandos(as) que participaram do PIBID-UFAM, nos anos de (2018-2019). Em seguida enviamos o convite juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para o WhatsApp e e-mail de cada professor(a) em formação.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para a devida apreciação e eventual aceite ou rejeição, disponibilizamos em formato Google Forms, através do link: <https://forms.gle/aZuWt4tU8PhNbkJk6>, contendo as opções (sim) e (não), para indicar sua participação na pesquisa. Também disponibilizamos aos participantes pesquisados um link para o download do TCLE, para garantir o direito de impressão e para comprovar sua participação e colaboração com a pesquisa.

O TCLE apresentou as informações pertinentes aos participantes colaboradores, esclarecendo os objetivos propostos e assegurando a autonomia, e sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa. Além dos benefícios, os riscos à pesquisa, os devidos cuidados sanitários e o comprometimento com os dados para fins estritamente acadêmicos. Após a autorização do TCLE concedido pelos bolsistas de Língua Portuguesa, egressos(as) do PIBID-UFAM, via *Google Forms*, iniciamos efetivamente a Pesquisa de Campo pretendida, no segundo semestre de 2022. Realizamos as entrevistas narrativas com quem aceitou participar da pesquisa, de forma individual, marcada e esclarecida com antecedência.

Adotamos como critério de inclusão aos participantes da pesquisa: a) Ser licenciando bolsista egresso do PIBID de Língua Portuguesa da UFAM, pertencente ao edital N° 073/2018; b) Ser um participante efetivo do programa na escola-campo. Os critérios de exclusão adotados foram: a) Os(as) licenciandos(as) de Língua Portuguesa que não participaram efetivamente do programa PIBID-UFAM ou que saíram do Programa; b) Os(as) professores(as) de Língua Portuguesa em formação, bolsistas egressos(as) do PIBID-UFAM, que tenham menos de um ano de experiência no PIBID; c) Os(as) professores(as) em formação em Língua Portuguesa, bolsistas egressos(as) do PIBID-UFAM que se recusarem ou desistirem de participar da pesquisa.

Dos 24 pibidianos(as), egressos do PIBID-UFAM de Língua Portuguesa em formação, convidados a participar da pesquisa, treze aceitaram participar da pesquisa, porém, apenas nove concederam a entrevista narrativa. Realizamos as entrevistas de forma presencial e online, pelo Google Meet, pelo fato de duas participantes que deram o aceite não estarem morando em Manaus. As entrevistas foram realizadas de setembro a novembro de 2022. Realizamos nove entrevistas narrativas, contudo, fizemos o recorte de seis narrativas para ser problematizada neste estudo, por conta do tempo estipulado para defesa desta dissertação ao PPGE-UFAM.

5 TRAMAS DA VIDA-FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA, BOLSISTAS EGRESSAS DO PIBID-UFAM, NAS REDES COTIDIANAS

As narrativas conferem sentido ao mundo. Tudo que existe e tudo o que se passa pela experiência sensível, ou tudo o que se deseja, se teme, se crê e se sonha, é expresso pela linguagem e dotado de um significado (PESAVENTO, 2006, p. 31)

Nesta pesquisa problematizamos as tramas da *vida-formação* de professores de Língua Portuguesa, ou seja, das *práticaspolíticas*, táticas, estratégias, usos e consumos, que são inseparáveis, ao tecer/(re)contar, pois, criamos e recriamos, inventando novas lembranças.

Inspiramo-nos também em Foucault (2004) quando trazemos a ideia de problematizar essas tramas, para desconstruir as dualidades de verdadeiro/falso ou certo/errado. Pois, não estamos em busca de dizer o que é certo ou errado dentro das tramas da formação docente, muito menos de trazer verdades absolutas. Para Foucault (2004, p. 242):

Problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política, etc.).

Então, nossas problematizações procuram valorizar as circunstâncias criadas e (re)inventadas nos encontros e negociações, das/nas vivências/experiências de professores nas *redes cotidianas* (ALVES, 2010). Nesse sentido, buscamos tecer neste estudo *práticaspolíticas* docentes relatadas pelos *praticantespensantes*, ou seja, os professores de Língua Portuguesa em formação que compartilharam suas narrativas.

De acordo com Ferrazo (2021, p. 172, grifos do autor):

Mesmo com todo o empenho e determinação de pesquisadores comprometidos, como sujeitos-individuais-coletivos que se pensam *com* os cotidianos, ainda somos nós, alguns poucos que decidimos que fios, que lembranças, que relatos, que imagens, que histórias, que sons, sombras e silêncios se tornarão visíveis aos olhos dos nossos leitores.

Então, por mais vivos que sejam nossos discursos, eles estão longe de captar toda a intensidade da vida cotidiana (FERRAÇO, 2007). Nesse sentido, problematizamos a formação tecidas nas/das redes de *fazeressaberes* dos sujeitos *praticantespensantes* em suas negociações, usos, vivências/experiências com os demais sujeitos, *dentrofora* das escolas, buscando produzir dados e não coletar ou reproduzir (FERRAÇO; PEREZ; OLIVEIRA, 2021). Pois, compreendemos os sujeitos praticantes como *autores e autoras* dos discursos com/nos/dos os cotidianos (FERRAÇO, 2021). Logo, tecer essas narrativas de *vida-formação* nos possibilita potencializar a autoria, autonomia, legitimidade, beleza e pluralidade de estética dos discursos de cada *praticante* que fez parte deste estudo.

Nesse sentido, para materializar uma compreensão não abissal (SANTOS, 2010) da formação docente, mergulhamos nas trajetórias de vida, acadêmica e profissional, para problematizar as vivências, os sentidos e significados produzidos nas múltiplas redes de *saberesfazeres* de professores. Pois, o pensamento abissal desconsidera a possibilidade de coexistência quando assume certo conhecimento como verdadeiro e considera outras compreensões do mundo como falsas. Portanto, Santos (2010) sugere a ideia de um pensamento pós-abissal. O pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico.

Dessa forma, teceremos as narrativas de história de vida com a possibilidade de problematizar tramas imprevistas, singulares e individuais-coletivas de professoras de Língua Portuguesa em formação que participaram como bolsistas do PIBID-UFAM, nos anos de 2018 a 2019. Trazemos neste estudo, experiências/vivências pessoais/acadêmicas/profissionais, com um viver e sentir sensível ao mundo, ao outro e a nós mesmos, como bem é proposto por Ferraço (2007; 2021).

A vida e a profissão são entrelaçadas por um processo formativo singular impregnado de representações sociais. Portanto, nas narrativas podemos evidenciar os *espaçostempos* do sujeito, por meio das lembranças, das suas vivências, seja de forma escrita e/ou oral, com o poder de potencializar e reconstruir as experiências pessoais e profissionais de forma autorreflexiva, além de trazer a compreensão do processo formativo vividos nas relações sociais, políticas, simbólicas, culturais e materiais da jornada de *vida-formação* (DE SOUZA, 2011).

As narrativas das *praticantespensantes*¹⁷, as professoras envolvidas neste estudo são tecidas pelo que ouvi, senti e vivi. Portanto, busco (des)trançar um diálogo entre suas histórias, tentando valorizar o que acontece *no miudinho da vida cotidiana* (FERRAÇO, 2007), para assim problematizar as *práticaspolíticas* vivenciadas por cada professor(a) de Língua Portuguesa em formação, os *saberesfazeres* tecidos nas práticas pedagógicas das/nas/com as redes cotidianas.

E como problematizar essas *prácticasteoriaspráticas* (ALVES, 2008a) se não pela voz de professores *praticantes*? Nesse sentido, dar voz ao que cada um tem a contar é valorizar cada

¹⁷ Professoras em formação inicial em Língua Portuguesa, bolsistas egressas do PIBID-UFAM, que colaboraram com este estudo.

profissional. Isso, pode ser também uma forma de subverter o que está instituído, nos aproximando dos processos formativos, dos acontecimentos, das artimanhas dos professores nas práticas pedagógicas das escolas públicas de Manaus.

A pesquisa com o relato das vivências surge como um elemento de compreensão e também problematização dos processos formativos, bem como das identidades das professoras. Desta forma, podemos contribuir ao campo de formação docente e currículos praticados/vivenciados nas escolas, para além de normas curriculares (im)postas pelos poderes e autoridades que prescrevem as políticas educacionais e muitos outros acontecimentos das escolas públicas.

Trazemos as narrativas das professoras em formação que são entrelaçadas pelas subjetividades próprias dos sujeitos pesquisados e que pesquisam. Permitindo trazer as minúcias da vida cotidiana e das *práticas políticas* dos sujeitos. Ginzburg (1989) nos inspira a olhar, sentir e viver o universo micro, investigando as pistas, indícios que nem sempre são vistos de forma imediata.

Então, ao mergulhar nas histórias de *vida-formação* das pibidianas¹⁸, do que viveram nas suas longas histórias de vida, nas inúmeras experiências, valorizamos as maneiras que se relacionam com outro, com o mundo, com seus pares e com as práticas pedagógicas das escolas públicas, entre outros elementos que fizeram parte da sua *vida-formação*. Portanto, percebemos nos relatos que muitas ações cotidianas não são planejadas, mas são marcadas por subversões, criações e resistências dos sujeitos que ali convivem.

Contudo, o registro da memória possibilita ao participante reconstruir e reinventar o que viveu no passado, a partir do que vive no presente. Então, ao rememorar ele não segue um tempo cronológico, e linear dos fatos. Pois, cada narrativa vive *espaçotempos* diversos.

Tecemos estas tramas como “*A moça tecelã*”, de Marina Colasanti (1991) que acordava todos os dias ainda no escuro para (des)tecer aquele infundável tapete:

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear. Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte. Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava. Se era forte demais o sol, e o jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que

¹⁸ Usamos neste texto o termo pibidianas para nos referir as seis professoras de Língua Portuguesa em formação, bolsistas egressas do PIBID-UFAM, envolvidas nesta pesquisa.

em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela. Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza. Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para a frente e para trás, a moça passava seus dias (COLASANTI, 1991, p. 38).

Através de seu bordado a moça tecelã (des)tecia seus sonhos e desejos. Assim tecemos as tramas das professoras de Língua Portuguesa em formação, com quem tive a oportunidade de compartilhar memórias carregadas de sentidos.

A memória é viva, portanto, é tecida de ponto em ponto, de fio em fio, formando uma história. Então, as narrativas que tecemos são o (re)viver de cada licenciando no momento da entrevista narrativa. Essas narrativas poderão ser outras amanhã, pois, suas histórias sempre estarão em movimento.

5.1 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FORMAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COTIDIANA INTERMEDIADO PELO PIBID-UFAM

Trazemos nesta seção a tessitura da problematização dos desafios e possibilidades das professoras¹⁹ de Língua Portuguesa em formação: Margarida²⁰, Dália²¹, Estela²², Violeta²³, Ana²⁴ e Melissa²⁵, vivenciados de forma singular na prática pedagógica cotidiana, conforme experiência proporcionada pelo PIBID-UFAM, nos diferentes contextos de duas escolas públicas estaduais de Manaus, Escola Estadual Raio de Sol²⁶ e Escola Estadual Arte do Saber²⁷.

¹⁹ As participantes desta pesquisa foram todas professoras mulheres, mantive seus nomes preservados por questão ética.

²⁰ Margarida é o Nome fictício da licencianda de Língua Portuguesa, bolsista egressa do PIBID-UFAM (2018-2019), cursava o 6º período de Letras Língua Portuguesa na UFAM, quando concedeu a entrevista narrativa em 2022.

²¹ Dália é o nome fictício escolhido pela própria licencianda de Língua Portuguesa, bolsista egressa do PIBID/UFAM (2018-2019), cursava o 9º período de Letras- Língua Portuguesa na UFAM, quando concedeu a entrevista narrativa em 2022.

²² Estela é o nome fictício da licenciada de Língua Portuguesa, bolsista egressa do PIBID-UFAM (2018-2019), concluiu o Curso de Licenciatura em Letras- Língua Portuguesa na UFAM em 2022.

²³ Violeta é o nome fictício da licenciada de Língua Portuguesa, bolsista egressa do PIBID-UFAM (2018-2019), que concluiu o curso de Licenciatura em Letras- Língua Portuguesa na UFAM em 2020.

²⁴ Ana é o nome fictício da licencianda de Língua Portuguesa, bolsista egressa do PIBID-UFAM (2018-2019), atualmente cursa o 7º período de Letras-Língua Portuguesa na UNB.

²⁵ Melissa é o nome fictício da licencianda de Língua Portuguesa em formação, bolsista egressa do PIBID-UFAM (2018-2019), estava cursando o 9º período quando concedeu a entrevista narrativa.

²⁶ Nome fictício da Escola da Rede Pública Estadual de Tempo Integral, situada na Zona Sul de Manaus-AM.

²⁷ Nome fictício da Escola da Rede Pública Estadual, regular que oferta somente ensino médio, nos três turnos,

De acordo com a licencianda Margarida, percebemos as possibilidades e os desafios da formação docente na prática pedagógica cotidiana intermediada pelo PIBID-UFAM. Margarida relatou que seu maior desafio vivenciado na Escola Estadual Raio de Sol²⁸ foi aprender a lidar com os adolescentes, por conta da faixa etária de idade e a indisciplina deles em sala de aula, como podemos perceber neste relato compartilhado pela professora:

[...] eram cinco turmas em 2019 que foi o ano em que a gente trabalhou o ano inteiro. Cada turma tinha sua especificidade, então, era muito legal observar essa diferença. Como a gente ia moldando cada turma, cada aluno, também tinha alunos que eu ia conversar, sobre a vida deles era algo perigoso [...] não me sentia madura o suficiente pra isso, mas, eles se sentiam confortáveis em conversar. Lembro de um aluno do 6º ano 3, que ele tinha uma má fama na escola, ninguém enxergava ele com um olhar muito bom, porque ele era indisciplinado, não fazia nada, do tipo aluno problemático da sala de aula. Ele se sentia à vontade comigo e minha dupla do PIBID, pra conversar e contar sobre a vida dele. Foi então que a gente começou a ter um olhar um pouco mais empático com ele, prestar uma atenção maior, incentivá-lo a estudar, fazer as atividades. Ele sentia vontade de contar sobre a vida dele, o que acontecia, e a gente, foi percebendo, porque ele era daquela forma e acabou tendo um olhar mais carinhoso. Enquanto outras pessoas não tinham, porque ele era difícil de lidar [...].

Podemos perceber no relato que a professora Margarida pôde desenvolver sua profissionalidade docente com o passar dos dias no PIBID, tanto fazendo, quanto observando a forma diversa como a professora de educação básica da escola pública de Manaus trabalhava com cada aluno e turma.

Percebemos também um relato carregado de sentimentos em sua fala, quando diz que teve um olhar mais empático e afetivo com o aluno indisciplinado, depois que começou a conversar e conhecer melhor sobre sua vida. Nesse sentido, podemos notar o quanto a interação professor e aluno vai além da proposta conteudista vista nas bases curriculares oficiais, pois perpassa pelo reconhecimento e compreensão da situação e modo de vida de cada aluno, que muito influenciam em seu comportamento em sala de aula.

Logo, consideramos a afetividade como um fator profícuo no processo de ensino-aprendizagem, bem como ao desenvolvimento intelectual dos(as) alunos(as), pois, nessa relação afetiva podemos contribuir à formação cidadã do sujeito. Por isso, vale destacar que é imprescindível que o educador considere essa relação afetiva para uma boa convivência com os alunos, por ser essencial a formação integral deles, pois, além de mediar o aprendizado,

situada na Zona Centro-Sul de Manaus-AM.

²⁸ As professoras Margarida, Dália, Ana e Melissa viveram sua experiência profissional na escola-núcleo Raio de Sol, contemplada no subprojeto de Língua Portuguesa do PIBID-UFAM.

reforçam as relações interpessoais, os laços de amizade, a confiança, o respeito e a solidariedade (RODRIGUES, 2019).

Corroborar com essa visão Dominick (2000), quando reforça que devemos pensar a questão curricular sobre novas bases, tendo como orientação as experiências pessoais, as histórias de vida e as visões de mundo dos educandos(as). Pois, nessas relações alunos e professores atribuem novos significados e substâncias éticas às vivências/experiências de vida.



Fonte: Acervo pessoal da professora Margarida.

Margarida compartilhou essa fotografia e nos relatou que foi de um dia em que deixou seu medo de lado para explicar o assunto aos alunos, pois achava muito difícil principalmente pela indisciplina de alguns alunos do 6º ano. Sua narrativa expressa a tentativa por superar um desafio relacionado à docência nesta escola pública integral de Manaus. Logo, compreendemos essas superações como forma de *saberesfazeres* (ALVES, 2008a), ou seja, como *práticaspolíticas* subjetivas e astuciosas criadas pela referida professora ao conceber outras formas de olhar os alunos considerados “problemáticos”. Pois, para lidar com a indisciplina dos alunos a professora cria e recria novas *artes de fazer* em sua prática pedagógica docente.

A prática pedagógica cotidiana na escola conforme os estudos de Baltor (2020) e Santos (2018) reforçam que a experiência proporcionada pelo PIBID possibilita aos licenciandos(as) de Língua Portuguesa a aproximação com o processo de ensino-aprendizagem na educação básica, bem como o desenvolvimento da autoconfiança dos professores em formação. Nesse sentido, os momentos de partilhas, diálogos e questionamentos vivenciados por Margarida com os sujeitos da vida cotidiana (os alunos, os pares, entre outros que fazem parte da escola) contribuíram para o seu processo formativo.

Portanto, concordamos com Nilda Alves (2000) quando ressalta que devemos lutar contra as ilhas de estabilidades para que possamos produzir uma forma de vida pautada no sentimento de compaixão pela humanidade, para superar nossos próprios sentimentos, como podemos vislumbrar no relato da prática pedagógica astuciosa da professora Margarida, quando disse que teve um olhar mais empático ao seu aluno.

Sendo assim, acreditamos na potência de uma prática pedagógica docente tecida e destecida de forma solidária e ética para seu efetivo exercício profissional. Pois, é necessário viver neste constante movimento, para destecer também algumas certezas generalizadas por nós professores e pelos sistemas educacionais (como o mito do aluno “problemático”), bem como, para romper com as imposições e hierarquias presentes no dia a dia da escola.

Observamos que o processo formativo docente se dá de forma contínua, portanto, trata-se de um ciclo difícil de definir início e fim, pois vai sendo (re)tecido, (des)tecido nas tramas da vida de cada sujeito, levando sempre em consideração os diversos contextos formativos vivenciados por cada professor(a). Gallo (2011), reforça que os professores(as) constroem suas práticas pedagógicas no seu processo profissional, a partir das tessituras e produções de *saberesfazeres* criados e recriados nos diferentes contextos de vivência. Isso nos remete também à ideia de educação rizomática, em que os *saberesfazeres* se confrontam com os *saberesfazeres* dos demais sujeitos à sua volta na vida cotidiana.

Nesse sentido, essas redes de *saberesfazeres* docentes podem ser pensadas como rizomas, por estabelecer relações abertas e flexíveis. Pois conforme Deleuze e Guattari (1995, p. 37):

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...” Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser.

Portanto, pensamos a formação docente como rizoma, com a ideia de aliança, pelo fato de não podermos determinar seu início e término, pois acontece no meio, ou seja, nas relações *práticaspolíticas* cotidianas com os outros sujeitos que se produz, cria e recria *saberesfazeres* nos múltiplos contextos socioculturais emergidas no processo de subjetivação de suas *práticasasteoriaspráticas*. A narrativa de Margarida nos faz refletir que o PIBID intermedia a

construção de redes cotidianas de desenvolvimento profissional docente possibilitando a tecitura de diálogos (auto)formativos sempre em devir (rizoma).

Com relação às *práticas políticas* subjetivas, podemos também perceber na experiência profissional vivida pela licencianda de Língua Portuguesa Dália na prática pedagógica cotidiana na Escola de Tempo Integral Raio de Sol, intermediada pelo PIBID-UFAM, que possibilitou: o apoio emocional de colegas do mesmo curso; assumir a sala de aula atuando como professora; o contato e troca de conhecimentos com os alunos; realizar projetos; perder o medo de ministrar aula; o reconhecimento profissional e o entendimento de sua própria capacidade. A professora Dália enfatizou que:

[...] então, assim o PIBID me ajudou a me entender como profissional a me reconhecer como profissional e eu também já me senti capaz. Acho que o Pibid fez muito isso comigo, me senti capaz de assumir uma turma, porque, porque... a gente entrou no primeiro ano do curso aí a gente trabalhou o projeto mesmo no segundo ano. Mas, só esse contato bem no início do curso a gente já ir lá e já conseguir dar aula já conseguir trabalhar com esses alunos, conviver e criar laços, porque o professor ele cria laços ele não tá ali, ele não é um objeto, ele não é um robô que chega na frente ministra o conteúdo e vai embora a gente se envolve, cria relação com aqueles alunos. Então tudo isso eu acho que foi de extrema importância pra minha formação, porque me faz entender o que que seria esse cotidiano o que que é a sala de aula o que que é planejamento a gente não tinha noção disso... ah! Sala de aula, eu tenho que ir lá pegar um conteúdo, ministrar o que a gente entende para os alunos. Mas, e fora da sala de aula? Que o professor não trabalha só na sala de aula, o professor tem que ter contato com os colegas, o professor tem que ter contato com a gestão da escola, tem que aprender a resolver conflito, porque sala de aula é conflito constante, tem que se planejar, porque a aula não começa lá na hora que o professor chega e liga o data show ou pega um livro. A aula começa desde o planejamento. Então, a nossa supervisora foi absolutamente importante nesse processo, porque a gente conseguiu acompanhar de perto isso, saber como que fazia isso, como que planeja, como que faz um projeto, a gente fez um projeto, a gente aplicou um projeto pedagógico e sequência didática, a gente fez várias coisas que eu não tinha a mínima noção de como se fazia [...].

Portanto, percebemos que a professora Dália relata que lidou com muitos conflitos no cotidiano escolar, no entanto, criou novas *táticas* diante das necessidades e dos desafios que emergiram no dia a dia de sua prática pedagógica na escola, para somá-las mais significativa e também se sentir capacitada para assumir a sala de aula. Ela nos contou que teve como desafio na prática pedagógica cotidiana: seguir o mesmo cronograma e planejamento nas cinco turmas da mesma série; lidar com salas de aula superlotadas e manter a atenção dos alunos na aula, como podemos ver a seguir em seu relato:

[...] cada turma é uma turma, eu não tinha essa noção, eu achava que faria um planejamento e estava bom. Mas eram cinco turmas. Como eu aplico esse planejamento? Vai dar certo? Vou seguir meu cronograma? Só que na prática não é

assim, a gente descobriu isso durante esse processo. Eu lembro até o número da turma o 6º ano cinco era complicado, era difícil de lidar [...] eu percebi que o professor se relaciona diferente com turmas diferentes, tinha turmas que a gente era muito bem recebido muito acolhido e os alunos colaboravam pra aula fluir e tal e tinha turmas que a gente ia chamar atenção o tempo inteiro que a gente não conseguia muito manter a atenção deles, porque a gente tinha que buscar meios mudar o que a gente tinha que ter, ah! Eu fiz assim com tal turma, mas essa daqui não vai ter como fazer assim, a gente vai ter que fazer diferente, tinha muita bagunça... então eu acho que os conflitos que eu resolvi nesse sentido eram esses, era ter que alguns alunos específicos que não colaboravam mesmo com o planejamento da aula, a gente tem que tá chamando atenção, tem que tá ali conversando, tentando explicar aquilo, porque no início quando você chega você é novidade só que depois de um tempo eles se acostumam com você e aí a partir do momento que eles se acostumam eles perdem aquela aquele sentimento maior de “Ah! Nossa é alguém diferente”, vou respeitar mais, vou prestar mais atenção, eles vão seguindo a vida deles e a gente trabalhava com turma de 6º ano né 6º ano, é uma fase mesmo que eles são mais elétricos né, então tinham alguns que... que... geravam mais dificuldades maiores, eram mais em relação a isso teve turmas que a gente teve que mudar o planejamento por conta disso porque algumas turmas andavam mais rápido do que outras [...].

Muitos são os questionamentos feitos pelos próprios professores diante do planejamento de aula hegemônico, em vista das diversidades presentes na sala de aula como podemos perceber no relato da pibidiana Dália. Destarte, é interessante notarmos as criatividade e as *microliberdades* da *praticante* Dália diante da situação que se apresentou na sala de aula, de como lidar com a indisciplina dos seus alunos em sala de aula. Logo, a pibidiana contou que reverteu o planejamento disciplinar, pois disse que “*algumas turmas andam mais rápidas do que outras*”. Entretanto, ainda vemos no cenário educacional muitas práticas educativas disfarçadas em ações exógenas estruturadas por instituições internacionais que limitam a prática pedagógica dos(as) professores(as).

Concordamos com Freitas (2014, p. 207, grifos nossos) quando declara que para “[...] mergulhar na invenção do cotidiano é perceber que as ‘artes do fazer’ seja, talvez, o lugar por excelência da **liberdade** e da **criatividade**, dois elementos fundamentais para a sociedade contemporânea”. Corrobora com tal discussão as *práticas políticas* vivenciadas pela professora Dália na escola pública Raio de Sol²⁹, quando usa da sua liberdade e criatividade para trabalhar de forma diferente em cada turma e com cada aluno, subvertendo os planejamentos curriculares e disciplinar hegemônico propostos pela BNCC e pelo Referencial Curricular Amazonense (RCA). Ou seja, sua narrativa nos apresenta a construção de sua liberdade ao perceber que o professor “não é um robô” que ministra um plano de aula para turmas homogêneas. Isso coloca

²⁹ Nome fictício da escola da rede pública estadual de tempo integral bilíngue Português-Japonês de Manaus-AM.

frente a ela a necessidade de usar furtivamente a sua criatividade, concebendo as idiossincrasias dos alunos e turmas das quais tem contato no cotidiano.

Os termos em destaque “liberdade” e “criatividade” imersas nas “práticas cotidianas” são fundamentais para refletirmos a necessidade de a educação brasileira estabelecer um equilíbrio das *práticas teóricas/práticas* que constituem, organizam e orientam os processos educacionais (FREIRE, 2005). Muitas das vezes o desequilíbrio ocorre porque se dá maior valor aos pressupostos curriculares hegemônicos que se vinculam aos processos de memorização respaldados por uma pedagogia da transmissão (ou educação bancária), referendados por uma didática tradicional e sustentados pela lógica neoliberal. Logo, vemos ser necessário o estabelecimento de táticas transgressoras que levem a outras formas pedagógico-didáticas que conformem aulas contextualizadas, que podem gerar processos crítico-reflexivos, assim, formando pessoas cidadãs para transformar a sociedade.

