

**UFSCar – Campus Sorocaba**  
**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED**

**Tatiana de Camargo Schiavon**

**Composição de Formação: narrativas (auto)biográficas como acordos do  
Formador - Professor**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCAR – Sorocaba, como requisito para a obtenção de título acadêmico de Mestre em Educação. Linha de pesquisa I – Formação de professores e práticas docentes.

Orientadora: Profa. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana

de Camargo Schiavon, Tatiana

Composição de Formação: Narrativas (auto)biográficas como acordes do Formador - Professor / Tatiana de Camargo Schiavon. -- 2020.

118 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Izabella Mendes Sant'Ana Santos

Banca examinadora: Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi, Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama

Bibliografia

1. Formação de Professores. 2. Pesquisa - formação. 3. Narrativas (auto)biográficas. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano – CRB/8 6979



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

**Folha de Aprovação**

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Tatiana de Camargo Schiavon, realizada em 03/02/2020:

---

Profa. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana Santos  
UFSCar

P/

---

Profa. Dra. Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi  
UFRN

---

Profa. Dra. Barbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama  
UFSCar

## Agradecimentos

Ser gerado é a primeira conquista de um ser humano, a fecundação é o primeiro milagre que recebemos de Deus, nesse momento Ele nos escolhe para uma longa jornada, cheia de escolhas, assim confia a nós a vida. A Deus meu primeiro obrigado, por me confiar a vida através do livre arbítrio, ou seja, não exigir de mim nada em troca, me criar livre, para que eu escolha como viver.

Meu segundo agradecimento se destina aos meus pais, aqueles que me amaram antes mesmo de eu nascer. Eles me ensinaram a valorar a vida dada por Deus, como também cuidar de todas as outras vidas que me rodeiam. Com isso, aprendi a preservar a vida. Me oportunizaram o melhor sempre, não me refiro a uma vida de luxo, não, mas uma vida de cuidado, de atenção, de ética. Se hoje sou quem sou, devo a eles toda a base que me constitui.

Agradeço também por não me deixarem sozinha dando-me uma irmã, minha amiga, companheira, meu ponto de fortaleza, a quem confiei inúmeras leituras e críticas a esse texto.

Obrigado ao meu amado marido, companheiro carinhoso, aquele que com garra aguentou as minhas ausências, com ternura me apoiou, cuidou para que tudo estivesse seguro, desde pneus, e freios, até nossos filhos. Amparou e socorreu as crianças na minha ausência, foi meu braço, perna, meu tudo nessa jornada.

Gratidão aos meus filhos, as pessoas mais importantes da minha vida. Ficaram doentes, precisaram de atenção nas provas, quiseram só e simplesmente ficar com a mamãe por perto, para isso entravam na frente do computador, do livro, me acompanharam nas aulas até com gesso na perna e me fizeram sorrir por mais difícil que a jornada se mostrava, com a doce frase “mamãe quero voxe”, ou ainda, “Vamos assistir um filme juntos?” “Joga ping-pong comigo?”

Gratidão aos formadores que participaram da pesquisa, vocês foram fundamentais para a construção desse saber, aprendi muito com vocês, pessoas competentes e engajadas em fazer a diferença na educação.

Agradeço também a Secretaria Municipal de Capivari que oportunizou os momentos de estudo, vocês com uma simples lei tornaram possível a realização de um sonho. Agradeço a Secretaria Municipal de Educação de Monte Mor, por me ceder o espaço para a realização da pesquisa.

Em especial agradeço minha orientadora que esteve ao meu lado o tempo todo com paciência, dedicação e muito carinho. Uma pessoa ilustre e extremamente humilde e pronta.

Gratidão e honra à banca, pessoas referências na minha vida, traços bem marcados na minha experiência, aprendi muito com vocês e estarei buscando conhecer cada vez mais pelo incentivo deixado por vocês.

## RESUMO

O campo da formação do formador constitui-se como uma temática recente e ainda pouco investigada na literatura educacional, o que justifica a importância desse estudo. Este trabalho se configura como uma pesquisa-formação, pois ao realizar a pesquisa pode-se viver em si as transformações mediadas pelo movimento reflexivo vivido, bem como a conscientização da atuação como formadores de professores, a partir da dialogia entre o ato de autoformar-se e ecoformar, reconhecendo o convívio com o grupo e com o contexto. Buscou-se, portanto, responder à questão: Como se dão os processos de formação do formador de professores na perspectiva de uma formação continuada a partir da dialogia entre o ato de formar professores e formar-se? Como ele atua? Como se constitui formador? Diante da problemática, os objetivos que visaram conhecer o perfil dos formadores e os motivos que os levaram a se constituírem formadores; identificar convergências e divergências na relação com a constituição de si na experiência vivida, bem como conhecer as marcas que integram o processo de formar e/ou (auto)formar-se, possibilitaram uma análise compreensiva e interpretativa desse processo. Com isso, foram usadas narrativas (auto)biográficas, a partir do dispositivo ateliê biográfico de projeto, o qual sofreu algumas alterações com o intuito de potencializar as reflexões. Como aporte teórico e metodológico utilizou-se Delory-Momberger (2006, 2011, 2012, 2014), Passeggi (2006, 2008, 2011, 2016), Josso (2002, 2007, 2008), dentre outros. As informações obtidas apontam que o movimento de formação do grupo abrangeu aspectos culturais, sociais e políticos, que mobilizaram os processos de aprender a aprender, o que aponta para uma necessidade de formação através das experiências vividas, assim como a constatação de uma formação permanente diante da conjuntura de relações que se estabelecem na intersubjetividade. O uso do dispositivo ateliê biográfico de projeto possibilitou a conscientização do grupo, levando os participantes a pensarem sobre o constante aprender a aprender em si, o que oportunizou um olhar não só para a própria trajetória de aprendizagem, mas do outro, na atuação como formadores de professores. Resulta em um reconhecimento de que o formador precisa estar atento às necessidades dos professores e ao contexto em que atuam, a fim de possibilitar momentos e espaços de reflexão sobre as trajetórias, encontrando estratégias para problematizar as diversas experiências a fim de que se consolidem em sentidos, propiciando ao outro vivenciar em si processos de ressignificação que ele mesmo viveu.

Palavras-chaves: formação de formadores; pesquisa-formação; metodologia (auto)biográfica

## Lista de Ilustrações

Figura 1 – IDEB do Município de Monte Mor .....	37
Figura 2 – Linha do tempo dos Formadores .....	71
Figura 3 – Estandarte dos Formadores .....	72
Quadro 1 – Dispositivos de investigação nos percursos formativos de professores .....	41
Quadro 2 – Primeira proposta de cronograma de acordo com as etapas de Delory – Momberger (2014) .....	59
Quadro 3 – Cronograma reelaborado e contextualizado com a equipe de formadores.....	61
Quadro 4 – Marcas destacadas na biografização do grupo .....	82

## SUMÁRIO

Apresentação: Compositora da obra.....	08
Introdução.....	10
1. História e cultura da formação continuada no Brasil: A letra da melodia.....	25
1.1. Rememorar os caminhos vividos pelo grupo de formadores: Versos da canção.....	25
1.2. Os programas de formação continuada no Brasil: Ponte da canção.....	29
1.3. Processos vividos pelo município: Refrão da canção.....	33
2. Ritmos teóricos.....	42
2.1. Mapeando o conhecimento: Escolhendo o ritmo .....	42
2.2. Contextualizando os dados encontrados: Possibilidades rítmicas.....	48
2.2.Especificidades sobre a formação do formador: a Melodia.....	52
3. Processos, métodos e a seleção dos Instrumentos.....	57
3.1. Experiências refletidas: apresentando a percussão.....	57
3.2.Processos metodológicos: a partitura.....	58
3.3.Ateliês Biográficos de Projeto: o maestro.....	60
4. Tonalidades que direcionam a análise harmônica.....	81
4.1. Singularidades que atuam na pluralidade: A harmonia e o tom.....	81
4.2. O conjunto das experiências: Os campos harmônicos.....	86
4.3. Aprender a aprender. A rearmônização.....	89
4.4. Ressignificar-se. Formação de acordes.....	92
5. Considerações finais: a composição em si.....	96
Referências Bibliográficas.....	104
Anexo 1.....	111
Anexo 2.....	113
Anexo 3.....	116

## **Apresentação: Compositora da Obra**

Sabe aquela menina que entrou na escola lendo e que chorava para fazer treino motor, pois já sabia escrever? Então, ela que caminhava com sua mãe grávida de 8 meses da primeira e única irmã, dois quilômetros para chegar à escola e viu seus pais reunidos a outros membros do bairro onde morava reivindicarem para a prefeitura a construção de uma escola no bairro.

Após essa solicitação a escola de containers foi construída, mas não podia funcionar sem água e sem energia, então o pai da menina emprestou água para a escola e o vizinho emprestou energia. Agora a menina já não andava 2 quilômetros, não chorava para fazer a coordenação motora, ela se desenvolvia na escola quente de periferia, a qual não tinha quadra, mas os alunos eram convidados a realizar as atividades na rua. Não tinha biblioteca, mas tinha professoras contadoras de histórias. Não tinha quase que nenhuma estrutura, mas tinha gente; gente disposta, gente que transforma a realidade.

A menina cresceu, sempre estudando na escola pública de periferia, apenas nos anos finais do ensino fundamental precisou ser transferida para uma escola central, pois em sua escola de containers não havia mais salas. Todos comentavam o que seria dessa menina, sempre na periferia, agora em uma escola central em que o “ensino” era mais “puxado”, julgavam que ela iria repetir de ano. Pois é, ela continuou sendo a mesma aluna com excelentes notas. Será mesmo que a escola de containers, na periferia, era ruim?

Para a menina não foi. Não por mérito dela própria, mas por estar imersa em uma família que sempre valorizou o conhecimento como emancipação do ser humano e por maravilhosos professores que se dedicavam e atuavam com competência.

Já adolescente e cheia de sonhos, fez magistério, na escola pública. Se tornaria professora igual àquelas que trazia como referência e ponto final.

Ponto final? ...reticências é claro. A menina se tornou, sim, professora, esposa e foi fazer pedagogia. Sabe os quilômetros do início com a mãe grávida de sua única irmã? Então, esses aí não largaram a menina, continuaram perseguindo sua vida, pois a pedagogia foi feita com muito sacrifício, e presencial, a 75 quilômetros da casa dela, depois de um dia inteiro dobrando período como professora do ensino fundamental anos iniciais.

Findada a graduação com grande êxito e já efetiva em cargo público, a menina se viu instigada a estudar, a pesquisar, pois desejava buscar melhorias em sua profissão. Nessa



trajetória de experiências, conquistas e desafios foi diretora, coordenadora, dona de escola e, enfim, formadora de professores.

Mãe. Duas vezes mãe.

Agora ponto final? Não. Pois a menina não deixou de ser menina, sonhadora, lutadora... As reticências continuaram guiando sua vida. E os quilômetros... Ah esses danadinhos, colaram nela outra vez, pois ela se aventurou a fazer mestrado, e a 90 quilômetros de distância buscou esse sonho.

Sabe a escola da periferia, aquela de containers, sem estrutura? Então, ela impulsionou a menina para a vida: hoje o mestrado da menina é na Universidade Federal, pública e de qualidade. A menina, pequena e curiosa, pesquisa a vida escolar como se dá na realidade, com dedicação, a fim de instigar outros meninos e meninas a se desenvolverem, a buscar sonhos e terem garra para realizá-los.

Seria a distância um símbolo de persistência? Para essa menina o tempo e o espaço consolidam suas reflexões diante das experiências e a fazem sempre menina diante da curiosidade de novos saberes e conquistas. Sim, ela é persistente, curiosa e acredita em seus sonhos.

Tatiana 21/09/2019

## Introdução

“O mais importante é a mudança, o movimento, o dinamismo, a energia. Só o que está morto não muda.”

(Clarice Lispector)

A analogia entre os processos de composição de uma música e os processos vividos na pesquisa (auto)biográfica visa potencializar a compreensão de que os sentidos narrados dependem dos processos de significação de cada um, assim como em Bragança (2012), sentido não no aspecto cronológico, mas sim daquilo que se funda em si. Dessa forma, não cabe aqui uma interpretação única e acabada de como se forma o formador que atua na formação continuada do professor, mas oportunizando uma versão dessa “composição”, ou seja, o resultado das análises e reflexões diante dos sentidos construídos a partir da diversidade de interpretações do grupo de formadores em estudo.

Assim como a música possibilita esses diferentes sentidos e com eles novas composições e novos acordes se constroem, também as trocas de conhecimento construído a partir das experiências aqui narradas se apresentam como considerações desse espaço e tempo vivido, aberto a novos significados, novos conhecimentos, novas reflexões, pois consideram-se o movimento e a transformação histórica no espaço.

Uma pesquisa como esta visa contribuir com a área acadêmica voltada a investigações sobre a formação de professores, pois seu objetivo principal buscou investigar e compreender como se dão os processos de formação do formador de professores na perspectiva da formação continuada, usando como instrumento principal as narrativas (auto)biográficas – destaco o uso dos parênteses, vislumbrando dois momentos distintos o primeiro em que se biografava a própria história e o segundo em que se biografava a história do outro –, construídas à luz dos ateliês biográficos de projeto<sup>1</sup> com base em Delory-Momberger (2006), referentes à atuação desses profissionais, apresentando primeiramente quem são, seus perfis e os motivos que os constituem formadores de professores.

O objeto de estudo, portanto, se estabelece a partir da análise de como se dá a formação da equipe de formadores da secretaria municipal da educação do município de Monte Mor - SP, na qual a pesquisadora responsável por esta pesquisa se coloca como

---

<sup>1</sup> Os procedimentos de formação conduzidos sob a forma de ateliês biográficos de projeto destinam-se a considerar essa dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de *formabilité* aberto ao projeto de si. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 366)

protagonista deste processo, atuando como formadora de professores na formação continuada.

