

## COTIDIANO ESCOLAR COMO *ESPAÇOTEMPO* DE FORMAÇÃO DOCENTE

Tatianne dos Santos Souza<sup>1</sup>  
Iris Verena Santos de Oliveira<sup>2</sup>

### RESUMO

Este texto propõe uma discussão acerca do cotidiano escolar configurado como um *espaçotempo* de formação docente onde o currículo vai sendo construído a partir das relações entre os *praticantespensantes* da vida cotidiana na escola numa *tessitura* do conhecimento em rede entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Partindo dessa perspectiva, esta pesquisa busca compreender como o cotidiano escolar afeta a formação docente e contribui para o processo formativo do/a professor/a no exercício de sua docência. O referencial teórico discute as categorias cotidiano escolar e formação docente. Esta pesquisa baseia-se na abordagem qualitativa e sinaliza como proposta metodológica-epistemológica interventiva a constituição do Grupo de Experiência numa escola da rede pública municipal Eustórgio Pinto Resedá, campo de investigação que fica situada na sede do município de Conceição do Coité, Bahia, tendo como sujeitos participantes os professores e professoras da referida escola.

**Palavras-chave:** Cotidiano escolar, Formação docente, Narrativas autobiográficas, Grupo de Experiência.

### INTRODUÇÃO

Neste texto apresento uma discussão acerca do cotidiano escolar entendido como *espaçotempo*<sup>3</sup> importante na construção da formação docente. Sendo assim, o cotidiano escolar configurado como esse *espaçotempo* onde acontece o processo de *ensinoaprendizagem*, possibilita a *tessitura* do processo formativo construído a partir das relações entre os *praticantespensantes* (CERTEAU, 1994) da vida cotidiana na escola. Nesse

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (UNEB); Especialização em Educação à Distância (UNEB); Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica (UFBA); Graduação em Pedagogia (UNEB); Grupo Formação, Experiência e Linguagens FEL/UNEB [thyaneluna@gmail.com](mailto:thyaneluna@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos no PÓSAFRO/UFBA, Professora da Universidade do Estado da Bahia/UNEB – Campus XIV (Conceição do Coité) e do Mestrado Profissional em Educação/MPED/UFBA; Grupo Formação, Experiência e Linguagens FEL/UNEB, [irisveren@gmail.com](mailto:irisveren@gmail.com)

<sup>3</sup> Adotar palavras conjugadas, neste trabalho, é comungar da compreensão adotada por pesquisadores brasileiros, como por exemplo Nilda Alves (UERJ), Inês Barbosa de Oliveira (UERJ), Carlos Eduardo Ferrazo (UFES), que discutem pesquisas em educação nos/dos/com os cotidianos, evidenciando a superação epistemológica e política de dicotomias/antagonismos presentes nos discursos e concepções modernas de ciência e filosofia do conhecimento (ALMEIDA, 2014).

contexto, a formação docente vai se constituindo numa relação dialógica entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Compreender o cotidiano escolar nessa perspectiva aponta para a necessidade de uma discussão ampla sobre a formação docente por entender que nós professores estamos intrinsecamente imbricados num cotidiano onde as diversas relações, as tensões e conflitos se estabelecem, numa tessitura que cria e recria o fazer pedagógico e a prática docente.

No atual cenário educacional, diversos fatores atravessam o fazer pedagógico dos professores. São os entrelaçamentos dos cotidianos dos sujeitos que compõem o contexto escolar. Nesse sentido, entendo que formar-se professor no desenvolver da vida cotidiana se faz no deslocamento entre o que a pessoa é e o que se torna, a partir das múltiplas relações que são estabelecidas na escola, compreendendo os deslizamentos inerentes a este processo.

Esta compreensão de que a formação docente se dá neste deslocamento entre o que somos e o que nos tornamos não trago comigo dos tempos de faculdade nem tampouco das minhas experiências de professora. Esta compreensão está se formando em mim a partir das leituras que venho acionando nesta minha jornada de mestranda do MPED. Comecei a trabalhar em escolas no ano de 2004 e, até o momento, vejo que nunca paramos pra pensar e discutir o cotidiano – nosso dia a dia na escola, como espaço formativo, nem tampouco como os acontecimentos se tornam experiências que atravessam e afetam nossa formação.

Quando me deparei com a disciplina especial Cotidiano Escolar e Profissionalização Docente do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED, comecei a ver o cotidiano escolar com “outros olhos” a partir das leituras dos textos propostos. A partir de então decidi estudar as questões que envolviam o cotidiano escolar buscando compreender sua relação com a formação docente buscando respostas para minhas indagações. Nesse sentido, todo esforço resvala no movimento de tentar responder a questão central desta pesquisa: Como o cotidiano escolar afeta a formação de professores e professoras no exercício da sua docência?