Reconhecemos aqui o potencial das práticas emancipatórias exercitadas na coletividade com relações sociais igualitárias e solidárias, na negociação entre os sujeitos da história e *praticantes pensantes*, como uma contribuição para tornar possível a democratização da justiça social e cognitiva nos cotidianos da sociedade. Desse modo, nosso comprometimento é exercitar em sala de aula uma pedagogia transformadora, inquietante e amorosa, de resistência e como prática de liberdade, ou seja, uma pedagogia anticolonial e antirracista, em favor da vida digna para *todes* (RAMOS; GONZALEZ, 2020, p. 587, grifos das autoras).

Complementamos a reflexão com Ramos e Gonzalez (2020), quando consideram que as práticas emancipatórias devem ser inseridas na educação a partir de uma pedagogia transformadora de resistência e liberdade. Nossas inquietações são: De que forma tais práticas podem/devem ser implementadas nos cotidianos das escolas?” “Existe uma ‘receita’ passível de ser aplicada em diferentes contextos?” Consideramos que não há uma receita, porém, existem possibilidades de se pensar e criar potenciais formas de contextualizar, construir práticas emancipatórias, éticas e solidárias. O conjunto de narrativas trazidas até o presente, reforçam essas compreensões colocando o PIBID como um intermediador do desenvolvimento profissional docente, quando possibilita o mergulho dos sujeitos no cotidiano das práticas pedagógicas, como diria Ferrazo (2007), no miudinho dos cotidianos das escolas.

Contudo, para avançarmos as concepções e práticas curriculares precisamos abordar os *saberes-fazer* a partir de outras bases epistemológicas, inclusive, as emergentes (SANTOS, 2010). Isso depende respostas para respondermos aos problemas complexos advindos da nossa vida em uma sociedade diversa e globalizada. Também, é inquestionável que a ciência

tradicional disciplinar não dá conta de responder satisfatoriamente a questões tão complexas, assim, colocando em pauta a emergência de ações interdisciplinares em que as várias áreas do conhecimento adotem uma postura de humildade epistemológica. Diante deste cenário, vemos que os cotidianos das escolas possuem uma função *sine qua non* na formação de pessoas que construam um mundo mais solidário e ético.

Podemos também vislumbrar práticas pedagógicas criativas, emancipatórias e singulares nos relatos da licencianda de Língua Portuguesa Ana. Ela nos contou que desconhecia a realidade das escolas públicas de Manaus antes de ingressar no PIBID-UFAM. Contou que o seu ingresso no programa enriqueceu os seus conhecimentos, além de citar em sua narrativa que o PIBID proporcionou a produção de projetos dinâmicos e criativos. Ana nos relatou que o trabalho desenvolvido em sala de aula, contemplou alguns projetos que a ajudou entender que os professores não são detentores de todos os saberes, mas, sim, eternos estudantes.

Notamos no relato da professora Ana sua busca por novos conhecimentos a serem ensinados de maneira mais dinâmica possível aos alunos, quando enfatiza que realizou diversas produções discursivas criativas, criadas e recriadas como os alunos do 6º ano, na escola pública *Raio de Sol*, como podemos vislumbrar nas suas práticas pedagógicas:



Fonte: Arquivo pessoal da licencianda de Língua Portuguesa Ana.

Podemos perceber o *aprenderensinar* da professora Ana, ou seja, a forma como foi *aprendendoensinando* com as atividades dinâmicas e criativas que produziu em sala de aula com seus alunos, bem como a mediação que realizou nas produções textuais. Entretanto, a pibidiana Ana, assim como Dália contrastam essas vivências com as dos Estágios Supervisionados, pois, relataram que não oportunizam as mesmas experiências e aprendizados do PIBID, como podemos perceber em seus relatos:

[...] Eu achei muito legal que a gente pode ajudar e orientar a escrita, isso foi legal também porque a professora ela tava sempre disponível para orientar a gente e ao mesmo tempo ela permitia que a gente também agisse né. Então, isso era legal também, porque você em alguns estágios fica mais como observador [...] mas, eu percebi assim que no PIBID a gente já entrou um pouco com a mão na massa a gente teve orientações, orientações básicas, mas a gente já começou a orientar e ajudar os alunos [...] (Entrevista narrativa da professora em formação, Ana, pibidiana egressa de Língua Portuguesa da UFAM)

[...] eu hoje, eu pós minha participação no PIBID, hoje depois disso tudo, de finalizado de feito projeto de extensão, de ter apresentado banner sobre o projeto, hoje eu consigo entender que os Estágios não são suficientes, são três estágios, mas eu não fiz o último, mas o primeiro e o segundo pra mim não me ensinaram um terço do que eu aprendi no PIBID [...] (Entrevista narrativa da professora em formação, Dália, pibidiana egressa de Língua Portuguesa da UFAM)

Então, podemos refletir a partir das narrativas das pibidianas que o subprojeto de Língua Portuguesa do PIBID-UFAM proporcionou aos licenciandos(as) a arte de fazer, ou seja de criar e reinventar sua prática pedagógica nas diversas redes que se apresentam nos cotidianos escolares, diferente dos Estágios Supervisionados, por serem somente observação.

Os estágios supervisionados apresentam muitas fragilidades à formação docente, Gatti (2014) ressalta que em sua maioria não há planejamento de seus propósitos e ações, também não deixam especificados as formas de relação com a rede básica de ensino, por não oferecerem condições necessárias para acompanhar de forma efetiva os docentes, “[...] em geral os estudantes, isoladamente, procuram escolas e professores da educação básica que os recebam, e o estágio desenvolvido configura-se como observação passiva de salas de aula” (GATTI, 2014 p. 41). Nesse sentido, acreditamos que há muitos pontos críticos dos Estágio Supervisionados à formação docente, Gatti (2016, p.167) diz que:

[...] Ponto crítico a considerar nessa formação são os estágios. Na maioria das licenciaturas sua programação e seu controle são precários, sendo a simples observação de aula a atividade mais sistemática, quando é feita. Há mesmo aqui um

chamamento ético. A participação dos licenciandos em atividades de ensino depende das circunstâncias e da disponibilidade das escolas. A grande maioria dos cursos não têm projetos institucionais de estágios em articulação com as redes de ensino.

Então, podemos perceber que os cursos de licenciatura não apresentam articulações profícuas nos Estágios Supervisionados com as redes básicas de ensino, sendo assim diferente da realidade do PIBID, como a professora em formação Ana falou, no PIBID ela teve a oportunidade de orientar e dialogar com os alunos de forma mais próxima, disse também que havia sempre outros colegas pibidianas(os) na mesma turma auxiliando também os alunos e isso colaborava com o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa em sala de aula.



Fonte: Arquivo pessoal da licencianda de Língua Portuguesa Ana.

Podemos notar nas imagens-narrativas das *práticas teóricas práticas* da professora Ana, e das demais pibidianas deste estudo, as intermediações do PIBID com os cotidianos das escolas de educação básica oportunizaram múltiplos *espaços tempos* de trocas, partilhas, reconhecimentos, interações e *burlas* entre os *praticantes* (CERTEAU, 1994), constituídos a partir dos aspectos cultural, social e cognoscente. Sendo assim, compostas por múltiplas dimensões que se interrelacionam, e que, em nenhum momento existem sem que o outro desapareça. Contudo, nos preocupa diante desta compreensão, aquelas aulas ministradas de forma fragmentada, recortada e colada na busca de constituir um sujeito universal capaz de operar na lógica mercadológica.

A professora em formação, Melissa, também reforça a importância do PIBID à sua formação docente, disse que bate uma tristeza ao lembrar do que já vivenciou no Curso de Letras Língua Portuguesa e no PIBID, pois já sente saudade, quando pensa que está prestes a concluir, mesmo estando muito ansiosa para finalizar sua graduação. Contou que:

[...] eu quero formar, tô doida pra formar. Mas, ao mesmo tempo, aquela tristeza que eu acho que esse período foi muito bom pra mim. Assim, na graduação, no 2º período, eu entrei no PIBID [...] era o momento que eu ia ver, se eu ia realmente querer ser professor, ou não, e eu ter tido aquele contato com a sala de aula, foi assim extremamente importante pra mim[...] a gente vê uma coisa no curso, mas a gente acaba não vendo a realidade, que a gente vai enfrentar quando a gente se formar, muitas vezes eu acho que o curso, inclusive ele é um pouco pobre, nisso né nessa questão da gente ter essa experiência com a sala de aula, por mais que tenha um monte de prática, e três estágios[...] acho que precisa ter um foco maior nessa questão, da gente ter essa vivência mesmo, e o PIBD ele é muito importante, infelizmente não dá pra todo mundo participar né, não tem tanta vaga assim pra todo mundo [...] mas foi, foi muito importante, porque logo que eu entrei tive um amigo que percebeu que ele não queria realmente ser professor. E aí eu pelo contrário, percebi que eu realmente queria né, tá nesse ambiente da sala de aula é... enfim, eu sei que depois do PIBID veio a pandemia, aí deu uma parada um pouco [...] inclusive fiz residência no período da pandemia, mas já não consegui ir muito pra sala de aula, a maior parte, acho que 90% das coisas foram online [...] então, deu uma estancada. Mas, como já tinha participado do PIBID já foi importante [...]

Percebemos nos relatos da professora Melissa as possibilidades do PIBID a sua formação docente, relatou que o seu contato com a sala de aula foi decisivo para permanecer no curso de Língua Portuguesa, mesmo com os percalços vivenciados na pandemia, pois considera que sua participação no programa PIBID trouxe a certeza de que devia seguir a carreira da docência. Melissa relatou que um colega pibidiano depois da experiência profissional que viveu na escola, intermediada pelo PIBID, desistiu do curso de Letras – Língua Portuguesa, conforme vemos no relato da Melissa e de alguns colegas pibidianos que participaram desta pesquisa.

Nesse sentido, contribui com o relato da professora Melissa, os estudos realizados por Marcelo (2009), quando compreende que o desenvolvimento profissional dos professores transcorre pela tecitura da identidade docente, na maneira como esses profissionais definem os demais sujeitos e a si mesmo. Sendo assim, uma construção do eu profissional que vive em constante evolução ao longo da carreira docente, que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, constituído pelo compromisso pessoal de cada sujeito. Assim como pela disposição tanto em aprender quanto ensinar, as crenças, os valores sociais, os conhecimentos acerca da matéria que lecionam e como ensinam, agregando com as experiências passadas, bem como a própria vulnerabilidade, sensibilidade e subjetividade da carreira profissional docente, tecidas por emaranhados processos complexos de sua própria história.

A professora Melissa também contou que seu maior desafio vivenciado na prática pedagógica cotidiana, intermediada pelo PIBID-UFAM, foi: trabalhar com alunos de diversas realidades; trabalhar com alunos de diferentes níveis de aprendizados; a falta de estrutura física

das escolas públicas de Manaus; a ausência de verbas para desenvolver os projetos nas escolas e a falta de apoio da Secretaria de Educação do Amazonas nos projetos, conforme podemos vemos no relato da pibidiana:

Nessa vivência na prática pedagógica do cotidiano eu acho que um dos maiores desafios é que a gente trabalha com alunos que vêm de realidades totalmente diferentes, então muitas vezes, eu percebo né, eu ainda não atuo nessa como professora titular, mas é o que eu percebo que muitas vezes um professor só, tem que dar conta de uma turma, com uma turma totalmente heterogênea, com alunos com realidade diferente, com níveis de aprendizado diferente, então isso é um grande desafio. Outro grande desafio é que às vezes a escola não tem estrutura física né, muitas vezes falta verba para algumas coisas, dentro da escola, não tem o apoio pra, pra desenvolver certos projetos né, porque esses alunos que puderam ser contemplados com esse projeto do PIBID eles foram muito privilegiados, querendo ou não, porque não é em toda escola que a gente conseguiria desenvolver isso, então acho que isso é um desafio, porque muitas vezes a escola não tem estrutura física, né nem toda escola por exemplo, tem sala de computadores[...] Então, existe essa diferença de cada escola né, e aí muitas vezes, precisa seguir um currículo, que é um currículo só, né por exemplo da SEDUC- um currículo só, da Semed, também, sendo que cada escola é uma escola, de realidades diferentes, por isso, não tem como seguir um único currículo.

Então, tem como seguir um currículo homogêneo na prática pedagógica cotidiana das escolas? Podemos perceber com o relato da pibidiana Melissa que não, pois diz que “cada escola é uma escola”, ou seja, possuem muitas diversidades sociais, econômicas e culturais. Destarte, acreditamos que as funções das universidades-escolas devem ser pensadas e criadas sempre levando em consideração as exigências da sociedade, tecidas nas próprias transformações e constantes mudanças sociais, visto que fazem parte de uma realidade concreta, local de encontros e desencontro de diversas culturas e visões de mundo. Gatti (2013) ressalta que a prática educacional é também prática social, por isso, não devemos somá-las como receita ou tecnicismo modelador.

Dessa forma, percebemos no relato da professora Melissa como os currículos e as diretrizes dos cursos de licenciatura não se alinham às práticas pedagógica das escolas básicas, pois, ainda separam as unidades teoria e prática. Por isso, o exercício profissional docente necessita ser pautado em uma educação no contexto societário, para isso, precisamos compreender que os(as) alunos(as) são dotados de capacidades para aprender.

Os estudos de Fernandes (2017) corroboram com os relatos apresentados pela professora Melissa quando diz que a prática pedagógica, por mais que seja abordada nas Instituições de Ensino Superior, não a preparam para certas situações vividas no dia a dia das

escolas. Por isso, muitos professores e alunos reproduzem o discurso pedagógico tradicional nas escolas. Logo, merece ser discutido por ser um ponto emergente docente.

Portanto, somos em defesa da relação universidade-escola que oportuniza a pesquisa, o ensino e a extensão de forma contextualizada, humana, afetiva, plural, inclusiva e emancipatória, nos diversos campos de ensino, formando assim cidadãos pensantes, criativos e críticos. Para isso, precisamos superar a concepção dicotômica que há entre a universidade e a escola básica em relação a prática e teoria.

Em outro contexto, vivenciado pela professora Estela, nos cotidianos da Escola Estadual Arte do Saber nos contou que o seu desafio da formação docente na prática pedagógica cotidiana, conforme experiência intermediada pelo PIBID-UFAM foi de lidar com a evasão escolar no turno noturno; lidar com alunos mais velhos que tinham outras responsabilidades e não apenas estudavam, como podemos ver nesta fala:

[...] os alunos tinham uma outra responsabilidade, colocava talvez o estudo no segundo plano, né... alunos que têm família, que tinha se preocupar em sustentar a família, filho. Então, a evasão escolar foi uma outra coisa preocupante para o nosso núcleo né, porque, nós tínhamos que estimular os alunos a frequentarem a escola [...] então, a evasão escolar, a realidade social são coisas que é... precisam ser mencionadas [...] então, acho que o primeiro impacto foi esse.

Notamos na fala da pibidiana Estela que a prática pedagógica cotidiana intermediada pelo PIBID, possibilitou compreender a diversidade social presente na sala de aula e o funcionamento de uma escola pública regular de Manaus, no turno noturno, entre outros aprendizados singulares vividos de forma única pela professora.

Então, podemos perceber que os cotidianos escolares são *espaçostempos* de artesanias, arte de fazer que abriga diferentes pessoas e contextos, como foi evidenciado na narrativa da professora Estela. Desse modo, podemos compreender que os sujeitos são impregnados de culturas e conhecimentos do mundo e do contexto do qual fazem parte (GONÇALVES, 2018; 2019). Isso significa, também, pensar que os processos de aprendizagem devem ser distintos e diversificados, a depender do que está sendo ensinado ao aluno.

A pibidiana egressa de Língua Portuguesa Violeta também reforçou em seu relato um grau significativo de evasão dos alunos. Observamos em sua narrativa as possibilidades trazidas pela intermediação do PIBID. Na visão da professora, o programa evidencia a importância da

vinculação teoria-prática, de ter a experiência de falar em público, de reconhecer o professor como facilitador e não apenas como um mero transmissor de conteúdo. Em suas palavras:

[...] a maior contribuição do PIBID é a vinculação da teoria que a gente aprende na faculdade, mas que só a prática vai nos ensinar [...] hoje por exemplo eu não trabalho exercendo a profissão de professor. Mas tudo que eu faço na minha área atual tem contribuições do meu curso de letras e do fato de eu ter feito um PIBID, por exemplo falar pra 40 pessoas, pra 50 pessoas, e isso me deixa confortável para explicar os conteúdos do meu trabalho atual, de eu poder fazer uma reportagem, logo também acontece de dizerem: coloca ela lá na frente, porque ela tem facilidade para falar isso [...] não participando de programas como o PIBID, por exemplo talvez a gente fica limitado ao que a gente compreende como bolha [...].

Podemos problematizar neste relato da professora Violeta os *espaçostempos* de interação universidade e escola básica como *entrelugares* de formação, pois não concebemos a universidade como único agente formador de professores. Sendo assim, valorizamos e reconhecemos a condição da escola de educação básica, através de seus professores, como produtora de conhecimentos singulares para experiência educativa, recolocando-a no posto central do trabalho pedagógico, por acreditar que os *saberesfazeres* cotidianos podem também ser tão profícuos quanto aqueles *praticadospensados* na universidade (SUSSEKIND; PELLEGRINI; TAVEIRA, 2016).

A professora Violeta relatou que teve como desafio na formação docente na prática pedagógica cotidiana, intermediada pelo PIBID-UFAM: saber se portar diante de alunos mais velhos; fazer os alunos entenderem que os professores também lidam com problemas e responsabilidades parecidos; fazer os discentes do ensino médio compreender a importância de passar em vestibular para a sua melhoria de vida; e estimular os alunos a não desistirem de estudar. Violeta ressalta que:

[...] as experiências no PIBID eram outras, a gente tinha pessoas ali que acabavam vendo a gente como super-heróis [...] porque, a gente fazia uma graduação. Até a gente destrinchar pra essas pessoas que pra elas era possível também [...], de demonstrar por exemplo: você morava no bairro X, eu também moro no bairro X, eu estudei numa escola pública também, prestei esse vestibular e consegui ingressar. Então, mais do que aprender sobre a docência de pegar algumas coisas que na teoria por vezes não condizem com a prática e não tem ensinamento maior do que você está realmente experimentando [...] o PIBID foi de encontro com essas realidades que às vezes se assemelhavam às minhas, mas que aquelas pessoas que estavam lá não sabiam disso [...].

Percebemos nesse relato como a prática pedagógica cotidiana possibilitou à professora Violeta viver diversas experiências que, em sua percepção, fazem a diferença na sua *prácticateoriaprática* do que faz atualmente. Mesmo não seguindo a carreira de professora³⁰, seu exercício profissional é contemplado também pelo que viveu/vive e aprendeu/aprende no PIBID-UFAM e nos *saberesfazeres* produzidos das/nas diversas redes cotidianas.

A professora Violeta ressaltou que a experiência profissional proporcionada pelo PIBID é fundamental a qualquer licenciado que visa tornar-se professor, uma vez que promove experiências únicas e enriquecedoras. Violeta disse que essas experiências na escola podem ser decisivas para quem deseja seguir a carreira docente e reforçou sua crítica em relação a distribuição de bolsas do PIBID, destinadas aos licenciandos(as) de diferentes licenciaturas. A mesma assegurou que muitos licenciandos(as) gostariam de participar e de ter essa oportunidade com o PIBID, porém o número de vagas limita essa participação.

Violeta contou que muitos licenciandos(as) optam por estágios remunerados, por isso, consideram a extrema necessidade de reajuste salarial, a fim de influenciar alunos a ingressarem no projeto e usufruírem da rica experiência oferecida pelo PIBID. Ela ainda falou que a capacitação de profissionais da educação é essencial e deve ser sempre priorizada pelos poderes públicos. Conforme a professora Violeta, o PIBID promove uma oportunidade grandiosa e valiosíssima em termos de experiência. Assegurou que o projeto poderia ser ainda melhor se tivesse uma remuneração mais ajustada, porque outros licenciandos poderiam concorrer às vagas e assim teria uma seleção de alunos universitários mais acirrada e conseqüentemente teríamos profissionais mais capacitados ao ingressar na carreira da docência.

Nesse sentido, percebemos o quanto os múltiplos *espaçostempos* inventivos que valorizam nesses entrelugares de formação a universidade-escola, são essenciais para superar a relação vertical que ainda existe atualmente no campo educacional. Portanto, os desafios e as possibilidades vividas pelos professores na universidade, na escola e em muitos outros *espaçostempos* são importantes para o desenvolvimento profissional docente, pois evidenciam saberes plurais da complexa rede de *saberesfazeres* docente (TARDIF, 2014; ALVES, 2008a).

³⁰ Retornamos à participante para perguntar o porquê de não ter seguido a carreira docente. Ela nos contou que, em sua percepção, o curso havia “parado” retirando a possibilidade de fazer estágios ou de se formar. Como ela via outros cursos dando encaminhamentos, aquilo lhe trouxe uma sensação de indignação com a situação. Foi nesse momento, segundo ela, que a área da tecnologia aparece como um “casamento arranjado” e ela embarcou nisso pois necessitava de um retorno financeiro naquele momento. Ela diz que não se arrepende de ter cursado Letras, mesmo que ao final do curso tenha tido essa experiência que lhe foi desmotivadora.

Sendo assim, podemos notar que os diferentes contextos trazem desafios e possibilidades singulares, vividas pelas professoras de Língua portuguesa em formação, tecidos nos múltiplos *espaçostempos* nas/das/com as redes cotidianas. Ou seja, evidenciam a potência da intermediação do PIBID com as demais redes cotidianas *dentrofora* das escolas, proporcionando *saberesfazeres* únicos à formação docente. Pois, não existe apenas um PIBID, mas *práticaspolíticas* de PIBIDs e de pibidianas *praticantes* nos vários contextos, porque o programa não é apenas o que está na estratégia oficial da política formativa da CAPES. Ele também se mostra em meio às redes de táticas de usos e consumos astuciosos que permitem a (re)criação de outros possíveis PIBIDs em cada contexto de *prácticateoriaprática* docente.

5.2 PRÁTICASPOLÍTICAS DA VIDA-FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS MÚLTIPLAS REDES COTIDIANAS

Tecemos nesta seção as problematizações das *práticaspolíticas* formativas vivenciadas nas tramas das redes cotidiana, da vida pessoal, acadêmica e profissional relatadas pelas pibidianas egressas do PIBID-UFAM, que participaram deste estudo.

Iniciamos com as tramas da formação pessoal da licencianda, de Língua Portuguesa, Dália, nas redes cotidianas, por nos permitir reviver a infância interiorana que temos em comum, a garra e a determinação. Por ter que deixar a cidade natal para ir em busca de um sonho – a graduação em Língua Portuguesa – bem como, alguns desafios percorridos para chegar à Universidade. Além da sua contagiante história de vida (re)memorada com a sua vida presente, preste a concluir sua graduação.

Dália disse que o desejo de ser professora se originou quando cursava a 1ª e 2ª série do ensino fundamental I, pois sempre gostou de ajudar seus colegas de sala na resolução de atividades. Também contou que seus professores do ensino básico sempre observaram que ela tinha uma afeição e um jeito peculiar ao ensinar seus colegas e, por isso, incentivaram-na a seguir carreira como professora. Mesmo morando em uma cidade do interior com poucos recursos e difícil acesso à literatura, Dália gostava de estudar Língua Portuguesa e tinha facilidade na resolução de atividades de determinadas disciplinas. A licencianda Dália contou como foi para adentrar na 1ª série do Ensino Fundamental I:

[...] Então, eu comecei a estudar com cinco anos de idade, eu era muito nova pra começar direto na 1ª série, na época da 1ª série não tinha esse negócio de ano [...] sou do interior do Pará, nasci numa cidadezinha de nome Trairão [...] minha mãe foi à escola e pediu aos professores que já me colocassem na 1ª série, porque eu já sabia o a, e, i, o, u – o básico que era ensinado – [...] Ela não queria que eu fizesse essa primeira fase, porque achava desnecessário, eu só tinha cinco anos de idade, mas aí ela foi e conversou com as professoras e elas deram a condição de que eu poderia iniciar se eu aprendesse a ler até o final do ano, elas me passariam de ano, ia para a 1ª série, com seis anos. Senão, eu teria que refazer o ano [...] minha mãe era professora na época, ela tinha feito magistério e já tinha me ensinado algumas coisas. Então, eu já sabia o básico. Em maio minha mãe disse que eu estava lendo e as professoras ficaram assim admiradas, disseram: - Poxa então dá pra continuar aqui não vai atrapalhar a formação dela, vamo fazer.

Dália lembrou com carinho do seu primeiro dia de aula, indo à escola, quando morou na cidade de Trairão-PA. Ela nos trouxe uma fotografia com o relato das suas lembranças de infância:



Essa aqui é uma foto indo para escola, a maioria das minhas lembranças de infância são da escola. Minha mãe dizia que quando eu chegava já ia feliz fazer a tarefa do dia (Dália, bolsista egressa do PIBID-UFAM de Língua Portuguesa).

Fonte: Arquivo pessoal da licencianda de Língua Portuguesa Dália.

A pibidiana Dália relatou que sempre gostou de ajudar seus colegas a fazer suas atividades e que desde a infância já ouvia seus professores dizendo que ela deveria ser professora:

[...] eu lembro que desde a 1ª série, 2ª série, não sei, eu já tinha uma coisa de sempre fazer minhas atividades e ajudar os meus colegas a fazer a deles. Eu gostava de ensinar pra eles o que eles tinham que fazer e aí uma professora [...] falava pra mim que eu podia ser professora, porque eu gostava de ensinar, que isso era legal, ela sempre falava isso. [...] isso caiu pra mim com uma coisa muito legal, [...] a primeira vez que ela falou já caiu tão bem pra mim, pois era uma coisa que eu falava com cinco anos de idade que eu ia ser professor, eu não sabia nem o que era ser professor mas eu queria ser, e aí, eu lembro que uma vez ela me chamou e muito tempo depois disso e

me perguntou o que eu ia ser quando eu crescesse e eu disse que seria professora e ela ficou muito feliz, me abraçou. Eu tenho uma memória muito viva desse momento, eu com cinco anos de idade, ela abaixada no chão assim me abraçando e perguntando sobre isso. [...] Esse foi um momento muito marcante pra mim com relação a ideia da graduação porque, é pensando tudo que aconteceu de lá pra cá, eu tenho 21 anos agora, caminhando para o 9º período de Letras em Língua Portuguesa.

A licencianda Dália disse que tem uma “memória muito viva” de outros momentos marcantes em sua vida, como na escola do Ensino Fundamental I. Contou que amava participar das atividades e dos eventos de sua escola. Lembrou com carinho do dia em que participou com seus colegas do desfile de 7 de setembro.