Nesse sentido, os objetivos específicos que norteiam essa pesquisa e sua análise se destacam em:

- Conhecer o perfil dos formadores e os motivos que os levaram a se constituírem formadores;
- Identificar convergências e divergências na relação com a constituição de si na experiência vivida.
- Identificar as marcas que integram o processo de formar e/ou (auto)formar-se, possibilitando uma análise compreensiva e interpretativa desse processo.

Reconhecendo as diferentes interpretações da legislação vigente, as mudanças geridas pelo tempo e pelo espaço em que atuam esses profissionais, respeitando as diferenças presentes na administração e nos cotidianos da escola pública, onde esses diferentes formadores atuam, é que se estabelece o recorte referente a que formador se refere essa pesquisa.

Delimito, portanto, o formador de professores nessa pesquisa como também exercendo o papel de professor em sala de aula, ou seja, vivencia concomitantemente ao ato de formar outros professores os desafios da sala de aula. Nesse contexto, me coloco como pesquisadora em formação, por estar imersa nessa realidade, atuando como formadora da formação continuada e professora de sala de aula.

Esse formador reconhece e vive na prática muitas das necessidades apontadas pelo grupo de professores que atende. Ele está sujeito a normas e regras, que se estabelecem diante de políticas públicas que regem e interferem na ação pedagógica. Tal profissional precisa mediar, dialogar e vencer os desafios postos nessa atuação, porém não recebe formação para ser formador, necessita buscá-la, o que se justifica como o seguinte problema de pesquisa: Como se dão os processos de formação do formador de professores na perspectiva de uma formação continuada a partir da dialogia entre o ato de formar professores e formar-se? Como ele atua? Como se constitui formador?

Ao investigar os conhecimentos geridos, possíveis conflitos e em que espaços-tempos esse formador se forma, há de se considerar, segundo Delory-Momberger (2006), a

biograficidade dos participantes e por esse motivo opta-se pelo estudo de (auto)biografias, escritas e/ou gravadas durante a realização dos ateliês biográficos de projeto, a fim de potencializar suas singularidades e identificar as marcas que integram o processo de formar e/ou formar-se, possibilitando uma análise compreensiva e interpretativa desse processo, que tem como base Souza (2014).

As escolhas metodológicas visaram propiciar a partilha reflexiva acerca das experiências de produção desse conhecimento, desde o formador, perpassando pelo professor, até chegar ao educando, através do apoio oferecido pelos registros realizados nos ateliês biográficos de projeto<sup>2</sup>, como também durante a socialização entre os membros.

Para Imbernón (2010), o formador tem como desafio “examinar o que funciona”, instigar a reflexão a partir do “velho”, para assim levar o professor à mudança, à transformação do seu saber fazer. Pensando esse formador como também um professor, há de se legitimar voz à sua ação, pois a sua história como professor acompanha a formação de si mesmo em uma constante dialogia, já que faz parte da sua experiência.

Partindo da ideia de um professor/formador como um indivíduo que ao formar o outro também sofre a ação dessa formação em si mesmo, visando nessa busca por investigar como se dá esse processo, oportuniza-se o olhar para a subjetividade do formador. Entende-se que um mesmo indivíduo se insere envolvido pela mediação e pela interface de atuar como professor e como formador de professores.

Esse contexto direciona a tentar compreender as seguintes dimensões: que momentos? Como? Quais ações conduzem-no a (auto)formação? Ao trocar ideias com os colegas de trabalho, ou ao partilhar suas experiências em formação continuada, sofrendo a mediação do meio, do outro e do material disponível, este indivíduo se transforma?

Podemos pensar na problemática a partir do trecho abaixo de Benjamin (1993), *apud* Souza e Meireles (2018):

A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos [...] escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente a vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições. (*in* NAKAYAMA e PASSOS, 2018, p. 17)

---

<sup>2</sup> Discussão abordada por Delory-Momberger ao abordar as relações entre a vida e a escola, configurando-se um método dentro do estudo da metodologia da pesquisa biográfica.

Assim, vê-se o formador como protagonista de sua história, que incentiva o ato de investigação citado pelo referido autor, justificando a busca da compreensão e interpretação dessa construção em determinado tempo e espaço, onde a reflexividade desse formador pode possibilitar mudanças em si mesmo e no outro.

O caminho escolhido, portanto, sugere algumas bases teóricas sobre a memória desses formadores, dentre as quais destaco Barreneche-Corrales (2008), que, sob uma perspectiva dos estudos de Walter Benjamin, investiga a memória como fonte de análise.

Ao realizar a pesquisa com vistas a esse caminho de considerar as mudanças em si e no outro, vislumbra o reconhecimento da subjetividade, que permeia as relações e as experiências vividas, oportunizando a mim, pesquisadora, o não posicionamento como expectadora, mas como parte da pesquisa, pois produz-se o conhecimento de si mesmo e da situação – assim como a presente pesquisa.

Encaminhando-se por essa compreensão, faz-se necessário observar também “[...]a essência do método biográfico, que consiste, mais precisamente, em investigar a forma como a autoconsciência de terceiros é empregada para produzir sua própria auto formação.” (BENJAMIN, *in* BARRENECHE-CORRALES, 2008, p.3)

Vê-se que o interesse pelo tema se deu em virtude dessa auto formação destacada pelo autor, pois, em minha trajetória na educação, deparei-me com desafios e experiências que me levaram a refletir, repensar, levando a conscientização da necessidade de investigar os processos de formação pelos quais eu pesquisadora vivencio junto da equipe de formação.

Para isso a memória se dá em um recorte significativo a partir dos estudos dentro da área da educação, que foram iniciados no antigo magistério em 1992, junto da inserção na música como membro de um coral, onde aprendia a cantar e a tocar violão. Por isso, a analogia musical neste trabalho tem grande significado, pois retrata a minha constituição pessoal no trabalho e na vida.

Desde essa época já participava de maneira voluntária como catequista, ministrando formação religiosa para crianças participantes da comunidade São José no município de Hortolândia – SP. Participavam desse grupo crianças com idade entre sete e dez anos, sendo essa a minha primeira experiência no ato de ensinar.

Depois do ano de formação em 1996, a prática profissional se deu na educação, primeiramente como professora alfabetizadora de uma turma piloto do CIER (Centro Integrado de Reabilitação de Hortolândia-SP), onde o atendimento era realizado para as crianças com distúrbio de aprendizagem e/ou deficiência, as quais foram retiradas da sala regular para receber atendimento especializado. Essa turma recebia visitas constantes de psicólogos, psicopedagogos e uma fonoaudióloga, e semanalmente nos reuníamos e traçávamos as metas e ações de intervenção.

Concomitante a esse exercício, havia a atuação em aulas no período oposto em uma escola pública de anos finais do ensino fundamental, em caráter de substituição – aulas essas de inglês e educação física –, enquanto no período noturno dava-se início à carreira na pesquisa através do curso de pedagogia, momento em que o valor do registro dos processos vivenciados passam a fazer parte do cotidiano através de um diário de campo. Ali foi possível analisar a experiência de uma escrita narrativa feita pela primeira vez, através da qual pude refletir sobre o quão imersos estamos nos contextos de nossa experiência.

Terminado o curso de Pedagogia, alcancei o primeiro cargo efetivo público municipal como professora I titular de uma sala de alfabetização em uma escola pequena da periferia sem infraestrutura e com grande fluxo de transferências dos alunos, pois o bairro era constituído por famílias que migravam constantemente em busca da safra de cana de açúcar. Tal fato contribuía para um alto índice de defasagem de aprendizagem. Os desafios eram grandes ao ensinar e esse exercício de narrar a prática auxiliava a direcionar as ações pedagógicas de maneira mais eficaz.

Todos esses desafios impulsionaram a procura por uma especialização, pois a realidade dessa escola pública municipal se destacava como muito distante da experiência anterior. Não havia o apoio de profissionais especializados para essas crianças com dificuldades de aprendizagem e defasagem.

Devido a essa busca por solucionar os desafios que a escola pública municipal colocava, a psicopedagogia oportunizou outras maneiras de atuar. Com isso, os resultados positivos da turma começaram a chamar a atenção da administração pública, e devido a esse fator surge o primeiro convite para fazer parte de uma equipe de formação de professores vinculada ao Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). Nesse ponto da história de vida inicia-se o processo de formação da formadora e a introdução às bases para o levantamento da problemática abordada na pesquisa.

O propósito de cumprir o objetivo de atuar na formação de professores voltada à orientação das salas de alfabetização traz uma nova experiência: a possibilidade de assumir a coordenação da escola na qual até então a atuação se dava como professora alfabetizadora. Nessa nova função o atendimento à demanda se estendeu a todas as turmas e professores, fazendo parte da ação pedagógica o acompanhamento de suas ações e a realização de inúmeros projetos. Cada aprendizagem e desafio escreveram a história de uma nova experiência.

Nessa caminhada, após acumular funções de professora em escola pública e particular, a formação continuada permaneceu ativa, porém como uma nova experiência vinculada a uma empresa privada prestadora de serviços educacionais, que diferente dos programas de formação do governo federal, trouxe a experiência de autonomia para a autoria do conteúdo a ser trabalhado, podendo utilizar como base os temas que interessavam aos professores, a fim de sanar suas dificuldades, desafios e necessidades do dia-a-dia docente – fato fundamental na construção da conscientização sobre a importância de ouvir as experiências do outro.

Em 2010, mais um cargo efetivo em serviço público municipal é consolidado e com ele o setor privado deixa de fazer parte da história profissional. Porém, a formação de professores se estabelece como atuação novamente após dois anos, com a implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que se amplia através de um novo convite feito pela Secretaria Municipal desse segundo município. O convite apresentava um modelo de projeto de formação interdisciplinar, pioneiro na região, em um primeiro momento no contraturno, oferecendo formação vinculada ao programa TRILHAS e posteriormente ampliado através de formação continuada, de acordo com as necessidades sondadas no grupo de professores alfabetizadores do município.

Cabe destacar que é nesse município que se desenvolve essa pesquisa, a qual vem ao longo de anos experienciando diferentes possibilidades de oferta da formação continuada, onde a maioria delas era anteriormente realizada por empresa terceirizada vinculada ao sistema de ensino adotado.

Partindo da análise de avaliações realizadas no decorrer do processo vivido, em que inúmeras formações eram compradas e ofertadas em pacotes fechados, notei que a apreciação dos professores apontava para a necessidade de outra atuação, mais próxima à realidade vivenciada nas salas de aula da escola pública, e não só o cumprimento de técnicas e das disposições legais, as quais exigem que aconteçam formações continuadas.

Tal fato desencadeou a revisão do projeto de formação continuada municipal, buscando aproximar os saberes e as necessidades da rede municipal de acordo com os dados apontados pelos professores, descritos em sugestões entregues à secretaria municipal, visando um bom uso de seus recursos públicos e garantindo o cumprimento da legislação de oferta da formação continuada, não como um produto, mas como um direito à educação de qualidade. Nesse sentido o município repensa as ações da formação continuada.

O objetivo não era meramente cumprir a obrigatoriedade de oferta de formação continuada ao professor, como se esta pudesse ser consumida. A ideia era realmente aderir a um modelo que viabilizasse o atendimento das necessidades trazidas por esses professores diante da realidade vivenciada nas escolas em seu cotidiano.

Assim, iniciou-se um movimento de busca para alcançar novas possibilidades. Uma das ideias selecionadas pela administração se pautava em convidar os professores da própria rede, com bons resultados em sala de aula, comprometidos com sua própria formação, possuindo características necessárias à atuação em formação e um bom relacionamento com os pares para desenvolver, elaborar e ministrar as ações formativas aos demais professores.

O objetivo neste primeiro momento foi atender aos professores das salas de alfabetização através de encontros semanais, contemplando orientações e contribuições à prática pedagógica por meio de contextualização do material didático adotado pelo município, a partir da realidade e a necessidade da clientela inserida nessas salas de alfabetização do Ensino Fundamental I.

A equipe de formadores que se estabeleceu neste primeiro momento foi constituída por um pedagogo, um matemático e um educador físico especialista em teatro. Formada essa primeira equipe, a expectativa dos membros que a compunha visava receber orientações sobre como seria a atuação, visto que agora o papel não era só de professor, mas de formador. Porém, o projeto de formação continuada ministrado e gerido pelo próprio município, por se tratar de uma novidade, não continha em sua ementa dados sobre como se daria a formação do grupo de formadores. Vale frisar que, dentre todos os envolvidos, apenas o pedagogo possuía experiência na formação continuada com professores devido à sua participação em anos anteriores de programas de formação oferecidos pelo MEC e ministrado cursos em empresa privada prestadora de serviços educacionais.



A partir desse contexto o grupo de formadores iniciou ações para a sua própria formação, dentre as quais destaca-se um pequeno inventário sobre formação continuada de professores, contendo diferentes textos disponíveis em internet, apoio em obras da biblioteca do professor, oferecida pelo governo federal através do “Programa Nacional de Biblioteca na Escola”. Nessa ação buscou-se conhecer com base em diferentes referências como vinha acontecendo os processos de formação continuada, quais paradigmas usados e conteúdos trabalhados, entre outras orientações que visavam elucidar as práticas dos formadores.

Também foram feitas busca e seleção de pesquisas referentes a bases teóricas, as quais iam ao encontro da diretriz pública municipal, bem como o levantamento de informações sobre as necessidades apresentadas pelos professores em avaliações dos cursos que participaram. A partir de conversas informais com esses mesmos professores e através de entrevista<sup>3</sup> diagnóstica realizada nas escolas obteve-se um parâmetro das expectativas da rede municipal.

Esse processo possibilitou questionamentos entre os membros do grupo de formadores, visto que sua atuação permeia os desafios da sala de aula, assim como os demais professores, valendo, portanto, considerar: o que trazem consigo como expectativa de formação? Onde, nesse percurso, entra a autobiografia desse professor, que agora é formador, na elaboração das formações, no planejamento de suas aulas como professor? Assim, mais uma dialogia abarca esse contexto: o de pesquisadora da própria ação e do grupo de formadores, e com ela um novo questionamento: é possível pesquisar a própria formação?