Assim, justifico esta pesquisa trazendo as minhas inquietações acionando minhas memórias para marcar que não havia parado pra pensar no processo em que me tornei professora. A entrada no mestrado me fez questionar, como me tornei professora? Em que momento efetivamente me constitui professora? Foi no exato dia em que assumi a sala de aula? Foi no decorrer das formações continuadas em que participava? Foi durante a graduação em Pedagogia? Enfim, estas indagações reluziram em mim a partir da chegada no MPED.

Sempre acreditei que através dos cursos de capacitação tal qual conhecemos, as formações inicial e continuada, especializações, enfim, bastariam para formar o docente. E

hoje me percebo questionando, mas será que realmente somos formados nestes cursos e formações? Nos tornamos professor nestes espaços formativos? São vários questionamentos que hoje pairam em minha cabeça. Não querendo aqui, obviamente, em momento algum desmerecer a importância destes para o processo formativo docente.

Esse movimento suscitou em mim o desejo de pesquisar o cotidiano escolar e sua relação com a formação docente. Comecei a ler sobre o assunto. Para além dos cursos e formações mencionados tenho cada vez mais me convencido de que a formação docente se faz não somente nestes espaços, mas também no dia a dia da vida cotidiana na escola. Partindo dessa perspectiva, busco com esta pesquisa compreender como o cotidiano escolar afeta a formação docente e contribui para o processo formativo do/a professor/a no exercício de sua docência. Assim, delineei como objetivos específicos: compreender de que maneira o cotidiano escolar contribui para a formação docente e discutir sobre o processo de tornar-se professor identificando as ações formativas e suas afetações nos *saberes/fazeres* docentes.

Busco, através deste estudo contribuir com o movimento de significação dos processos formativos, com a valorização das pesquisas sobre a educação básica no que tange ao cotidiano escolar e a formação docente, fomentando o debate sobre o tema, provocando reflexões e novas discussões sobre estas temáticas, entendendo que é na articulação complexa dos percursos formativos e das práticas pedagógicas, culturais e sociais que o docente se constitui no que é (SANTOS; ARAÚJO, 2018).

## **DESENHO METODOLÓGICO: CAMINHOS DA PESQUISA**

Traçar um desenho metodológico desta pesquisa não está sendo tarefa fácil. Desde que decidi trilhar o caminho que me levava a tecer uma discussão com o cotidiano escolar numa perspectiva que o concebe como um *espaçotempo* formativo, que busquei uma metodologia de pesquisa que contemplasse esta discussão. Mas cada vez que me debruçava em uma metodologia percebia que não dava conta de responder aos anseios desta pesquisa, por se tratar de uma temática em constante movimento: o cotidiano escolar. Na busca por compreender o cotidiano escolar onde faço parte me deparei com uma (im)possibilidade de acionar uma metodologia pronta para falar de cotidiano, pensando a pesquisa no/do/com o cotidiano a partir de outras possibilidades.

Então, fiz um mergulho nas obras dos autores basilares deste estudo, Ferrazo e Alves, para compreender suas percepções e modos de fazer pesquisa com o cotidiano.

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

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

Corroborando com as palavras de Ferraço percebo que tentar apontar uma metodologia pronta, previsível, que me diz antecipadamente o que poderá acontecer no decorrer da pesquisa me parece não ser viável, tendo em vista que o cotidiano escolar assim como a formação docente, categorias chaves deste estudo, não são estáveis, previsíveis e determinadas. O cotidiano é o lugar onde tudo acontece, ele é o próprio acontecimento<sup>4</sup>.

Assim, a proposta metodológica que aqui tento desenhar surge como possibilidade de construção de uma metodologia que não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, mas que permite que a imaginação e a criatividade favoreçam a emergência de novos enfoques. Ferraço (2007), comungando com as idéias de Alves, enfatiza o uso de narrativas como possibilidades de uma aproximação menos estruturante para o desenvolvimento de pesquisas com os cotidianos das escolas.

Nesse sentido o autor ressalta

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

Esse movimento de fazer *pesquisa nos/dos/com os cotidianos*, me faz assumir os “sujeitos cotidianos não só como sujeitos da pesquisa, mas, também, como nossos *autoresautoras*, reconhecidos em seus discursos” (FERRAÇO; ALVES, 2015, p. 308),

---

<sup>4</sup> Acontecimento – é preciso entendê-lo 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. As forças em jogo na história não obedecem nem a um destino, nem a uma mecânica, mas efetivamente ao acaso da luta. Elas não se manifestam como as formas sucessivas de uma intenção primordial; tão pouco assumem o aspecto de um resultado. Aparecem sempre no aleatório singular do acontecimento. (FOUCAULT, 1999, p.145-172)

reconhecendo que existe um potencial em suas falas, que elas representam suas vivências, suas experiências, seus acontecimentos, sua vida cotidiana.