Fonte: Arquivo pessoal da Dália, Professora de Língua Portuguesa em formação, bolsista egressa do PIBID-UFAM.

A professora em formação Dália nos contou que a sua professora de alfabetização também marcou sua trajetória. Compartilhou uma foto que tirou com sua professora no dia da sua formatura de alfabetização.



Fonte: Arquivo pessoal da Dália (Professora de Língua Portuguesa em formação, egressa do PIBID-UFAM)

Dália disse que essa professora foi a primeira pessoa que perguntou a profissão que ela escolheria na vida adulta. Ela respondeu que seria professora, pois amava ensinar aos colegas o que já tinha aprendido. Contou, emocionada, que esses momentos marcaram muito sua vida. Ainda disse que aos 21 anos de idade, cursando o 9º período e prestes a concluir sua graduação, torna-se muito significativa essas lembranças, pois, ao recordar tudo que viveu, suas dificuldades, fragilidades e sua persistência para concluir o curso de Letras-Língua Portuguesa, narrou que bate um sentimento de vitória e de esperança em sua vida. Ela relatou que conseguiu ingressar na UFAM, com muita dificuldade. Contou que passou pelo programa de Sistema de Seleção Unificada (SISU) provindo da resolução do Enem, disse que enfrentou muitos desafios, visto que percebeu que o ensino provindo de escola pública era totalmente divergente e incompleto em vista do ensino particular.

Podemos notar que a história de vida da licencianda de Língua Portuguesa Dália é marcada pelo compromisso, ousadia e força. Sua narrativa nos possibilitou compreender aspectos de sua infância latente em sua memória, assim como aspectos recentes do seu processo formativo, que muito tendem a influenciar na sua prática pedagógica, por exemplo quando lembra dos seus primeiros dias na escola, quando recorda da sua professora de alfabetização, quando menciona do evento de 7 de setembro em sua escola de ensino fundamental. Dália lembra com saudosismo desses momentos, quando diz que a professora dizia que ela podia ser professora e ficava feliz porque percebia que a professora acreditava em seu potencial.

O depoimento de Dália traz uma discussão pouco abordada com profundidade nas escolas, como parte dos currículos: o planejamento de carreira. Em geral, as pessoas estudam, desde muito cedo, sem saber qual caminho profissional escolher. Nesta fala, há também, algo que precisa ser pensado: a escolha prematura daquela “profissão que ela escolheria na vida adulta”. Tornou-se cada vez mais comum a escolha prematura, pressionada pela família ou pela sociedade, da carreira profissional. A estratégia de política formativa da Capes que entremeia o PIBID, ao nosso ver, tem, justamente, um dos objetivos, ainda que indizível, de influenciar na escolha da carreira profissional do estudante a fim de o atrair para a “carreira docente” “ao recordar tudo que viveu” e optar pela carreira docente.

Então podemos perceber as diversas negociações e resistências das *práticaspolíticas* criadas por Dália para superar muitos desafios da sua vida-formação, como a dificuldade da vida interiorana; a falta de acesso a equipamentos tecnológicos, a dificuldade de se manter na universidade, entre outros. Portanto, podemos notar que as *práticaspolíticas* formativas emancipatórias da professora Dália são *plurais* (TARDIF, 2014), pois provêm das redes de

afetos tecidos na família, na sua cidade, na escola, na universidade etc., em diferentes *espaçostempos sociais*, marcados pela infância, pela vida escolar, pelo ingresso na universidade e pela *prácticateoriaprática* (ALVES, 2008a) da sua carreira profissional.

Acreditamos que todas essas vivências de Dália, desde a sua infância são carregadas de cultura e trazem muitos aprendizados à formação docente. Ainda vale mencionar o aspecto motivacional e afetivo que advém da sua história de vida narrada. Dália apresenta um carinho muito grande pela profissão, cultivado desde a infância, o que parece ter contribuído para o fortalecimento da sua identidade docente durante o PIBID. Vale ressaltar que nós estamos em constantes aprendizados, conforme Arroyo (2013), todos os seres humanos não são prontos e acabados, pois vivemos em constante transformação.

A licencianda de Língua Portuguesa Margarida, assim como Dália, também ressalta que foi influenciada a escolher sua profissão por uma antiga professora. Relatou que no quinto ano do ensino fundamental, ela começou a perceber que talvez quisesse continuar nesse ambiente, como professora. Disse que sua paixão pela Língua Portuguesa surgiu no Ensino Médio por meio de uma professora que lecionava a disciplina. Margarida contou que gostava muito da sua forma carinhosa, afetiva, delicada, compreensiva e dedicada pela profissão e principalmente pela forma que lidava com os alunos. Margarida contou que:

No começo do ensino médio eu não gostei muito da escola que eu estudava. Então, todo aquele fogo que eu tinha foi se apagando. Mas, no terceiro ano do ensino médio voltou de novo, porque, tinha uma professora de Língua Portuguesa [...] que eu gostava muito dela, e a forma como ela trabalhava, como ela lidava com os alunos, me fazia ter vontade de ser aquilo também, porque na minha cabeça eu seria feliz se fosse daquela forma, tendo aquele trabalho, estando em um ambiente escolar, que eu sempre me senti em casa. Por isso decidi tentar o vestibular para alguma licenciatura [...].



Fonte: Arquivo pessoal da Margarida (Professora de Língua Portuguesa em formação, bolsista egressa do PIBID-UFAM).

O registro fotográfico acima traz a professora, que está sendo abraçada pelos alunos, com quem Margarida estudou. Margarida relatou admirar muito essa sua professora, inclusive, pela maneira como vivia à docência. Nesse sentido, nos contou que o seu exemplo também a inspirou a ser professora. Segundo Tardif (2014), os professores produzem uma série de saberes que advém de diversos contextos em diferentes épocas, nas quais o professor se efetiva como pessoa e profissional. Esses saberes, são chamados de saberes experienciais, por não serem adquiridos em múltiplas e diferentes fontes, tanto nas histórias de vida passada, quanto do seu presente, assim como das suas vivências na carreira profissional.

O gesto simbólico do abraço pode representar mais uma prática fora das estratégias oficiais. O educador Paulo Freire propaga que “educação é um ato de amor” e que, neste caso, se manifesta no abraço. Este gesto de afeto e acolhimento apresentado na foto, por si, é capaz de despertar nos estudantes a admiração pela profissional docente.

Práticas diferenciadas, que promovem a aproximação do docente com o estudante, possuem potência para gerar admiração. Os relatos que servem de exemplo nesta seção deste trabalho de pesquisa apontam para o fato de o docente se tornar uma espécie de inspiração para os estudantes. E essa inspiração termina por influenciar profundamente a escolha pela carreira docente. A estratégia do PIBID, ao que nos parece, no entanto, não foca no professor ou professora como modelo inspirador, mas, na capacidade de vivenciar a experiência docente como fator primordial para atrair estudantes para a docência.

Já a professora Estela também menciona em seu relato que sua vivência em escolas de Tempo Integral do Ensino fundamental até o 2º ano do ensino médio, despertou muitos desejos, entre eles, o de se tornar professora. Estela disse que começou a gostar de ensinar se espelhando em seus próprios professores:

Eu comecei a gostar da ideia de ensinar, porque eu acho que por mais que seja clichê [...] é possível você encontrar um profissional que você se espelhe, né? E o fato de poder ajudar colegas ainda no ensino médio, por exemplo, colega que tinha dificuldade na disciplina Língua Portuguesa, e eu consegui explicar, ele conseguia entender e muitas das vezes não entendia com o professor, eu achava excelente. Mas assim, no primeiro momento, ainda não tinha certeza se eu ia seguir essa carreira de professora, até porque quando você fala que você quer ser professor hoje em dia as pessoas já perguntam assim, tem certeza?

A professora Estela disse que mesmo muitas pessoas achando absurdo escolher a licenciatura como profissão, sua decisão foi espelhada na excelente atuação e

comprometimento de seus professores da Educação Básica. Há que se perguntar o porquê de as pessoas acharem um absurdo alguém optar pela carreira docente. Muito provavelmente, porque existe, no imaginário popular, profissões socialmente menos ou mais valorizadas. Percebe-se que Medicina, Engenharia Civil e Direito parecem atrair mais estudantes que as demais profissões, ao mesmo tempo que são “mais valorizadas” na sociedade. Esta espécie de *ranking* do prestígio das profissões junto às pessoas talvez tenha relação com *status* ou remuneração. O que se percebe no relato da professora Estela é que a escolha pela docência surgiu das interrelações dela com profissionais da educação, o que, talvez, explique, a estratégia oficial do PIBID em “promover” as conexões dos estudantes, desde os anos iniciais, com as vivências formativas nas escolas, com a finalidade de criar uma valorização da carreira profissional docente.

Estela nos contou como foi seu ingresso no curso de Letras Língua Portuguesa na UFAM. Ela relatou alguns impactos pessoais e acadêmicos vividos no início da como podemos ver em seu relato:

Foi totalmente diferente do que eu esperava. Acho que todo mundo que faz licenciatura sente né [...] porque você entra achando que você vai estudar gramática normativa, que você vai sair dali um especialista. Mas, não é isso que acontece, principalmente aqui na UFAM, nós sabemos que nós aprendemos toda a teoria por trás daquilo que vai para a sala de aula, né? Então, ainda no primeiro período eu estava. Eu estava muito assustada, porque, o primeiro período pra mim foi um, foi uma descoberta, foi um desafio, porque eu achei que ia estudar uma coisa, só que eu estudava uma coisa totalmente diferente. Então, esse primeiro período assim foi um período de adaptação, mas eu gostei do curso, da proposta, eu gostei do que eu estava aprendendo. [...] no segundo período também foi basicamente parecido com o primeiro só que no terceiro período [...] você decide se vai continuar no curso, tem que vivenciar o terceiro período, porque no terceiro período, ele é um pouco mais cansativo, porque você sai da teoria. Você continua na teoria da literatura, só que você tem contato com sintaxe, morfologia e Latim. Então, o terceiro período é muito trabalhoso, [...] então, assim, você tem que ter uma atenção dobrada para disciplinas e são disciplinas que, querendo ou não, você tem que se dedicar muito. Não tem como se dedicar mais ao latim e menos a sintaxe, você tem que conciliar muito bem as três disciplinas. Os veteranos sempre falavam que o terceiro período ia ser decisivo, e então eu já ficava com medo do terceiro período, mas, felizmente, no terceiro período eu me encontrei com morfologia. Eu estudei Morfologia e eu também estava iniciando a minha primeira monitoria em Linguística. Então assim, você tem aquela questão da afinidade, vou para a literatura ou pra linguística porque parece tudo muito separado.

Podemos perceber no relato da professora Estela as *práticaspolíticas* vivenciadas pela mesma em seu percurso acadêmico, quando diz que “se encontrou” no terceiro período, quando relatou a sua participação na monitoria em Linguística como uma experiência importante. Portanto, analisamo-las como *práticaspolíticas* decisivas para a professora Estela permanecer

no curso de Letras Língua Portuguesa, por exemplo a se achar com o saber de Morfologia e com a prática de monitoria, indo além do aspecto disciplinar. Portanto, vale refletir as *práticas políticas* da professora Estela, que nos possibilita compreender as formas dela reconhecer e valorizar os diferentes conhecimentos produzidos na vida acadêmica.

Os estudantes que conseguem se transformar em monitores tendem a acrescer um capital acadêmico/cultural muito maior ao currículo, para futuros empregos, bem como tornam seu percurso formativo ainda mais próximo da realidade profissional. No entanto, como nem todos os estudantes conseguem a monitoria, ele também pode ser visto como um elemento de exclusão e não de inclusão de estudantes.

As *práticas políticas* da professora Violeta podem ser vistas na criação de projetos e na participação de pesquisas voltadas à literatura contemporânea e na comunicação de pesquisas em outras universidades do país. Violeta produziu artigos em conjunto com alguns colegas que foram apresentados na Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e na Universidade Federal do Pará (UFPA).

[...] eu sou amazonense cresci na capital, sou de escola pública, eu nunca estudei em escola particular [...] por estudar sempre em escola pública eu tive a oportunidade de ingressar como cotista no Ensino Superior. Primeiro eu tinha passado para a Universidade do Estado do Amazonas, cheguei fazer a matrícula, mas depois veio o resultado do SISU, por conta do ENEM e eu optei pela Universidade Federal do Amazonas, não somente pelo peso que tem uma Universidade Federal [...], mas também, porque era mais próximo da minha casa. Então, foi uma escolha de logística e foi uma decisão muito assertiva. Então, os primeiros anos de formação eles foram muito robustos no sentido da pesquisa, pois eu comecei a fazer pesquisas voltadas para literatura contemporânea, produzir artigos que foram apresentados em outros estados e em outras universidades. Isso me deu uma visão muito, muito bacana [...].

Da mesma forma que a monitoria, a pesquisa também se torna aliada ao percurso formativo dos estudantes, como podemos perceber no relato da pibidiana. A escassez de recursos, porém, não permite que todos os estudantes sejam direcionados à pesquisa. Existe, também, a falta de afinidade com o campo da pesquisa. Logo, nem todo estudante que ingressa em uma universidade terá a oportunidade de vivenciar a pesquisa como parte do processo formativo.

Ter participado de um projeto de pesquisa passa a ser um “diferencial competitivo”, tomando emprestado uma expressão do marketing. O que se tem, na prática, é a meritocracia presente desde o processo formativo a se tornar uma marca da futura competição que o estudante irá travar no mercado. A pesquisa é importante, assim como a monitoria. No entanto,

ao nosso ver, precisa haver democratização do acesso, para todos os estudantes, sob pena de se tornar, como a monitoria, elemento de exclusão e não de inclusão.



Fonte: Arquivo pessoal da professora Violeta (bolsista egressa do PIBID-UFAM).

A professora Violeta traz na foto acima a parceria dos seus colegas pibidianos nas comunicações de trabalhos na UFPA, percebemos a importância desses trabalhos na vida das professoras em formação, quando reforça que:

[...] aqui não é no PIBID, mas de pessoas que fizeram o PIBID comigo, que a gente podia apresentar trabalhos na Universidade Federal do Pará. Então, são pessoas que tinham essa convivência comigo no PIBID e também exerciam pesquisas e podiam comunicar em outros estados [...].

Podemos perceber na narrativa da professora de Língua Portuguesa Violeta que a boa relação com seus colegas pibidianos(as) proporcionou experiências com a pesquisa e comunicação de trabalhos que contribuiriam para sua formação docente. Relatou também que começou a trabalhar, já no seu primeiro ano de graduação, como estagiária numa escola particular, mas disse que quando surgiu a possibilidade de ingressar no programa PIBID, decidiu vivenciar essa experiência da docência, pois considera muito valiosa a formação dos(as) professores. Sua experiência formativa no PIBID-UFAM foi na escola Arte do Saber, no turno noturno, Violeta disse que pôde viver e conhecer por meio do PIBID a grande discrepância de realidades entre os outros turnos na escola pública, a começar pelos alunos, que em sua maioria

eram mais velhos, além disso, contou da sua dificuldade em fazer o PIBID à noite, por conta do perigo para deslocar-se até a escola em transporte público.

A discrepância apontada pela professora Violeta, certamente, não é apenas relativamente aos turnos. Ela era estagiária em uma escola particular e depois ingressou no PIBID e passou a atuar em uma escola pública em período noturno. As diferenças de práticas e da realidade vivida pelo estudante de uma escola particular e de um estudante em uma escola pública, período noturno. São realidades diametralmente opostas que influencia as *práticas políticas*, os saberes e o processo formativo da professora.

Nesse sentido, a prática pedagógica escolar nos conduz a diferentes divergências que se deve à natureza heterogênea dos espaços nos quais estão inseridos professores e alunos. A essa diversidade, atribuímos a reflexão de que é necessário que os currículos oficiais, instituídos pelo Estado, considerem e dialoguem com o contexto social e cultural onde cada escola se encontra. Faz-se necessário reconhecer as relações existentes entre as estratégias dispostas nos currículos escolares e as táticas presentes nas práticas docentes dos professores (considerados por nós como *praticantes pensantes*) que, por vezes, incorrem em rupturas a fim de que os conteúdos prescritos sejam contextualizados e, assim, compreendidos pelos(as) alunos(as). Quando esses processos são constituídos reverberando o cotidiano, vemos a possibilidade de proporcionarem a potencialização do processo de ensino-aprendizagem da escola pública brasileira (MACEDO, 2014), dando visibilidade às *práticas políticas* singulares e os valores emancipatórios dos cotidianos escolares (OLIVEIRA, 2010; 2013).

A professora em formação Melissa disse que sempre gostou da disciplina Língua Portuguesa, ela gostava muito de ler, desenhar e criar as suas próprias histórias, porém, por ser tímida achava que não se daria bem como professora. Porém, nos contou que sempre foi a sua segunda opção fazer licenciatura em Língua Portuguesa.

[...] eu sempre gostei muito de Língua Portuguesa e desde criança eu acho que eu sempre tive essa ligação com as linguagens mesmo, eu gostava muito de ler historinha, gostava de fazer desenho, de escrever historinha. Acho que eu sempre tive esse contato com a linguagem mesmo né. Acho que às vezes é uma coisa nossa, mesmo que já vem com a gente [...] eu não sabia exatamente o que escolher, porque eu pensava [...] não vou me dar bem como professora, que eu era muito tímida, tinha muita dificuldade de falar assim, o povo ficava muito, muito nervosa né, gaguejando muito e aí, eu achava que eu não ia bem como professora (Melissa, licencianda de Língua Portuguesa, egressa do PIBID-UFAM 2018-2019)

A licencianda de Língua Portuguesa Melissa relatou que quando era criança pensava em ser escritora e que sempre admirou e se inspirou em seu primo jornalista, porque achava que nessa profissão poderia apenas escrever. Falou que na escola particular que cursou o ensino médio valorizava os “cursos considerados de elite”, como: direito e engenharia. Melissa relembrou como foi essa fase da sua vida:

[...] como eu tinha um primo que ele era jornalista e eu sempre admirava muito ele né, me inspirava nele [...] porque eu pensava, vou escrever [...] não vou ter que falar com as pessoas, porque, eu não sei falar com as pessoas né, eu pensava assim [...] eu estudava numa escola que só valorizar esses cursos mais de elite né direito, engenharia e tudo mais. Eu estudei sempre em escola particular [...].

A professora Melissa contou que a escola da qual estudou no ensino médio prezava muito pelo *marketing* empresarial para obter lucro a partir do “sucesso dos alunos” que passaram nos vestibulares. Ela disse que não gostava, porque, eles faziam de tudo para que os alunos passassem nesses cursos, pensando nos fins lucrativos, ou seja, para aumentar o número de matrículas de alunos. Relatou também que não gostava, entretanto, acabou sendo influenciada:

[...] era uma coisa que eu não gostava, mas acabou entrando isso na minha cabeça, e aí eu pensei vou fazer direito, foi quando eu decidi que eu ia fazer direito, aí eu pensei ah, é alguma coisa, eu vou gostar porque sempre me falavam que no direito tinha várias áreas. aí acabei entrando direito, é logo que eu saí do ensino médio. Mas, não me identifiquei com o curso, foi difícil também pra eu tomar essa decisão de sair do curso né.

Melissa chegou a fazer quatro períodos do curso de Direito, e nesse meio tempo, começou a também dar aula de reforço de Língua Portuguesa em uma escola particular, foi quando começou a perceber que gostava de dar aula e que podia ir aprendendo com o tempo.

[...] eu ainda fiz quatro períodos, mas aí eu vi que não era pra mim mesmo e fui, foi no momento, é já no meu último ano no direito né, que eu fiz 2 anos. Foi quando eu comecei a dar aula particular de Língua Portuguesa. E aí eu vi que realmente eu gostava de dar aula, e que por mais que eu fosse muita atividade, que é uma coisa que a gente vai desenvolvendo com o tempo né, ninguém nasce sabendo de nada, e aí que eu já tinha decidido que eu ia fazer vestibular, e foi aí que eu decidi entrar pra Letras.

Quando Melissa entrou no Curso de Língua Portuguesa na UFAM, disse que se encontrou de imediato, tanto pelas pessoas, quanto pelas disciplinas, pois parecia que já tinha afinidade. Relatou, emocionada, que foi sua melhor escolha, pois mudou a sua vida.

[...] quando eu entrei aqui assim, logo em 1º período eu já me encontrei, foi uma coisa muito imediata [...] porque tanto as pessoas com quem eu conheci no curso, quanto às disciplinas, parece que tudo eu percebi que eu tinha afinidade[...] e foi muito assim [...] acho que foi uma das melhores coisas da minha vida, ter entrado em Letras, eu fico até emocionada quando eu falo, porque realmente é algo que mudou minha vida, ter entrado em Letras [...] claro que não é só flores né, nem tudo é legal, tem coisas que a gente não gosta [...] mas, na maior parte do tempo eu gosto muito... e só de pensar que eu já tô no final do curso eu fico muito triste [...].

Melissa estava cursando no 9º período de Letras Língua Portuguesa na UFAM, quando concedeu esta entrevista e nos disse que “bate uma tristeza” e que “já sente saudade” quando pensa que está prestes a concluir, mesmo estando muito ansiosa para concluir essa graduação. Chama a atenção na fala da Melissa a importância que ela dá para a “afinidade” com um curso. Demonstra uma “saudade antecipada”, já se sente ansiosa antes de o curso terminar. Essa motivação são elementos essenciais ao percurso formativo do estudante. E quem é o responsável por criar este “clima positivo” em relação ao curso?

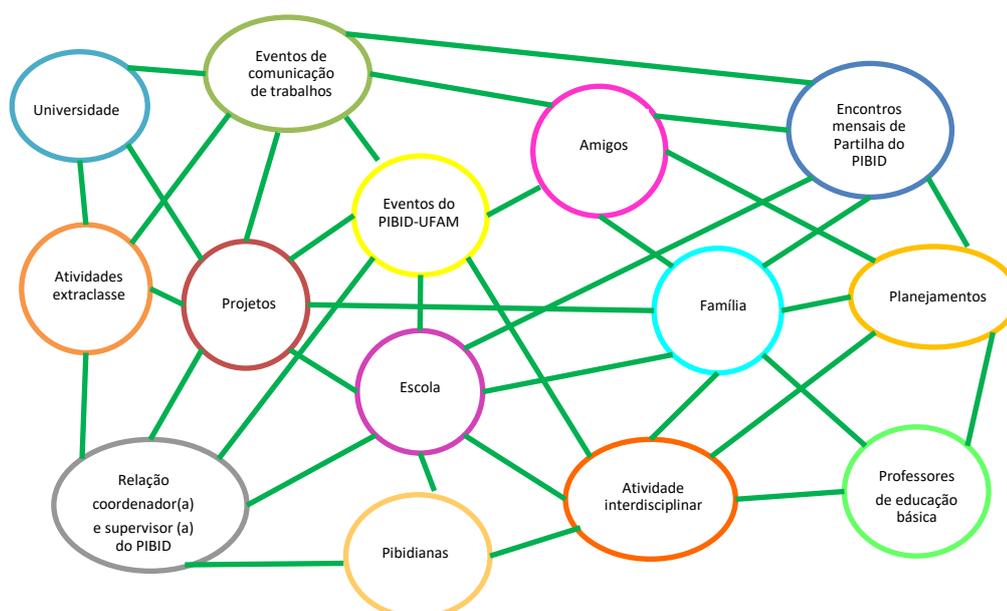
A resposta parece óbvia: o docente, contudo, acreditamos que não, muito embora, recaia sobre o docente a principal responsabilidade, acreditamos que o ambiente físico agradável, condições estruturais dentro dos padrões exigidos para a convivência e uma estrutura curricular que flua ao longo do processo formativo são fundamentais.

Dessa forma, percebemos que nessas diversas redes as professoras de Língua Portuguesa formam e se formam continuamente, nessas relações vão *aprendendoensinando* (ALVES, 2008a). A vivência *dentrofora* da comunidade escolar tem oportunizado às professoras de Língua Portuguesa tessitura de *saberesfazeres* subvertidos e partilhados coletivamente.

Diante das narrativas das pibidianas, não podemos determinar que é na formação inicial que os(as) professores se formam, pois, esse processo é contínuo, como bem é defendido por Nilda Alves (2011). Como podemos perceber em cada relato das professoras que contemplaram este estudo, a formação docente é entrelaçada nos múltiplos *espaçostempos* de forma heterogênea e singular, tais como: nos encontros de família; na universidade; nas escolas; nos encontros de partilha do PIBID; nos planejamentos de aulas; nos encontros com os alunos e a comunidade escolar; com os projetos das escolas; com os projetos do PIBID; nos encontros e

eventos do subprojeto do PIBID; nas comunicações de trabalhos; entre outros *encontros/relações* que surgem nas circunstâncias da vida singular e coletiva de cada educador(a). Esses contextos formativos são inesgotáveis e repletos de subjetividades e afetos, pelos quais as licenciadas teceram/tecem continuamente a sua formação docente.

Figura 1 – Contextos formativos vivenciados pelas professoras de Língua Portuguesa, bolsistas egressas do PIBID/UFAM- Manaus-AM, nas redes cotidianas.



Fonte: Elaboração própria (2023).

Essas redes expressam os inesgotáveis contextos formativos de *práticas políticas* vivenciados pelas professoras de Língua Portuguesa em formação, bolsistas do PIBID-UFAM, nas múltiplas redes cotidianas. Logo, esses contextos são *espaçostempos* em que esses *praticantes* socializam, intervém, discutem, subvertem, criam, recriam os *saberes-fazer*s. Assim como, nas conversas não formais com seus colegas, com os professores, nas relações com as supervisoras do PIBID-UFAM, nos eventos das escolas, nos eventos do PIBID-UFAM, nas pesquisas, nas comunicações de trabalhos; nas viagens, entre outras relações estabelecidas e vivenciadas por cada professor(a).

Como na imagem, não existe um ponto central, mas, inúmeras possibilidades de leituras e tecituras das relações de *práticas políticas* da vida-formação dos(as) professores(as). Portanto, vale ressaltar que a trama apresentada não é fixa e nem fecha as demais possibilidades de outras

relações que foram e são vivenciadas pelas professoras, em alguns contextos citados nas entrevistas narrativas. Acreditamos que esses encontros são singulares e inesgotáveis, por surgirem a todo instante, tecidas na vivência de cada sujeito, potencializando o *aprenderensinar* das professoras.

Assim, notamos que as tramas da vida e a formação docente se entrelaçam pela formação acadêmica institucional, história de vida familiar, trajetórias escolares e muitas outras dimensões que tecem tudo junto e de forma contínua a formação profissional docente (BRAGANÇA, 2012). Pois, os acontecimentos vividos de forma singular emaranhados no coletivo da vida e da docência reverberam nas criações, subversões, resistências e autonomia de ser/fazer/estar dos(as) professores(as).