Tais questões foram importantes para a construção da pesquisa, pois entende-se que há dialogia entre as ações de pesquisador, professor e formador de professores. Compreender como se dá esse processo de formação do formador e em que tipo de diálogos se forma – refletindo sobre o processo de (auto)formação – nesse contexto em que perpassa sobre si, e considerando esse mesmo percurso nos demais professores como autores de sua própria formação. Ressignifica-se então como acontece esse processo em si, antecipando situações e conteúdos necessários ao discutir os processos de formação do outro.

Partindo do pressuposto de que esse diálogo consigo mesmo é essencial nessa construção de compreender o que acontece com o outro, mais um aporte teórico se apresenta como fundamentação na busca de respostas a esses questionamentos, como vemos abaixo:

---

<sup>3</sup> Entrevista elaborada pela equipe pedagógica da secretaria municipal da educação com o intuito de levantar um diagnóstico dos principais desafios, necessidades e temáticas na visão do professor que atua em sala de aula e convive no cotidiano das escolas.

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. [...] 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, 2010, p. 91).

Seguindo esse raciocínio da possibilidade de transformação a partir da dialogia entre o fazer e o refletir, amplia-se a possibilidade dessa construção do ser formador, cujo ato de dialogar sobre as necessidades que se destacam nas salas de aula registram a construção e os caminhos trilhados mediante as tematizações que se estabelecem nesse processo. Pode-se, portanto, destacá-las e refletir sobre elas a fim de atender as angústias e expectativas apresentadas pelos professores de acordo com as realidades vividas, assim como com os formadores no processo de construção das bases de um novo conhecimento.

Toda essa trajetória oportunizou crescimento para o grupo de professores/formadores, o qual cresceu e tornou-se interdisciplinar. Hoje esse grupo é composto por especialistas das diversas áreas: pedagogia e inclusão; letras; matemática e ciências; história; geografia; arte e educação física com especialização em teatro.

Esses novos profissionais selecionados a partir dos mesmos critérios se juntaram à equipe anteriormente formada, que, devido ao apoio encontrado nos registros narrativos do caminho percorrido até então, tomam a mesma direção apontada como positiva na construção dos encontros de formação. Seguindo os mesmos parâmetros de busca de informações necessárias para garantir a qualidade, realizamos juntos a coleta bibliográfica, buscando amparar a base teórica de acordo com as diretrizes municipais, refletindo sobre as necessidades apresentadas pelos professores, a fim de contextualizar o material adotado aos saberes e necessidades de seus alunos.

Devido ao sucesso da aplicabilidade e aceitação unânime dos professores com resultados positivos, a proposta se manteve sempre visando a importância de que esses mesmos professores além de formar seus pares se mantivessem atuantes em sala de aula, ou seja, em um dos períodos ministram aulas para os alunos da rede municipal em sua escola sede e no outro destinam-se aos estudos e aplicação da formação em seus pares, com o objetivo de garantir trocas reais da realidade encontrada dentro das salas de aula.

Tal fator é algo interessante de ser pensado, pois ao descrever a situação-problema vivida por esse grupo de formadores da qual faço parte e transformar esse problema em projeto de pesquisa, evidenciou-se em mim, pesquisadora, reflexões que anteriormente não faziam sentido. Esse parar, pensar e narrar determinada parte da vida nos leva a destacar e avaliar a

situação em diferentes aspectos, a retomar a ideia como se houvesse uma revisão da vida, assim como uma revisão de texto, porém sem borrachas para apagar os erros. A reescrita da história vivida, portanto, carrega os erros e os acertos como exemplos, situações descritas da história com suas características exaltadas, a fim de sugerir a repetição ou a não escolha da mesma ação.

Firma-se assim, como conclui a autora Barreneche-Corrales (2008), o trabalho de pesquisa com tema determinado em cima das histórias de vida nos afetando, uma vez que os aspectos relevantes são observados de acordo com o tema em questão, havendo uma importante afirmação a ser considerada: é nesse passado da história que encontramos as possibilidades para o futuro.

Esse movimento de parar e refletir sobre a história de vida oportunizam um olhar sobre a formação em diferentes espaços e tempos, abrindo a possibilidade de buscar e compreender esse formador como um ser completo e cultural, porém trazendo questões que podem desencadear contradição e/ou congruências entre a prática que se busca através das teorias levantadas e as que se apresenta no dia-a-dia das salas de aula, visto que como professores também vivenciam o mesmo processo.

Acompanhar esse percurso de reflexão se faz necessário, pois abre caminhos para o analisar acadêmico, justificando a prática a fim de ressignificá-la através de referências e rupturas encontradas em seu desenvolvimento, assim como

Na formação de professores, esse ressignificar assume um carácter emancipatório, articulando dimensões ontológicas, pedagógicas e políticas, ou seja, um carácter instituinte de formas pessoais, profissionais e sociais de estar no mundo e com as pessoas. (BRAGANÇA, 2012, p. 89)

Define-se nesse ponto o cenário ao qual a pesquisa está inserida, visto que há um grupo de formadores partilhando do mesmo espaço e tempo, realizando as formações interdisciplinares, que se questionam como e onde estão se formando para ministrar as formações aos seus pares. Narram-se, portanto, suas angústias, conflitos, vitórias e experiências, tanto nas salas em que lecionam quanto em suas ações nas formações. Acredita-se nesse primeiro momento que esse professor/formador seja envolvido pela dialogia dessa interface da ação, ora como professor, ora como formador, pensando a ideia de interface através do significado encontrado no dicionário Aurélio digital:

Dispositivo (material e lógico) graças ao qual se efetuam as trocas de informações entre dois sistemas; Limite comum a dois sistemas ou duas unidades que permite troca de informações; Interlocutor privilegiado entre dois serviços, duas empresas, etc. (FERREIRA, 2018)

Partindo dessa interface entre as funções professor/formador, entende-se, como hipótese, que exista uma construção de conhecimentos que permeia toda essa dupla ação de formar e lecionar, ao trocar ideias com os colegas de trabalho, ao partilhar práticas nos momentos em que atua na formação continuada. Ou seja, a mediação com o meio, com outro e com o material que utiliza pode contribuir para que ocorram mudanças, atuando, portanto, na sua própria formação, como se destaca na afirmação abaixo:

Para a nossa merecida alegria, cada vez mais, os profissionais da educação são reconhecidos como protagonistas das mudanças das quais depende a construção de um novo tempo para o Magistério. A perspectiva da formação de profissionais reflexivos, que vem se consolidando como uma tendência na comunidade educacional, ao mesmo tempo reflete esse reconhecimento social e contribui consolidá-lo. (PRADO, 2005, p. 01)

Através do ato de refletir a ação na formação, na prática realizada em sala de aula, confirmando ou conflitando conceitos, há a necessidade de registrar esse movimento a fim de contribuir consigo mesmo e com outros no processo de compreender essa transformação da ação, ou na consolidação da mesma.

Barreneche-Corrales (2008) aponta que esse tipo de pesquisa que valoriza os processos de reflexão se utiliza do método dedutivo, e não indutivo, devido à cultura estar presente no indivíduo e, com isso, confirma-se a hipótese de que através de produções de relatos de experiências sobre as ações desenvolvidas na formação de professores, e o contexto que essa ação gera nas práticas pedagógicas em sala de aula, possa apontar caminhos que direcionem para a melhor qualidade da ação, seja como formador ou professor, levando em conta que ambas as funções se tratam da mesma pessoa.

Cabe ressaltar que essa atuação como formador/professor possibilitou na vida do pesquisador que elabora essa pesquisa observar, participar e descrever a ação reflexiva, podendo acompanhar em si, através do autobiografar a ação e os indícios de (auto)formação, bem como elencar as possibilidades em que se viveu essa (auto)formação em ambas as funções, de formador e professor, como também apontar dados referentes à qualidade desse processo, e nas mudanças de atitude durante a formação continuada dos professores.

A ideia de compartilhar tal experiência vivenciada se deu a partir da necessidade de busca de conceitos, referências e conhecimentos em inúmeras pesquisas já realizadas, em diferentes suportes, contemplando o tema formação continuada, fato que denotou grande contribuição ao ato de produzir os encontros de formações. A disponibilização desses materiais

elaborados por parceiros-pesquisadores contribui não só para a construção de teorias acadêmicas, pois quando da partilha das práticas pesquisadas em forma de narrativas reflexivas, há auxílio no levantamento de informações necessárias para as práticas que as sucedem, possibilitando um melhor aproveitamento de futuras formações.

Junto à intenção de contribuir com os profissionais da educação através de práticas voltadas à formação de professores, ou envolvidos na árdua tarefa de ensinar, há o registro de um processo histórico, visto que a análise e a troca de ideias favorecem a transformação da própria ação pedagógica em um determinado espaço e tempo, possibilitando o desenvolvimento de novos conhecimentos dentro desse processo de construção histórica da formação: “a construção da trama é o mapeamento de uma narração no confronto com a temporalidade” (BARRENECHE-CORRALES, 2008, p.5)

Com isso a hermenêutica não vai, como afirma a autora acima, em busca da verdade, mas sim do sentido, ou dos sentidos, referindo-se ao fato de que a vida, esteja ela onde estiver, é narrada a partir de uma experiência vivida no tempo.

A construção de sentidos do vivido impulsiona o olhar através de registros reflexivos em diferentes linguagens, comparando o que se fazia antes com o que está sendo realizado no momento a fim de nortear os próximas ações, mapeando, como citado pela autora Barreneche-Corrales (2008), a construção da trama.

Há um protagonismo presente nesse processo, o que exige desse profissional – que agora se apresenta também como pesquisador – constante aprimoramento e ética, como embasa Freire (1996), destacando a importância de se autoformar, levando em conta que o trabalho se realiza com pessoas, que trazem diferentes dimensões, complexidade e vivências de acordo com sua história e subjetividade:

(...) Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas. (FREIRE, 1996, p.144)

Reconhecer a necessidade de desenvolver uma pesquisa sobre a ação real que se estabelece, onde o formador ao formar o outro pode construir bases de reflexões para a sua própria formação, faz-se refletir o ser formador a partir do reconhecimento de sua ação, usando

também a dialogia consigo mesmo em diferentes ações, inclusive na sua constituição do ser pesquisador em formação.

Analisando o objeto de seus conflitos, que nem sempre se apresentam sem vida ou sem sonhos – pois como se trata de relações entre seres humanos –, há inúmeros sentimentos, memórias e reações dentro de cada um, portanto, as ideias dentro de uma ação, seja em sala de aula, seja na formação, serão diferentes de acordo com a vivência de cada círculo de relações que se apresenta. Dependerá dos envolvidos no ato de ensino em questão, seja ele formador, educador ou educando. Todos são parte desse processo, consolidado como (auto)formação.

Nesse sentido, estudos como os de Barreneche-Corrales (2008) e Imbernón (2009, 2010, 2011), apontam através de um direcionamento à reflexão que as vivências e experiências de cada um pode contribuir na consolidação do fazer com qualidade e, com isso, transformar a ação.

Outra importante contribuição a fim de definir os caminhos que se trilhou se dá a partir dos fichamentos realizados da produção científica de Passeggi (2006) e Souza (2006), os quais retratam a importância do registro por meio de narrativas como meio de refletir sobre a própria formação. Estes contribuem com direcionamentos em relação às possibilidades de análise compreensiva-interpretativa do corpus da pesquisa, compreendendo aqui corpus em Poirier (1999), “[...] um material qualitativo construído por um conjunto de histórias de vida, de sujeitos saídos de um universo populacional nitidamente definido e dos fins que se procura atingir[...]” (*in. SOUZA, 2014, p. 42*)

Os estudos de Delory Monberger (2006) auxiliaram a compreender o processo de levantamento dos dados através da realização dos ateliês biográficos de projeto. Para a autora, o fato de que ao narrar suas histórias o indivíduo reconhece que seus saberes formais e subjetivos os constroem em suas práticas e experiências, suas vidas são um todo de relações vividas por ele, transformado em saberes internos buscando estabelecer relações em que a ação prática converge com a teoria. Estes então sistematizam a elaboração dos momentos de ateliê realizados com o grupo.

Nessa análise a investigação se dá na totalidade da ação coletiva e cooperativa ao ato de formar, abrindo a possibilidade de buscar compreender esse professor/formador como um ser completo, cultural, apontando reflexões a partir de discussões e trocas de experiências, direcionando o olhar para o fazer pedagógico presente em suas práticas, visando atuar no

processo de autoconhecimento do seu próprio ato de fazer. Essa ação remete às ideias de Imbernón (2011):

Formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto (IMBERNÓN, 2011, p. 15).

Pensando como garantir o direito de educar com equidade, e no intuito de justificar cada ação pedagógica realizada de maneira contextualizada, respeitando as necessidades apontadas pelo grupo de professores com os quais a equipe de formação atua, seguida de reflexão e trocas de sugestões de atividades – as quais visavam proporcionar a construção da autonomia na resolução de problemas do dia a dia – narra-se a trajetória.

Frente ao que foi exposto, os capítulos estão organizados de maneira a aprofundar as questões aqui apresentadas. No primeiro capítulo, sob o título “História e cultura da formação no Brasil: a letra da melodia”, assim como na letra de uma canção se apresenta o contexto, há um registro reflexivo do processo histórico da formação continuada ou em serviço no Brasil desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases/96 até os dias atuais, bem como a comparação entre o que acontecia em formação continuada ou em serviço na rede municipal estudada.

No segundo capítulo, denominado “Ritmos teóricos”, usando a analogia de que o ritmo musical proporciona a sucessão de diferentes tempos que se alternam na duração de intervalos regulares, se destina a elencar as tendências no decorrer do tempo em relação à formação continuada e a diferentes interpretações dadas nos intervalos do processo de formação dos professores. A partir desse levantamento foi possível determinar o aporte teórico que direciona o fazer do grupo de formadores, ou seja, em que “ritmo” atuam na formação dos professores.

A descrição detalhada sobre a metodologia usada se apresenta no capítulo três, intitulado “Processos, métodos e a seleção dos Instrumentos”, no qual há o detalhamento da realização dos ateliês biográficos de projeto, com base em Delory-Momberger (2006), e que instrumentos esse dispositivo possibilitou aprimorar nos caminhos da investigação, ou seja, como o processo de estudo foi feito. Assim como na música, os instrumentos produzem o som e permitem que cada acorde sobressaia, apareça, partindo da extensão das notas: aqui esses acordes permitiram compreender e interpretar os dados.