### **Pesquisa autobiográfica: a narrativa como potência na *pesquisa nos/dos/com os cotidianos* e na formação docente**

O campo metodológico desta pesquisa vem se desenhando a partir do movimento que faço para compreender como fazer *pesquisa nos/dos/com os cotidianos*<sup>5</sup> e por acreditar que para pesquisar o cotidiano escolar devo partir do princípio de que os *saberes-fazeres* de professores e professoras que compõem os processos educativos precisam ser articulados e vivenciados na pluralidade de suas criações, tendo em vista que, o entrelaçamento de saberes, “é uma condição necessária para criar possibilidades de enfrentamento dos desafios cotidianos” (SANTOS; ARAÚJO, 2018, p. 148).

Considerando o cotidiano da escola e as relações que nele se estabelecem como um terreno fértil de possibilidades formativas, busco fazer um *mergulho* (ALVES, 2001), uma incursão nos cotidianos para compreendê-los a em toda a sua *complexidade*<sup>6</sup> (MORIN, 1990), seus desdobramentos, deslizamentos, acontecimentos e movimentos que nele acontecem e que atravessam direta e/ou indiretamente a formação docente. Para isso, assumo, nesta investigação, um compromisso com a escuta sensível e cuidadosa dos relatos, das histórias de vida de professores e professoras colegas de trabalho, por acreditar que as narrativas podem me fornecer subsídios importantes no desenvolvimento da minha pesquisa. Para Ferrazo (2007, p. 80), ao fazermos pesquisas com o cotidiano das escolas,

estamos sempre em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossos “lugares”, tanto como alunos que fomos quanto como professores que somos. Estamos, de alguma forma, sempre retornando a esses nossos “lugares” (Lefebvre, 1991), “entre-lugares” (Bhabha, 1998), “não-lugares” (Augé, 1994), de onde, de fato, penso que nunca saímos.

O que me chama a atenção é que os estudos do cotidiano das escolas acontecem em meio às situações vividas no dia-a-dia, que vão surgindo em meio aos acontecimentos. Esse

---

<sup>5</sup> Tomo como embasamento teórico as ideias de Ferrazo (2007) sobre o pesquisar “com” no sentido do “fazer junto” e não pesquisar “sobre”, tendo em vista que este último visa uma separação entre o sujeito e o objeto. “Pesquisar “sobre” aponta a lógica da diferença, do controle. Resulta no sujeito que domina, ou crê dominar, o objeto. Um “sobre” o outro, que “encobre”, que se coloca “por cima” do outro sem entrar nele, sem o “habitar”. Pesquisar “sobre” sugere a intenção de poder falar do outro a partir do outro, isentando-nos desse outro, colocando-nos separado desse outro” (FERRAZO, 2007, p. 77).

<sup>6</sup> Aciono o termo a partir da obra *Introdução ao pensamento complexo* de Edgar Morin (1990).

pensamento me faz observar que, como nos diz Ferrazo (2007), as pesquisas com o cotidiano tem a ver com a dimensão “do lugar”, “do habitado”, “do praticado”, “do vivido”, “do usado”, defendido por Certeau (1994, 1996), Augé (1997), Lefebvre (1991).

É desse lugar habitado, vivido, praticado que falo. É desse mesmo lugar que busco entender a partir das narrativas, das histórias de vida, das memórias acionadas pelos professores/as como nos tornamos o que somos, como nos formamos professor, reconhecendo a realidade social e, conseqüentemente escolar, como multifacetária, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e integrado, num processo constante de auto-conhecimento (ABRAHÃO, 2003).

A pesquisa autobiográfica - Histórias de Vida, Biografias, Autobiografias, Memoriais – não obstante se utilize de diversas fontes, tais como narrativas, história oral, fotos, vídeos, filmes, diários, documentos em geral, reconhece-se dependente da memória. Esta, é o componente essencial na característica do (a) narrado r (a) com que o pesquisador trabalha para poder (re)construir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão de determinado objeto de estudo. (ABRAHÃO, 2003, p. 80).

Consistindo num estudo do sujeito, no qual se busca conhecer a história de vida pessoal e a trajetória profissional, bem como as significações que o próprio indivíduo constrói de si mesmo, numa *descrição densa* (CLIFFORD, 1989) de momentos importantes na vida do indivíduo, a narrativa nos possibilita enquanto professores, trazer à memória aspectos relevantes do nosso processo de formação podendo nos auxiliar no desenvolvimento da autocrítica e da compreensão da nossa prática docente, em que se volta para a maneira como os professores vivenciam e agenciam os processos de formação no decorrer de sua existência possibilitando a reflexão sobre as experiências vividas no exercício da docência.

A abordagem autobiográfica surge na Alemanha partir dos estudos nas Ciências Humanas e Sociais. No Brasil, surge no âmbito educacional por volta da década de 1990, adotando as histórias de vida, como método autobiográfico e as narrativas de formação como movimento de investigação-formação, tanto na formação inicial quanto na continuada centrando-se nas memórias e trajetórias de vida de professores. Esse processo inicial se deu na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP.