É preciso, contudo, ter cuidado com as apropriações do conceito de autoformação no sentido de responsabilizar, de forma enfática, o papel do sujeito individual sobre seu processo formativo. Se entendemos a formação como um processo interior, referido à possibilidade de o sujeito se permitir tocar pelos movimentos educativos da vida, transformando-os em experiências significativas, reconhecemos, então, o lugar central do sujeito. **Afirmamos, no entanto, que a intensidade das experiências que se tornam significativas e formativas é necessariamente coletiva.** Elas vêm de um **investimento social, no caso do processo escolar, ou das tramas, dos encontros e desencontros que temos com os outros e com o meio, ao longo da vida.** Atribuir ênfase à autoformação como processo individual acarreta o risco de fortalecer a posição ideológica de isolamento do sujeito, discurso articulado às propostas de educação no bojo do conceito de empregabilidade (BRAGANÇA, 2012, p. 66, grifos nossos).

Então, as narrativas de cada *praticantepensante* deste estudo nos faz refletir a necessidade de o PIBID reconhecer o desenvolvimento profissional vivido nas múltiplas redes cotidianas, que continuamente são tecidas nas relações pessoais-coletivas de forma singular e provisória que tendem a contribuir a formação docente. Por isso, vale destacar que não podemos excluir desse processo formativo nossas subjetividades e singularidades de vida-formação, uma vez que são concretizadas em nossas histórias de vida de encontros e desencontros frente às linhas molares (ou seja, às estruturas).

Nesse sentido, percebemos que a identidade docente é produzida, transformada, construída e lapidada continuamente em uma movimentação entre o que somos, fazemos, aprendemos, ensinamos e nos constituímos. Portanto, essas redes subjetivas contribuem para o reconhecimento profissional docente. Como podemos perceber nas narrativas das pibidianas, este reconhecimento profissional pode surgir desde a infância, outros no ensino médio, outros na academia, outros no PIBID. Então, devemos valorizar essas *práticaspolíticas* formativas,

como uma maneira de rompermos/superarmos os métodos convencionais de pesquisa educacionais que engessam e desvalorizam a *prácticateoriaprática* astuciosa da vida-formação dos(as) professores(as).

5.3 SABERESFAZERES TECIDOS PELAS PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FORMAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS/NAS/COM AS REDES COTIDIANAS DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE MANAUS-AM

Tecemos nesta seção as tramas dos *saberesfazeres* das pibidianas³¹ de Língua Portuguesa puxadas de fio em fio a partir dos seus relatos na prática pedagógica das/nas/com as redes cotidianas em duas escolas da rede pública estadual de Manaus-AM, intermediada pelo PIBID. O PIBID de Língua Portuguesa da UFAM pode se configurar numa profícua ação de formação docente singular, criativa, reflexiva e astuciosa, proporcionada partir das relações de partilhas, afetos, trocas e conflitos com as redes cotidianas *dentrofora* das escolas (ALVES, 2008a) de educação básica, conforme veremos nos relatos de cada pibidiana deste estudo.

Nesse sentido, trazemos as tramas dos *saberesfazeres* de professores de Língua Portuguesa em formação nas redes cotidianas das escolas, com a possibilidade de potencializar de alguma forma *as redes de subjetividades compartilhadas* (CARVALHO, SILVA, DELBONI, 2019), na maioria das vezes tecidas nas dores, nas dificuldades, nas lutas, nos afetos, nas esperanças, nas resistências e nos valores singulares dos(as) professores(as), dos(as) alunos(as) e da comunidade escolar.

A licencianda de Língua Portuguesa Margarida relatou que passou por uma experiência muito desafiadora e marcante em sua carreira na escola-núcleo do PIBID-UFAM, da rede pública estadual, da qual vivenciou a sua primeira experiência profissional. Ela nos contou que a escola pública do estado do Amazonas, *Raio de Sol*, tinha uma boa estrutura. Era uma escola de tempo integral, composta por muitos espaços físicos como: laboratório de informática, laboratório de Ciências, biblioteca ampla, sala de mídia com vários telões, uma área externa muito grande com piscina e quadra coberta, disse também que a realidade física dessa escola se diferencia das demais escolas da rede pública estadual de Manaus-AM.

³¹ A experiência profissional das pibidianas: Margarida, Dália, Melissa e Ana foi na *Escola Estadual Raio de Sol*, e das pibidianas Violeta e Estela foi na *Escola Estadual Arte do Saber*.

A escola do estado do Amazonas *Raio de Sol* foi a primeira escola pública bilíngue Português-Japonês criada no Brasil. Foi implementada a partir do Decreto 4.814 de 01/02/1980. Desde sua criação até o ano 2000, oferecia apenas o ensino fundamental e médio, concomitante com cursos profissionalizantes. A partir de 2006, passou a funcionar como ensino integral, ofertando apenas o Ensino Fundamental II. Ela passou por algumas reformas e ampliações estruturais em 2010. No período de 2010 a 2015, alunos e professores foram remanejados para outra escola da rede estadual, no bairro do Educandos. Em 2016, foi reinaugurada, passando a funcionar com 25 salas de aula, ginásio coberto com vestiários, piscina semiolímpica, salas de descanso, laboratório de informática e ciências, sala de mídias, dentre outras dependências. No retorno de suas atividades passou a ser a primeira escola do estado do Amazonas a ofertar o ensino de Língua Japonesa, além das disciplinas Matemática em Japonês e Ciências em Japonês, paralelamente aos demais componentes curriculares do Ensino Fundamental II.

A Educação em Tempo Integral no contexto educacional brasileiro surgiu com o objetivo de oportunizar uma educação com qualidade, que garanta o acesso e a permanência dos alunos em escolas públicas e com o intuito de oferecer a formação plena e integral dos discentes. Conforme Arroyo (2012), as ações, os programas e políticas públicas com base na educação integral surgiram dos movimentos sociais nos anos de 1990, na busca de enfrentar e superar as vulnerabilidades das crianças e adolescentes, proporcionando o aprimoramento contínuo da qualidade do processo de *ensinoaprendizagem*.

No contexto Amazonense, a criação de Projetos de Educação em Tempo Integral surgiu a partir da extinção dos Centros de Excelência Profissional (CEP), criado em 1990, com o intuito de mudar o grande índice de evasão e da dependência. Portanto, sua implementação se deu a partir da resolução nº 112/2008, contudo, foi reformulada em 2011 (AMAZONAS, 2011).

As escolas de educação integral no Amazonas, tem como política educacional a formação do sujeito pleno em busca de oferecer aos discentes “[...] uma formação em tempo integral capaz de construir competências e habilidades de acordo com as áreas de conhecimento e saberes necessários à vida” (AMAZONAS, 2011, p.8). De acordo com Ferreira (2012), muitos projetos da educação de tempo integral serviram para alguns grupos políticos usarem em campanha política, sendo usada como “moeda de troca” no período eleitoral, visando apenas interesses políticos partidários. Logo, a efetivação das escolas de tempo integral no Amazonas, também surgiu a partir da preocupação com qualidade das escolas públicas, contudo, atrelada ao contexto de Estado Neoliberal, em que a qualidade educacional é avaliada a partir de

conceitos meritocráticos, baseados nos resultados das avaliações de larga escala aplicadas no cenário brasileiro (OLIVEIRA, 2021).

Sendo assim, que valor queremos de fato atribuir às escolas de tempo integral? Pois, a qualidade educacional vai além de dados estatísticos e projetos políticos educacionais pautados em perspectivas neoliberais. Por isso, reconhecer e valorizar as trocas cotidianas nas escolas se fazem fundamentais para fortalecer a potência das ações coletivas que surgem nos confrontos, resistências, produções e invenções de todos/todas os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2019).

O relato da licencianda de Língua Portuguesa Margarida evidencia que a Escola de Tempo Integral que vivenciou sua experiência profissional, intermediada pelo PIBID-UFAM, proporcionou a criação de atividades inovadoras no contexto escolar. Contou que as atividades desenvolvidas juntamente com a professora de Língua Portuguesa de educação básica do 6º ano, trouxeram uma experiência produtiva e significativa aos pibidianos(as) desse núcleo. Aproveitou também para contestar que essa realidade de uma escola de Tempo Integral não é comum de se ver nas escolas públicas de Manaus. Reforçou que os pibidianos de outros núcleos viveram realidades distintas e muitos não contaram com essa mesma estrutura nas demais escolas públicas.



Fonte: Acervo pessoal da professora Margarida.

A licencianda de Língua Portuguesa Margarida compartilhou o registro que fez da criação de uma peça teatral com os alunos dos 6º anos. Contou, emocionada, que foi um trabalho

artístico desenvolvido com sua colega do seu núcleo do PIBID e que teve um resultado muito superior ao esperado o que a fez se sentir muito mais próxima e querida pelos alunos(as).



Nesse último dia na escola me fez ter certeza que eu gostaria de voltar a vivenciar isso tudo novamente [...] (Margarida, Licencianda de Língua Portuguesa, egressa do PIBID/UFAM 2018-2019).

Fonte: Arquivo pessoal da Margarida, licencianda de Língua Portuguesa, egressa do PIBID/UFAM.

Podemos perceber *as artes de fazer* da professora Margarida em suas invenções criadas na prática pedagógica cotidiana em conjunto com os demais pibidianos do seu núcleo. Nesse contexto, podemos perceber que os cotidianos escolares podem ser vistos como *espaçostempos* micropolíticos, pois sempre se encontram aberturas e fissuras para os deslocamentos e as mudanças, que rompem com a lógica da padronização a partir das criações e reinvenções permanentes e coletivas dos sujeitos (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2019).

Percebemos na fala de Margarida o prazer em vivenciar essa experiência profissional na escola. Essa recordação lhe faz querer viver essa realidade novamente. Essas relações coletivas vividas por Margarida expressam as redes de *afetos* (SPINOZA, 2007) intermediadas pelo PIBID e tecidas com os alunos e seus colegas pibidianos. Notamos que essas práticas coletivas de *ensinaraprender* (ALVES, 2008a), vivenciadas por Margarida na escola colaboram em seu processo formativo contínuo, como podemos ver em seu relato:

[...] lembro também, de uma aula no gramado da escola, levamos uma turma de 6º ano, e tivemos que controlar eles. Foi bem trabalhoso, mas, foi muito gratificante poder fazer aquilo diferente, ver o quanto eles estavam felizes fazendo. Uma das opções que dava para fazer nessa escola, além das aulas que nós temos na biblioteca como de leituras. Fomos também a sala de mídia da escola, para fazer leituras e assistir também alguns curta metragens. Então, era bem interessante poder usar esses espaços da escola na produção do projeto. Nós éramos divididos em 3 grupos, e a minha equipe, que eram de 4 meninas, trabalhamos com a leitura e produção textual de um gênero discursivo. Então, era muito bom, porque nós começamos trabalhando a leitura

com os alunos. Então, nunca tinha tido essa experiência, então, achava que ia ser algo muito chato, porque os alunos não gostavam muito de ler né. Acabou que foi algo envolvente, porque nós escolhíamos os textos e eles liam, liamos também em conjunto. Eram alunos do 6º ano, acho que a faixa etária era de onze, doze anos, e todo mundo falava do 6º ano, por ser muito difícil de se trabalhar com essa série, realmente era. Mas, era um diferencial que havia de turma pra turma. Tinha turma que eram alunos muito aplicados, obedientes, outros eram muito agitados e demandavam um trabalho e uma energia e maior paciência principalmente. Então, era bem desafiador [...].

Podemos refletir no relato de Margarida seus *saberesfazeres* criados e recriados na prática pedagógica cotidiana diante do enfrentamento da dificuldade de lidar com a diversidade da sala de aula. Diante de tal situação, Margarida disse que juntamente com seus colegas e a professora de educação básica de Língua Portuguesa, buscaram realizar atividades diversificadas de leitura e produção textual que chamassem a atenção de seus alunos em aprender.

Margarida contou que os textos a serem discutidos e lidos com os alunos eram escolhidos a partir da faixa etária de idade dos pré-adolescentes. Essas atividades de leitura e produção textual, conforme Margarida, foram trabalhados em diferentes ambientes da escola, dependendo da proposta da atividade didática.

A pibidiana Margarida enfatiza também em seu relato o uso da sala de mídia da escola para fazer leituras e assistir também alguns curta metragens, percebemos que considera interessante e significativa atividades didático-pedagógicas desenvolvidas nos diferentes espaços das escolas de forma contextualizada.

Percebemos na narrativa de Margarida que mesmo diante da superlotação das salas de aulas, a professora de educação básica e a pibidiana criavam táticas para que os alunos sentissem motivação para aprender. Logo, os *saberesfazeres* da sua prática pedagógica, nos revelam a reinvenção de subjetividades e novas sociabilidades, através da democracia participativa e cidadania coletiva, dando voz ao protagonismo dos alunos e de todos os sujeitos que ali convivem (SIMÕES, 2019).

A licencianda de Língua Portuguesa Ana, também fez parte da mesma escola-núcleo de Margarida. Ana reforçou em seu relato a produção de planejamentos criados sempre em conjunto com professora supervisora do PIBID como uma troca de aprendizados, como podemos ver nas fotos a seguir compartilhadas pela pibidiana:

Planejamento de aula com a professora da escola pública de tempo integral, supervisora de Língua Portuguesa do PIBID-UFAM.



Fonte: Arquivo pessoal da licencianda de Língua Portuguesa Ana.

Encontros de planejamento de aula entre os licenciandos de Língua Portuguesa do PIBID-UFAM.



Fonte: Arquivo pessoal da licencianda de Língua Portuguesa Ana.

Podemos perceber o quanto essa relação dos pibidianos(as) com seus pares oportunizou muitos outros *saberes-fazeres* que foram transformados e (re)tecidos por cada professor na sua prática educativa. Ana falou que:

[...] isso não tinha visto em nenhum lugar em toda minha formação e um ponto crucial do PIBID é as orientações. A gente não vai fazer as coisas aleatoriamente e entender isso é importante, porque você ser professor não é você puxar uma atividade da caixinha ou de um livro didático. A gente fazia muitas reunião de alinhamento para

pensar nas próximas etapas, para discutir o que cada um estava percebendo e o que achava melhor fazer. O nosso grupo do PIBID, também foi algo muito legal, porque a gente teve uma afinidade desde o início. A gente conseguiu pensar junto em projetos e todo mundo foi muito dedicado também[...]

Na narrativa de Ana percebemos como as trocas de ideias entre os(as) licenciandos(as) do PIBID-UFAM e as atividades diversificadas criadas para trabalhar com as diversas turmas contribuíram para as suas práticas de *ensinaraprender* (ALVES, 2008a). Podemos, portanto, dizer que Ana agenciou outros modos de ações pedagógicas práticas-teorias-políticas inventivas da sua própria liberdade, assim como salientado por Ferraço *et al.* (2019, p. 66) quando dizem que “[...] os homens inventam sua própria liberdade e criam para si um espaço de movimentação microbiana”.

Essas atividades criadas e recriadas, discutidas de forma coletiva colaboram na prática pedagógica do(a) professor. Esses encontros, tanto dentro da sala de aula quanto fora, como nos planejamentos coletivos, também são encontros de criações e táticas. Ana citou que na prática pedagógica havia sempre uma discussão, criação ou subversão do que estava sendo produzido com os alunos, possibilitando assim, perceber e criar outras alternativas para que o aprendizado fosse significativo. Percebemos também que muitas das criações eram espontâneas e se modificaram de turma para turma.

Corroboramos com essa ideia relatada pelas licenciandas Margarida e Ana, os estudos de Baltor (2020) ao ressaltar que nos contextos formativos intermediados pelo PIBID, a relação dos(as) licenciandos(as) com seus colegas do mesmo núcleo e a supervisora da escola de educação básica proporcionada nos momentos de planejamentos didáticos-pedagógicos, nas atividades de acompanhamento em sala de aula, nos momentos de partilhas com os coordenadores do PIBID, que fortalecem as relações intersubjetivas dos(as) licenciandos(as). Além disso, essa relação proporciona sua autoconfiança, permitindo-lhes a reflexão e criação de suas habilidades e julgamentos dos saberes experienciais dos pibidianos(as).

Esses saberes experienciais vividos pelas pibidianas nas escolas públicas de Manaus, são enfatizados por Tardif (2014) como um saber que é ligado às funções dos(as) professores(as), no qual é mobilizado e modelado por eles. Percebemos também na narrativa de Ana um *saberfazer* tecido nas relações intersubjetivas entre os professores das escolas básicas, os pibidianos e os demais atores educativos. Como podemos ver nos relatos da pibidiana de Língua Portuguesa Ana, ao dizer que vivenciou com professora de educação

básica, supervisora do PIBID na sua escola-núcleo, diversas experiências que marcaram muito sua vida profissional, a fotografia a seguir representa um desses momentos:

Encenação da peça teatral “Chiquinha Gonzaga” com os alunos do 6º ano da escola pública estadual de Manaus-AM.



Fonte: Arquivo pessoal da licencianda de Língua Portuguesa Ana.

Essa foto foi da encenação da peça teatral sobre a vida de *Chiquinha Gonzaga* apresentada para a comunidade escolar, na qual participaram os alunos do 6º ano, da Escola Estadual de Tempo Integral Bilíngue de Manaus. Essa peça fez parte de um projeto da SEDUC-AM, chamado Rede de Letras. Ana disse que:

[...] foi muito legal essa peça, eu fiquei muito feliz em ver o comprometimento da escola também, isso eu sempre falo que a escola parecia que estava toda comprometida com algo né, então eu percebi isso na escola e coordenadoria [...] toda escola estava mobilizada para fazer algo né, então não era só a professora sozinha contra o mundo, é claro que na maior parte do trabalho a professora tinha que fazer né, como os ensaios, pensar nos cenários, nas roupas e tal, mas, a escola toda estava comprometida com isso também, foi muito legal esse comprometimento. Uma coisa que eu gostei muito também foi aproveitar os espaços da escola para realizar as aulas em vários momentos saía da sala de aula ou pra ir pra área da cantina fazer um trabalho mais manual ou pra ir pra biblioteca ou pra aí, teria algumas outras atividades que a gente foi lá pra um jardim perto da quadra então isso também é eu gostei muito dessa dinâmica de não ficar só na sala de aula, porque quando a gente está sem roda quando a gente sai daquele ambiente que parece que só o professor tem todo o conhecimento parecia que eles sempre queriam participar mais que eles estavam mais dedicados àquela aula então eu acho que essa é uma característica de aula de ensino que eu gostaria de levar assim pra minha profissão de não focar só em um jeito de fazer as coisas né existem outras maneiras de fazer e sempre instigar muito a participação dos alunos e isso foi no PIBID e a gente realizou muito isso em todas as atividades.

A professora em formação Ana relatou que, em conjunto com a professora supervisora do PIBID, produziu aulas em diversos ambientes da escola. Podemos perceber nas falas da pibidiana as táticas criadas diante das estratégias que lhe eram impostas tanto do programa quanto da escola que viveu sua experiência profissional. Percebemos que essas atividades criadas superaram a imagem do professor como único detentor do saber quando assume a posição central em sala de aula e os alunos organizados em fila. Percebemos, também que a professora Ana produziu *saberesfazeres* de resistência criados para que os alunos participassem das aulas de forma mais atraente, como podemos ver nas fotos compartilhadas pela pibidiana:

Atividades com os alunos do 6º ano no pátio da escola.



Fonte: Arquivo pessoal da licencianda de Língua Portuguesa Ana.

Produção textual digitada com os alunos do 6º ano, no laboratório de informática da escola pública de Tempo Integral Bilíngue de Manaus.



Fonte: Arquivo pessoal da licencianda de Língua Portuguesa Ana.

Atividade de produção textual oral com a caixinha mágica de surpresa



Fonte: Arquivo pessoal da licencianda de Língua Portuguesa Ana.

A licencianda de Língua Portuguesa do PIBID-UFAM Ana relatou que nas atividades sempre começavam perguntando aos alunos, sempre ouvindo-os. Percebemos, então, o valor e o protagonismo que era dado aos alunos nas aulas de Língua Portuguesa.

[...] uma coisa que foi também muito marcante pra mim foi estar no ambiente escolar como eu falei eu não tinha vindo de uma escola pública não conhecia a escola pública não sabia como era, então eu não sabia o que esperar e aí quando eu cheguei, conheci o espaço, conheci as pessoas, conheci o comprometimento dos professores e participar no cotidiano escolar [...] claro que a escola faz da sua maneira né, mas de conhecer a realidade dessa escola e participar disso dos eventos que ela promovia foi muito legal, foi muito interessante porque o professor vai cair em perigo nisso né o professor tem que estar, ele não é só a aula dele né [...]. Eu gostei muito dos eventos que a escola promovia seja do dia das crianças, seja do halloween, os alunos ficavam muito empolgados eles queriam participar daqui e eu acho que isso é importante que a escola toda esteja envolvida em algo né, os jogos que eles fizeram eu gostei muito disso, eu sempre lembro de uma Olimpíada de Geo-história que teve e foi muito legal e eu fiquei muito feliz porque poucos se ver de articulações entre professores para realizar uma atividade junto e isso eu percebi muito aqui nessa escola, que alguns professores trabalhavam juntos em prol de algo e isso é importante.

Atividade interdisciplinar que licencianda Ana participou na escola pública de Manaus-AM.



Fonte: Arquivo pessoal da licencianda de Língua Portuguesa Ana.

Notamos no relato da licencianda Ana como o trabalho desenvolvido em parceria com outras disciplinas são importantes ao desenvolvimento dos(as) alunos(as). Portanto, é preciso pensar os instrumentos normativos de forma complexa e que os seus *usos* devem ser de maneira interdisciplinar para a construção dos currículos escolares, a fim de que se efetive uma educação com enfoque nos anseios e necessidades das pessoas a serem constituídas com a permanente discussão com as diferentes áreas do conhecimento como podemos ver na fotografia compartilhada por Ana, na atividade interdisciplinar desenvolvidas na escola.

Logo, concordamos com a necessidade de *prácticasteoriaspráticas* interdisciplinares como tensionamento para enfrentar os diversos embates do dia a dia na escola. Corroboramos com essa discussão Souza Neto *et al.* (2007) por considerarem relevante uma formação pedagógica não fragmentada, que valoriza a *prácticateoriaprática*, assim como a interdisciplinaridade e a autonomia pedagógica dos(as) docentes.

A professora Ana ressalta a importância da comunidade escolar nos eventos da escola. Contou que ficou muito feliz em perceber que cada escola é diferente e que independente de ser pública não podemos generalizar, pois todas possuem suas diversidades. Ana contou que pode compartilhar e expor as experiências das atividades que desenvolveu na escola em um evento do PIBID-UFAM.

Exposição das produções textuais dos alunos no evento do PIBID-UFAM



Fonte: Arquivo pessoal da licencianda de Língua Portuguesa Ana.

Podemos perceber os diversos *saberes-fazer* produzidos por Ana e seus colegas do PIBID *dentrofora* da escola, fazem parte da sua formação docente contínua. Logo, “[...] são os tipos de operações nesses espaços que as estratégias são capazes de produzir, mapear e impor, ao passo que as táticas só podem utilizá-los, manipular e alterar” (CERTEAU, 1994, p. 92). Concebemos que apesar das estratégias normativas que nos tensionam, é possível subvertê-las com consumos produtivos através de táticas para a efetivação de outros modos de fazer a vida acontecer.

Logo, percebemos também nos relatos da professora Ana, que não necessariamente o currículo oficial é posto em prática, mas o currículo *ressignificado* pelos professores a partir do oficial. Pois, o *pensar-fazer* (ALVES, 2008) dos(as) professores, dos/nos/com os cotidianos escolares são provisórios, ou seja, tem dinâmica própria em cada escola, em cada contexto e em cada *espaçotempo* em que este se realiza. Essa provisoriade é que concebe a potencialidade das ações *táticas* desses *praticantes*, ou seja, *da arte de fazer* de cada professor de forma singular. Corroboramos com essa discussão quando Certeau (1994, p. 102) diz que:

[...] as táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo - as circunstâncias que um instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, a rapidez de movimento que muda a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um ‘golpe’, aos cruzamentos possíveis de duração e ritmo heterogêneos etc.

Então, compreendemos que mesmo que as professoras de Língua Portuguesa Ana, e Margarida sejam submetidas e submersas às estratégias do programa, da escola e das regras sociais elas foram/são capazes de tecer e criar a todo instante novas *artes de fazer* (CERTEAU, 1994), como já foi evidenciado em suas imagens-narrativas.

Sendo assim, as práticas pedagógicas das pibidianas Ana e Margarida reforçam a criação dos *currículos em redes* (ALVES, 2008a), ou seja, *currículo realizado/vivido* (FERRAÇO; CARVALHO, 2008) que consideram os artefatos culturais da comunidade escolar articulados com a prescrição normativa curricular. Pois, os professores também criam currículo ao trazer à comunidade escolar os valores, as crenças nas relações com os alunos e todos que fazem parte da escola. Dessa maneira os professores, conforme Oliveira (2016, p.115):

[...] criam currículos e conhecimentos ao trazer para o universo dos conteúdos formais socialmente válidos e legítimos pelos textos oficiais um sem-número de outros conhecimentos, valores, crenças e convicções que, articulados aos primeiros

(conhecimentos formais), dão origem a redes de conhecimentos e a currículos que levam a efetivos processos de tessitura de conhecimentos pelos alunos.