Já no quarto capítulo, denominado de “Tonalidades que direcionam a análise harmônica”, destacam-se os processos de análise. Nesse caso, a analogia se faz a partir do reconhecimento de que existem diferentes notas, que dentro de escalas associadas a campos harmônicos dão a tonalidade musical. Essas diferenças dadas pelas notas também estão

presentes nas singularidades dos formadores que constituíram o campo de estudo e a tonalidade se estabelece na análise dessa singularidade de cada um no processo de constituição como formador. Já a harmonia se destaca nas linhas de força destacadas a partir da análise compreensiva-reflexiva com base em Souza (2014). Reconhecemos, então, que “não é uma singularidade solipsista, é uma singularidade atravessada, *informada* pelo social, no sentido em que o social lhe dá seu quadro e seus materiais.” (DELORY- MOMBARGER, 2012, p. 524).

Em seguida, encontra-se nas considerações finais, sob o título “Considerações finais: a composição em si”, a ideia de que uma composição musical traz consigo o significado de um processo pelo qual uma peça se origina. Aqui, portanto, essa analogia possibilita a avaliação do pesquisador em formação, remetendo às possibilidades alcançadas, que se estabelecem em continuidade perante análise, apontando sugestões de caminhos com vistas à experiência vivida, por considerar que a pesquisa enfatizou uma pesquisa-formação, portanto, qualitativa e em constante transformação.

Assim como a música possibilita diferentes interpretações de acordo com a singularidade do intérprete que a reproduz, as considerações aqui apresentam um viés, um ritmo, um conjunto de acordes compreendido a partir da investigação realizada nesse espaço de formação continuada a partir de um grupo de formadores, em um tempo carregado de vivências singulares e plurais desse cotidiano, o que pode contribuir com outras vozes, em outros acordes, em novas composições.



## **1. História e cultura da formação continuada no Brasil: letra da melodia**

Neste capítulo apresentam-se os contextos estabelecidos pelo processo histórico em relação à formação continuada de professores vivenciada pela equipe de formadores, destacando que políticas e programas especificamente da rede pública permearam suas experiências, partindo da publicação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, tendo como intuito situar o espaço e o tempo de constituição desses formadores.

### **1.1. Rememorar os caminhos vividos pelo grupo de formadores: Versos da canção**

No passo a passo para compor uma letra de música é preciso definir as ferramentas para compor, reconhecer o estilo, saber o tema e escolher a estrutura. Na pesquisa, faz-se necessário reconhecer o que determina esse “estilo”, o “tema”, para assim poder contextualizar a “estrutura”. É necessário iniciar esse primeiro capítulo rememorando o processo histórico da formação continuada de professores da rede pública em que atuam esses formadores a fim de situar de que lugar, espaço e tempo se constitui a análise dessa pesquisa.

Partindo inicialmente do pressuposto de que o ser humano se faz nas relações que estabelece com o mundo e pelas interações que desenvolve, não há, portanto, como aprofundar os saberes construídos referentes à formação de professores sem antes, de maneira sintética, revisitar os processos formativos que se acumularam nas experiências da equipe.

Inúmeras são as influências que interferem no processo histórico. Como a pesquisa se dá com pessoas e essas são permeadas, segundo Freire (1996), por influências sociais, culturais e políticas, delimitar um período faz sentido desde que este possa embasar a compreensão de quais são as estruturas que embasam o pensar sobre como esse conhecimento foi construído através da base legal que o ampara, perpassando por diferentes políticas, grupos sociais, até chegar à ação coletiva realizada pelo grupo de formadores.

Pensando nas especificidades do grupo de formadores, destaco-me como a mais velha e inicio os estudos na área da educação no antigo magistério, no mesmo período em que se dá a promulgação da LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação, justificando assim o ponto de partida desse recorte, até 2019, ano em que a pesquisa se realiza.

De acordo com o Ministério da Educação, a referida lei 9394/96 define e reorganiza as estruturas educacionais do Brasil, ação que se busca desde a Constituição Federal de 1988. Segundo Fagundes (2016), é uma lei de caráter global, visando a normatização e garantindo a

organização educacional do país, também conhecida como carta magna da educação. Portanto, pode-se interpretar como uma lei que visa unificar em nível nacional as diretrizes da educação, independente do caráter social e econômico de cada estado.

Junto a essa necessidade de organizar e reestruturar a educação em nível nacional e de maneira unificada, há um contexto histórico que permeia mudanças políticas e sociais no país, sendo necessário aprofundar a análise nesse aspecto, pois esse fator interfere nas interpretações e ações políticas na aplicação da lei. Em uma breve síntese, com base em Silva e Frade (1997), pode-se destacar que desde o fim da ditadura militar foram desencadeados movimentos de democratização da sociedade, trazendo à tona inúmeras discussões, inclusive no campo da educação. Porém, com a chegada da globalização da cultura e da economia, bem como o desenvolvimento tecnológico, acumularam-se fatores que exigiram mudanças na educação como um todo, inclusive na formação do professor, tanto inicial quanto continuada.

Pensando um pouco mais a fundo sobre essas mudanças provocadas pelo contexto político, de acordo com Ribeiro e Silva (2012), a globalização contribuiu para a situação de crise instalada no mundo, a qual refletiu intensamente nos países latino-americanos, reduzindo a capacidade de crescimento devido ao baixo investimento em pesquisas. Seguindo a esse fato, o avanço da tecnologia da informação permitiu a agilidade de todas as transações financeiras e de informação, trouxe consequências, como por exemplo, mudanças na cultura e na dinâmica de produção, fato que afetou diretamente a sociedade, que, por conseguinte, evidencia a necessidade de modificações na educação.

As mudanças políticas para democratização do ensino pelas quais o Brasil passou nos últimos 30 anos, segundo Cury (2008), trouxeram consigo uma descontinuidade nos processos formativos tanto inicial, quanto continuado dos professores, desencadeando inúmeras pesquisas sobre o assunto. Outro fator que contribuiu para o repensar da formação foi o aumento e a diversidade da demanda atendida pela escola pública como cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases, conduzindo um novo olhar para a formação docente e o repensar da preparação desse profissional.

Com base no texto de Cruz (2017), destaca-se como ponto relevante a se analisar a descrição de como deve se dar a formação inicial de acordo com o texto da Lei 9394/96, que prevê a possibilidade de acontecer dentro das universidades e fora dela, afetando diretamente o processo de continuidade e pesquisa, pois ao valorizar e propiciar o desenvolvimento universitário a esses professores afirma-se também a sua profissão e seu desenvolvimento através de pesquisas dentro da própria atuação. À medida que isso é excluído do âmbito

universitário, afasta-se também do campo de pesquisa, o que pode acarretar uma quebra na continuidade, dando enfoque apenas ao caráter técnico, contribuindo para a desprofissionalização e a desvalorização ao se reconhecer a formação apenas como técnica.

Essa ausência de continuidade ajuda a compreender os encaminhamentos que os programas de formação continuada em larga escala priorizaram. Ao analisar os programas de formação continuada em nível nacional oferecidos desde 2000 até 2018 – especificamente aqueles que os formadores participaram – foi possível verificar que o foco desses programas esteve voltado à didática devido às necessidades de discutir concepções e fundamentar as práticas de ensino e a metodologia, privilegiando primeiramente áreas como a linguagem e, posteriormente, a matemática.

Segundo a perspectiva sócio-histórica para a formação continuada, é possível destacar que, na prática, de acordo com Ribas (2000), o percurso desse processo de formação se formulou de acordo com as exigências das políticas governamentais. Embasados por equipes técnicas que não realizaram diagnósticos acerca das necessidades reais dos professores e das escolas, parte-se, portanto, de pressupostos neoliberais, ou seja, não levando em consideração o conhecimento acumulado em formação até então, sendo que a análise do processo acabou partindo apenas de currículos dominantes da época e de avaliações externas conteudistas, desconsiderando a complexidade existente na realidade dos sistemas educacionais.

Analisando o manual do formador dos principais programas de formação continuada oferecidos aos professores alfabetizadores desde o ano 2000 até a atualidade – no caso 2018 –, destacam-se os seguintes programas de formação vivenciados pelo grupo de formadores como cursistas e/ou formadores: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA (2000), Programa de Apoio a Leitura e a Escrita - PRA-LER (2006), Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental - Pró-LETRAMENTO (2007) e Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (2012): todos oferecidos através de políticas públicas com a “ideia” de busca pela qualidade do ensino no Brasil.

Porém, vê-se inicialmente discussões sobre o currículo apenas no programa de formação de professores alfabetizadores – PNAIC<sup>4</sup>, o qual foi realizado a partir de 2012. Os programas que o antecederam se voltaram à didática e aos processos metodológicos, não propiciando assim uma análise das aproximações entre o conhecimento formal da escola e a realidade vivenciada

---

<sup>4</sup> Programa Nacional de Formação na Idade Certa.

pelos alunos, o que influencia o fazer pedagógico dentro das formações e, por conseguinte, no trabalho desenvolvido nas salas de aula.

Outro fator que cabe destacar dentro dos programas anteriores, oferecidos pelo Governo Federal, é que os mesmos se referem às análises feitas de estratégias didáticas utilizadas a fim de repensar as práticas realizadas em sala de aula. Por se tratar de uma estratégia que pode aproximar a formação das necessidades escolares, aprofundar essas ações se fizeram importantes, pois remete à ideia da importância de ressaltar a experiência das práticas educativas. Porém, ao pensar na aplicação em larga escala dessas políticas, há a necessidade de adequações voltadas às diferentes culturas e ao reconhecimento das diversas estruturas presentes no país como um todo, pensando que essa formação se estabelece com profissionais adultos, os quais vivenciam diferentes experiências, visando realizar a ação profissional.

Nesse sentido, torna-se importante nos atentar para as informações presentes no caderno do formador em busca desses direcionamentos que voltem o olhar para esse adulto com suas experiências e como se estabelece a formação do formador: há nas orientações o levantamento de como se dão as práticas nas diferentes realidades em que atuam os professores atendidos para que essas fossem analisadas e refletidas? Como esses programas preparam o olhar do formador para essas questões? Aprofundando a leitura nas orientações dos cadernos, nota-se que os formadores são levados a reproduzir as estratégias contidas nos documentos, isso por pouco material destinado à formação do formador, não há neles discussões sobre como aprende o adulto professor com quem atuam, que processos metodológicos são necessários para atuar na aprendizagem através da experiência, bem como poucos recursos didáticos para disparar discussões entorno das práticas geridas no espaço em que se atua.

No tópico a seguir são abordados os programas de formação continuada do Brasil, dentre os quais destaco os vivenciados pelo grupo de formação, a partir dos anos 2000, a fim de focar essas dimensões.

## **1.2. Programas de formação continuada no Brasil: Ponte da canção**

Na música, a ponte é a parte que se contrasta com as demais, geralmente está entre o refrão e o verso. Seguindo essa analogia, a ponte se refere aos programas de formação continuada realizados dentro desse processo histórico definido no tópico anterior. Nessa “melodia” sobre a formação do formador, alguns programas nacionais se destacam como “ponte” na compreensão do processo histórico vivenciado pelo grupo de formadores.

Dentre os analisados, organizando-os em ordem crescente, o primeiro que se destaca é o Programa de Formação dos Professores Alfabetizadores, conhecido como PROFA (Brasil, 2000). De acordo com o guia do formador desse programa, há a necessidade de rever as práticas de formação em serviço, a fim de “superar as práticas tradicionais”. Para isso, aponta como caminho “o desenvolvimento de uma cultura profissional do formador”, a fim de desconstruir o modelo tradicional que, em geral, centra-se na instrumentação teórica, onde o foco de estudo aponta a docência, não possibilitando partir das vivências e discutir as práticas pedagógicas aplicadas. Centra-se na discussão metodológica, através de palestras e cursos para aqueles que irão formar os professores, não compondo instrumentos necessários a fim de elencar as competências profissionais para esses formadores.

Ao realizar a leitura crítica dos manuais de orientação de aplicação do programa PROFA (2000), nota-se a preocupação em relação a como alfabetizar os alunos. Há discussões em torno de qual a melhor teoria, porém não há menção ao estudo do currículo. Apesar de este ser ofertado quatro anos após a promulgação da lei, nota-se ainda a preocupação voltada apenas para a área da linguagem. Não há oferta de formação nas demais áreas de conhecimento para esses professores alfabetizadores.

O programa, ao discutir com os professores as teorias de aprendizagem, o faz de maneira crítica, levando em consideração reflexões didáticas e metodológicas. Apesar de haver ainda um viés de treinamento pautado por ser oferecido em larga escala, já existe a preocupação de apresentar vivências necessárias nos processos formativos. Como se pode analisar em sua estrutura de acordo com o recorte do documento de apresentação abaixo:

[...] a função de formador está criada e legitimada para diferentes profissionais da educação, o que demanda um processo próprio de formação e o desenvolvimento de uma cultura profissional de formador. Do contrário, será difícil superar as práticas tradicionais de formação em serviço, que reproduzem, por sua vez, o modelo tradicional de formação inicial, um modelo basicamente teórico, acadêmico e transmissivo, que:

- tem como foco exclusivo a docência;
- desconsidera os "pontos de partida" dos alunos/educadores e a prática pedagógica como importantes fontes de conteúdo da formação;
- é centrado no texto escrito;
- prioriza modalidades convencionais de comunicação (como aula, seminário, palestra e curso);
- não se organiza a partir de uma avaliação diagnóstica;
- não dispõe de instrumentos eficazes de avaliação de competências profissionais. (BRASIL, 2001, p. 16)

Em 2006 é lançado o PRA-LER, esse documento se estabelece com base nos padrões formativos do PROFA, agregando um pequeno enfoque à interdisciplinaridade na visão de mundo, porém a atenção continua voltada principalmente à língua portuguesa e se pauta em

discussões didáticas e metodológicas, visando aprimorar o primeiro programa – ao aprofundar os processos de construção da escrita e da leitura, segundo o seu guia geral.