Esse movimento aproxima a pesquisa do processo de formação numa perspectiva em que coloca as vivências e histórias de vida narradas como possibilidades outras de negociação e agenciamentos de ações reflexivas e formativas do/da narrador/a. Nesse sentido, as

narrativas de si e das experiências vividas se configuram em processos de formação, de conhecimento e autoconhecimento.

Butler (2015) ressalta o quão é difícil relatar a si mesmo e como essa falta de autotransparência e narratividade é crucial para um entendimento ético do ser humano. Para a autora,

O ato de relatar a si mesmo, portanto, adquire uma forma narrativa, que não apenas depende da capacidade de transmitir uma série de eventos em sequência com transições plausíveis, mas também recorre à voz e à autoridade narrativas, direcionadas a um público com o objetivo de persuadir. (BUTLER, 2015, p. 14)

A abordagem biográfica articula as diferentes significações que o sujeito constrói de si mesmo em suas narrativas, tornando tais narrativas um meio de reflexão e autoavaliação sobre suas experiências e aprendizagens ao longo da vida. Assim, por meio da pesquisa autobiográfica pretendo analisar as narrativas dos professores e professoras da Escola Eustórgio Pinto Resedá no sentido de compreender de que maneira as vivências e as experiências no cotidiano escolar atravessam e afetam sua formação profissional, compreendendo que escrever sobre si torna-se um recurso de pesquisa e de formação sobre o cotidiano e a prática profissional docente, compondo-se como método de construção do conhecimento e de reflexão das significações do próprio fazer pedagógico.

### **Grupo de Experiência: *espaçotempo* de construção dos dados da pesquisa**

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

possibilidade de se pensar relações entre pesquisa, forma, currículo e formação (OLIVEIRA; JESUS, 2018).

Ao meu ver, o GE propõe uma outra forma de fazer pesquisa que se encaixa nos moldes do que proponho nesta investigação com o cotidiano escolar, tendo em vista que é uma prática que põe em movimento os *saberesfazeres* docentes acionando-os a partir de narrativas de si. O “fazer pesquisa” com o cotidiano é estar na escola, nos *espaçostempos* de formação de professores em exercício, indagando suas práticas curriculares pedagógicas (OLIVEIRA; JESUS, 2018), buscando compreendê-las a partir das falas dos próprios *autoresautoras* – os/as docentes.

Neste sentido, trago como proposta metodológica-epistemológica interventiva a constituição de GEs na Escola Eustórgio Pinto Resedá objetivando analisar as narrativas dos professores e professoras sobre seu processo de formação docente, tornando-os *autoresautoras* protagonistas desta pesquisa. A intenção é de que os GEs se constituam espaços formativos não somente para os docentes participantes, mas também para mim enquanto professora/coordenadora/pesquisadora onde possamos frustrar nossas expectativas, ampliar e alterar nossos horizontes de mundo, nos desestabilizar em meio às situações propostas, como nos diz Santos (2011).

As pessoas com quem pretendo tecer uma discussão sobre a formação docente são os professores da Escola Eustórgio Pinto Resedá *locus* de investigação. Optei por esta escola para desenvolver minha *pesquisa nos/dos/com os cotidianos* devido a relação que já estabeleci com os/as colegas, pois é meu local de trabalho desde o ano 2014, quando na época assumira a direção e, hoje porém, atuo como coordenadora pedagógica. A Escola Eustórgio Pinto Resedá é uma instituição de educação básica da rede pública municipal de ensino situada na sede do município de Conceição do Coité, Bahia, que oferta as séries finais do Ensino Fundamental. Uma escola relativamente pequena possuindo apenas 9 turmas, sendo 5 turmas no turno matutino e 4 turmas no turno vespertino, um total 250 estudantes e um corpo docente composto de 10 professores/as.

## **O COTIDIANO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DOCENTE: os atravessamentos**

As reflexões tecidas no campo das pesquisas educacionais sobre cotidiano escolar vêm ganhando espaço no rol das discussões sobre educação básica, por entender que este é um espaço de experiência de todos aqueles que estão presentes frequentemente numa escola envolvidos e imbuídos do processo educativo direta ou indiretamente. Não obstante, é nesse

(83) 3322.3222

[contato@conedu.com.br](mailto:contato@conedu.com.br)

[www.conedu.com.br](http://www.conedu.com.br)

*espaçotempo* que as relações diversas vão se constituindo, acontecendo entre os pares que fazem parte do contexto, sejam professores, alunos, pais, funcionários de um modo geral e comunidade. E, esse espaço tem uma enorme importância na vida das pessoas que se fazem presentes ali, pois é nesse lócus que vivemos concretamente boa parte de nossas vidas, seja trabalhando ou estudando.