Podemos também evidenciar a criação desse currículo-formação ³² nos cotidianos das escolas, no relato da pibidiana Melissa:

Eu lembro que tinha, uma aluna que ela escrevia muito bem né, se não me engano, o pai dela era escritor né, então, ela já tinha mais essa habilidade, mas outros alunos também, outros alunos se destacavam muito, cada um tinha a sua singularidade, que a gente percebia ali, na escrita. Então, por meio da dessa escrita, querendo ou não, influenciava a criatividade deles né, e já pensando na questão escrita né, nas questões linguísticas né, porque, a gente só vai aprender a escrever escrevendo né, porque eu penso assim que, a gente aprende muito regra gramatical, regra gramatical, e às vezes na escola isso se toma muito tempo, muito monótono muito... a palavra fugiu agora, mas enfim acaba sendo uma coisa muito teórica e muito abstrata também, quando a gente ensina regras gramaticais desconectadas da nossa vivência [...] Então, o primeiro projeto a ser aplicado foi o do conto e mini conto, que era as outras meninas que eram o quarteto né, foi o primeiro a ser aplicado, e dali a gente já começou, a ver os resultados, que eram muito positivos nas produções deles, eles eram muito criativos, era usado no 6º ano esqueci de falar, eles eram muito muito criativos, e eles escreviam muito, eles, eles pensavam em coisas que a gente nem imaginava, faziam muitos desenhos e tal assim, aí naquele momento, a gente já conseguiu perceber essas produções né... e depois a gente aplicou o nosso que foi de poesia, e foi muito muito fofinho assim. Eu lembro dessa época com muito carinho, porque a gente teve que produzir esses slides, e tudo mais esse material, e a gente tinha que ir escolhendo as poesias, a gente escolheu música também, então, primeiro, a gente perguntava para os alunos o que eles achavam que era poesia, e a gente ia escrevendo as palavras no quadro, eles ia e eles iam falando várias coisas, a poesia é amor, é o que eles falavam, poesia é o tempo, pois aí falavam várias coisas assim né, e a gente ia colocando, porque no fim a gente mostrava que poesia pode ser várias coisas né, pode ser tudo vai depender da forma como a gente expressa né, essas coisas então é, a gente trouxe poemas pra eles [...] a gente foi fazendo leitura com eles né, já saindo dessa parte conceitual e trazendo mesmo os textos pra eles fazerem leituras. E nessa aula aqui a gente eu lembro que a gente trouxe o poema ‘Rosa de Hiroshima’, porque eu tinha lido em um desses livros que tinha sequência didática, trazia essa questão do poema “Rosa de Hiroshima”, só que era, era uma outra questão que era pra fazer relação com, com a questão da guerra né, só que no nosso caso não, não tinha pra esse intuito era mais pra uma questão de mostrar pra eles várias formas de fazer poesia, temática que poderia existir ali. Então, a gente trouxe a música de Ney Matogrosso que canta né, ele canta essa poesia do Vinícius de Moraes, e o Ney Matogrosso, canta muito bonita, aí a gente colocava na sala, e aí eu ficava com vontade de chorar porque todo mundo ficava em silêncio assim prestando atenção, eu não sei se eles estavam, não sei se eles tinham essa compreensão né, de essa sensibilidade também né. Mas, era muito legal fazer esse trabalho assim, a gente também levou a música da Marisa Monte que é ‘O Vilarejo’, que é uma música muito linda também, que foi a Dália³³ que escolheu inclusive, e pra gente também mostrar, que na música também a gente tem poesia, então eles participavam e a gente perguntava o que que tinha, o que que isso queria

³² A ideia de currículo-formação foi inspirada nos estudos de Ferrazo *et al.* (2019, p. 60) ao ressaltar que: “Falar de currículo-formação significa, então, falar de processos que insurgem num trançar-destraçar dos acontecimentos enredados nos espaços-tempos das escolas, e por efeito, das vidas que lá estão (FERRAÇO, 2006). Processos vividos que envolvem os múltiplos fios das diferenças, das invenções dos deslocamentos e das enunciações que acontecem com os sujeitos praticantes das escolas e que ajudam a produzir políticas de currículo-formação”.

³³ Nome da sua colega do PIBID de Letras- Língua Portuguesa.

dizer né, pedindo pra eles interpretarem as músicas, e eles falavam, é eles tinham assim... era interessante né, porque às vezes a gente tem essa mania de subestimar as crianças e os adolescentes, sendo que eles têm capacidade de compreender as coisas, claro que no nível deles né, mas a gente tem capacidade sim de fazer interpretações, de perceber, de ter suas subjetividades né, então é isso serviu pra gente compreender isso também, e a parte das produções foi bem, bem legal também né, porque no começo a gente deixou mais livre, deixou temas mais, mais gerais, e que foi a primeira produção que eles fizeram, e aí saía muita coisa legal assim né porque, a gente mostrava que não era só rima [...].

Percebemos nesse relato da pibidiana Melissa e do conjunto das narrativas das pibidianas de Língua Portuguesa egressas do PIBID-UFAM apresentadas nesta pesquisa, que é possível desenvolver um trabalho docente emancipatório na escola. Para tal, é necessário que se crie e recrie ambientes acolhedores, perspectivas de percurso formativo mais humano, voltado para o crescimento do educando. Isso gera “afinidade” no estudante, o que pode despertar o interesse pela carreira profissional docente. Ao mesmo tempo, cria uma interconexão mais humanizada entre as *prácticasteoriaspráticas* e a prescrição normativa curricular. As administrações das secretarias de educação, os administradores escolares e os próprios docentes devem entender que a prescrição normativa curricular apresenta “diretrizes”. Logo, não deve ser encarada como uma norma que engessa a realidade.

Os estudos do cotidiano, com destaque às pesquisas nos/dos/com, brotam vivamente nos depoimentos colhidos e apresentados neste trabalho. Comprovam que este engessamento da realidade aparentemente proposto nas normativas curriculares existentes é rompido pelo trabalho docente nas várias realidades vividas pelos professores. A rigidez dos documentos oficiais é substituída por práticas humanas e emancipatórias criadas nos cotidianos escolares.

Observamos no relato da pibidiana Melissa a criação constantemente de táticas, ou seja, outras formas de fazer esse currículo como criação cotidiana (OLIVEIRA, 2016), que são trançados e destrançados nos múltiplos *espaçostempos*. A isso podemos chamar, com Certeau (1994), de um *consumo produtivo*, de caças não autorizados, mas que ocorrem, pois os professores possuem autonomia quando estão em sua sala de aula. No entanto, esse consumo produtivo não ocorre de maneira linear, mas é perpassado por tensões e transgressões, visto que as avaliações taxam normativas segundo os critérios de instituições internacionais que fomentam a educação.

Então, precisamos ressaltar a importância de uma formação com postura humanística e pela reflexão consciente da crítica. De acordo com Moreira (2021, p. 46), é necessário ser:

[...] a favor de uma formação docente em que se conceba o professor como um intelectual capaz de autonomia e de pensamento crítico. [...] a concepção da escola como espaço significativo de desenvolvimento do humanismo e da crítica. Assim entendidas, as atividades docentes e escolares podem, ao menos em algum grau, contribuir para que se enfrentem os desafios vividos pela escola brasileira no atual cenário, que se pauta por cruciais mudanças, desenvolvimento tecnológico sem precedentes, acentuada crise de valores e de paradigmas, novas e tensas configurações geográficas e políticas, riscos ambientais, ataques terroristas, xenofobia, preconceitos, discriminações, desigualdades sempre mais acentuadas.

Nesse sentido, é necessário recuperar a relação do docente com a sua atuação no mundo. Moreia (2021) propõem que a formação docente seja de encontros instigantes nas salas de aulas e nas escolas e que provoquem diálogos abertos, densos e repletos de subjetividades, e que reconheça e valorize o currículo praticado, assim como a articulação dos professores consigo e com o mundo.

Portanto, podemos perceber com os relatos das pibidianas que são criadas e estabelecidas as redes de conhecimento nas quais as trocas e solidariedade contribuem para o permanente processo de formação humana, pautada num processo de *ensinoaprendizagem* mais diversificado, inclusivo, afetivo e humano. Neste bojo, cabe considerarmos que as estratégias prescritivas do currículo oficial nem sempre alcança o chão da escola (ou, faz algum sentido para as pessoas que nele habita).

Contudo, a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018 e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-FI) ainda são permeadas de valores neoliberais e conservadores. Essas normativas se desdobram nas demais políticas de formação de professores tanto da Educação Básica como da Educação Superior (CESCHINI, 2022). As políticas formativas são de controle e regulação das instituições formadoras, pois apresenta uma política neo-conservadora para atender às demandas do sistema capitalista. Portanto, as reformas educacionais, ainda precisam ser discutidas e refletidas, principalmente no que tange as intencionalidades e desvelamentos, pois apresenta uma proposta curricular engessada e inflexível (SOARES et al., 2022).

Nesta discussão não temos como pretensão ir contra os dispositivos estabelecidos em leis normativas (LDB e BNCC), mas, sim, compreendê-los e tensioná-los como orientações passíveis de serem praticadas de outras formas, inclusive, a favor e conforme o contexto em que os diversos grupos sociais estão inseridos. Pois, devemos traçar uma discussão na qual o currículo prescrito seja um dispositivo orientador, e não um instrumento homogeneizador. Logo, ensejamos que os professores se sintam livres e capazes de operarem de *mil maneiras*

(CERTEAU, 1994) com esses documentos para contemplar cada grupo e seus contextos de práticas sociais.

Pensar desta forma significa considerar que existe uma lacuna tênue entre a prescrição das normas, nos dispositivos legais que determinam o modelo de prática educativa, e os contextos em que os alunos estão de fato inseridos. E esse processo influencia na construção do aprendizado crítico-reflexivo em relação às temáticas e conteúdos curriculares. Desta forma, é preciso pensar de maneira crítica até que ponto a “teoria alcança a prática” numa abordagem de ensino-aprendizagem. Longe de tentar colocar teoria e prática em patamar de disputa dicotômica sancionada pelo grau de eficácia ou benefício, as consideramos como compositoras de uma relação dialética e dialógica, à medida em que, em sua unidade, orientam os caminhos possíveis de processos históricos (ALVES, 2017).

Freire (2005) enfatiza que na prática problematizadora dialógica jamais o conteúdo pode ser depositado, por isso, é necessário que o conteúdo seja sempre renovado e ampliado. Para isso, o educador precisa ser dialógico para superar as dicotomias e alienações (im)postas pelas políticas educacionais, para promover uma educação crítica e problematizadora, em que o diálogo seja a base para a construção dos processos educacionais, sociais, históricos, políticos e culturais.

A partir dessa ideia de construção dos processos educacionais em diálogo com os processos, históricos, políticos e culturais, acreditamos ser necessário reconhecer que cada escola possui contextos diferentes. Logo, o currículo-formação de cada pibidiana também é singular, como podemos perceber nas experiências vividas por Estela na *Escola Arte do Saber* no turno noturno em uma escola da rede pública estadual do Amazonas, situada na zona Centro-Sul de Manaus, que funciona nos três turnos. Esta escola é uma das poucas escolas regulares que ainda ofertam o ensino médio no turno noturno, na cidade de Manaus. Então, percebemos a preocupação da pibidiana Estela em relação a possibilidade dessa escola fechar:

[...] então eu tinha aquela preocupação, o que vai acontecer com esses alunos, porque essa escola, querendo ou não, fica num local privilegiado [...] então, é mais fácil dos alunos chegarem próximo do centro. [...] E aí durante dois meses nós ficamos mais preocupados com essa questão de faltar acesso à educação para esses alunos.

Além dessa preocupação a professora Estela relatou que enfrentou também a greve dos professores e que os alunos ficaram muito tempo sem aula. Quando retornaram perceberam uma grande evasão dos alunos, disse que eram 10 licenciandos e cinco alunos na sala. Por conta

disso, ficou também perigoso sair da escola; então a escola recomendou que todos os pibidianos saíssem sempre juntos. A professora Estela contou também que se surpreendeu ao descobrir que os alunos eram pessoas de sua idade e outros bem mais velhos que ela.

[...] eu lembro que tinha uma aluna que falava ‘Meu Deus do céu professora, nós temos quase a mesma idade, a Senhora já está como professora, já está aqui trabalhando, e eu ainda tô tentando sair daqui’.

Podemos perceber a comparação que os alunos faziam com as pibidianas, por conta da idade ser parecida, mas ela contou que procurava reverter essa situação mostrando aos alunos que eles também eram capazes. Estela disse também que a professora de Língua Portuguesa da escola pública *Arte do Saber* trabalhava de forma diferenciada para atender as necessidades dos seus alunos. Relatou que ela e seus colegas do PIBID precisaram dar uma atenção totalmente diferenciada aos alunos, até mesmo na questão da explicação e planejamento dos conteúdos programáticos. Certeau (1994, p. 92) nos diz que “É preciso portanto [sic.] especificar esquemas de operações [...] também se podem distinguir ‘maneiras de fazer’, de caminhar, ler, produzir, falar, etc.”.

Essas *maneiras de fazer* (CERTEAU, 1994) da licencianda de Língua Portuguesa Estela e da professora de Língua Portuguesa do ensino básico da rede pública estadual, contrapõe as políticas educacionais impostas pelo poder público. Quando Estela disse que foi preciso criar outras maneiras de trabalhar os conteúdos e até mesmo os planejamentos programados, percebemos que os conteúdos programados pela BNCC limitam o ensino, quando se trata dos diversos contextos educacionais dos alunos. Por isso, esses conteúdos muitas das vezes são reinventados pelos professores nas escolas, como percebemos no relato da professora de Língua Portuguesa Estela.

A professora em formação Estela disse que precisou juntamente com seus colegas e a supervisora do PIBID, professora de Língua Portuguesa da Escola Arte do Saber, criar outras maneiras de fazer, ou seja, criou táticas para trabalhar os conteúdos a partir do contexto dos alunos. Logo, “[...] essas táticas desviacionistas não obedecem à lei do lugar” (CERTEAU, 1994, p. 92). Portanto, criar e recriar a prática pedagógica em táticas metodológicas apropriadas ao contexto de cada aluno reforça a preocupação que as professoras tiveram com a aprendizagem integral dos alunos.

Estela contou que a sua atuação na referida escola a fez perceber que a forma de *ensinoaprendizagem* deve ser adaptada às necessidades de cada aluno. Disse que muitos alunos do ensino médio que faziam parte de suas turmas não eram alfabetizados, o que demandou uma maior atenção de todos os pibidianos. Relatou também alguns impactos que vivenciou nesta escola estadual da rede pública de ensino médio, noturna, da qual participou do PIBID-UFAM:

[...] Então, assim, o primeiro contato que eu tive foi com alunos mais velhos, que estavam muito tempo sem estudar [...] lá a noite era ensino médio[...] e assim eu vou falar agora da realidade mesmo em sala de aula, tinha alunos do ensino médio que não sabiam ler, que copiava a minha letra do quadro. Então, assim, você via quando ele não estava escrevendo como uma pessoa já alfabetizada, já letrado, ele estava basicamente desenhando a minha letra. Isso foi o primeiro diagnóstico que nós fizemos. Então, o professor estava dando uma aula e nós estávamos circulando pela sala perguntando se alguém tinha dúvida e aí era perceptível [...], um outro aluno estava ali desenhando. Isso me impactou [...] para além da área profissional, gerou muita reflexão. É uma coisa assim que posso até falar que tirou o meu sono porque nós tínhamos que aplicar um projeto. o PIBID trabalhava com a questão do projeto. E aí, como aplicar um projeto para um aluno que não era letrado que não era alfabetizado e que ainda assim estava no primeiro ano do ensino médio, percebe, dá pra perceber que tem uma lacuna e essa lacuna ela precisava ser estudada, mas eu também, assim foi a outra parte que eu fiquei assim meio impactado. Mas eu sabia que de um jeito ou de outro, esse aluno, ele ia continuar avançando nos estudos [...] alunos levavam para a sala de aula filhos pequenos [...] alunas grávidas [...] Mas, você não vê isso com tanta frequência numa escola de ensino regular à noite é mais comum. Então, o primeiro impacto que eu tive foi esse (Estela, professora de Língua Portuguesa, egressa do PIBID-UFAM).

A vivência da Estela nesta escola da rede pública estadual de Manaus, nos faz refletir da distância que há entre, o mundo da escola; o mundo da universidade; o mundo das disciplinas escolares; o mundo do PIBID; o mundo da cultura de projetos; e o mundo vivido pelos(as) alunos(as), suas relações, sonhos, falas e *saberesfazeres* pessoais/sociais. Esse distanciamento, na maioria das vezes, se dá pelo que é imposto pelos sistemas educacionais e pelos currículos oficiais e o que os professores(as) julgam ser necessário ensinar. Como minimizar/superar essa distância?

Devemos pensar que se queremos uma escola que atenda aos interesses dos(as) discentes, e que oportunize um ensino humano, afetivo, ético e plural, precisamos lutar contra as estruturas educacionais que ordenam, oprimem e homogeneízam os sujeitos. Significa, então, valorizar os *currículos em redes* (ALVES, 2008a) criados nas experiências pessoais-coletivas, as histórias de vida, os *saberesfazeres* e as visões de mundo de todos que fazem parte dessas redes educativas (ALVES, 2000; OLIVEIRA, 2016).

A professora de Língua Portuguesa Estela relatou como foi sua vivência com os alunos do ensino médio dessa escola pública estadual, noturna, de Manaus:

[...] percebemos que nesta escola teve muita evasão escolar. [...] nós começamos com uma turma assim de 40 alunos [...] ao longo do ano, a turma esvaziou num nível que a direção da escola, os pedagogos e a coordenação decidiram juntar as turmas, porque, na metade do ano, tinha apenas 15 alunos.

Essas regulamentações das escolas públicas noturnas podem ser consideradas como micropolíticas. Contudo, no cotidiano escolar tudo é política, pois todas são entrelaçadas por macro e micropolíticas (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2019). Então, precisamos compreender que os(as) professores *aprendem sinam* nessas relações cotidianas, *dentrofora* das escolas, nas quais estão presentes as maneiras que estes sujeitos atribuem sentido e ética às experiências de vida.

Nesse sentido, essas múltiplas relações trazem diferentes posicionamentos sociais e culturais que se constituem nas relações de poder. Por isso, o currículo democrático e praticado traz essas diversidades, com a necessidade de assegurar os *saberes/fazeres* sociais/pessoais e culturais de cada *praticante pensante* (ALVES, 2000; GARCIA; OLIVEIRA, 2015).

A professora Estela disse também que encontrou no turno noturno, alunos que trabalhavam o dia todo e estudavam à noite, porque tinham que sustentar suas famílias, inclusive, que muitos já eram mães e pais. Contudo, ficou impressionada com muitos outros desafios que vivenciou nesta escola. Nesse sentido, percebemos que o antagonismo entre escola e trabalho verticalizam múltiplas exclusões, que são camufladas como formas de “inclusão”. Pois, “Multiplicam-se entre nós, os trabalhadores sem trabalho, os estudantes sem estudo, os cidadãos sem cidadania” (LINHARES, 2011, p. 9). Nesse sentido, as questões implícitas que perpassam a formação de professores, requer a construção de sujeitos que se reconheçam na sua própria história de vida.

Aceitar a formação profissional, significa também compreender que não há separação do pessoal, acadêmico e profissional, até mesmo no processo autoformativo é confrontado as experiências por outros sujeitos vivenciados (FÁVERO, 2011). Quando Estela disse que tinha de associar sua prática pedagógica com a teoria que aprendeu na UFAM, percebemos na fala da professora a dicotomia entre teoria e prática, como se a universidade fosse lugar de teoria e a escola de prática, estabelecendo assim, uma relação independente. A função formativa da universidade não se concretiza de uma única vez, não se produz no interior apenas de um grupo, tampouco apenas através de um curso, pois resulta de condições históricas, que não são prontas,

acabadas nem repetitivas, pois, fazem parte de um processo vivido e produzidos nas redes cotidianas (ALVES, 2011; ALVES, 2008a).

Nesse sentido, a relação dicotômica entre teoria e prática nos possibilita tensionar a hierarquia que há entre essas duas dimensões. Na literatura, vemos algo que nos inspira em Fernando Pessoa: “Toda a teoria deve ser feita para poder ser posta em prática, e toda a prática deve obedecer a uma teoria. Só os espíritos superficiais desligam a teoria da prática, não olhando a que a teoria não é senão uma teoria da prática, e a prática não é senão a prática de uma teoria³⁴”. No embalo da poesia, nos permitimos refletir na necessidade de que as relações entre universidade e escola se horizontalizem, assim como entre o currículo prescrito (produzido por especialistas) e a prática pedagógica (produzida por professores).

Então, o que se passa a discutir é que a base legal de uma abordagem teórica pode vir a ignorar um universo de possibilidades de aprendizagens por não considerar que o próprio contexto tem condições de fazer emergir práticas educativas em acordo com os cotidianos que não estão descritos nos documentos normativos. Isso acaba sugerindo a reflexão do fato de que tais documentos ainda são produzidos para uma realidade hegemônica, com interesses externos, mesmo que tais documentos ainda venham a mencionar a diversidade da sociedade brasileira. Logo, cabe ao professor o exercício do consumo produtivo das estratégias oferecidas nos respectivos documentos, por meio de táticas como a sua *práxis* docente.

Podemos compreender que as normas estabelecidas pelo currículo oficial são *estratégias* (im)postas aos professores e alunos. No entanto, percebemos no relato das *práticas* que são produzidas cotidianamente *táticas* diante daquilo que lhes é (im)posto, com astúcias que tensionam e refazem os processos educativos.

Assim, é possível compreender que mesmo que existam dispositivos legais que instrumentalizam e determinam as maneiras que os currículos devem ser estruturados/desenvolvidos em sala de aula, os praticantes do cotidiano escolar tensionam e reinventam essas prescrições. Nesse sentido, há a produção de outras formas e outros saberes que são tecidos e trocados entre professores e alunos nas redes cotidianas. Isso nos coloca a questão: como os agentes escolares produzem tensionamentos e outras formas de fazer acontecer o currículo-formação nos cotidianos escolares?

Por esta razão, Araújo e Gonçalves (2020, p. 594) afirmam que:

³⁴ Acessado em: <http://arquivopessoa.net/textos/2412>. Data de acesso: 01 de nov. 2022.

[...] é fundamental compreender que as prescrições curriculares, a exemplo da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que tem abrangência nacional para as redes públicas e privadas, sofrerão alterações na sua aplicabilidade. As tessituras e redes de conhecimentos presentes no ambiente escolar são aplicadas por seus sujeitos, salvaguardando as tradições e as relações experimentadas e vividas nos *espaçostempos* da escola.

Então, de que forma problematizar as prescrições dos currículos escolares com a intenção de alcançar os alunos em seus contextos e idiossincrasias, na perspectiva educacional? A reflexão disposta nesta pergunta está pautada nos estudos dos quais temos como inspiração, e do qual estamos operando, pois é necessário considerar as diferentes experiências que os alunos carregam consigo até a sala de aula, ou seja, aquilo que os constitui como sujeitos históricos e permeados de saberes que, ao se relacionar com outros saberes (no caso, os da escola), tanto os professores quanto os alunos produzem novos *saberesfazeres*, tecidos na diversidade e na multiplicidade de conhecimentos que cada sujeito carrega de suas vivências.

A partir dessa ideia de que cada sujeito é permeado de saberes constituídos nas relações pessoais e interpessoais é que trazemos a experiência da professora Estela na prática pedagógica cotidiana. Ela concedeu algumas fotos de sua prática educativa nessa escola de ensino médio antes da greve dos professores:



Fonte: arquivo pessoal da pibidiana Estela



Fonte: arquivo pessoal da pibidiana Estela

A professora de Língua Portuguesa Estela compartilhou essas fotos das oficinas de produção textual, contou que pensaram em fazer essa oficina de produção textual para ajudar os alunos que tinham muita dificuldade em fazer redação ou nunca fizeram. Esse projeto foi pensado e desenvolvido pelos pibidianos em conjunto com a professora supervisora responsável

pela turma. Estela contou que eles conseguiram trabalhar e desenvolver diversas atividades, com o propósito de também despertar o interesse pela leitura. Assim como, para melhorar as produções textuais dos alunos, ao passo que as leituras e atividades eram pensadas a partir dos contextos dos(as) alunos(as). Essas experiências profissionais vividas por Estela, são definidos por Tardif (2014) como um saber prático que se adequa às funções, aos problemas e situações vividas no trabalho.

Vale ressaltar que o letramento também é um fator importante a ser pensado nesse processo de *ensinoaprendizagem*, pois não basta que os discentes apenas saibam ler, é necessário compreender o que está sendo lido. Por isso, no processo de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa na escola de educação básica, o letramento faz-se necessário uma vez que é de suma importância para que os sujeitos compreendam e participem das decisões sociais, agindo de forma crítica diante dos desafios e problemas enfrentados em seu dia a dia.

Percebemos nos relatos das pibidianas de Língua Portuguesa essa preocupação em promover e estimular aos alunos a prática da leitura e produção textual contextualizada, no qual os(as) professores são mediadores desse processo de letramento.

O letramento, sem dúvidas, afeta e é afetado pelo atual *ethos* da sociedade, em que há um volume inédito de informações em circulação, consequência das tecnologias digitais da modernidade, em que a leitura, a escrita, e mesmo a oralidade, são atravessadas pelo uso de novas ferramentas tecnológicas (REZENDE, 2016). O uso dessas tecnologias pressupõe o domínio de habilidades linguísticas diferenciadas, que possibilitem a leitura, a escrita e a compreensão de muitos gêneros em circulação. Desse modo, em consonância com as produções de múltiplas leituras e práticas letradas, se faz necessário pensarmos no *multiletramento* (ROJO, 2012). Conforme Rojo (2012, p. 29), “[...] é necessário que eles [leitores] sejam analistas críticos, capazes de transformar os discursos e as significações, seja na recepção ou na produção”.

Além de uma nova compreensão acerca dos gêneros, percebidos não mais como estrutura, mas como discursos que se efetua em determinados contextos sociais, ressalta-se a importância da interação sociodiscursiva entre os sujeitos, pois o desenvolvimento ocorre por meio de interações sociais, que estimulam o pensamento reflexivo e a competência linguística, além de abrir espaço para um novo enunciado, “todo enunciado é um elo da cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido” (BAKHTIN, 2011, p. 289).

A partir de uma abordagem sociodiscursiva, o ensino do gênero discursivo tornou-se mais significativo. Com a subdivisão dos gêneros em esferas comunicativas faz-se compreensível ao aluno a finalidade do discurso e os temas abordados em cada esfera. “Cada domínio social constitui e particulariza seu repertório de gêneros, relativamente estáveis, que apresentam características constitutivas sociodiscursiva dentro dessa esfera” (ROJO, 2005, p. 211).

Nesse interim, o professor deve assumir, nesse contexto, o papel de agente de letramento, concebendo sua prática pedagógica no sentido de “[...] uma construção coletiva do conhecimento, valorizando interações significativas não só entre alunos e professores, mas também entre diferentes agentes de aprendizagem, situados *dentrofora* da escola” (OLIVEIRA, 2010, p. 47).

Portanto, precisamos (re)pensar nas ideias propostas pelos projetos institucionais, pois, muitos deles, ainda propõem no processo de *ensinoaprendizagem* a cultura de projetos homogênea e desconexa da realidade dos(as) discentes. Pois, o projeto não deve ser algo levado ao aluno(a), e sim produzido/pensado para/com os(as) alunos(as), criados a partir das problemáticas vistas em sala de aula.

Contudo, percebemos que mesmo que alguns projetos busquem combater os processos de discriminação cultural existente nas instituições, ainda percebemos que alguns *praticantes* das escolas produzem muitas outras maneiras de exclusão. Contudo, na vida cotidiana escolar, os *praticantes* também inventam muitas outras táticas e estratégias (CERTEAU, 1994) de sobrevivência e resistências inspiradas em micro resistências, criando micro liberdades que potencializam a vida (FERRAÇO, 2013).