No ano seguinte, em 2007, com a efetivação do programa de formação Pró-Letramento, a matemática ganha espaço na formação dos professores alfabetizadores, porém após onze anos da promulgação da LDB, não se menciona ainda a flexibilização do currículo para se conferir significado, que é embasado na publicação do parecer CNE/CP nº9 de 2001.

Somente em 2012, com o programa de formação PNAIC, o currículo ganha atenção, ainda que de forma incipiente. O que se observa no caderno do formador é que, partindo do estudo de textos, abre-se a discussão em relação à necessidade de um currículo inclusivo, que reconheça o cotidiano escolar e suas diversidades a fim de garantir os direitos de aprendizagem dos alunos. Nesse programa, as disciplinas de história, geografia, ciências, artes e educação física entram para ampliar essa discussão, porém não há aprofundamento: apenas uma introdução ao assunto.

Buscando nessa análise responder às questões postas anteriormente, nota-se um avanço na direção do reconhecimento dos cotidianos escolares, porém pouco se discute com o formador sobre a importância de instigar os saberes pela experiência; ainda há na estrutura dos documentos fragilidades na formação dos formadores, apontando ainda para a culpabilização do insucesso no professor.

Outro ponto que se pode perceber ao analisar os cronogramas de execução do programa são os processos de aligeiramento na execução dos encontros com os formadores, justificados como necessidade de cumprir prazos propostos pelo sistema de acompanhamento SIMEC (Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle) do Ministério da Educação. Com isso, foi possível identificar prejuízos na sequência e no aprofundamento dos temas, ficando a critério dos municípios se organizarem a fim de aprimorar a aplicação, visto que no ano de 2017 a plataforma de acompanhamento ficou aberta apenas por três meses e em 2018 por quatro meses, ambos com apenas três encontros de formação para os formadores de professores e mais de oito cadernos para estudo com temas diversificados.

Tal processo é influenciado pelas políticas de metas e estas se balizam pelos resultados coletados em avaliações externas em larga escala. Busca-se a partir dessas avaliações selecionar os temas de formação continuada, o que caracteriza os estudos a partir dos resultados apresentados pela maioria, fator esse que pode acarretar falhas. Esse fator podemos analisar a partir do recorte abaixo, extraído do documento de apresentação do PNAIC.

Dentre os instrumentos que os profissionais usam para obter informações sobre as crianças, a Provinha Brasil – instrumento de avaliação diagnóstica disponibilizado pelo MEC a todos os sistemas de ensino – oferece sugestões acerca dos conhecimentos a serem avaliados, bem como propostas de registro do perfil da turma. A proposta pode servir de exemplo para a elaboração de outros instrumentos de registro e de arquivamento dos trabalhos realizados pelas crianças. Os portfólios, os diários de aprendizagem, os cadernos de registro são alguns modos de protocolar e acompanhar a progressão dos meninos e das meninas.

Os dados de outras avaliações em larga escala também são usados para diagnosticar avanços e dificuldades. (BRASIL, 2012, p. 24)

Aplicar a lei e seus pareceres legais demandaria mais do que a análise a dados de aprendizagem coletados a partir dessas avaliações. Há a necessidade de um estudo aprofundado e detalhado sobre as diferentes realidades enfrentadas pelas escolas, bem como as condições de trabalho presentes nesses contextos, as características das demandas atendidas, entre outros, visto que esses dados fazem parte de um índice.

Contudo, há também de se considerar avanços. O que mais se destaca é o fato de haver aproximação entre as Universidades e as escolas presente nos programas de formação desde o ano 2000. A formação dos programas nacionais esteve vinculada às pesquisas realizadas em Universidades, fator que viabilizou a expansão dos programas e novos olhares para a formação do professor em exercício, assim como mostra o recorte abaixo.

A formação de docentes é uma tarefa complexa que precisa contar com o esforço conjunto de diferentes segmentos da sociedade. Este Programa do Ministério da Educação se desenvolve em parceria com universidades públicas brasileiras e secretarias de educação. Não há como garantir a efetividade da formação docente sem a participação ativa desses três segmentos. Cada um desses tem funções específicas a fim de garantir o bom andamento do programa. (BRASIL, 2012, p. 27)

Embora os programas tenham no seu percurso apresentado problemas financeiros, apertando os prazos de formação, o vínculo ocorreu, portanto, esse aspecto precisa continuar garantido, pois é a partir dessa aproximação entre a escola e a universidade que se abre a oportunidade de resistência, de possibilidades de cumprir o que já está previsto em lei: a articulação entre a teoria e a prática, como determina o parecer CNE/CP nº9 de 2001.

Analisando esse processo histórico em que se deu a aplicação de inúmeros programas de formação, entende-se que ainda faltou proporcionar além das discussões metodológicas e didáticas, uma formação direcionada ao professor de acordo com as necessidades da escola, considerando o conhecimento e a experiência acumulada e o currículo, tomando a realidade e a sociedade como parte de seus estudos, como bem afirma Pires (2018), ao analisar o parecer CNE/CP nº9 de 2001.

Segundo o Parecer CNE/CP nº 9 (BRASIL, 2001), de 8 de maio de 2001, é preciso construir um currículo flexível, integral e interdisciplinar, estruturado por um modelo de ensino-aprendizagem que contemple a articulação teoria e prática, a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, e as competências como princípio curricular orientador da formação docente. (p.68)

Analisando os processos formativos através do guia do formador de cada programa, nota-se como justificativa para ainda haver fracasso na aprendizagem, direcionamentos técnicos envolvendo, por exemplo, “novidades terminológicas” usadas para designar como a formação de professores é compreendida dentro de cada etapa desse processo histórico.

Marin (1995) aponta o uso de termos como “reciclagem”, que trazia a ideia da necessidade de “mudanças radicais”, assim como “aperfeiçoamento”, utilizado para designar o “tornar perfeito”, como se o profissional não estivesse completamente formado. O termo “treinamento” era empregado com a interpretação de que o profissional precisava seguir moldes e modelos. Já “capacitação” se relacionava à ideia de tornar o professor capaz. Esses termos foram se modificando ao longo do tempo de acordo com as concepções que se estabeleciam diante do papel do professor a fim de cumprir as determinações políticas e seus princípios e como resposta aos resultados obtidos através das avaliações externas.

Desde a primeira versão da BNCC já havia menções sobre mudanças na formação de professores encadeadas pela necessidade de adaptação a adequação do material pedagógico oferecido pelas inúmeras editoras. Ao consolidar a construção da segunda versão, novamente a formação é mencionada, porém como alicerce para o currículo, a fim de garantir os direitos de aprendizagem. Em sua terceira e última versão, define-se como referência para o currículo e alinha as demais políticas e ações, segundo Marchelli (2017), que a formação estará a serviço do preparo do professor para garantir a infraestrutura e os conteúdos educacionais que devem ser constantemente avaliados através de avaliações em larga escala.

É possível observar que as nomenclaturas mudaram com o passar do tempo, mas o entendimento de como deve acontecer a formação do professor em âmbito nacional se manteve vinculado ao sistema de avaliação em larga escala, colocando os aspectos da ação pedagógica dentro dos conteúdos elencados pelos descritores avaliativos em nível nacional. Tal fato precisa ser analisado para se compreender como é estabelecida essa relação no município em que se realiza a investigação.

Tendo a pesquisadora a compreensão de que é parte desse todo, faz-se necessário reconhecer-se como integrante desse processo e destacar em que contexto atua, assim oportunizando neutralidade ao olhar para objeto formação do formador, o qual está imerso em



todo o contexto político e histórico destacado e que viabilizou as ações administrativas do município analisado.

É necessário entender quais relações são estabelecidas e como se realiza a ação de formar seus professores a partir de toda essa conjuntura. Isso posto, faz-se necessário contextualizar o município onde a pesquisa foi realizada, refletir sobre como se deu a compreensão do que é ser formador, como são vistas as experiências e como se responde a reprodução de formação em larga escala posta pelo governo, dados esses apontados no tópico a seguir.

### **1.3. Processos vividos pelo município: Refrão da canção**

Na canção, o refrão é a parte mais repetida, todos os versos direcionam-se ao refrão, e aqui não é diferente: todo o estudo se dá nesse município, portanto, será a parte mais lembrada. Monte Mor está situado no interior do estado de São Paulo, município integrante da região metropolitana de Campinas, que teve sua emancipação política em 24 de março de 1871 de acordo com site oficial do município. Está localizada próxima a importantes rodovias do estado, como: Rodovia dos Bandeirantes, Anhanguera e Jornalista Francisco Aguirre Proença (SP 101), fator que contribuiu para o crescimento econômico através das inúmeras empresas, entre elas a multinacional Tetra Pak, do ramo de embalagens.

Com seus 240, 41 km<sup>2</sup>, conta com aproximadamente 56.335 habitantes, de acordo com o IBGE (2016). Desses, 10.986 são atendidos pela Secretaria Municipal de Educação, em quatro modalidades: creche, educação infantil, ensino fundamental e EJA.

Assim como aconteceu no processo histórico do país, o município sofreu também inúmeras mudanças no processo formativo de seus professores desde a promulgação da LDB/96, destacando que as escolas de 1996 até o ano de 2004 eram de responsabilidade do estado. As mesmas formações oferecidas em nível de Brasil foram também oferecidas à rede estadual nesse período, não sendo necessário descrever os processos novamente. Por esse motivo, o recorte histórico referente aos programas de formação de professores neste caso será a partir de 2005, ano em que se deu o processo de municipalização dos anos iniciais do Ensino fundamental, concluindo esse processo em 2006, com início da municipalização também dos anos finais.

Analisando os registros dos processos de formação de professores oferecidos pelo município nesse período, destaca-se a aplicação do programa Pró-Letramento, do governo

federal, vinculado à Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), sob a responsabilidade de uma única professora conveniada do estado e formações ministradas por duas empresas privadas, “ENSINART<sup>5</sup>” e “Triani<sup>6</sup>”.

A partir do ano de 2010, o município optou pela adoção um sistema de ensino privado, visando cumprir com as metas do governo de “qualidade para todos” e, como oferta de serviços, a empresa contratada ofereceu diferentes formações para atender todos os profissionais da rede. Inicialmente, essas formações foram bem acolhidas pelos participantes, pois viabilizavam técnicas sobre uso do material adotado, porém, com o passar o tempo, essa formação técnica foi criticada e gerou descontentamento nos professores, segundo pôde ser observado através da leitura dos registros deixados pelos docentes nas fichas de avaliação realizadas após a aplicação dessas formações.

No mesmo período, o governo federal ofereceu um novo recurso financeiro chamado “Brasil Carinhoso”, destinado à creche, o qual, dentro de suas funções, tinha por objetivo contribuir com a formação dos professores. A administração da época pensava em contratar uma equipe pedagógica voltada à formação, e inicialmente contratou uma empresa voltada para a educação infantil, optando por não contemplar o ensino fundamental. Sem uma verba destinada ao ensino fundamental e, como ainda existia a hora de trabalho pedagógico coletivo – HTPC – a proposta para esse nível de ensino foi convidar os professores por indicação da coordenação das escolas para realizarem formações, visando a troca de experiências de uma escola para outra.

Essa proposta foi positiva, pois notou-se maior troca de ideias, havendo solicitação para que os coordenadores convidassem outros professores de áreas específicas e indicações de temas. Porém, em 2015, o Conselho Municipal do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) conseguiu a aprovação das horas previstas na Lei<sup>7</sup> 11.738/2008, mais conhecida como “lei do 1/3”, o fim das horas de trabalho pedagógico coletivo a pedido dos próprios professores, com a intenção de facilitar os processos de acúmulo de cargo. Com essa decisão aceita pela câmara de vereadores, houve a necessidade de repensar

---

<sup>5</sup> Empresa destinada à formação de professores de alfabetização, atuou no município em estudo por cinco anos.

<sup>6</sup> Empresa destinada à formação de professores e profissionais da educação, atuou no município por dois anos.

<sup>7</sup> Mais conhecida como lei do piso salarial profissional para os profissionais do magistério público da educação básica. A lei prevê, entre outros direitos, atividades na razão de 1/3 extraclasse na jornada de trabalho, podendo ser essas atividades realizadas em local de livre escolha do professor.

a estratégia de como oferecer a formação continuada de maneira que esta pudesse atingir a todos os professores e viabilizasse a troca de experiências.

Durante o levantamento desses aportes, destacou-se a observação de apontamentos feitos pelos coordenadores pedagógicos das escolas municipais, os quais justificam que por vivenciarem um grande acúmulo de funções, tem dificuldades em oferecer a formação continuada realizada por eles nas escolas. Estes justificam essa dificuldade elencando as muitas tarefas administrativas que vêm acumulando e a falta de momentos em que os professores possam estar reunidos.

Outro fator levantado por esses coordenadores se refere à necessidade de reunir os professores de uma mesma etapa, ano ou série, e das diferentes escolas, a fim de oportunizar e enriquecer a troca de experiências. Essa reunião acontecia anteriormente em horário destinado ao trabalho coletivo dos professores<sup>8</sup>, mas foi extinto por determinação municipal.

Em um segundo momento, destaca-se a solicitação feita pelos próprios professores, através de um requerimento solicitando à Secretaria Municipal de Educação, que a formação se realizasse em horário de trabalho devido ao fim dos HTPCs, obedecendo à legitimidade de contemplar todo o corpo docente do município, desde o professor PDI (professor de desenvolvimento infantil), perpassando PEB I (professor da educação básica I), até os especialistas de área PEB II (professor de educação básica II).

Entendendo essa necessidade de uma formação mais próxima às necessidades e realidade do município, a Secretaria Municipal de Educação elaborou um novo projeto interno de formação de professores que visava contribuir com a continuidade na formação de seus professores, porém utilizando de seus próprios recursos de pessoal. Para isso, convidou professores efetivos da rede que demonstraram maior experiência e resultados bem avaliados a atuar na formação de seus pares, visando atingir os objetivos esperados de forma mais próxima às necessidades da rede.