Nesse texto, busco discutir o cotidiano escolar a partir de uma concepção que o considera como um importante elemento de produção de experiências formativas no interior da escola e no efetivo exercício da profissão docente. Para tanto, intentamos discutir sobre como o cotidiano escolar se estabelece enquanto *locus* de produção de aprendizagens que formam o ser professor numa perspectiva que considera as *artes do fazer* (CERTEAU, 1994) no ambiente escolar e de como essas artes são tecidas cotidianamente fazendo com que o professor vá se constituído subjetivamente. Nessa perspectiva, entram em destaque os atravessamentos da formação docente no cotidiano escolar, os *saberesfazeres* (ESTEBAN, 2013) que são tecidos a partir das relações e no itinerário do professor em seu exercício profissional.

Mas, antes mesmo de aprofundar a discussão acerca do cotidiano escolar, convém tomar como ponto de partida o conceito de cotidiano. Nesse sentido, Boaventura indica a necessidade de fazer um deslocamento dentro do mesmo lugar, que passe a se preocupar com o que se faz em *espaçostempos* antes julgados comuns e ignorados, mas que são de extrema importância, uma vez que é neles que vivemos concretamente nossas vidas. A esses espaços/tempos dá-se o nome *cotidianos*, sempre no plural, porque são diversos e diferentes (BOAVENTURA, 1995 apud MACEDO et al., 2011).

Partindo do pressuposto de que cotidianos são *espaçostempos* de vida dos seres humanos, estabelecidos nos encontros e desencontros dos sujeitos, no ir e vir, que vai constituindo a itinerância da vida cotidiana, vê-se que no a-con-tecer (CARVALHO, 2008) se vive o processo de experimentar o espaço e o tempo engendrando conhecimentos e tecendo modos de fazer.

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

O cotidiano envolve toda ação e criação humana, onde as expressões e emoções fluem no aqui e agora possibilitando os acontecimentos diversos que não se repetem igualmente mesmo que tudo pareça permanecer igual, “valorizamos acontecimentos (événement) do cotidiano escolar, no sentido derridiano de acontecimento como evento, como o que acontece, que traz no seu bojo o imprevisível” (OLIVEIRA, 2018, p. 254).

Lugar das representações, das palavras ditas e não ditas, gestos, expressões, relações, contradições, conflitos, resistências, disputas, experimentação, construção e desconstrução de ideias e ideais. Lugar também das diversas culturas, das diferentes linguagens, dos diversos saberes. Espaço do tempo, momento, memórias, histórias, movimento que se renova a cada momento. O cotidiano metaforicamente pode ser comparado a uma encruzilhada, onde todos os caminhos levam a um mesmo lugar e simultaneamente a lugares diferentes, onde cada indivíduo é atravessado e altera a constituição do outro. São muitos os cotidianos, como coloca Boaventura, usando o termo no plural por assim representar a pluralidade de cotidianos possíveis. Ao mesmo tempo em que é familiar traz à tona o desconhecido, num *espaçotempo* onde tudo pode ser e não ser simultaneamente, aflorando o inesperado, a novidade, o inusitado, isso porque ele é construído socialmente a partir das experiências do sujeito singular com suas maneiras de ser e viver num movimento que é determinado pelo contexto sócio-histórico-cultural.

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

o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. (...) O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. (...) É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. (...) Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história irracional, ou desta não história. (...) O que interessa ao historiador do cotidiano é o Invisível... (CERTEAU, 1994, p. 31).

Apoiada nessa ideia de cotidiano ressalto que a escola é um espaço cheio de movimento onde se desdobram os conflitos e as tensões decorrentes de vários fatores que nos envolvem. Ampliando nosso olhar, vemos que é nessa rede educativa composta por nós/pessoas com sentimentos, crenças, que construímos elos/relações onde formamos e somos

formados. Essa rede é dinâmica e nela compartilhamos valores em comum, produzindo diferentes formas de pensar.

Interessa para essa discussão conceber o cotidiano como esse *espaçotempo* em que a vida se realiza, onde construímos nossas histórias, nossas vivências e tecemos nossos *saberesfazeres*, concebendo-o como espaço/lugar de (re)invenção e criatividade, a partir de pistas que viabilizam a produção do conhecimento (CERTEAU, 1994).

Dentro do contexto escolar nos encontramos enquanto atores protagonistas da vida cotidiana naquele ambiente que também refletem nossos modos de viver, de ser e agir. Nele, nos imbricamos com um fazer curricular cotidiano partindo da ideia de que há diferentes modos de fazer e criar conhecimentos.

No ambiente escolar, o cotidiano de cada um de nós professor é atravessado por vários outros cotidianos seja de nossos alunos, seja de nossos colegas. Esses atravessamentos contribuem para que alteremos nossa maneira de pensar, agir, nos comunicar em nosso ambiente de trabalho. Essas alterações, por conseguinte, vão nos tornando professor, a partir do *a-con-tecer* (CARVALHO, 2008) da nossa vida cotidiana. Segundo Carvalho e Rangel (2013, p. 195) “no cotidiano escolar, professores e alunos, como qualquer dos cidadãos de uma comunidade, estão inseridos em uma formação sociocultural que eles engendram, mas são, também, por ela engendrados”. Assim, as relações são mediadas pela reciprocidade e vão se estabelecendo conexões entre o conhecimento e as linguagens de cada ser, num movimento dialético e dialógico.