Desse modo, o professor deve valorizar todos os agentes de aprendizagem e, conseqüentemente, todo o aprendizado que o educando adquire no seu convívio e contexto social. Assim, as práticas de leitura e escrita devem ser entendidas como parte de uma prática social, visto que essas práticas são obtidas com o escopo de estabelecer interações em diversos contextos socioculturais (BAKHTIN, 2011).

Contudo, vale ressaltar a valorização do diálogo nas relações sociais para constituição cidadã. Uma vez que a prática educativa dialógica contribui ao ser, saber e fazer dos sujeitos. Como bem é ressaltado por Paulo Freire (2005), o diálogo faz parte da existência do homem, em que o encontro de ideias oportuniza reflexão humana e não apenas um depósito de ideias uns com os outros ou aceitação e consumo do que é (im)posto pelo outro.

Como podemos ver no relato de Violeta que na escola, também é possível oportunizar encontros, diálogos afetivos e humanos com seus pares. A pibidiana compartilhou em sua narrativa uma confraternização com os colegas do PIBID que guarda com muito carinho, em sua escola-núcleo.



Fonte: Arquivo pessoal da professora em formação Violeta

Essa daqui sim é do PIBID, é uma foto que eu gosto muito, eu acho que mostra essas contribuições que eu citei na entrevista anterior da gente ter uma equipe que tava para além da sala de aula né então nos momentos que a gente fazia no intervalo foi próximo já do final do ano a professora supervisora da nossa equipe fez uma lembrancinha pra cada pibidano eu achei isso muito carinhoso não deixando ali ninguém de fora então a gente fez uma mini confraternização ali entre a gente, essas pessoas que trabalhavam comigo nesse turno era ali que a gente ficava tinha uma mesa ali que a gente procurava já ficar todo mundo junto né até porque tinham outros professores na sala então a gente tinha ali o nosso cantinho para fazer isso (Violeta, pibidiana egressa de Língua Portuguesa da UFAM).

Portanto, vale ressaltar que o diálogo é “[...] um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro” (FREIRE, 2005, p. 91). Nesse sentido, a conquista do mundo vem como forma de autonomia e libertação dos sujeitos, pois não é um produto histórico e sim a historicização, movimento constituído da consciência e subjetividade de cada sujeito.

Portanto, Paulo Freire (2005) diz que a prática humana não pode ser vista como uma experiência sem alma, emoções, sentimentos, sonhos e desejos. Pois, a prática educativa que não reconhece a valorização dialógica entre os sujeitos, ainda não superou a educação

“bancaria”, aquela educação antidialógica que não oportuniza a comunicação, onde o educador apenas deposita o conteúdo programado ou planejado aos alunos.

Percebemos também a partir da fala da professora Violeta que sua experiência profissional no PIBID ampliou a sua visão de mundo e promoveu que a mesma se reconhecesse capaz de influenciar positivamente na realidade de muitas pessoas através da educação. Disse que muitos dos seus alunos tinham uma visão elitizada em relação à faculdade e outros desconheciam a existência de universidades públicas. Violeta contou como dividia seu tempo entre a universidade, casa e escola:

[...] saia da faculdade umas seis horas, esperava o ‘R.U’ abrir ali já para comer e já ir para escola, então já aproveitava a merenda da escola também, nunca tive problema com isso [...] eu chegava em casa bem tarde e aí no outro dia eu já tinha aula e além dessas atividades do PIBID e da graduação tinha que estudar, porque a universidade é isso né não basta você ir pra aula tem que produzir coisas [...] então, os desafios foram esses e para além de ser pibidiana eu vim de uma região onde eu vim crescendo, na zona leste [...].

Percebemos a luta e persistência da professora Violeta para conciliar a universidade e o PIBID e, além disso, contou que carregou o peso por crescer em uma classe social pouco favorecida. Dependendo do contexto em que alunos e professores estão inseridos, podemos perceber a luta e a resistência dos processos de exclusão e inferiorização sofridos pelas desigualdades das classes sociais.

Nesse sentido, os cotidianos são entrelaçados por diversas redes que se entrecruzam nas crenças, nos conhecimentos e nos valores que cada pessoa traz de suas vivências em múltiplas realidades sociais, como *espaçotempo* de resistência e de valorização das diversidades possíveis de serem vividas (GONÇALVES, 2018; GONÇALVES *et al.*, 2020).

Portanto, o consumo produtivo considera as diferentes localidades em que as escolas públicas se encontram, as diversas realidades econômicas de professores e alunos, as divergências e os múltiplos contextos culturais. Por isso, é possível perceber que não há como seguir metodologias e práticas didáticas homogêneas calcadas nos interesses do mercado internacional (GONÇALVES, 2020). Ou seja, nem sempre, certos conteúdos fazem sentido aos alunos frente às idiosincrasias socioculturais em que estão imersos cotidianamente.

A orientação padronizada do currículo dificulta o processo de ensino-aprendizagem, visto que nem todos os alunos, na maioria das vezes, serão alcançados por conta de estratégias

curriculares associadas a conteúdos que valorizam mais a memorização do que a real contextualização crítica deles. Pois, as práticas que considerem as criações e recriações dos *praticantes dos cotidianos* (CERTEAU, 1994), a inclusão do que acontece *dentrofora* das escolas (ALVES, 2010), precisam ser valorizadas para que a educação brasileira não se restrinja a práticas curriculares homogeneizantes que são determinadas por interesses internacionais.

Nesse sentido, vemos nos relatos das professoras de Língua Portuguesa, egressas do PIBID-UFAM, o quanto não estão vinculadas passivamente às determinações estratégicas do currículo oficial, mas produzem táticas singulares de modo que desenvolvem os processos de *ensinoaprendizagem* de outras formas para atender aos anseios e necessidades locais.

O currículo escolar é percebido como política governamental normativa, materializa-se, contudo, no ambiente escolar, no cotidiano e nas ações práticas dos professores inseridos em múltiplos *espaçotempo*. Contudo, percebemos nas diferentes *práticaspolíticas* da professora Ana, Margarida, Violeta, Dália, Estela e Melissa que nos cotidianos das escolas e no próprio fazer de cada professor que o *currículo praticado* (FERRAÇO; CARVALHO, 2008) ganha vida, ou seja, é reformulado de maneira que possa ser melhor compreendido pelos(as) alunos(as).

Temos como exemplo desse *currículo praticado e vivo, os saberesfazeres* das pibidianas nas atividades extracurriculares desenvolvidas com os alunos no auditório da escola; a encenação de peça teatral; a atividade realizada no pátio da escola; a atividade de produção textual realizada no auditório da escola; a atividade de produção de texto oral realizada com a “caixinha mágica de surpresa”, como foi evidenciado na narrativa da pibidiana de Língua Portuguesa Ana.

Logo, para discutirmos o cotidiano escolar, a formação de professores e o currículo, requer um exercício que transcende os limites do campo educacional e nos leva às próprias composições sociopolíticas e epistemológicas que se encadeiam para além da lógica disciplinar. Doravante, é preciso admitirmos a necessidade de se pensar de forma inter-trans-multidisciplinar (MORIN, 2010; 2011), que se constitui no movimento em que as pessoas estão inseridas e engajadas em contextos sociais, instituindo vínculos afetivos, éticos e estéticos que conformam as formas culturais dados de um tempo histórico específico.

Dessa forma, as tramas das pibidianas de Língua Portuguesa da UFAM nos permitiram compreender as criações e recriações das práticas *curriculares políticas e emancipatórias* singulares e heterogêneas. Percebemos que os múltiplos *saberesfazeres* produzidos nos

diversos *espaçotempos* da prática pedagógica oportuniza uma formação docente (re)formulada e moldada no dia a dia das escolas. Logo contribuem a constituição e ao reconhecimento da identidade docente, influenciadas pelas relações sociais vividas nas experiências profissionais entrelaçadas com/nas/das redes cotidianas de cada escola pública de Manaus-AM.

6 ALGUMAS TESSITURAS PROVISÓRIAS (IN)CONCLUSIVAS

A viagem não acaba nunca [...] Quando o visitante sentou na areia da praia e disse: “Não há mais o que ver”. Saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra (JOSÉ SARAMAGO).

Compreendemos, a partir deste estudo, que os *saberesfazeres* fazem parte de redes complexas que são tecidas numa pluralidade de contextos, vivências e experiências, que entrelaçam e integram formulações, apropriações e criações substanciais à vida cotidiana. Logo, colaboram, potencializam e dinamizam os campos sociais, políticos, teóricos, metodológicos, epistemológicos e culturais da formação docente e da prática pedagógica cotidiana.

Os *saberesfazeres* também podem ser compreendidos como *práticaspolíticas* de emancipação social que resulta da horizontalização das relações criadas entre os docentes e demais sujeitos da escola, na relação dos professores com seus pares e alunos, podendo assim, ampliar o processo de ensino-aprendizagem contínuo, significativo, humano, ético e colaborativo.

Esse desenvolvimento formativo dos docentes decorre em razão de perceberem, em meio às situações imprevisíveis, inusitadas e incertas da prática pedagógica, o que podem mobilizar, considerando a realidade que os circundam, como o nível socioeconômico e cultural dos seus alunos. A tessitura das redes de *saberesfazeres* tecidas nos cotidianos escolares podem resultar do entrelaçamento dos múltiplos contextos que os docentes em formação tecem em sua vida social, cultural, acadêmica, existencial e pessoal, transbordando os limites da cognição.

Logo, as *práticaspolíticas* pedagógicas cotidianas dos sujeitos das escolas podem contribuir para tessitura da emancipação social, que faz com que horizontalize as relações estabelecidas entre os professores e seus pares, bem como com os alunos que estão sendo capacitados, ensinando e aprendendo diariamente, estabelecendo uma via qualitativa para o

desenvolvimento de potencialidades e habilidades que se entrelaçam mutuamente, contribuindo para qualidade educacional.

É necessário compreendermos que se trata de redes cotidianas nas quais os docentes estão inteiramente mergulhados na compreensão de que estão completamente envolvidos naquilo que pesquisam – diferente do que foi tão anunciado pelas ciências na Modernidade que afirmam a possibilidade de alcançar uma “neutralidade científica”. O que requer uma vigilância contínua daquilo que se tem aprendido no pensamento hegemônico, sob o qual nos formamos. Vigilância também das suas crenças e ideias políticas diversas; dos modos como se ligam aos modos de pensamento e que estimam muito humanamente.

Então, valorizamos nesta pesquisa as múltiplas redes cotidianas, como uma rica e potencial fonte para formação docente³⁵, onde é possível criar, bricolar, recriar e aprender outras tantas formas de educação e ensino nas redes de *saberesfazerespoderes* potencialmente produtivos, singulares e significativos, legítimos e fundamentais ao processo de ensino e aprendizagem de cada sujeito.

Não se deve deixar de dar destaque à complexidade e à multiplicidade que constituem as culturas – temas tão discutidos nos últimos anos. Certeau (1995) defendeu que o ensino não deveria ter por princípio um conteúdo comum, tornando-se, dessa forma, compatível com a heterogeneidade dos conhecimentos e das experiências dos estudantes e professores, além da necessidade de falar uma linguagem que não fosse estranha a maioria de seus *praticantespensantes*.

É digno de destaque o fato de que um dos principais aspectos do trabalho de Certeau (1994) refere-se ao modo original como ele estuda as artes de fazer no cotidiano, compreendendo-as como criação dos *praticantespensantes* dos “usos” que fazem dos artefatos culturais colocados à disposição para consumo, artefatos estes que podem ser materiais ou mesmo produtos políticos. Pois, as práticas cotidianas dos sujeitos, ou melhor, as táticas utilizadas nos processos de viver permitem a tessitura de inúmeras redes de relações nas quais se produzem, incessantemente, os *conhecimentossignificações*.

³⁵ Para Ferraço e Carvalho (2012, p. 12), a “busca de estabelecer uma proximidade com o outro na pesquisa não resulta em uma abordagem pessoal, individualista, mas vai ao encontro do que se passa entre as pessoas, isto é, privilegia as relações que se estabelecem nos/com os encontros, dedica especial atenção ao que é tecido entre elas. Assim, em nossas pesquisas com os cotidianos das escolas, nossa atenção está voltada para as práticas realizadas nas redes tecidas e compartilhadas pelos sujeitos, buscando, sempre que possível, superar uma abordagem centrada no indivíduo”.

Portanto, tecemos neste estudo *práticaspolíticas* dos processos formativos de professores, por meio das narrativas orais da vida pessoal, acadêmica e da prática pedagógica cotidiana, intermediada pelo PIBID. Muitos relatos evidenciam a importância desse programa ao processo de *aprenderensinar* de professoras de Língua Portuguesa em formação.

Percebemos nas experiências/vivências *práticaspolíticas* formativas protagonizadas e vivenciadas pelos(as) professores(as) de Língua Portuguesa em formação, bolsistas egressos(as) do PIBID-UFAM, que nas redes cotidianas fortalecem e potencializam o conhecimento acadêmico e científico no campo dos estudos dos/nos/com os cotidianos, bem como contribuem para fomentar as reflexões da formação de professores de Língua Portuguesa nas redes cotidianas.

Mesmo quando tudo parece desabar,
 cabe a mim decidir entre rir, chorar,
 ir ou ficar, desistir ou lutar,
 porque descobri,
 no caminho incerto da vida,
 que o mais importante
 é o decidir.

(CORA CORALINA)

Tendo como inspiração o poema de Cora Coralina, decidimos seguir nesse caminho incerto da vida, acreditando que nossa decisão e defesa por uma educação solidária, afetiva e emancipatória pode trazer melhorias à educação pública deste país.

As políticas educacionais direcionadas à melhoria e à humanização da educação brasileira precisam reconhecer, de fato, a pluralidade de um país altamente diversificado em questões de culturas, etnias, gêneros, sociedade, economia etc. Ou seja, não se deve pensar como se houvesse uma população hegemônica ou um contexto único de vida e acesso a bens de direito (inclui-se aqui a educação, a saúde, a segurança, uma vez que estes estão relacionados ao processo educacional). Por outro lado, vemos que o que temos são discussões ainda tímidas (que ainda estão no campo das ideias ou ainda sem grande eficácia, quando de fato são acionadas). Estas ausências reverberam tanto na prática do professor em sala de aula, quanto no envolvimento dos alunos, bem como no desenvolvimento deles. Visto que as pessoas formam e se formam nas múltiplas dimensões que compõem o todo em sua integralidade, o que

exige o tensionamento e a superação de práticas pedagógicas fragmentadas, isoladas e desconectadas de seus contextos de vida.

As políticas educativas influenciam nas práticas metodológicas, por serem estabelecidas como normativas/orientações vinculadas a avaliações guiadas por fomentos exógenos à escola (cujo interesse é mercadológico). No entanto, como bem pontua Certeau (1994), no cotidiano os *praticantes pensantes* sempre terão mil maneiras de fazer e criar formas outras para o desenvolvimento dos conteúdos inicialmente prescritos, à medida em que sempre existirão “brechas”, “lacunas” e “fissuras” que os documentos não serão capazes de contemplar. Mostrar aos professores que eles possuem essas capacidades ordinárias e transgressoras das estratégias postas é um elemento a ser incluído, urgentemente, na formação docente.

Percebemos, portanto, com as narrativas das pibidianas de Língua Portuguesa deste estudo, que o PIBID pode ser um divisor de águas na carreira profissional, bem como, pode ajudar no processo de tomada de decisão de muitos jovens que ingressam na universidade sem o planejamento da carreira e descobrem, ao participar do Programa, que podem despertar para a docência ou, simplesmente, que “ser docente não é para ele ou ela”.

A relação do professor de Língua Portuguesa em formação com os saberes e o exercício da docência é primordial para que a pessoa se reconheça ou não como docente. Logo, é de suma importância no que se pode chamar de “identidade docente”. Os relatos apresentados nesta pesquisa demonstram que o PIBID é essencial na construção desta identidade. Portanto, tem papel de relevância ao permitir, ainda conforme os relatos, experiências formativas em contextos e ambientes diversificados, sendo decisivo para o processo de tomada de decisão relativamente à carreira profissional.

Percebemos que as diversas redes cotidianas promovem possibilidades diferenciadas de práticas pedagógicas. Alguns relatos ressaltam que as diversas experiências foram fundamentais durante a realização no PIBID-UFAM. Conforme Tardif (2014, p. 53): “A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas ‘experienciais’, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência”.

Nesse sentido, os(as) professores(as) não apenas rejeitam os outros saberes, pelo contrário, incorporam à sua prática educativa, refazendo-as, muitas das vezes, eliminam o que lhes parece não ter relação com a realidade vivida e conservam o que consideram útil/necessário à sua prática pedagógica.

As pibidianas relataram ainda que as estratégias formativas oficiais (como o PIBID e o Estágio Supervisionado, por exemplo) podem não alcançar todos os contextos dos cotidianos praticados, visto que as estratégias estabelecidas se conformam como propostas hegemônicas e que pouco coadunam com o chão da escola, onde ocorre o trabalho dos praticantes no miudinho das práticas ordinárias idiossincráticas. Porém, como linhas molares as estratégias formativas oficiais são atravessadas por linhas moleculares nos consumos produtivos realizados pelos praticantes como observado em nossa pesquisa.

Sendo assim, é deste “fazer, fazendo ao longo do caminhar” que os saberes fluem e se misturam com os fazeres no dia a dia da atuação do profissional docente. A prática cotidiana destes *saberesfazeres* torna cada profissional distinto e capaz de *criarrecriar* espaços de práticas emancipadoras e emancipatórias que fogem das amarras estabelecidas pelas políticas oficiais de formação.

Destarte, na esteira da pluralidade epistemológica podemos tensionar as barreiras que impactam na construção de um modelo educativo mais inclusivo. É por meio do pensar nos saberes como um complexo que precisa estar interconectado, intercambiado e ressignificado que poderemos vislumbrar uma ecologia de saberes que coloque o homem em relação com o próprio homem e em relação com a natureza. Assim, podemos imaginar a possibilidade de construção de um ecossistema de saberes os quais consideram o cotidiano, o contexto e a realidade onde estão inseridos todos os sujeitos do processo educativo.

Para isso, é necessário que este estudo seja mais do que um ponto, desejamos que seja uma linha que tece e se entrelaça com tantas outras redes de *saberesfazeres*. Somente quando os textos publicados se expandirem para além da academia universitária poderemos pensar em uma aproximação com os sujeitos dos cotidianos e compreendendo que não possuímos a “verdade” a ser “aplicada”, mas, temos o anseio de dialogar com a formação de professores de Língua Portuguesa nas redes cotidianas.

Assim, a formação de um profissional com o pensamento crítico-reflexivo se torna capaz de construir novos meios de compreender o mundo, renovando sua *práxis*. Por outro lado, vemos a necessidade também de se (re)construir políticas de educação interessadas em fomentar uma percepção sistêmica, as quais possam, de fato, contribuir por meio da formação continuada dos professores da sua rede educacional de forma inclusiva, acolhedora e humanitária, desconstruindo o atual sistema que ainda é bastante excludente, desagregador, competitivo e autoritário.

Então, é importante que pesquisas futuras voltadas à interface formação de professores e práxis pedagógica cotidiana não se limitem a trazer apenas os problemas das escolas e dos processos formativos. São necessários estudos comprometidos com o dia a dia da escola, que se dediquem ao labor cotidiano e suas vicissitudes, um limite que reconhecemos neste estudo dada as condições da pandemia e o pouco tempo para desenvolver um mergulho cotidiano em menos de dois anos do mestrado. Nesse sentido, os estudos devem valorizar os currículos praticados/vividos nas/das/com as escolas, evidenciando as táticas e as criações subjetivas, únicas de cada professor. Logo, novos estudos precisam elencar a formação docente como postura ético-política, em defesa dos valores afetivos, sociais, históricos, políticos e multiculturais, tecidos de forma singular e heterogênea nas redes cotidianas.

Dessa forma, os grandes desafios deste estudo foram as incertezas, as descobertas do movediço e do híbrido, o conhecimento de si e do outro, o processo de formar e ser formado, bem como a multidimensão e as metamorfoses de professores de Língua Portuguesa em formação. Contudo, foi necessário levar em conta o potencial do educador como intelectual transformador do outro e de si mesmo.

[...] Por isso é que agora vou assim no meu caminho.

Publicamente andando.

Não, não tenho caminho novo.

O que tenho de novo é o jeito de caminhar.

Aprendi (o que o caminho me ensinou) a caminhar cantando

como convém a mim e aos que vão comigo.

Pois já não vou mais sozinho

(THIAGO DE MELLO).

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Conceito de comunidade nas definições de currículo. Cadernos CEDES: Currículos e Programas – como vê-los hoje? São Paulo: CEDES/Cortez, 1985.

ALVES, Nilda. **Trajétórias e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ALVES, Nilda. Tecer conhecimento em rede. *In*: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (Org.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 111-120.

ALVES, Nilda. A narrativa como método na história do cotidiano escolar. *In*: **Congresso Brasileiro de História da Educação**. 2000. p. 1-10.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 62-74, maio/jun./jul./ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a04>. Acesso em: 26 jun. 2021.

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

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de e; ALVES, Nilda. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008a. p. 15-38.

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

ALVES, Nilda. Redes educativas ‘dentrofora’ das escolas, exemplificadas pela formação de professores. *In*: SANTOS, Lucíola; DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva. (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Currículo, Ensino de Educação Física, Ensino de Geografia, Ensino de História, Escola, Família e Comunidade**. 66 ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010. p. 49-66.

ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores: pensar fazer**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, Nilda. Currículos e pesquisas com os cotidianos. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produções de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória, ES: NUPEC/UFES, 2012.

ALVES, Nilda. Entrevista: narrativa de uma praticantepensantemilitante da educação. *In*: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). **Nilda Alves: praticantepensante de cotidianos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 37-59.

ALVES, Nilda. **Práticas pedagógicas em imagens e narrativas: memórias de processos didáticos e curriculares**. São Paulo: Cortez, 2019.

ALVES, Nilda Guimarães. Formação de docentes e currículos para além da resistência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qcCz9xPVpV5gb6dWSwSfYSg/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 19 out. 2022.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Imagens de escolas: espaçostempos de diferenças no cotidiano. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n.86, p. 17-36, abr. 2004.

ALVES, Nilda et al. Questões curriculares e a possibilidade de sua discussão em cineclubes com professores: a questão religiosa na escola pública. **Visualidades**, v. 14, n. 1, 2016.

ALMEIDA, Felipe Quintão; GOMES, Ivan Marcelo; BRACHT, Valter. **Bauman & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ALMEIDA, Patrícia Albieri de; TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina Muniz Rossa. Quais as razões para a baixa atratividade da docência por alunos do Ensino Médio?. **Psicologia Ensino & Formação**, v. 5, n. 2, p. 103-121, 2014.

AMAZONAS. **Proposta Pedagógica das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Educação em Tempo Integral**. Manaus: Governo do Estado, 2011.

ANDRADE, Antonia Costa; CAMARGO, Leila Maria. O contexto da pesquisa em educação na Amazônia: aspectos históricos, políticos, socioeconômicos. *In*: CAMARGO, Arlete Maria Monte de; ANDRADE, Antonia Costa; CAMARGO, Leila Maria (Orgs.). **A Constituição do campo científico sobre formação de professores no contexto Amazônico**. Curitiba: CRV, 2022. p. 35-53.

ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra Nunes; ALVES, Nilda. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos - após muitas 'conversas' acerca deles. *In*: OLIVEIRA, I. B.; PEIXOTO, L. F.; SÜSSEKIND, M. L. (Org.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente**: questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV, 2019. p. 19-45.

ARAÚJO, Manoel de Souza; GONÇALVES, Rafael Marques Gonçalves. Uma conversa no cotidiano escolar no/do ensino médio, currículos pensados/praticados e movimentos de (re)existência. **Revista Espaço do Currículo** (online), João Pessoa. v. 3, n. 1, p. 592-602, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/download/52791/31953/150905>. Acesso: 11 nov. 2022.

AZEVEDO, Joanir Gomes de. A tessitura do conhecimento em redes. *In*: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. 3. ed. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2008. p. 65-78.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BALTOR, Cristiane da Silva. **Os impactos do PIBID na formação inicial de professores de Língua Portuguesa**. 2020. 124f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2020.

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**: Ensaio sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRAGANÇA, I. F. S. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012, 312 p. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/f6qxr/pdf/braganca-9788575114698.pdf> . Acesso em 18 jan. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências, 1999. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/110851/decreto-3276-99>. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, Curso de Licenciatura, de graduação Plena, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>. Acesso em: 14 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – 4654 PNE e dá outras providências. Publicado na Edição Extra do Diário Oficial da União, de 26 de junho de 2014, nº120-A. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 19 abr. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>. Acesso em: 10 maio. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF, MEC/SEB, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 14 maio. 2022.

BRASIL. **Edital Nº 07/2018. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-7-2018-pibid-pdf> . Acesso 10 jun. 2021.

BROOK, Peter. **O ponto de mudança**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/peter-brook-o-ponto-de-mudana--pdf-free.htm>. Acesso em: 29 mar. 2022.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. *In*: ORTIZ, Renato. (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983, p. 46-81.

CAMPOS, Vanessa Therezinha Bueno; SILVA, Fernanda Duarte Araújo. (Trans) formação da docência: contribuições das experiências de vida à formação inicial de professores. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 21, n. 1, p. 242-258, 2019.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de. A constituição do campo da formação de professores na Amazônia. *In*: CAMARGO, Arlete Maria Monte de; ANDRADE, Antonia Costa; CAMARGO, Leila Maria (Orgs.). **A Constituição do campo científico sobre formação de professores no contexto Amazônico**. Curitiba: CRV, 2022. p. 19-33.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. Redes de Conversações na pesquisa com o cotidiano como modo de expansão do coletivo escolar. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÜSSEKIND, Maria Luiza. **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba: CRV, 2019.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **GEOCAPES-Sistema de Informação Georreferenciadas - CAPES**, 2021. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoRegiao.xhtml>. Acesso 05 de janeiro de 2023.

CESCHINI, Mayra da Silva Cutruneo; FRANCO, Ronan Moura; MELLO, Elena Maria Billig. Discussões sobre a BNCC-FI: regulação e uniformização dos currículos de formação docente? **Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 4, n. 3, p. 278-289, 2022. Disponível em: <http://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/162> . Acesso 22 out. 2022.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de. **Cultura no plural (a)**. Papyrus Editora, 1995.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: morar, cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 2003.

COLASANTI, Marina. **Contos brasileiros contemporâneos**. São Paulo: Moderna, 1991.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (org.). **Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures**. Londres: Routledge, 2000.

DALEY, E. Expandindo o conceito de letramento. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 481-491, jul./dez. 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Os personagens conceituais. *In*: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p.81-109.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Os desafios da pesquisa biográfica em Educação. Trad. Livia Fialho Costa. *In*: SOUZA, E. C. (Org.). **Memória, (auto)biografia e diversidade: questão de método e trabalho docente**, Salvador: Eduneb, 2010.