Com o intuito de justificar a apresentação do projeto de formação para o órgão administrativo municipal, a Secretaria Municipal de Educação, junto à equipe de formação, em busca de garantir ao projeto credibilidade legal, pautou essas contribuições do corpo docente e coordenadores das escolas, legitimando-as de acordo com a legislação nacional vigente, e em

---

<sup>8</sup> O fim da realização dos HTPCs (Horário de trabalho coletivo dos professores) se deu com base na interpretação feita a partir do texto da lei federal nº 11.738/08, que institui o piso salarial para o magistério público, bem como regulamenta a hora de atividade extra classe em 1/3 da jornada.

conformidade com o decreto n. 8752, que visa dispor sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica:

Art. 2º Para atender às especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, a formação dos profissionais da educação terá como princípios:

VIII - a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar; (BRASIL, 2016)

Comparando a legislação analisada com os documentos que constituíram a equipe de formadores, vê-se que essa proposta de formação utilizada pelo município cumpre com critérios estabelecidos e diretrizes nacionais, como aponta o recorte da proposta para o ano de 2019.

Destaca-se que a formação realizada na Secretaria Municipal de Educação desde 2016 favorece a coletividade onde os pares da rede têm a oportunidade de formação continuada voltada para a realidade montemorense no respectivo horário de trabalho, em atendimento à solicitação dos professores, tendo em vista que muitos acumulam “dois cargos como professor” e alegam dificuldades em participar de formações continuadas realizadas fora de horário de trabalho, reforçando assim que esse formato de formação em serviço atende às necessidades de “tempo” dos professores.

Outro fator que vem se destacando como positivo nas avaliações apresentadas pelos professores é o fato de a formação oferecer momentos de trocas de experiências, ou seja, a oportunidade de conhecer a prática dos colegas e trocar experiências, o que é de fundamental importância para formação docente, além de momentos reflexivos que envolvem um revisitar a prática a partir do estudo das teorias. (MONTE MOR, 2019)

O movimento realizado pela Secretaria Municipal da Educação ao atentar-se para a solicitação dos profissionais do magistério, interpretando a legislação e usando-a a fim de justificar suas ações relativas à formação de professores, trouxe contribuições para a elaboração das diretrizes municipais de formação de professores, como mostra o documento oficial do município em questão.

Ressalta-se que essa conquista busca valorizar o conhecimento cotidiano, a experiência no magistério, e parte também de um processo histórico em construção, que possibilita ser repensado valorizando a coletividade que nele atua.

Partindo dessa contextualização, concebe-se que a equipe de formadores atuantes no município se configura na perspectiva de formação continuada, conforme as congruências possíveis através das definições de Marin (1995), Imbernón (2011) e Nóvoa (1992). Ou seja, promovendo um processo de desenvolvimento contínuo do conhecimento ao longo da vida profissional e transformando os saberes docentes a fim de superar problemas encontrados no cotidiano da atuação pedagógica.

A proposta inicial visava a importância de que esses mesmos professores selecionados, além de formar seus pares, se mantivessem atuantes em sala de aula. Ou seja, em um dos períodos estes continuariam a ministrar aulas para os alunos da rede municipal em sua escola sede e no outro período destinar-se-iam aos estudos e aplicação da formação em seus pares, com o objetivo de garantir, nas formações, trocas sobre a realidade encontrada dentro das salas de aula.

A princípio, este projeto buscou atender somente aos professores das salas de alfabetização. Foram ofertados, como convite, encontros semanais oferecidos no contraturno, contemplando orientações e contribuições à prática pedagógica, focalizando o material didático adotado pelo município, porém vinculando suas estratégias de aplicação à realidade e à necessidade da clientela inserida nessas salas de alfabetização do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental I. Inicialmente, o acompanhamento e a orientação de temas a serem oferecidos partiram de sugestões da coordenação pedagógica municipal, logo após passando a se realizar um levantamento com os professores sobre as demandas existentes.

Com a implementação do projeto, com base na aceitação e apreciação dos professores, no ano letivo de 2017 este foi ampliado para toda a rede, desde a creche a até os anos finais do Ensino Fundamental. Isso incluiu novos profissionais, tornando a equipe de formadores interdisciplinar, não só por oferecer diferentes disciplinas, mas tendo em vista a atuação em conjunto nas formações de seus pares e a contribuição com a construção do saber como um todo.

Atualmente o grupo é composto por especialistas de diversas áreas: pedagogia; letras; matemática e ciências; história; geografia; arte e educação física com especialização em teatro, porém, apenas três puderam participar da pesquisa, pois, no decorrer do ano o setor público passou por cortes de verba e precisou diminuir a equipe.

Esses profissionais que permaneceram, realizam juntos estudos com base na pesquisa bibliográfica, buscando amparar a base teórica de acordo com as diretrizes municipais, refletindo sobre as necessidades apresentadas pelos professores em contextualizar o material adotado aos saberes e necessidades de seus alunos, para aproximar as discussões a ações inclusivas e em constante troca de informações com a equipe administrativa e pedagógica de coordenação e supervisão, de modo a direcionar e organizar as ações através de acompanhamento direto na escola.

Nesse sentido, destacam-se três fatores preponderantes para que equipe de formação de professores se instituisse no município, a saber: necessidade de uma formação voltada à realidade vivenciada pelo município; adesão significativa aos cursos ministrados pelos próprios professores da rede municipal no início do projeto e grande aproveitamento constatado através de avaliações realizadas pelos professores, demonstrado por meio das devolutivas sobre as formações oferecidas.

A ideia de formação continuada nesses moldes encontra-se pautada nas ações de aprofundamento teórico, no intuito de justificar cada ação pedagógica realizada, seguida de reflexão e trocas de experiências, com temas ou assuntos decorrentes do cotidiano escolar, a fim de proporcionar o levantamento de possíveis problemáticas e sugestões de ações e estratégias, buscando saná-las, bem como favorecer a autonomia na resolução de problemas, priorizando a diversidade da sala de aula. A esse respeito, Imbernón (2011) afirma que:

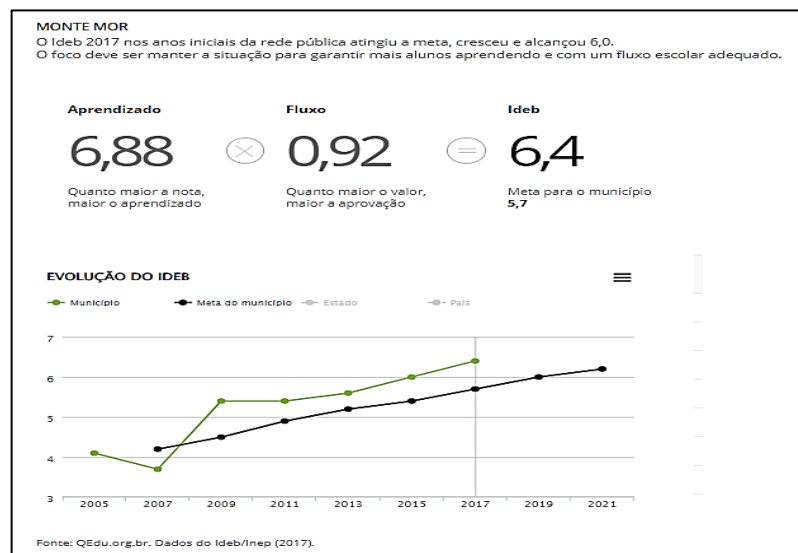
Na formação não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todos, há situações problemáticas em um determinado contexto prático. Assim, o currículo de formação deve consistir no estudo de situações práticas que sejam reais (p. 17).

Com base nessa afirmação, durante os encontros realizados com os docentes, a equipe de formação primeiramente busca diagnosticar divergências entre os relatos orais de atuação dos professores e as práticas realmente aplicadas. A partir da coleta desses dados têm sido realizadas intervenções de aprofundamento teórico, justificando cada ação pedagógica proposta nas formações, direcionando o olhar através de registros reflexivos em diferentes linguagens, comparando o que se fazia antes com o que está sendo realizado no momento, sendo tais reflexões também atreladas ao material apostilado adotado pela rede.

Destaca-se ainda que todo o material utilizado nas ações formativas, tanto nos encontros de curta duração (4 horas), quanto nos de longa duração (30 horas), são selecionados, preparados e criados pelos membros desta mesma equipe, que, além de pesquisar materiais já existentes, têm atuado também na elaboração/criação de materiais próprios (resumos, atividades, dinâmicas, sequências didáticas), especialmente produzidos para atender aos objetivos partilhados pelos professores da rede municipal. Além disso, a equipe mantém registros, através de portfólios, de todas as formações realizadas para direcionar futuras ações formativas.

Após a realização dos encontros de formação continuada, a coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, junto aos coordenadores das unidades escolares, acompanha o trabalho de formação continuada e focaliza a relação das práticas pedagógicas com a evolução dos educandos. Até o presente momento, os resultados estão se destacando como positivos, de acordo com os registros da própria secretaria, havendo redução no índice de retenção e evasão, já observado através do IDEB, com o gráfico abaixo, que demonstra resultados satisfatórios e acima do esperado.

Figura 1 – IDEB do município de Monte Mor - SP



Fonte: dados obtidos a partir do site: <https://www.qedu.org.br/cidade/5192-monte-mor/ideb>

Deste modo, a formação continuada que está sendo proposta visa oportunizar o trabalho colaborativo, pois visa construir com o grupo caminhos para melhorias pedagógicas, profissionais e sociais com poder de intervenção curricular voltada para a realidade do estudante.

A formação já realizada na Secretaria Municipal de Educação tem buscado favorecer uma maior integração e coletividade, onde os pares da rede têm a oportunidade de formação continuada voltada para a realidade montemoreense no respectivo horário de trabalho, tendo em vista que muitos acumulam “dois cargos como professor” e alegam dificuldades em participar de formações continuadas realizadas fora de horário de trabalho.

Nessa breve descrição do processo histórico em nível nacional e municipal é possível destacar algumas diferenças significativas, como o ato de conhecer a necessidade através da discussão da prática pedagógica entre pares e oportunizar momentos de trocas de experiências, que é de fundamental importância para a formação docente.

Considera-se que a ação realizada pela Secretaria Municipal de Educação configura-se como uma oportunidade de resistência à terceirização. Isso demonstra que é possível usar os recursos destinados à formação de professores sem mercantilização do ensino, valorizando a educação como um direito e não como um serviço, dessa maneira prevenindo situação que considera que:

[...]a relação deixa de ser de cidadão e passa a ser de consumidor, orientada pela satisfação do cliente; e a educação, nesse contexto, vai perdendo seu caráter de direito, tornando-se um produto de grandes empresas. (DASCANIO-RAMOS; DRI, 2012, p. 75)

Acompanhando o processo, vê-se que diante do cenário de ações formativas realizadas por empresas privadas, alheias à realidade das escolas, que desconheciam as particularidades e as necessidades da rede municipal, retoma-se na ação uma revisão das necessidades e inicia-se então essa nova proposta de formação, cujo escopo é a formação que parte de dentro do próprio município, onde os professores passam a ser protagonistas deste processo.

Clarificando nesse momento o objeto de estudo, a partir dessa contextualização sobre qual formação de professores se investiga nessa pesquisa, busca-se diante de toda essa proposta – construída com base na legislação nacional e nas contribuições dadas pelos profissionais do magistério atuantes nas escolas municipais – refletir sobre algumas questões: Que concepções esse contexto ressalta na atuação do formador nesse contexto?

O trecho abaixo traz informações importantes acerca desse questionamento:

Deste modo, a formação continuada que está sendo proposta oportuniza autossuficiência na colegialidade, compromisso que transcenda o âmbito meramente técnico, constrói com o grupo de formadores caminhos para melhorias pedagógicas, profissionais e sociais com poder de intervenção curricular voltada para realidade do professor. (MONTE MOR, 2017, p. 02)

O excerto acima direciona para a compreensão de que há nessa proposta a ideia de oportunizar o que é contribuição de todos, com tomada de decisão reflexiva, partindo das diferentes experiências. É possível entender a formação como construção e não como “âmbito meramente técnico”, o que leva a inferir que este formador seja um mediador, o qual precisa planejar e instigar momentos de reflexão sobre a prática, visando a construção coletiva de “caminhos para melhorias pedagógicas”. Tais características se aproximam dos saberes destacados por Vaillant (2003):

O formador de formadores é quem se dedica a formação de mestres e professores, e realiza diversas tarefas, não apenas na formação inicial e permanente de docentes, como também em planos de inovação, assessoria, planejamento e execução de projetos nas áreas de educação, formal e informal (p.278)



Justifica-se, então, a necessidade de atentar-se para os processos que envolvem a formação do formador de professores, que, como apresentado, perpassa a experiência de sala de aula, a vida cotidiana e suas convivências em diferentes espaços, contemplando-se também a pesquisa e extensão dos saberes docentes, além de políticas públicas que regem o trabalho e determinam as diretrizes, as relações sociais e as culturais.

A fim de melhor compreender o trabalho desse grupo de formadores, visto que algumas questões não foram possíveis de se responder com o levantamento dos processos históricos, o próximo capítulo tem por objetivo delinear o olhar para as experiências e os cotidianos, além de como se compreende a formação do formador adulto e em contato direto com a sala de aula.

## 2. Ritmos teóricos

Neste capítulo, através da analogia com o ritmo musical – que é o que dá o movimento para a música; aqui compreendido como esse movimento – justifico as bases de fundamentação em que a pesquisa acontece no município investigado com base no contexto vivido. Busca-se, então, definir o movimento dentro do aporte teórico que embasa o trabalho de investigação realizado com o grupo de formadores, o que se entende por formação do formador de professores e como a mesma é balizada pelo grupo de formadores pesquisado.

### 2.1. Mapeando o conhecimento: Escolhendo o ritmo

Com base na metodologia do mapeamento biográfico com uso de tecnologias (ANDRÉ, 2009), foi possível levantar dados bibliográficos sobre como as pesquisas recentes abordam o papel de formação para o formador. O fato dessa metodologia contribuir para a otimização do tempo e viabilizar acesso às referências atuais possibilitou melhor organização e permitiu a localização das informações com maior rapidez e precisão.