Essas relações diversas que estão presentes no cotidiano escolar atravessam nossas práticas pedagógicas no âmbito da escola. Quando adentro o espaço da minha escola me deparo com uma diversidade de cotidianos. São vários sujeitos, com diferentes histórias de vida. Nesse sentido, posso dizer que as vivências pelas quais cada um de nós professores nos deparamos a cada nova turma, cada sala, são experiências formativas que aos poucos vão moldando nossos *saberesfazeres* (ALVES, 2013).

Compreender o cotidiano escolar como esse *espaçotempo* de formação docente não é fácil. Contudo, acordando com as palavras de Esteban,

A sala de aula é um espaço plural, marcado pela diferença cultural. 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” (ESTEBAN, 2013, p. 119).

Assim, professores e alunos vão definindo o que e como estudar, tecendo assim o currículo escolar (ESTEBAN, 2013), desfazendo a ideia de currículos homogêneos, estáticos e “sem vida” no contexto escolar, dando visibilidade a escola como *entre-lugar* (BHABHA, 1998). Tendo em vista que esses cotidianos são movimentos que reinscrevem os sujeitos e seus *saberes-fazer*s colocando o currículo escolar como produções social, histórica e cultural, encharcados das relações de poder existentes na escola (ESTEBAN, 2013), compreendemos estes currículos como criações cotidianas dos *praticantes-pensantes* das escolas (CERTEAU, 1994).

Assim, os cotidianos escolares fazem parte dessas “redes educativas que formamos e que nos formam” (ALVES, 2013, p. 35), à medida que vai nos possibilitando enquanto educadores repensar e refletir sobre nossas práticas para assim redefini-las. Esta reflexão da própria prática vai evidenciando nossas “artes de fazer” (CERTEAU, 1994). Para isso, é preciso que nos coloquemos como um ser em constante aprendizado. Dessa forma, as mediações pedagógicas se fazem imprescindíveis para que haja um aperfeiçoamento do trabalho pedagógico da escola, desencadeando um movimento onde todos se formam e se transformam mutuamente.

Logo, “na produção do currículo no cotidiano escolar, estamos imbricados com o mundo, com as pessoas, com o que nos acontece. Fazemos colagens, “bricolagem” construções e reconstruções” (CARVALHO; RANGEL, 2013, p. 191). Nesse sentido, a formação docente se constitui a partir das nossas experiências de vida, no contato com os acontecimentos diversos, antes mesmo de chegarmos aos cursos de formação inicial ou continuada. Constituímos-nos professor num percurso formativo, que vai moldando nossa prática, nosso fazer pedagógico.

Pensar no cotidiano escolar implica olharmos para as trajetórias vividas pelos sujeitos que constroem e reconstroem suas próprias histórias dentro de um espaço marcado pelas subjetividades, pelas idas e vindas num movimento em que os pensamentos, as crenças, as opiniões e as maneiras de ser e viver o mundo afloram a partir de posicionamento que o acionamos numa dinâmica complexa atravessada pela racionalidade humana. Um caminho traçado dia após dia aonde as aprendizagens vão sendo tecidas a partir das contradições, das divergências, das convergências e combinações que fazem da vida cotidiana um *a-con-tecer* (CARVALHO, 2008) construído coletivamente.

**Tornar-se professor/a: a escola como *espaçotempo* de formação docente**

O ingresso na Educação Básica despertou em mim o desejo da busca pela compreensão do meu processo formativo enquanto professora da rede municipal de ensino de Conceição do Coité. Desde então, sempre me interessei em participar de todos os cursos de formação docente que eram ofertados pelo município. Acreditava que encontraria todas as respostas para minhas indagações nos encontros formativos, nas reuniões de planejamento e avaliação, nas discussões das atividades complementares – AC que realizávamos e até hoje realizamos na escola.

Fato é que, nas discussões acerca da formação<sup>7</sup> docente, não podemos desmerecer o lugar que as formações inicial e continuada exercem no processo do tornar-se professor, na constituição das subjetividades docentes e dos saberes que vamos construindo ao longo de nossa trajetória profissional.