DE SOUZA, Elizeu Clementino. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão–narrar a vida. **Educação**, v. 34, n. 2, 2011.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-formação. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 53-71, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8916>. Acesso em: 10 out. 2022.

ESTEBAN, Maria Teresa. Dilemas de uma pesquisadora como o cotidiano. *In*: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ESTEBAN, Maria Teresa. Currículo e conhecimentos escolares. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividade (orgs.)**. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/UFES, 2013. p. 119-141.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. *In*: ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores: pensar fazer**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERNANDES, C. O professor e sua ilusão de “domínio”: uma análise discursiva da prática pedagógica escolar no ensino de língua portuguesa. **RECC**, Canoas, v. 22, n. 3, p. 77-91, nov. 2017.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Pesquisa com o cotidiano**. Educ. Soc., Campinas, v.28, n.98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008a. p. 101 -117.

FERRAÇO; Carlos Eduardo (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e Currículo**. São Paulo: Cortez, 2008b.

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

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículos, culturas e cotidianos escolares: afirmando a complexidade e a diferença nas redes de conhecimentos dos sujeitos praticantes. **Leitura:**

Teoria e Prática, v. 31, n. 60, p. 81-103, 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ltp/v31n60/v31n60a06.pdf> . Acesso em: 12 out. 2022.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu caçador de mim. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Currículo em redes e pesquisas com os cotidianos e... movimentos, repetições e diferença na imanência de uma vida**. Curitiba: CRV, 2021. p. 103-114.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. **Currículos realizados e/ou vividos nos cotidianos de escolas públicas**: sobre como concebemos a teoria e a prática em nossas pesquisas. Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam, p. 4-13, 2008. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/31RA/trabalhos/CarlosEduardoFerraco.pdf> . Acesso 14 de dezembro de 2021.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Texto-bibliografia-homenagem: ou sobre redes de afetos tecidas no decorrer de uma vida... **Revista Teias**, v. 13, n. 29, p. 09, 2012.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Currículo, cotidiano e conversações. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8, n.2, p. 1-17, ago. 2012.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das imagensnarrativas na invenção dos currículos e da formação. **Espaço do currículo**, v. 8, n. 3 p. 306-316, set./dez. 2015.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, M. da C. Silva; ALVES, Nilda. Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação no Brasil. **Pedagogia y Saberes**, p. 7-17. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n46/n46a02.pdf> . Acesso em 20 de abr. 2022.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. **Michel Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

FERRAÇO, Carlos Eduardo et al., Pesquisas Com os cotidianos das escolas: ou sobre a potência dos currículos formação. *In*: OLIVEIRA, I. B.; PEIXOTO, L. F.; SÜSSEKIND, M. L. (Org.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente**: questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV, 2019. p. 66-82.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). A pesquisa em educação no/do/com o cotidiano das escolas. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Currículo em redes e pesquisas com os cotidianos e... movimentos, repetições e diferença na imanência de uma vida**. Curitiba: CRV, 2021. p. 181- 193.

FERREIRA, Janilce Negreiros. O Ensino Médio nas escolas de tempo integral. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3180> . Acesso em: 10 de jan. 2023.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 14. ed. 1999.

FOUCAULT, Michel. O cuidado com a verdade. In: MOTTA, M. B. (Org.). **Ditos e escritos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 234-245.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto; WITKOSKI, Antônio Carlos; MIGUEZ, Samia Feitosa. O ser da Amazônia: identidade e invisibilidade. **Ciência e Cultura**, v. 61, n. 3, p. 30-32, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 62. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Karine Aragão dos Santos. A invenção do cotidiano. **EntreLetras**, v. 5, n. 1, 2014. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/download/1052/580>. Acesso em: 19 out. 2022.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 98 p. Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/10/silvio-gallo-deleuze-e-a-educacao.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2023.

GATTI, Bernadette; DE SÁ BARRETTO, Elba Siqueira. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Unesco Representação no Brasil, 2009.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, n. 50, p. 51-67, 2013.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, 2014.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista internacional de formação de professores**, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GATTI, Bernardete A. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 57, p. 15-28, 2020.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GARCIA, Carlos, Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, n. 8, p. 7-22, 2009.

GARCIA, Alexandra. Sentirfazerpensar: Nilda Alves e a formação de professoras e professores. **Revista Teias**, v. 13, n. 29, p. 14, 2012.

GARCIA, Alexandra; Oliveira, Inês Barbosa. Fazendopensando práticasteorias educativas nos/dos/com os cotidianos. *In*: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). **Nilda Alves: praticantepensante de cotidianos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 13-35.

GARCIA, Alexandra; Oliveira, Inês Barbosa. Encontros e narrativas como formação: presença e sentidos da justiça cognitiva nas escolas. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; Sússekind, Maria Luiza (orgs.). **Formação docente e justiça cognitiva: pesquisas, práticas e possibilidades**. Rio de Janeiro: DP et Alli, 2016. p. 191-216.

GEHRING, Fernanda Maria Müller. **Formação inicial de professores de Língua Portuguesa: retratos e reflexos do PIBID**. 2016. 227f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2016.

GEHRING, F. M. M.; CASTELA, G. S. Formação inicial de professores de Língua Portuguesa: Potencialidades do PIBID. **Linguagem em (Re)vista**, vol. 11, n. 21. Niterói, jan./jun. 2016.

GIARD, Luce. História de uma pesquisa. *In*: CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 09-32.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/82454/mod_resource/content/1/Ginzburg_carlo.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

GUIMARÃES, Carlos Antonio Fragoso. **Paulo Freire e Edgar Morin sobre saberes, paradigmas e educação: um diálogo epistemológico**. Editora Appris, 2020.

GONZATTI, Sonia Elisa Marchi. Contribuições do Pibid para a formação inicial de professores: a terceira margem do rio. 178 f. **Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, PUCRS**. Porto Alegre. 2015.

GONÇALVES, Rafael Marques. Conversas sobre práticas e currículos entre professoras: artesanaria e maneiras de fazer o cotidiano escolar. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 23-45, 2018. Disponível em: <http://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7876>. Acesso em: 10 out. 2022.

GONÇALVES, Rafael Marques; MACHADO, Tânia Mara Rezende; CORREIA, Maria José Nascimento. A BNCC na contramão das demandas sociais: planejamento com e planejamento para. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 38, p. 338-351, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6012>. Acesso em: 25 set. 2022.

GONÇALVES, Rafael Marques. Práticas de autonomia e políticas curriculares: uma equação de raízes e escolhas. **Educação & Realidade**, v. 44, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/6GWgXKtHkHj53vSvpKW5nTK/abstract/?lang=en>. Acesso em: 19 out. 2022.

GOMES, Natali; LIDÓRIO DE MATTIA, Jaqueline. Autoformação docente no curso de Pedagogia a partir das práticas oportunizadas pelo PIBID. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 7, n. 1, 12 fev. 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&a, 2005.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In.: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista de Educação Porto Alegre/RS**, n. 3, p. 63, 2007.

LEITE, Eliana Alves Pereira et al. Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. **Educação & Sociedade**, v. 39, p. 721-737, 2018.

LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

LIBÂNEO, J. C. Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, L.; LOUREIRO, R. C. **Relação entre Tecnologias Digitais e Docência: a Compreensão de Licenciandos sobre Tecnodocência**. *Informática na Educação: Teoria & Prática*, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 145-160, set./dez. 2016.

LINHARES, Célia Frazão Soares. Saberes docentes: da fragmentação e da imposição à poesia e à ética. **Movimento**, n.2, set. 2000.

LINHARES, Célia Frazão Soares. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente. In: ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores: pensar fazer**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Luís Fernando. LIMA, Thereza Cristina de Souza; VALESE, Rui. Cartesianismo e educação: algumas considerações. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. **IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação**. [s/d].

MACEDO, Regina Coeli Moura de. Desinvisibilizando práticas de qualidade nos cotidianos da escola pública. 2014. 282 f. **Tese (Doutorado em Educação)** - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MACEDO, Regina Coeli Moura de. Narrativas cotidianas: para uma compreensão dos currículos praticados nas salas de aula. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). **Práticas cotidianas e emancipação social: do visível ao possível**. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et Alii, 2010. p. 125-144.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, n. 8, p. 7 - 22, 2009.

COSTA, Francisauro Fernandes da; BORGES, Heloisa da Silva. Educação e a formação do educador no contexto amazônico: dialogando com o documentário Escolarizando o Mundo. *In: MASCARENHAS, Suely Aparecida do N.; OLIVEIRA, Victor José Machado de (orgs). Saberes docentes: tendências, perspectivas e novas abordagens metodológicas. Manaus: Edua, 2022. 348 p.*

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008. 407 p.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Ed. revista e modificada pelo autor. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

Morin, Edgar. **Ciência com Consciência**. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. 264 p.

MORAIS, Joelson de Souza. A noção de saberes docentes, saberes-fazer e sua mobilização: fragmentos do cotidiano escolar. **Revista de Educação Dom Alberto**, v. 1, n. 8, p. 71-85, 2015.

MORAIS, Joelson de Sousa; NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho do; MAGALHÃES, Nadja Regina Sousa. Professoras iniciantes e práticas pedagógicas: tecendo identidades profissionais no cotidiano escolar. *Linguagens, Educação e Sociedade*, v. 1, n. 35, p. 42-63, jul./dez 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7443>. Acesso em: 10 maio 2021.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Formação de professores e currículo: questões em debate. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, p. 35-50, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802992>. Acesso: 22 nov. 2022.

NEVES, Maria do Socorro Simith Neves; ANDRADE, Antonia Costa. A formação de professores nos grupos de pesquisa cadastrados no CNPQ: o contexto da Amazônia legal. *In: CAMARGO, Arlete Maria Monte de; ANDRADE, Antonia Costa; CAMARGO, Leila Maria (Orgs.). A Constituição do campo científico sobre formação de professores no contexto Amazônico*. Curitiba: CRV, 2022. p. 55-72.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, abril. 2001.

NASCIMENTO, Débora Maria do. Saberes docentes na organização do ensino-aprendizagem: uma construção reflexiva com professoras do ensino fundamental. **Tese**

(**Doutorado em Educação**). Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN, Natal, 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 47-72, 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de e; ALVES, Nilda. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas** – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2008a. p. 49-64.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. *In*: FERRAÇO; Carlos Eduardo (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e Currículo**. São Paulo: Cortez, 2008b, p. 43-67.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos praticados em tempos de globalização: o cotidiano escolar e seus condicionantes na criação de alternativas emancipatórias. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Práticas cotidianas e emancipação social: do visível ao possível**. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et Alii, 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículo e pesquisa com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos *pensados/praticados* pelos *praticantes/pensantes* dos cotidianos das escolas. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/Ufes, 2013. 240p.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP&A, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; GERALDI, João Wanderley. Narrativas outros conhecimentos, outras formas de expressão. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de et al. (Org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. p. 13-43.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÜSSEKIND, Maria Luiza. **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba: CRV, 2019.

OLIVEIRA, Angela Maria de. A qualidade educacional no Projeto de Educação em Tempo Integral no Estado do Amazonas. **Roteiro**, v. 46, 2021.

PAIM, R. O.; MARTINS, R. E. M. W. Aprendizagens da docência: contribuições do PIBID na formação inicial de professores. **Rev. Inter. Educ. Sup. Campinas**, SP v.4 n.3 p.521-541 set./dez. 2018.

PÉREZ, C. L. V. Cotidiano: história(s), memória e narrativa: uma experiência de formação continuada de professoras alfabetizadoras. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 97-118, 2003.

PERAZZO, Priscila Ferreira. Narrativas orais de histórias de vida. **Comunicação & Inovação**, 2015.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Narrativas Cruzadas. História Literatura e Mito: Sepé Tiarajú das Missões. In. Sepé Tiarajú: **Muito Além da Lenda**. Porto Alegre: Comunicação e Impressa, 2006.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PORTELA WANZELER, Eglê Betânia; AFONSO, Maria Quitéria; LIMA, Jediã Ferreira. Universidadeescola: o projeto assistência à docência como política de formação inicial de professores e professoras articulada à formação continuada. **Extensão em Revista**, [S.l.], n. 10, p. 12-20, abr. 2022. Disponível em: <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/extensaoemrevista/article/view/2512>. Acesso em: 25 jan. 2023.

RAMOS, Andreia Teixeira; GONZALEZ, Soler. Práticas pedagógicas dialógicas como possibilidade de criação de currículos nos cotidianos escolares. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, p. 583-591, 2020.

RAVAGNOLI, Neiva Cristina da Silva Rego. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. **The Specialist**, v. 39, n. 3, 2018.

REIS, Pedro Rocha dos. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: estudos sobre Educação**, p. 17-34, 2008.

REIS, Graça Regina Franco da Silva. CAMPOS, Marina Santos Nunes de. Materiais narrativos e docência. Materiais narrativos e docência. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÜSSEKIND, Maria Luiza. **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba: CRV, 2019.

RODRIGUES, Moacir Carlos Nunes. A importância da afetividade na aprendizagem escolar na relação aluno-professor. **Infinitum: Revista Multidisciplinar**. v. 2, n. 2, p. 109-123, 2019. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/infinitum/article/view/12060>. Acesso em: 26 fev. 2023.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, 624p.

ROJO, Roxane. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas**. In: MEURER, J. L., BONINI, Adair, MOTTA-ROTH, Désirée. Gênero: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

SACRISTÁN, G. Currículo e diversidade cultural. *In*: SILVA, T.T.; MOREIRA, A.F. (Org.). **Territórios contestados**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza. **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 735-775.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Trad. Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 80, p. 11-43, 2008a.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Fernanda Maria Almeida dos. **Multiletramentos e formação inicial de professores de Língua Portuguesa: um olhar acerca das pesquisas no Brasil**. Revista do GEL, v. 18, n. 2, p. 160-185, 2021. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>. Acesso em: 10 mar. 2022.

SANTOS, Itana Nascimento Cleomendes dos. A formação docente nas redes e tessituras do saberfazer no/do cotidiano escolar. **Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)**, Salvador, 2018. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2019/02/Disserta%C3%A7%C3%A3o-de-Mestrado-Itana-Nascimento-Cleomendes-dos-Santos.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2022.

SANTOS, Wagner dos. Constituição do campo do currículo e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 25, n. 1, p. 107-126, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. **Rev. Campinas: Autores Associados**, 2009.

SIMAS, Lucas Cativo. **Pibid e a formação dos professores de Língua Portuguesa no curso de Letras**. Repositório Institucional UEA. 2017.

SIMÕES, Ceane. A autoridade partilhada no curso da criação curricular cotidiana: os meandros da educação integral na EMEF. Prof. Waldir Garcia. *In: In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÚSSEKIND, Maria Luiza. Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas.* Curitiba: CRV, 2019, p. 83-97

SILVA, F. O.; RIOS, J. A. V. P.; MADUREIRA, A. L. G. PIBID na constituição da docência do professor de Língua Portuguesa: experiências no chão da escola. **Práxis Educativa**, vol. 12, núm. 1, pp. 99-117, 2017.

SILVA, Fabrício Oliveira da; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Narrativas de si na iniciação à docência: o PIBID como espaço e tempo formativos. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 3, n. 8, p. 57-74, maio/ago. 2018.

SILVA, Fabrício Oliveira da. Formar-se nas acontecimentos do cotidiano escolar: aprendizagem experiencial das artes do fazer docente no PIBID. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 26, n. 3, 01-15, dez., 2021.

SILVESTRE, V. P. V. **Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores de línguas: teorizações construídas em uma experiência como PIBID.** 232 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SOARES, Maria da Conceição Silva. Pesquisas com os cotidianos: devir-filosofia e devir-arte na ciência. **Educação & Realidade**, v. 38, p. 731-745, 2013.

SOARES, Patrícia Gavião et al. BNC-Formação Continuada de Professores da Educação Básica: competências para quem?. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 11, n. 9, pág. e46011932181-e46011932181, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/32181>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**. v. 8, p. 102-106, 2010.

SPINOZA, Baruch de. **Ética**. Tradução de Tomás Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

SÚSSEKIND, Maria Luiza; PELLEGRINI, Raphael. TAVEIRA, Clara. Pesquisas, práticas e justiça cognitiva na formação de professorxs. *In: OLIVEIRA, Inês Barbos de.; SÚSSEKIND, Maria Luiza (org.). Formação docente e justiça cognitiva: pesquisas práticas e possibilidades.* Rio de Janeiro: DP et Alii, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, M Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

APÊNDICES



Universidade Federal do Amazonas - UFAM
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPESP



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr(a) está sendo convidado a participar do projeto **“Formação inicial de professores de Língua Portuguesa intermediada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): reflexões a partir do/no/com o cotidiano escolar amazônico”**, cuja pesquisadora responsável é Anaylle Queiroz Pinto, aluna do Curso de Mestrado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), sob a orientação do Professor Dr. Victor José Machado de Oliveira.

Para confirmar (ou negar) sua participação nessa pesquisa, você precisará ler todo este documento, contido no formulário enviado ao seu e-mail e, depois, selecionar a opção correspondente no final dele. Este documento se chama TCLE (Termo de Consentimento livre e esclarecido) e nele estão contidas as principais informações sobre o estudo, tais como: objetivos, metodologias, riscos e benefícios, dentre outras informações.

O objetivo geral desta pesquisa é **problematizar a formação de professores de Língua Portuguesa tecidas pelos(as) professores(as) de Língua Portuguesa em formação, bolsistas egressos(as) do PIBID-UFAM, nas redes de *saberesfazeres* dos/nos/com os cotidianos das escolas públicas de Manaus**. Traçamos como objetivos específicos: a) problematizar os desafios e as possibilidades da formação inicial de professores(as) de Língua Portuguesa na prática pedagógica cotidiana, conforme experiência proporcionada pelo PIBID; b) Problematizar as *práticaspolíticas* vivenciadas pelos(as) professores de Língua Portuguesa em formação, bolsistas egressos(as) do PIBID-UFAM, nas redes cotidianas; c) Problematizar *saberesfazeres* tecidos pelos(as) professores de Língua Portuguesa em formação, bolsistas egressos(as) do PIBID-UFAM, nas práticas pedagógicas das/nas/com as redes cotidianas das escolas públicas de Manaus.

O(A) Sr.(a) está sendo convidado porque será necessário realizar a pesquisa com os(as) professores(as) de Língua Portuguesa em formação, bolsistas egressos(as) do PIBID-UFAM, pertencente ao edital N° 073/2018 DPA/PROEG.

O(A) Sr.(a) tem plena liberdade de aceitar ou recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa. Caso aceite, a colaboração dos(as) professores(as) de Língua Portuguesa em formação, bolsistas egressos(as) do PIBID-UFAM será conceder uma entrevista narrativa de forma presencial ou pelo Google Meet e um texto narrativo das práticas pedagógicas realizadas no PIBID. Os (As) entrevistados(as) terão a livre escolha de ligar ou não a sua câmera. As entrevistas narrativas serão gravadas para serem utilizadas na produção de dados e posteriormente descartados permanecendo a identidade dos participantes confidenciais. O tema da entrevista abordará a trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional; as vivências das práticas pedagógicas no PIBID; as impressões, os desafios, as perspectivas e as subversões da prática pedagógica cotidiana na escola pública de Manaus-AM.

Solicitamos, também, a autorização de registros de imagem ou som do participante, utilizando-se procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros (de acordo com II.2.i, Res 466/2012/CNS e Constituição Federal Brasileira de 1988, artigo 5º, incisos V, X e XXVIII).

O(A) Sr.(a) também pode obter informações sobre esta pesquisa no Registro Brasileiro de Ensaios Clínicos – REBEC (<http://www.ensaiosclinicos.gov.br/>).

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos para o(a) Sr.(a) são despertar o desconforto (timidez) junto aos alunos e levar o participante a questionar a sua própria atuação em sala de aula, mas serão tomadas sempre as melhores providências para diminuir ou evitar o constrangimento. Outro risco que poderá ocorrer durante a entrevista presencial é a infecção do Coronavírus (Covid-19), pois é uma doença respiratória que pode ser transmitida por gotículas de saliva. Então, compromete-se em obedecer aos Protocolos Sanitários dados pela Fundação de Vigilância em Saúde (FVS) destinados às atividades educacionais presenciais. Por meio do Decreto nº 43.520. Com isso, as medidas de prevenção a serem tomadas durante a pesquisa, será usado todos os Equipamento de Proteção Individual (EPI).

Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: apresentar um horizonte mais amplo e difuso do cotidiano escolar; levar aos professores(as) de Língua Portuguesa em formação, a autorreflexão e autocrítica do seu processo formativo; trazer as percepções das experiências formativa oportunizadas pelo PIBID-UFAM; fortalecer o conhecimento acadêmico e científico no campo dos estudos dos/nos/com os cotidianos escolares, bem como da formação inicial docente no cotidiano da escola; contribuir para fomentação das reflexões do PIBID na formação inicial do professor de Língua Portuguesa.

Se julgar necessário, o(a) Sr.(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida (Conforme Res. 466/2012-CNS, IV.I.c).

Garantimos ao(à) Sr.(a), e seu acompanhante quando necessário, o ressarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente (conforme Item IV.3.g, da Res. CNS nº. 466 de 2012).

Também estão assegurados ao(à) Sr.(a) o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação do dano causado pela pesquisa ao participante da pesquisa (Conforme Resolução CNS nº 466 de 2012, IV.3.h, IV.4.c e V.7).

Asseguramos ao(à) Sr.(a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário (Conforme Itens II.3.1 e II.3.2, da Resolução CNS nº. 466 de 2012).

Garantimos ao(à) Sr.(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica (Conforme Item IV.3.e, da Resolução CNS nº. 466 de 2012).

O(A) Sr.(a) pode entrar em contato com a pesquisadora responsável ANAYLLE QUEIROZ PINTO a qualquer tempo para informação adicional no endereço institucional Avenida General Rodrigo Octávio, 6200 - Coroado I - CEP: 69080-900. Ou diretamente com a pesquisadora pelo telefone (92) 99351-6106, email: anaylle_pinto@hotmail.com.

O(A) Sr.(a) também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão

Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Lembramos ainda que não existe resposta certa ou errada, nem serão gerados julgamentos de valor, mas tão-somente, produzirá dados e relatos dos participantes envolvidos, a fim de compreender a produção de *saberes/fazeres* dos(as) professores(as) de Língua Portuguesa em formação, bolsistas egressos(as) do PIBID-UFAM, nas redes cotidianas;

Este termo também se encontra disponível para download, de modo que o (a) Sr.(a) poderá imprimi-lo e guardá-lo como elemento comprobatório de vossa participação na pesquisa.

Nestes termos, agradecemos, desde já, vossa colaboração.

Link para download do TCLE em PDF:

<https://drive.google.com/file/d/1QJBrOyZmJlLfpYg1SEvrcoayp2BN1141/view?usp=sharing>



Universidade Federal do Amazonas - UFAM
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPESP



QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E ACADÊMICA DOS PROFESSORES(AS) DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FORMAÇÃO, BOLSISTAS EGRESSOS(AS) DO PIBID-UFAM.

Venho primeiramente agradecer sua disponibilidade em contribuir com a pesquisa **“Formação inicial de professores de Língua Portuguesa intermediada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): reflexões a partir do/no/com o cotidiano escolar amazônico”**, cuja pesquisadora responsável é Anaylle Queiroz Pinto, aluna do Curso de Mestrado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), sob a orientação do Prof. Dr. Victor José Machado de Oliveira, conforme expresso no preenchimento do formulário enviado por e-mail, contendo o TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordando com os termos propostos.

Este questionário de caracterização pessoal e acadêmica faz parte da pesquisa em questão. Informo que o caráter ético desta pesquisa assegura o sigilo das informações produzidas e garante, também, a preservação da identidade e da privacidade da dos participantes desta pesquisa.

Garantimos ao(à) Sr.(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica (Conforme Item IV.3.e, da Resolução CNS nº. 466 de 2012).

Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo geral: **Problematizar a formação de professores de Língua Portuguesa, bolsistas egressos(as) do PIBID-UFAM, tecidas nas redes de *saberesfazer*s dos/nos/com os cotidianos**. Temos como objetivos específicos: a) problematizar os desafios e as possibilidades da formação inicial de professores de Língua Portuguesa na prática pedagógica cotidiana, conforme experiência proporcionada pelo PIBID; b) problematizar as *práticaspolíticas* formativas vivenciadas pelos(as) professores(as) de Língua Portuguesa em formação, bolsistas egressos(as) do PIBID-UFAM c) problematizar os *saberesfazer*s tecidos pelos(as) professores(as) de Língua Portuguesa em formação, bolsistas egressos(as) do PIBID-UFAM, nas práticas pedagógicas das/nas/com as redes cotidianas das escolas públicas de Manaus.

Prezado(a) voluntário(a),

Agradeço sua colaboração no preenchimento deste perfil biográfico, que será de grande valia para a pesquisa em curso.

1 - Nome:	2 - Idade:
3 - Gênero:	4 - Raça:
5- E-mail:	6- Telefone:
7 - Curso que frequenta e ano de ingresso:	8 - Semestre e ano de ingresso no programa PIBID-UFAM:
8- Já concluiu o curso: () sim () não	
9- Qual o nome da escola da rede pública estadual do Amazonas em que vivenciou as experiências proporcionadas pelo PIBID?	
10- Nível de escolaridade do pai: () Ensino Fundamental () Ensino Médio () Nível Superior () Pós-Graduação () Outros:	11- Nível de escolaridade da mãe: () Ensino Fundamental () Ensino Médio () Nível Superior () Pós-Graduação () Outros:
12- Você cursou o ensino fundamental: () Todo em escola pública () Maior parte em escola pública () Todo em escola particular () Maior parte em escola particular	13 - Você cursou o ensino médio: () Todo em escola pública () Maior parte em escola pública () Todo em escola particular () Maior parte em escola particular
14 - A primeira opção no vestibular foi em Letras – Língua Portuguesa? () Sim () Não	15 - Ao matricular-se no curso de Letras, você já possuía conhecimento dos objetivos do curso de licenciatura? () Sim () Não

<p>16 - Você frequentou curso pré-vestibular?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p>	<p>17 - Caso a resposta da questão 14 seja afirmativa, indique se o curso pré-vestibular foi em:</p> <p><input type="checkbox"/> Instituição pública</p> <p><input type="checkbox"/> Instituição privada</p>
<p>18 - Quais eram as suas expectativas ao ingressar no curso de licenciatura?</p>	
<p>19- Essas expectativas foram contempladas?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes</p>	
<p>20- Você pretende atuar como professor(a) após a conclusão do curso?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>	
<p>21 - Já fez outro curso de graduação?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>	
<p>22 - Você ministra aula em sua área?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>E em outra</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Se a resposta for positiva, em qual escola?</p>	
<p>23- Você já ministrou aula?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Se a resposta for positiva, Onde? Antes ou durante o PIBID?</p>	



Universidade Federal do Amazonas - UFAM
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPESP



ENTREVISTA NARRATIVA COM OS(AS) PROFESSORES(AS) DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FORMAÇÃO, BOLSISTAS EGRESSOS(AS) DO PIBID-UFAM.