Início da pesquisa informacional: momento em que o estudante recebe a tarefa a ser realizada; avalia as variáveis de tempo e extensão da tarefa. Aqui os sentimentos predominantes são a incerteza e apreensão. (ANDRÉ, 2009, pag. 64)

Esse sentimento de incerteza e apreensão realmente tomaram conta, pois a primeira análise realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES a partir da busca com base nas palavras-chave: “narrativas”, “formação continuada”, “formador” e “dialogia”, obteve como resultado inicial um total de 176.424 trabalhos. No entanto, ao refinar a busca de dados através dos indicadores disponíveis no indexador para “ciências humanas” e “educação” foram destacados 680 trabalhos.

Partindo dessa ação realizada que refinou a busca para 680 trabalhos, foi possível elencar aqueles contendo maior proximidade com a pesquisa que aqui se apresenta através da análise de contexto e proximidade dos objetivos para essa pesquisa, que se deu com base na leitura dos títulos, excluindo aqueles que estavam relacionados à formação inicial ou vinculados à formação de outros profissionais que não são professores e/ou formadores da educação.

Obtém-se então uma nova seleção de dados significativos, agora com apenas 15 trabalhos. Com essa coletânea em mãos, avançando para uma nova etapa, exige-se a observação de outras características que possibilitassem entre esses trabalhos já produzidos uma fonte de estudos realmente inventariada e que contribuiria efetivamente com o encaminhamento da pesquisa que

visa investigar como se dão os processos de formação do formador de professores que atua tanto na formação continuada quanto na sala de aula.

Retomando nesse momento a comparação das palavras-chaves presentes nos resumos, nota-se que há apenas um trabalho contendo a palavra-chave: FORMADOR. Passa-se nesse momento a estudar os trabalhos selecionados através da leitura do texto completo, buscando aqueles que oportunizassem proximidade com os percursos formativos de professores, visto que os formadores também são professores atuantes. Os dados adquiridos com essa ação abriram a possibilidade de uma nova organização, agora com apenas 13 trabalhos, conforme mostra a quadro 1 abaixo:

**Quadro 1 – Dispositivos de investigação nos percursos formativos de professores**

<b>Instrumento de investigação usado nos trabalhos</b>	<b>Nº de trabalhos</b>	<b>Período em que foram publicados</b>	<b>Temática explorada e objetivos</b>	<b>Resultados alcançados</b>
Narrativas	05	2014 – 2017	Analisam como dispositivo investigativo e formativo. Estudos referentes a identidades profissionais	Evidenciam que os professores buscam a autonomia ameaçada pela desvalorização como constituição da docência.
Memorial	03	2013 – 2017	Análises referentes à construção de identidades de lugar, visando compreender as invisibilidades.	Apresentam os movimentos de resistência contra a hegemonia através das marcas de subjetividade na voz do professor e a (re)significação de si e do outro.
Autobiografia	01	2017	Visa compreender os processos de subjetivação	Compreensão sobre o que fazer com a voz do outro através do conhecimento de si.
Entrevistas	04	2013 – 2016	Investigações referentes à compreensão dos processos formativos, a construção dos saberes profissionais.	Compara o atendimento às políticas públicas e a transformação social; Evidencia percepções dos professores, fontes de aprendizagens e apontam necessidades formativas.

Quadro elaborado pela autora.

Nota-se que a maior parte dos trabalhos utiliza como instrumento principal as narrativas (N=5), usando-o como dispositivo investigativo e formativo e, em seguida, as entrevistas (N=4) a fim de compreender processos formativos e a construção de saberes profissionais. Os memoriais (N=3) foram utilizados no intuito de analisar a constituição da identidade e as autobiografias (N=1), visando compreender os processos de subjetivação na constituição de si como profissional.

Esse mapeamento organizado em categorias facilitou o aprofundamento sobre os dados bibliográficos, o que possibilitou realizar a exploração de constância entre eles, a fim de atingir um direcionamento mais produtivo na pesquisa, como bem menciona André (2009).

As categorias elencadas oportunizaram um levantamento significativo de bibliografias dentro das necessidades de compreensão das diferentes metodologias utilizadas que exprimem a investigação com base nas narrativas, ora usadas como instrumentos de investigação, ora como método de pesquisa. Enfatiza-se, assim, o próximo passo do processo, o qual possibilitou a leitura crítica desses dados selecionados, garantindo a atualidade dos fatos, pois o recorte de refinamento dos dados na plataforma da CAPES se faz entre os anos de 2013 e 2018.

Dentre os dados elencados no mapeamento, na pesquisa intitulada, “Ações de Formação Continuada: Necessidades Formativas e Fontes de Aprendizagens de Docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (SILVA, 2014), temos a apresentação das necessidades formativas dos professores dos anos iniciais, possibilitando um embasamento sobre as experiências do formador de professores. Tal pesquisa observa que este precisa estar ciente da importância de se atender às carências de formação, às mudanças sociais e dos sistemas de ensino, bem como às lacunas existentes, consolidando-as em um projeto de formação que mobilize os saberes docentes e apontem importantes reflexões sobre caminhos pelos quais o formador se forma. A autora aponta que:

[...] os professores revelaram necessitar que as ações de formação continuada sejam realmente significativas e sistemáticas, que promovam uma aproximação entre teoria e prática e que suas necessidades de formação sejam tomadas como ponto de partida no momento de planejar essas ações. (SILVA, 2014, p. 09)

Ao evidenciar a “voz” dos professores em sua pesquisa, mesmo que para demonstrar em seus resultados as necessidades formativas dos mesmos, a autora traz uma importante reflexão em relação ao abrir-se para a escuta desse professor, para o qual – pode-se inferir – o formador de professores precisa considerar uma formação que não dissocie a teoria e a prática para garantir a construção do significado. O formador poderá realizar essa ação, ou seja, refletir

sobre como ele precisa atuar segundo essas necessidades que se destacaram ao escutar o professor. O desafio é encontrar meios e espaços para instigar essa reflexão no formador, um dado importante a se atentar no momento de análise.

Pensando nessa questão, a pesquisa de Leão (2014) focaliza essa possibilidade de reflexão por meio das narrativas. Para a autora, a atuação de um professor em sala de aula como formador visa compreender como se constitui o processo formativo da realidade em que atua. E como apontado no resultado de sua pesquisa, o Centro de Formação – seu objeto de estudo – não se consolidou como proposta participativa no processo formativo, pois se voltou a atender às propostas em larga escala e generalista da política educacional, contraponto a ideia de processo formativo de acordo com a realidade.

Os resultados analisados nesse estudo acentuaram através das narrativas dos formadores – aqui entendidos como professores que se formam para formar – a necessidade de uma formação que viabilize a teoria dando suporte à prática, e com significado. A autora se pauta em Nóvoa (1995), destacando como se forma o formador a partir dessa análise, afirmando que: “Segundo o autor, o formador forma-se a si próprio, pela reflexão dos percursos pessoais e profissionais forma-se na relação com o outro; forma-se através das coisas e da sua compreensão crítica” (Leão, 2014, p. 72).

Nesse trabalho outra importante contribuição possibilita pensar sobre a (auto)formação – aqui destacada entre parênteses por considerar a possibilidade de formar-se e de formar o outro através do refletir sobre a experiência – estabelecida pelos processos reflexivos diante do revisitar os percursos pessoais. Este dado é relevante como apoio na seleção de dispositivos de formação que podem contribuir com esses processos reflexivos e seus registros, bem como delinear a escolha de aporte metodológico em pesquisa formação.

Em consonância ao que diz respeito a esses percursos pessoais de compreensão crítica, ou como construção da identidade profissional, a pesquisa intitulada “Fanzines narrativos: Um olhar sobre as identidades profissionais de professores de uma escola pública” (SILVA 2017), investigou como se dá o processo para se tornar um professor, tendo por base teórica Nóvoa (2007, 2009), que procurou, através da narrativa (auto)biográfica como um dispositivo investigativo e formativo, trazer a temática das identidades profissionais docentes. Para isso, a autora utilizou a análise semiótica persiana que investiga a relação entre objetos e o pensamento, bem como sua relação com o sujeito por meio da linguagem. O percurso escolhido diante da análise semiótica buscou as percepções de como os professores constroem suas identidades. Porém, esse caminho trouxe para a autora uma análise de como ela mesma compreende o seu percurso, e como a complexidade de se tornar professor é vivenciada em si.

Destaca-se, então, o quanto a escolha metodológica de processos narrativos constitui em si os processos formativos no mesmo percurso.

O estudo de Grauper (2013), intitulado “Contribuições das práticas educativas para o ensino da matemática nos anos iniciais”, traz a análise de uma experiência disciplinar colaborativa, tendo como objetivo identificar as contribuições da disciplina Metodologia do Ensino de Matemática para os professores dos anos iniciais. A autora refere-se aos modelos teóricos, da “formação continuada como estratégia para sanar as fragilidades apresentadas na formação inicial do professor” (GRAUPNER, 2013). Esse direcionamento levou-a a investigar as aulas da turma da pedagogia e a analisar as ementas da disciplina do ensino de metodologia da matemática. Apresenta como resultado o fato de que um grande número dos programas de formação discorre sobre essa crença da atuação da formação continuada como auxílio ou “socorro” aos limites da formação inicial.

Entende-se que é um fundamento importante a se pensar, pois auxilia a refletir a concepção do grupo de formação em relação ao seu papel como formador e como investigam as necessidades dos professores. Porém, estas partem do princípio de falha na formação inicial, ou atenta-se para os desafios estabelecidos diante da experiência vivida? – essa mesma que os constitui em cada formação ministrada. Ressalto a importância desse olhar no momento de análise, pois enfatiza o reconhecimento de si dentro do processo formativo ao longo da vida.

Dando continuidade nessa busca em compreender como se forma o formador, partimos agora dessa possibilidade de uso dos dispositivos formativos em pesquisa, os quais possibilitam o reconhecimento de que a formação se dá no adulto, que está permeado de experiências e que compartilha daquilo que o constitui. Encontra-se no trabalho “Formadores de professores: Aspectos da Constituição de sua profissionalidade” (MAGALHÃES, 2016), processos de aprendizagem da função de formador de professores, estes especificamente atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental através de pressupostos metodológicos da pesquisa (auto)biográfica. A pesquisa realizada dentro do espaço virtual, no Portal dos Professores da UFSCAR em 2013, apresenta um campo de estudo diferente. A autora destaca que a partir do seu estudo foi possível identificar o quanto se faz importante para o formador de professores o outro, que também exerce a mesma função de formador, por proporcionar uma reflexão colaborativa.

A pesquisa de Magalhães (2016) enfoca um grupo de formadores de professores, onde é salientada a importância de momentos de reflexão colaborativa como parte do ato de formar-se. Porém há menção sobre possíveis lacunas deixadas pelo modelo de atendimento on-line,

dentre as quais a autora destaca a ausência de um espaço para a exposição das experiências, que se dão, segundo a autora, por perceber nesse espaço virtual o não pertencimento coletivo.

Em Monteiro (2015), no estudo denominado “Imagens de Si: Das (Fotos)Narrativas de Vida à Constituição Profissional de Professoras Alfabetizadoras”, apesar de realizar a investigação com professoras alfabetizadoras, apresentam-se pressupostos referentes aos elementos constitutivos da formação, tais como: professor como centro do estudo; respeito às singularidades; subjetividades; significar experiências de vida e intensificar sentidos e significados.

A leitura na íntegra desses trabalhos auxiliou a compreensão de que esta pesquisa se dá em um campo pouco explorado da formação continuada, o que justifica sua importância por oportunizar outros caminhos possíveis de se pensar como se forma o formador de professores que atua nesse contexto da formação continuada.

Cabe ressaltar que, devido a esse fator, os dados encontrados serão utilizados sob um viés pautado no formador, ou seja, os processos formativos desse adulto que atua na formação de outro adulto, diferente portanto, da formação do professor, que irá atuar com a criança, com o adolescente, pensando o formador e seu contexto na formação a partir das experiências.

Esse olhar para as experiências justifica os aportes metodológicos encontrados com base em Nóvoa (2010) e Tardif (2003), em relação à identidade profissional, Delory-Momberger (2006, 2011), Josso (2007) e Souza (2008). Na escolha dos dispositivos de investigação com foco no desenvolvimento do estudo por meio de narrativas, cabe analisar ainda quais desses dispositivos se apresentam como uma melhor opção para a compreensão do processo de formação do formador e seja possível de se realizar com a equipe de formadores.

Nesse sentido, pensando-se sobre dispositivos para a investigação dos processos perpassados pelo formador, temos o trabalho, “Autoformação como exercício do tornar-se educador: uma reflexão sobre autoralidade e microestética do cotidiano”, em que Nascimento (2011) buscou compreender os percursos existentes na trajetória de como os educadores constroem sua autoformação. Apesar da pesquisa retratar a trajetória de como os educadores constroem sua autoformação, as considerações podem ser aproximadas aos formadores, visto que são mediados por uma microestética<sup>9</sup> do cotidiano, através da qual se fez necessário uma releitura dos espaços formativos, enfocando as histórias de vida. Para isso, adota a metodologia de autobiografia proposta por Josso (2002), que apresenta a aproximação das interações e outras subjetividades para instigar o pensar sobre o singular dos sujeitos. Alicerçada por esse conceito,

---

<sup>9</sup> Ressalto que esse termo possui maiores esclarecimentos em Nascimento (2011).

esta busca alcança uma visão menos determinista da realidade. O autor dá destaque ao ser que aprende, aos saberes subjetivos constituídos a partir da memória, apresentando possíveis dispositivos formativos, como os que usam as narrativas de experiências e entrevistas narrativas.

Esse olhar para autobiografia contribui no sentido de oportunizar, segundo Dominicé (2006), o processo de que ao formar o outro se conheça o que foi formativo em si, na sua própria trajetória, defendendo assim que a construção biográfica de sua própria história usada na formação desse profissional, que é adulto, desencadeie o processo de uma busca de si, tomando consciência de sua singularidade dentro do contexto vivido e transformando sua ação.