Na década de 90 acirraram-se as discussões acerca da formação do professor da educação básica. Reconhecendo que a formação docente vai além dos cursos que frequentamos, seja de graduação (formação inicial) ou em cursos de atualização dos conhecimentos (formação continuada), optamos pela expressão formação de professor em exercício, entendendo que esta formação aqui colocada se dá em todos os momentos de atuação docente, seja através da participação nos cursos de formação seja nos momentos em que estamos em sala de aula ou até mesmo através das diversas relações que estabelecemos dentro e fora do contexto escolar. Segundo Sales e Costa (2018), assumir a perspectiva de *formação em exercício de professores* demarca que “esta se dá no exercício de sua profissão, ou seja, tê-la desde o início de sua atuação em distintos espaços educativos, sem estar restrita aos espaços escolares; e o acompanha, continuamente, por todos os processos formativos nos quais se implica” (SALES; COSTA, 2018, p. 126). Para Carvalho, (2008, p. 166), “os professores em exercício formam-se, ou seja, tornam-se eles mesmos. Não serão transformados em outros, em sujeitos ideais. O *tornar-se o que se é* é, pois, um processo (ato) immanentemente revolucionário”.

Mas o processo de formar-se professor ou *torna-se o que se é* (CARVALHO, 2008) vai além das formações estabelecidas através de cursos previamente programadas. A formação docente se constitui através das diversas experiências vividas ao longo de nossas vidas, nos acontecimentos do cotidiano, levando em conta os saberes que trazemos, entendendo como um processo formativo e contínuo que se constitui numa rede de relações e

---

<sup>7</sup> “Em pesquisa ao dicionário, observa-se que o elemento comum que perpassa todas as acepções expressas para o verbete *formação* é a ideia do *Tornar-se*, às vezes como o ato (*processo*) de *tornar-se* e, outras, como o conjunto (*produto*) do *tornar-se*” (CARVALHO, 2008, p. 166). (83) 3322.3222

na tessitura do conhecimento em que assumimos o protagonismo de nossa própria formação através das experiências e da nossa trajetória histórica. Nesse sentido, “tornar-se professor está muito mais ligado ao percurso formativo de cada ser” (SÁ, 2014<sup>8</sup> apud MIRANDA; OLIVEIRA, 2018, p. 180), compreendendo também todos os momentos vividos pelos sujeitos dentro do processo educativo.

Partimos da ideia de que “a formação é um processo que nos constitui, processo que se inicia em nossos primeiros contatos com o mundo circundante” (SÁ; FARTES, 2010, p. 13). A compreensão de que o ato de formar-se professor perpassa por todas as experiências vivenciadas no cotidiano, faz com que pensemos no processo formativo a partir de uma complexidade das relações que são tecidas cotidianamente mediante os deslocamentos necessários no fazer pedagógico, que colocam a escola não como único, mas como espaço privilegiado desse processo formativo, reconhecendo que nós professores estamos inseridos em um contexto em que formamos e que também por ele somos formados.

A formação se desenvolve na “vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL. Lei n. 9.394, 1996). As experiências formativas que vivenciamos enquanto professores e professoras nos diversos *espaçostempos* do cotidiano escolar, contribuem para nossa auto(formação) a partir da mobilização de saberes e fazeres que se realizam num processo de investigação constante que construímos com o outro em nossa própria caminhada. Cabe destacar que

A troca de experiências e de saberes tece/destece/retece espaços/tempos de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando, em redes coletivas de trabalho, nas quais também outros sujeitos são chamados de diferentes e múltiplos espaços para ajudar nessa formação (MACEDO et al., 2011, p. 89).

Essas experiências nos constituem docentes cotidianamente no contexto escolar. Nossa formação se dá no momento em que colocamos nossa prática como ponto de partida para entender o que acontece em nosso entorno, fazendo o exercício reflexivo a partir dos questionamentos e indagações sobre nossa realidade e não trazendo respostas duras e inflexíveis, possibilitando que as perguntas sejam lançadas e as redes de respostas sejam tecidas (MACEDO et al., 2011).

---

<sup>8</sup> Registro Oral. Grupos Dialogais: O tornar-se Professor – Maria Roseli Gomes Brito de Sá, 15.10.2014, IF Baiano/Campus Guanambi. (Texto escrito por MIRANDA; OLIVEIRA, 2018, p. 180)

Reconhecemos, portanto, que cada professor vive seu processo formativo de maneiras diferentes e desenvolve sua prática de forma única e intransferível. As minhas experiências enquanto professora de educação básica não são as mesmas experiências dos meus/minhas colegas de trabalho, mesmo compreendendo que estamos no mesmo espaço escolar com os mesmos sujeitos. Tais experiências me formam enquanto docente e formam meus pares de maneiras diferentes, concebendo nossas práticas pedagógicas como *espaçostempos* em que produzimos saberes na interação com os outros sujeitos.

Nesse movimento, podemos considerar o processo de formação como a dinâmica que vai construindo a identidade de uma pessoa, num movimento em que cada indivíduo se reconhece e ao reconhecer-se compreende sua história, se forma, se transforma, em interação constante. Nesse sentido, não podemos desprezar a dimensão político-ideológica da escola como espaço de contradições, divergências, convergências, de tessitura do conhecimento, contudo, antes de qualquer julgamento de qualquer natureza, convém entender que as proposições curriculares são atravessadas pelas histórias, crenças e valores docentes que continuamente vão atribuindo novas significações aos currículos *pensadospraticados* nos *entre-lugares* do cotidiano escolar, onde os sujeitos se enveredam em usos, práticas, táticas e relações de trocas de *saberesfazeres*.