Venho primeiramente agradecer sua disponibilidade em contribuir com a pesquisa **“Formação inicial de professores de Língua Portuguesa intermediada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): reflexões a partir do/no/com o cotidiano escolar amazônico”**, cuja pesquisadora responsável é Anaylle Queiroz Pinto, aluna do Curso de Mestrado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), sob a orientação do Prof. Dr. Victor José Machado de Oliveira, conforme expresso no preenchimento do formulário enviado por e-mail, contendo o TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordando com os termos propostos.

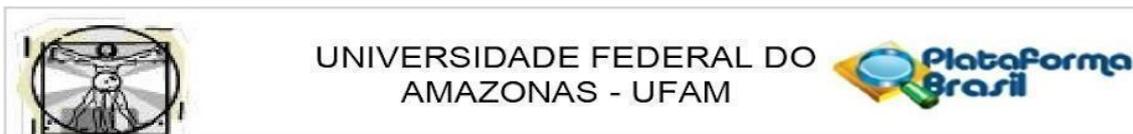
Esta pesquisa, possui objetivos estritamente acadêmicos, conforme explanado no TCLE enviado, destinando-se a problematizar a formação de professores de Língua Portuguesa tecidas pelos(as) professores(as) de Língua Portuguesa em formação, bolsistas egressos(as) do PIBID-UFAM, nas redes de *saberesfazer* dos/nos/com os cotidianos das escolas públicas de Manaus, bem como: problematizar os desafios e as possibilidades da formação de professores de Língua Portuguesa na prática pedagógica cotidiana, conforme experiência proporcionada pelo PIBID; problematizar as *práticaspolíticas* formativas vivenciadas pelos(as) professores(as) de Língua Portuguesa em formação, bolsistas egressos(as) do PIBID-UFAM; problematizar *saberesfazer* tecidos pelos bolsistas do PIBID-UFAM, nas práticas pedagógicas das nas/com as redes cotidianas das escolas públicas de Manaus.

O tema da entrevista narrativa contemplará os desafios, as impressões, as vivências/experiências pessoais, acadêmicas, bem como a prática pedagógica cotidiana de professores(a) de Língua Portuguesa em formação inicial, proporcionadas pelo PIBID-UFAM.

As entrevistas serão gravadas em vídeo, para facilitar a transcrição. Realizar-se-á individualmente e terão como colaboradores os licenciando de Língua Portuguesa da UFAM que participaram do PIBID, edição 2018-2020. Compromete-se em preservar durante a produção dos dados o anonimato de cada participante entrevistado.

ANEXOS

ANEXO 1- PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA INTERMEDIADA PELO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): REFLEXÕES A PARTIR DO/NO/COM O COTIDIANO ESCOLAR

Pesquisador: ANAYLLE QUEIROZ PINTO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 54358621.0.0000.5020

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.223.713

Apresentação do Projeto:

Uma das problemáticas principais encontradas nas licenciaturas consiste na distância entre a discussão presente nas salas de aula das Instituições de Ensino Superior (IES) e o contexto real da Educação Básica. Essa distância culmina na internalização por parte das IES para a aplicação de um modelo de formação altamente disciplinar e hierarquizante, que não atua no desenvolvimento de uma reflexão devidamente crítica, reflexiva e humanística quanto ao cenário escolar, do ensino, da profissão e dos alunos. Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender de que forma os licenciandos bolsistas de Língua portuguesa do PIBID- UFAM mobilizam saberes-fazeres na prática pedagógica cotidiana. Foi traçado como objetivos específicos: a) Investigar os desafios e as possibilidades da prática pedagógica no cotidiano escolar de professores de Língua Portuguesa em formação inicial, intermediados pelo PIBID; b) Identificar as impressões do início da docência e os contextos vivenciados pelos licenciandos bolsistas de Língua Portuguesa do PIBID-UFAM, que se inseriram no cotidiano escolar; c) Registrar os desafios e as dificuldades da formação inicial de professores de Língua portuguesa na prática pedagógica cotidiana intermediada pelo PIBID/UFAM; d) Refletir as redes e tessituras dos saberes-fazeres na prática pedagógica cotidiana dos licenciados, no contexto amazônico, discutindo as estratégias e as táticas produzidas pelos licenciandos bolsistas do PIBID de Língua Portuguesa da UFAM. Esta pesquisa terá como sujeitos investigativos, os licenciandos de Língua portuguesa, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas

Endereço: Rua Teresina, 4950

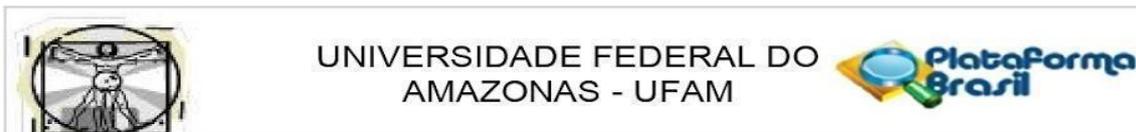
Bairro: Adrianópolis

UF: AM **Município:** MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.223.713

de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) que estão em vivência/experiência profissional na Escola Estadual de Tempo Integral Petrônio Portella. Este estudo será de abordagem qualitativa, por meio de procedimentos bibliográficos e pesquisa de campo. Os instrumentos de produção de dados utilizados serão: observação; diário de campo; rodas de conversas, entrevistas narrativas e memorial descritivo. Terá como aporte teórico-metodológico as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, conforme: Alves (2003; 2008), Ferraço (2005; 2007), Oliveira (2007), Oliveira e Alves (2008) Oliveira e Sgarbi (2008) Ferraço; Soares e Alves (2018), Ferraço e Alves (2015) e Oliveira, Peixoto e Sússekind (2019), sob a luz da teoria do cotidiano de Michel Certeau (1994). A análise e produção de dados se dará sob a perspectiva dos estudos nos/dos/com o cotidiano. Dessa forma, o que desafia a fazer este estudo são as incertezas, as descobertas do movediço e híbrido, o conhecimento de si e do outro, o processo de formar e ser formado, bem como a multidimensão e as metamorfoses da formação inicial do professor de Língua Portuguesa na prática pedagógica cotidiana, contudo é preciso levar em conta potencial do educador como intelectual transformador do outro e de si mesmo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender de que forma os licenciandos bolsistas de Língua portuguesa do PIBID-UFAM mobilizam saberes-fazer na prática pedagógica cotidiana.

Objetivo Secundário:

a) Investigar os desafios e as possibilidades da prática pedagógica no cotidiano escolar de professores de Língua Portuguesa em formação inicial, intermediados pelo PIBID. b) Identificar as impressões do início da docência e os contextos vivenciados pelos licenciandos bolsistas de Língua Portuguesa do PIBID-UFAM, que se inseriram no cotidiano escolar; c) Registrar os desafios e as dificuldades da formação inicial de professores de Língua portuguesa na prática pedagógica cotidiana intermediada pelo PIBID/UFAM; d) Refletir as redes e tessituras dos saberes-fazer na prática pedagógica cotidiana dos licenciados, no contexto amazônico, discutindo as estratégias e as táticas produzidas pelos licenciandos bolsistas do PIBID de Língua Portuguesa da UFAM.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com o pesquisador responsável:

Riscos:

As pesquisas com seres humanos envolvem sempre riscos aos participantes, tais como:

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM **Município:** MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 5.223.713

constrangimentos ou quebra de anonimato, no entanto, serão preservadas as identidades de todos os sujeitos participantes. Nesta pesquisa os riscos serão despertar o desconforto (timidez) junto aos alunos e levar o participante a questionar a sua própria atuação em sala de aula, mas serão tomadas sempre as melhores providências para diminuir ou evitar o constrangimento.

Benefícios:

Os benefícios esperados serão apresentar um horizonte mais amplo e difuso da formação inicial do professor de Língua Portuguesa no cotidiano escolar; levar os licenciandos à autorreflexão e autocrítica; corroborar para a ampliação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Desenho:

Esta pesquisa corresponde ao campo educacional, tendo como temática principal a prática pedagógica docente no cotidiano escolar amazônico. Os sujeitos investigativos, também considerados como autores da pesquisa, serão os licenciandos de Língua portuguesa, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), pertencente ao edital N° 009/2020 DPA/PROEG, que estão em vivência/experiência profissional na Escola Estadual de Tempo Integral Senador Petrônio Portella na cidade de Manaus -Am. Este estudo será de abordagem qualitativa, pautados em pesquisas bibliográficas e pesquisa de campo. Os instrumentos de produção dos dados se dará por meio observação; diário de campo; rodas de conversas, entrevistas narrativas e memorial descritivo.

Metodologia Proposta:

Este estudo será de abordagem qualitativa, pautados em procedimentos de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Os instrumentos de produção dos dados serão: observação; diário de campo; rodas de conversas, entrevistas narrativas e memorial descritivo. Os sujeitos investigativos serão os licenciandos de Língua portuguesa, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), pertencente ao edital N° 009/2020 DPA/PROEG, que estão em vivência/experiência profissional na Escola Estadual de Tempo Integral Senador Petrônio Portella. Este estudo terá como aporte teórico-metodológico as pesquisas nos/dos/com os cotidianos escolares, conforme: Alves (2003; 2008), Ferraço (2005; 2007), Oliveira (2007), Oliveira e Alves (2008) Oliveira e Sgarbi (2008) Ferraço; Soares e Alves (2018), Ferraço e Alves (2015) e Oliveira, Peixoto e Sússekind (2019), sob a luz da teoria do cotidiano de Michel Certeau (1994). Realizar-se-á, primeiramente, uma revisão integrativa, com o objetivo de investigar no cenário nacional os desafios e as possibilidades da formação inicial de

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 5.223.713

professores de Língua portuguesa na prática pedagógica cotidiana a partir do PIBID. Antes de ir à pesquisa de campo, será realizado um

levantamento inicial através de questionário para sondar os licenciandos que estão participando integralmente do PIBID/UFAM de Língua portuguesa. Depois, será enviado ao email do(a) coordenador (a) do subprojeto de cada bolsista um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para verificar quem se dispõe a colaborar com a pesquisa. Os sujeitos entrevistados serão dezoito (18) licenciandos bolsistas de Língua

Portuguesa, que fazem parte do PIBID-UFAM, que estão em experiência profissional na Escola Estadual Senador Petronio Portella, situada na zona oeste da cidade de Manaus-AM. Esses licenciandos serão convidados a participar da pesquisa através de um email enviado primeiramente ao(à) coordenador(a) do subprojeto de Língua Portuguesa – PIBID/UFAM, que encaminhará a todos os licenciandos bolsistas de Língua Portuguesa, para colaborar e confirmar sua participação assinando o TCLE e enviando para o email do pesquisador, caso não se tenha retorno, o convite será realizado pessoalmente em cada escola campo para informá-los e convidá-los a participar da pesquisa com a devida autorização e assinatura do TCLE. A pesquisa de campo será realizada após a autorização do TCLE assinada pelos licenciandos de Língua Portuguesa do PIBID-UFAM e da Carta de Anuência assinada pelos gestores das escolas. A produção de dados da pesquisa se dará pelas anotações em caderno de campo a partir das observações da prática pedagógica cotidiana e momentos de partilha mensais com os demais núcleos, durante o período de seis meses

(fevereiro a agosto de 2022). Optou-se por realizar as entrevistas individuais pelo Google Meet pela sua alta capacidade de gravação e interação virtual com os sujeitos investigados, caso não se obtenha retorno, será marcado um dia para fazer presencialmente as entrevistas narrativas, o qual será gravada apenas em áudio. Tanto os vídeos, quanto os áudios gravados serão usados para posterior transcrição e reflexão das produções dos dados. As transcrições serão realizadas na íntegra, em seguida enviará a cada sujeito-pesquisado para conferir e autorizar. Essas produções de dados serão refletidas a partir dos estudos nos/dos/com o cotidiano, sob a perspectiva dos autores que discutem a temática em comento. Esse método será materializado em registros, permitindo a reflexão e autonomia dos sujeitos como processo (auto)formativo, evidenciando-os como autores de sua própria subjetividade, de seus processos identitários, das relações sociais vividas no espaço escolar, possibilitando-os reflexão das falas, sentidos e ações (DELORY-MOMBERGER, 2010).

Hipótese:

Endereço: Rua Teresina, 4950.

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 5.223.713

Como os licenciandos bolsistas de Língua portuguesa do PIBID da Universidade Federal do Amazonas mobilizam saberes-fazer na prática pedagógica cotidiana?

Critério de Inclusão:

Adotará como critério de inclusão dos sujeitos da pesquisa: a) Ser licenciando bolsista do PIBID de Língua Portuguesa da UFAM, pertencente ao edital 2020; b) Ser um participante efetivo do programa nas escolas-campo;

Critério de Exclusão:

Os critérios de exclusão adotados serão: a) Os licenciandos de Língua portuguesa que não participam efetivamente do programa PIBID-UFAM ou que venham a sair do Programa; b) Os licenciandos bolsistas que tenham menos de um ano de experiência no programa; c) Os licenciandos que se recusarem ou desistirem de participar da pesquisa.

Metodologia de Análise de dados

Ferrazo e Carvalho (2008) enfatizam que na abordagem de análise com os cotidianos deve-se compreender que as categorias e conceitos constitui-se como recurso que somente deve ser usado como aporte provisório e não como uma bússola de certeza predefinida e explicativa. Os autores também afirmam que os pesquisadores são responsáveis pelos conhecimentos que produzem no decorrer das investigações, o que Certeau (1994) chama de pesquisador praticante.

Desfecho Primário:

Espera-se compreender como os licenciandos bolsistas de Língua portuguesa do PIBID- UFAM mobilizam saberes-fazer na prática pedagógica cotidiana. Dessa forma, o que desafia a fazer este estudo são as incertezas, as descobertas do movediço e híbrido, o conhecimento de si e do outro, o processo de formar e ser formado, bem como a multidimensão e as metamorfoses da formação inicial do professor de Língua Portuguesa na prática pedagógica cotidiana, contudo é preciso levar em conta potencial do educador como intelectual transformador do outro e de si mesmo.

TAMANHO DA AMOSTRA: 18 participantes

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Trata-se de um projeto de pesquisa de mestrado, intitulado FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA INTERMEDIADA PELO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): REFLEXÕES A PARTIR DO/NO/COM O COTIDIANO ESCOLAR AMAZÔNICO. Pesquisadora ANAYLLE QUEIROZ PINTO e Prof. Orientador Victor José Machado de Oliveira. Tem como objetivos de estudo: Compreender de que forma os licenciandos bolsistas de Língua portuguesa do PIBID-UFAM mobilizam saberes-fazer na prática pedagógica cotidiana; Investigar os desafios e as possibilidades da prática pedagógica no cotidiano escolar de

Endereço: Rua Teresina, 4950.

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.223.713

professores de Língua Portuguesa em formação inicial, intermediados pelo PIBID. b) Identificar as impressões do início da docência e os contextos vivenciados pelos licenciandos bolsistas de Língua Portuguesa do PIBID-UFAM, que se inseriram no cotidiano escolar;c) Registrar os desafios e as dificuldades da formação inicial de professores de Língua portuguesa na prática pedagógica cotidiana intermediada pelo PIBID/UFAM; d) Refletir as redes e tessituras dos saberes-fazer na prática pedagógica cotidiana dos licenciados, no contexto amazônico, discutindo as estratégias e as táticas produzidas pelos licenciandos bolsistas do PIBID de Língua Portuguesa da UFAM. Optou-se por realizar as entrevistas individuais pelo Google Meet pela sua alta capacidade de gravação e interação virtual com os sujeitos investigados, caso não se obtenha retorno, será marcado um dia para fazer presencialmente as entrevistas narrativas, o qual será gravada apenas em áudio. Tanto os vídeos, quanto os áudios gravados serão usados para posterior transcrição e reflexão das produções dos dados. As transcrições serão realizadas na íntegra, em seguida enviará a cada sujeito-pesquisado para conferir e autorizar. Essas produções de dados serão refletidas a partir dos estudos nos/dos/com o cotidiano, sob a perspectiva dos autores que discutem a temática em comento.

Concernente ao Protocolo submetido à avaliação pelo CEP registra-se da documentação obrigatória o que segue:

- a) FOLHA DE ROSTO: APRESENTADA E ADEQUADA;
- b) PROJETO DE PESQUISA BÁSICO: APRESENTADO E ADEQUADO;
- c) TCLE: APRESENTADO E ADEQUADO;
- d) TERMO DE ANUÊNCIA DA ESCOLA PETRÔNIO PORTELLA: APRESENTADO E ADEQUADO;
- e) CRITÉRIOS DE INCLUSÃO: APRESENTADOS E ADEQUADOS;
- f) RISCOS: APRESENTADOS E ADEQUADOS;
- g) INSTRUMENTOS DA PESQUISA: APRESENTADOS E ADEQUADOS;
- h) CRONOGRAMA: ADEQUADO (pesquisa de campo de maio a junho de 2022);
- i) ORÇAMENTO: ADEQUADO (financiamento próprio no valor de R\$ 12.060,00).

Recomendações:

Pesquisador(a) esclareça suas dúvidas, consultando a página do CEP em www.cep.ufam.edu.br. Este CEP/UFAM analisa os aspectos éticos da pesquisa com base nas Resoluções 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e outras complementares. A aprovação do protocolo neste Comitê NÃO SOBREPÕE eventuais restrições ao início da pesquisa estabelecidas pelas autoridades competentes, devido à pandemia de COVID-19. O pesquisador(a) deve analisar a pertinência do início, segundo regras de

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

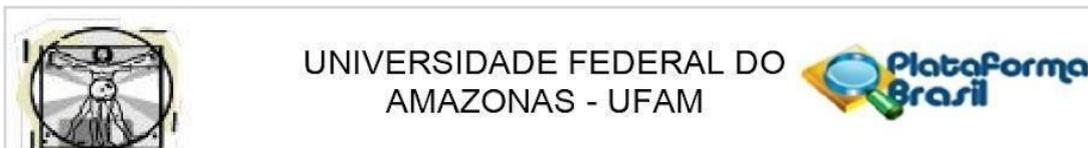
UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.223.713

sua instituição ou instituições/autoridades sanitárias locais, municipais, estaduais ou federais.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, somos de parecer pela APROVAÇÃO do projeto, pois o pesquisador CUMPRIU INTEGRALMENTE com as determinações da Resolução 466/12 no que concerne aos termos de apresentação obrigatória, acima mencionados. Este CEP/UFAM analisa os aspectos éticos da pesquisa com base nas Resoluções 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e outras complementares.

Atenção! "O(A) pesquisador(a) deve enviar por Notificação os relatórios parciais e final. (item XI.d. da Res 466/2012-CNS), por meio da Plataforma Brasil e manter seu cronograma atualizado, solicitando por Emenda eventuais alterações antes da finalização do prazo inicialmente previsto.

É o parecer

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1861549.pdf	21/01/2022 15:35:33		Aceito
Outros	CARTA_DE_ANUENCIA_DA_ESCOLA.pdf	21/01/2022 15:31:09	ANAYLLE QUEIROZ PINTO	Aceito
Outros	ROTEIRO_ENTREVISTA_NARRATIVA.docx	21/01/2022 15:22:50	ANAYLLE QUEIROZ PINTO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_COMPLETO_MESTRADO.docx	21/01/2022 15:22:30	ANAYLLE QUEIROZ PINTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	20/01/2022 14:57:47	ANAYLLE QUEIROZ PINTO	Aceito
Outros	CARACTERIZACAOPESSOALEACADEMICA.docx	10/01/2022 19:20:59	ANAYLLE QUEIROZ PINTO	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_5186583.pdf	10/01/2022 19:14:23	ANAYLLE QUEIROZ PINTO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	10/01/2022 19:13:31	ANAYLLE QUEIROZ PINTO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	10/01/2022 19:09:22	ANAYLLE QUEIROZ PINTO	Aceito

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

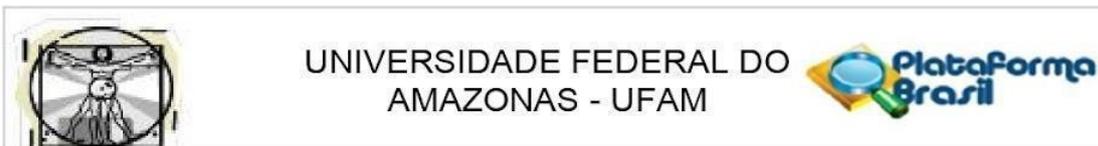
CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.223.713

Outros	CurriculoLattes.pdf	27/11/2021 17:52:48	ANAYLLE QUEIROZ PINTO	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	27/11/2021 17:52:15	ANAYLLE QUEIROZ PINTO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 03 de Fevereiro de 2022

Assinado por:

**Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com

ANEXO 02 – OFÍCIO Nº 087/2022-GSEAP/SEDUC: DEFERIMENTO DA PESQUISA DE CAMPO



OFÍCIO Nº 087/2022-GSEAP/SEDUC

Manaus, 31 de março de 2022.

À Senhora
ANAYLLE QUEIROZ PINTO
 Mestranda
 Manaus/AM – anaylle_pinto@hotmail.com

Assunto: Resposta ao Ofício Nº 04/2022-PPGE-UF/AM.

Processo: nº 01.01.028101.002966.2022-39-SIGED/SEDUC.

Ref.: Projeto de Pesquisa: "Formação inicial de professores de Língua Portuguesa intermediada pelo programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID): reflexões a partir do/no/com o cotidiano escolar amazônico".

Prezada Senhora,

Cumprimentando-a cordialmente, informo a Vossa Senhoria o deferimento para realizar a pesquisa solicitada no ofício em epígrafe, mediante assinatura de termo de responsabilidade contendo a finalidade e a destinação dos dados coletados, bem como as obrigações a que se submeterá, conforme art.49 e parágrafos do Decreto 36.819/2016.

Ressalto que esta autorização está condicionada à utilização dos dados exclusivamente para fins científicos, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou da comunidade.

Por oportuno, seguem, em anexo, o Termo de Anuência e o Termo de Responsabilidade, com retorno do último devidamente assinado.

Atenciosamente,

(Assinado digitalmente)

HELLEN CRISTINA SILVA MATUTE
 Secretária Executiva Adjunta Pedagógica

GSEAP/ASSJUR/ML

Avenida Waldomiro Lustosa, 250. Japiim II
 Manaus-AM - CEP 69076-830

Folha: 90

Secretaria de
**Educação e
 Desporto**



ANEXO 3- TERMO DE ANUÊNCIA - (SEDUC/AM)

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO
SECRETARIA EXECUTIVA ADJUNTA PEDAGÓGICA

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA INTERMEDIADA PELO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): REFLEXÕES A PARTIR DO/NO/COM O COTIDIANO ESCOLAR AMAZÔNICO da Mestranda em Educação ANAYLLE QUEIROZ PINTO, sob a orientação do tutor DR. VICTOR JOSÉ MACHADO DE OLIVEIRA, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas – UFAM o qual terá apoio desta instituição.

Manaus, 04 de abril de 2022.

HELLEN CRISTINA SILVA MATUTE
Secretária Executiva Adjunta Pedagógica
DOE de 16/11/2021



ANEXO 04– ATA DE DEFESA

07/05/23, 12:26

SEI/UFAM - 1445185 - Ata de Defesa



Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

ATA DE DEFESA

Defesa de: Dissertação de Mestrado Acadêmico
Data: Cinco de abril de dois mil e vinte e três
Hora de Início: 14:00h
Hora de Encerramento: 16:10h
Discente: ANAYLLE QUEIROZ PINTO
Matrícula: 2210469
Título do Trabalho: "FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA INTERMEDIADA PELO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): REFLEXÕES A PARTIR DO/NO/COM COTIDIANO ESCOLAR AMAZÔNICO".
Área de concentração: Educação
Orientador(a): Prof. Dr. Victor José Machado de Oliveira - (Presidente/Orientador) - Universidade Federal do Amazonas

Em cinco de abril de dois mil e vinte e três, às 14:00 horas, horário de Manaus/AM, no Miniauditório do PPGE, teve início os trâmites formais de avaliação da Banca Examinadora para julgar a pesquisa da mestranda **ANAYLLE QUEIROZ PINTO**, intitulada **"FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA INTERMEDIADA PELO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): REFLEXÕES A PARTIR DO/NO/COM COTIDIANO ESCOLAR AMAZÔNICO"**. A Banca Examinadora foi composta pelos/as professores/as: Prof. Dr. **Victor José Machado de Oliveira** - (Presidente/Orientador) - Universidade Federal do Amazonas, Prof. Dr. **João Luiz da Costa Barros** - (Membro Titular) - Universidade Federal do Amazonas e Prof. Dr. **Carlos Eduardo Ferraço** - (Membro Titular) - Universidade Federal do Espírito Santo/UFES. Na sequência, foram concedidos até 30(trinta) minutos à candidata para a apresentação de sua pesquisa. Após a apresentação a Banca Examinadora levou a efeito a arguição da Mestranda. Encerrada a Defesa, a Banca considerou o trabalho e a candidata **ANAYLLE QUEIROZ PINTO APROVADOS COM MÉRITO por unanimidade**. A sessão foi encerrada às 16 horas e 10min, e eu, Samuel Guimarães da Silva, Técnico-Administrativo em Educação, lotado na Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, lavrei a presente ata que, após conferência virtual, vai assinada por mim, pela Banca Examinadora e pela discente **ANAYLLE QUEIROZ PINTO**.

Manaus, 05 de abril de 2023.

PROF. DR. VICTOR JOSÉ MACHADO DE OLIVEIRA - (PRESIDENTE/ORIENTADOR)

PROF.ª DR.ª CAMILA FERREIRA DA SILVA LOPES



Documento assinado eletronicamente por **Samuel Guimarães da Silva**, Assistente em Administração, em 05/04/2023, às 16:20, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **João Luiz da Costa Barros**, Professor do Magistério Superior, em 07/04/2023, às 22:14, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Victor José Machado de Oliveira**, Professor do Magistério Superior, em 11/04/2023, às 13:56, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **CARLOS EDUARDO FERRAÇO**, Usuário Externo, em 12/04/2023, às 16:43, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Anaylle Queiroz Pinto**, Usuário Externo, em 07/05/2023, às 12:17, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufam.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1445185** e o código CRC **0F1F1D86**.