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

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

Corroborando com a ideia de Ferração (2005, p.13), quando diz que “todas as táticas são importantes e as táticas desenvolvidas no cotidiano podem tomar o que é importado,

(83) 3322.3222

[contato@conedu.com.br](mailto:contato@conedu.com.br)

[www.conedu.com.br](http://www.conedu.com.br)

imposto, já-lá, como potencial a ser desenvolvido [...]. Portanto é preciso inventar e socializar táticas que remetam à formalização de propostas de trabalho”. Assim, no que concerne a complexidade atrelada ao processo de desenvolvimento do processo educativo, mais precisamente à prática do professor, ao fazer pedagógico, vê-se a necessidade das táticas no processo de ensino aprendizagem, no devir do cotidiano.

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

Nesse sentido, as experiências formativas no cotidiano escolar vão desde aqueles momentos numa jornada pedagógica em que paramos para ouvir um palestrante falar sobre alguma temática relacionada à educação básica ou até mesmo aqueles momentos em nossa escola que foram dedicados para discutir a distribuição das disciplinas, elencar os conteúdos que vamos trabalhar em cada disciplina curricular ao longo do ano letivo, aqueles momentos que paramos para elaborar o Plano de Ação, momento em que planejamos o previsível, mas que por vezes não sai como planejado, mas que se firma nas ausências, na imprevisibilidade da vida cotidiana. Em todas estas ações estamos fazendo currículo, tecendo conhecimentos, passando por experiências formativas no ambiente escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver uma *pesquisa nos/dos/com os cotidianos*, a partir da ótica dos autores que a embasaram é defender uma outra forma de se pesquisar o cotidiano fazendo um mergulho neste a partir da idéia do fazer com, do fazer junto, tomando como ponto de partida o próprio cotidiano. De fato, esta pesquisa significa para mim, um *mergulho* no meu cotidiano, no cotidiano escolar do qual faço parte e estou inserida diariamente e que me constitui enquanto docente e que me forma, me torna o que sou, a partir das múltiplas indagações que me vêm à cabeça desde o momento em que decidi me debruçar nestes estudos, tanto para compreendê-lo, como para me situar mediante os cotidianos outros com os quais me deparo, modificando

minha forma de pensar e de me questionar diante da minha realidade, a partir de uma aproximação cada vez mais imbricada com meu objeto de pesquisa... o cotidiano escolar.

Compreender o cotidiano como *espaçotempo* de formação docente me possibilita enquanto professora me apropriar dos meus processos formativos, numa perspectiva da auto(formação). Assim, com a imersão nos cotidianos, volto à atenção para as *teoriaspráticas*<sup>9</sup> que são construídas no interior da escola e a maneira como estas construções afetam a minha formação docente, a partir dos agenciamentos e negociações nas complexas redes cotidianas, reiterando a ideia de que a formação pode ser compreendida como um processo experiencial, que se realiza a partir da interação com as outras pessoas e com o contexto no qual estou inserida.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica**. História da educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. 2003.

ALMEIDA, Edivan Carneiro de. **Construção de conhecimentos e currículos in-venta-dos com as mídias nos cotidianos de uma escola pública de ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação), Departamento de Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, 2014.

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

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

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

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

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

CARVALHO, Janete Magalhães; RANGEL, Iguatemi Santos. Currículos, multidão e políticas de narratividade. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo e CARVALHO, Janete Magalhães (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/Ufes, 2013, p. 183-202.

---

<sup>9</sup> Optamos pela junção dos termos a partir do entendimento de que, como nos diz Ferraço e Nunes, “as práticas são, também, teorias, e vice-versa” (2013, p. 87).

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

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 1994.

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

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

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

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

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

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 14 ed, 1999.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Tradução de Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978.

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

MIRANDA, Neurisângela Maurício dos Santos; OLIVEIRA, Rosilene Souza de. Formação docente em exercício na EPT: identidades e políticas formativas desveladas no acontecer de Mestrados Profissionais da UNEB. In: PIMENTEL JÚNIOR, Clívio; SALES, Márcea Andrade; JESUS, Rosane Meire Vieira (Orgs.). **Currículo e formação de professores: redes acadêmicas em (des)articulação.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 168- 189.

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

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

OLIVEIRA, Iris Verena; JESUS, Rosane Meire Vieira. Grupo de experiência e arte: narrativas de educação escolar quilombola. In TOMÉ, Cláudia; MACEDO, Elizabeth (Org). **Currículo e diferença**: afetações em movimento. Curitiba: CRV, 2018, p. 171-188.

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

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

SANTOS, A. **A experiência na formação, a formação na experiência e a ampliação da esfera de presença**. Dissertação de estrado. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2011.

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