Assim como ressalta Sicardi (2008), o caminho desse mapa mostra a importância de valorizar as particularidades, o que é singular do sujeito, a fim de ressaltar a totalidade, o contexto, resgatados através da estruturação dos acontecimentos de quem narra a própria história de vida.

Essas investigações e aportes trazem importantes reflexões sobre os processos de (auto)formação, que apesar de direcionados na maioria deles à formação de professores, abordam estratégias de reflexão sobre a constituição dos profissionais e valorizam o espaço e as experiências através do tempo, o que viabiliza o uso desses recursos também na investigação voltada ao formador por considerar que:

No universo da Educação e mais precisamente da formação de professores, parece-nos iminente uma necessária modificação do ponto de vista didático pedagógico que ajude o (a) professor a pensar e a viver essas impermanências que se tornam ameaçador quando não são reconhecidas como tais[...] Não é, pois, surpreendente que a reflexão autobiográfica torna-se uma prática que se apresenta como uma via rica de potencialidades a ser explorada institucionalmente . (PASSEGGI e CUNHA, 2013, p. 44)

Tal proposição corrobora com a perspectiva de Nóvoa (1995), que considera a formação dentro de um movimento, o qual não dissocia a teoria e a prática, tendo como objetivo favorecer a construção do significado das diferentes experiências pelos sujeitos, direcionando-os na compreensão de suas singularidades.

## **2.2. Contextualizando os dados encontrados: Possibilidades rítmicas**

Estudar o ritmo designa o que flui, e o movimento musical apresenta os tempos musicais que se alternam de acordo com os intervalos. Sendo assim, contextualizar a formação continuada através de uma analogia com o ritmo possibilita – além de compreender quais



intervalos estabelecem e balizam a atuação do grupo de formadores – identificar quais contextos teóricos são fortes na constituição da equipe.

Como ponto de partida, retomemos nosso primeiro “verso da canção”: a LDB. Nela, a busca de dados encontrou no mapeamento os seguintes elementos: reconhecimento da necessidade de processos reflexivos na formação; reconhecimento dos saberes subjetivos dentro da perspectiva de formação com adultos, os quais se constituem atuantes em sociedade; destaque para os processos de (auto)formação através da partilha de experiência.

A LDB - Lei 9394/96<sup>10</sup> destaca em seu texto a preocupação com a formação continuada já em sua primeira versão, além de vários artigos 61, 62, 67 e 87, os quais visam determinar quem são os profissionais da educação para, em seguida, apontar a necessidade e justificar a importância de continuidade na formação como meio de valorização desse profissional da educação. Porém em nenhum desses artigos há menção que corresponda diretamente ao formador de professores.

Depreende-se a partir dessa organização proposta no trecho documento da LDB/96 e incisos acrescentados posteriormente as diferentes perspectivas de atuação na formação de professores conforme elencadas acima. Perspectivas essas elaboradas de acordo com as possibilidades de cada entidade educacional, sua cultura, compreensão política e social, a fim de identificar como e quem forma esses professores, visando o cumprimento da lei:

Art. 61. [...] Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

**I** - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

**II** - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

**III** - o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) (BRASIL, 1996)

Ao pontuar a necessidade de associação entre teoria e prática, assim como aproveitamento de experiências anteriores, conforme apresentado no inciso II acima, pode-se compreender o quanto essa formação precisa estar em consonância com a escola e seu cotidiano. Verifica-se, de acordo com o documento, que o responsável pela formação continuada precisa conhecer o campo da educação, seus processos, bem como ter experiência

---

<sup>10</sup> Lei de diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1996, visando estabelecer as diretrizes e bases da Educação Nacional.

de atuação na área, reconhecendo que sua constituição é permeada de saberes subjetivos, estando em consonância com os dados levantados até o momento.

Seguindo por esse contexto cabe, portanto, à formação continuada potencializar reflexões em torno da experiência vivida na atuação como professor, por isso a necessidade de ser permanente, contínua e que viabilize momento de trocas das diferentes experiências vividas entre professores através de processos reflexivos.

Assim, busca-se viabilizar a compreensão da mudança de status de quem antes de atuar como professor era aluno, fator que influencia diretamente na mudança de experiência antes teóricas para as experiências práticas e de responsabilidade coletiva, em que a subjetividade encontra-se como meio de organização das nossas experiências, possibilitando estabelecer relações entre as mesmas segundo Placco e Souza (2015).

Compreende-se aqui a expressão “experiência” a partir da etimologia da palavra encontrada em Passeggi (2011) “deriva do latim *experientia/ae* e remete à “prova, ensaio, tentativa”, o que implica da parte do sujeito a capacidade de entendimento, julgamento, avaliação do que acontece e do que lhe acontece.” (p. 148) Assim como a subjetividade é entendida diante das considerações de Placco e Souza (2015), tal como “característica própria de cada um em permanente constituição, construída nas relações sociais, que permite a pessoa um modo próprio de funcionar, de agir, de pensar de ser no mundo, modo que a faz atribuir significados e sentidos singulares.” (p.43)

Diante disso, pode-se considerar que a equipe de formadores do município em estudo se constitui com base nesse recorte sobre a experiência da autora Passeggi (2011) e em concordância com o parágrafo 5º do Parecer nº 2/2015, “inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica” (BRASIL, 2015). Ou seja, a equipe de formadores é composta por professores atuantes no magistério municipal e com vasta experiência de atuação em sala de aula, contribuindo cada qual com os significados que os constituem diante de suas subjetividades produzidas ao longo de sua trajetória.

Compreender esses processos de formação pela experiência podem contribuir para clarificar o objeto de estudo referente a como se dá o processo de formação do formador, visto como processos formativos que dão com adultos. Segundo Josso (2010), “os objetivos da formação contínua devem se pautar na autonomização e, portanto, de iniciativa e criatividade, no sentido de uma educação com o objetivo de aprender a aprender.” (p. 63), ou seja: ao refletir sobre o seu próprio processo de formação e a conscientização diante das suas vivências contextualizadas – destacando quais relações são estabelecidas e o que estas ressaltam como

processo formativo no meio em que atuam – o formador pode aprender como aprender a formar a si e ao outro.

Pensando em como explorar esse processo de formação do adulto – que precisa aprender a aprender – é que se busca compreender a investigação de maneira formativa, pois, como parte desse processo, ao investigar com a equipe de formadores, me coloco, eu, pesquisadora, adulta, também nessa dinâmica de aprender a aprender.

Esse processo se dá diante da própria atividade, nela se faz necessário o exercício de lembrar e refletir sobre a experiência vivida, a qual deixou marcas, fatos que possibilitam pensar sobre a ação. A esse respeito, Placco e Souza (2015) apontam o processo como um movimento de se olhar no espelho, ou seja, expor-se a si mesmo, conhecer como adquiriu o conhecimento. Segundo as autoras, esta é uma ação metacognitiva, a qual confere uma dimensão fundamental para a aprendizagem do adulto.

A preocupação em desvendar o conhecimento do conhecimento torna-se imperiosa para que o sujeito possa explicitar suas intencionalidades e assumir responsabilidade pelos atos cotidianos. Essa busca e esse interesse se refletem no jeito de olhar do adulto, capaz de ver além do que se lhe mostra, ao realizar um duplo movimento entre as coisas vividas e pensadas. E esse exercício de reflexão abre caminhos para possíveis mudanças e transformações. (PLACCO, SOUZA, 2015, p. 57)

Josso (1978) apresenta ainda em seu texto um instrumento que potencializa a compreensão desses processos de formação do adulto: a biografia, levando em conta o ponto de vista dos educandos, aqui considerado como o ponto de vista do formador em processo de formação.

Segundo Ferrarotti (1979) “o método biográfico pretende atribuir à subjetividade um valor de conhecimento.” (p. 36), valorando as subjetividades, as histórias de vida e o resgate das experiências que constituem a ação. Por isso, de acordo com Josso (1978), a biografia não pode ser confundida com uma simples narrativa, pois esta é fruto da reflexão dos processos vividos.

Diante de todo esse caminho trilhado, pode-se compreender que a investigação-formação ou pesquisa-formação são termos usados para referir-se à pesquisa em que o movimento da construção do conhecimento passa pela compreensão da constituição de si, resultando portanto em pesquisa, pois há a investigação de um processo, e em formação, pois, oportuniza a reflexão e a conscientização do “processo de formação como um processo permanente, dialético e multiforme”, como afirma Pineau (1985, p. 116).

Diante dessa afinação do ritmo, define-se esta pesquisa como qualitativa e (auto)biográfica dentro dos princípios da pesquisa-formação, pois, além de investigar os

processos de formação do formador de professores, também oportunizou o uso do dispositivo ateliê biográfico de projeto momentos de formação para os formadores. Tais ações foram oportunizadas mediante a construção de narrativas autobiográficas e biográficas – ressaltando que ao unir os momentos em que os membros se autobiografaram e foram biografados, utilizo o recurso linguístico de colocar entre parênteses a palavra “auto”, identificando assim dois movimentos distintos de reflexão da trajetória de vida – em diferentes contextos e suportes como método da pesquisa-formação.

Sendo assim, os princípios constituídos na pesquisa-formação que se apresenta começam a aparecer: a pesquisa se dá na perspectiva das histórias de vida, com base na formação do adulto, portanto ressaltando a visão deste; como aprende; como busca os efeitos de transformação e sua concepção global, que tem como base de reflexão as trajetórias de vida, visando favorecer o autoconhecimento e através dele reforçar a identidade. Para isso define-se a partir dessa construção o ritmo da composição através do uso de narrativas (auto)biográficas, construídas com apoio do dispositivo de formação ateliê biográfico de projeto, partindo de Delory Momberger (2006) e reconstruindo percursos diante do contexto do grupo.

### **2.3. Especificidades sobre a formação do formador: a melodia**

Um contraponto na música é uma técnica usada para que duas ou mais vozes, de acordo com o perfil melódico e a qualidade harmônica, componham parte da melodia, gerando a sobreposição de suas singularidades.

Pensando a partir do contexto de que há poucos estudos referentes ao formador da formação continuada, destacam-se as especificidades da formação desse formador como um contraponto a se compor.

Salienta-se como qualidade harmônica nessa analogia essa mudança referente aos processos de como se dá a compreensão da formação do professor, a qual afeta também a formação do formador. Todavia, imergir no campo da formação do formador é um desafio, pois, como já apresentado é um estudo recente e ainda pouco investigado, por isso as reflexões entremeiam poucas produções. De acordo com André (2009):

[...] são atuais e importantes, pois as práticas dos formadores, que por sua vez são muito afetadas pelas condições de trabalho em seu contexto institucional, têm papel fundamental nos cursos de formação inicial e, conseqüentemente, na qualidade do ensino da escola básica (ANDRÉ, 2009, p. 02)

Nesse sentido, ressalta-se que as produções sobre os processos da formação dos professores podem contribuir para o entendimento dos processos de formação e para o levantamento das práticas que constituem a formação da equipe de formadores.

Tematizar a formação de formadores levou-me a considerar estudos sobre a formação de professores e coordenadores pedagógicos, fazendo aproximações diante desses achados à realidade vivenciada pela equipe de formadores de professores da qual faço parte, o que leva a aprofundar os estudos aprofundados nos documentos que regem a profissionalidade desses formadores, contrapondo aos dados teóricos da aproximação.

Iniciando pela proposta municipal de formação de professores, destaca-se que apesar de delinear aspectos importantes sobre como são esses processos de formação, não há referências sobre as garantias de espaços formativos para esses formadores.

Ainda que a proposta de formação direcione as ações práticas dos formadores e a concepção que se têm dos processos formativos que elaboram, esta não clarifica os movimentos formativos que esses formadores perpassam. Retratando a consonância dessa realidade com a escassez de estudos desses processos vivenciados pelo formador, Vaillant (2003) indica que:

A temática que nos interessa tem sido pouco estudada e a análise dos estudos publicados na América Latina e no Caribe mostra que são escassos os trabalhos e as investigações que exploram a temática dos formadores. (p. 276)

Compreende-se, então, que a problemática dessa pesquisa, que tem como intuito investigar os processos de como se dá a formação desses formadores, se destaca como uma possível contribuição ao refletir essa temática diante de princípios que considerem as experiências aqui vividas e narradas.

O mapeamento e a revisão bibliográfica auxiliaram a compor a melodia, pois a partir dele sobressaíram os referenciais teóricos que mais se aproximam da temática sobre a formação do formador, dentre os quais aponta-se Imbernón (2009) e Nóvoa (2010).

Imbernón (2009) refere-se às diferentes práticas do formador – dentre as quais cita que os saberes desses formadores concebem suas próprias práticas – como podendo se constituir nos modelos de formação que oferecem, ou seja, como um processo que constrói a própria prática. Nesse contexto os formadores dessa pesquisa constituem sua profissionalidade exercendo a função e partilhando de maneira coletiva os achados das reflexões sobre o seu fazer.

Nóvoa (2010) apresenta o movimento histórico de como surge a formação para formadores diante do fim da guerra em meados dos anos 70 e 80, em que há muito desemprego e com a chegada da industrialização não conseguiriam formar o contingente necessário para o

mercado de trabalho, por isso professores universitários criam um grupo de formadores sociais para formar a demanda necessária para a época. Mais tarde, ao abordar os percursos da formação de professores, aproxima-se novamente do formador, pois afirma que esta se dá por processos reflexivos, esses provocados por mediações que instigam o “pensar-se na ação” (p. 165). Acentua-se a ideia de que “ninguém forma ninguém” (p. 167), pois considera que a formação é um ato de reflexão sobre a própria ação.

Comparando as perspectivas dos autores com o processo histórico das ideias que permearam a formação do professor e as políticas educacionais, é possível inferir sobre alguns desafios em relação ao processo formativo do formador de professores. Dentre os desafios, ressalta-se a falta de diretrizes que garantam momentos de formação voltados a essa reflexão sobre a própria ação e a ação dos professores que estão sob sua responsabilidade. A constatação de Nóvoa (2010) de que “ninguém forma ninguém” também contribui a refletir sobre como se dá esse processo de instigar, incentivar, inferir esses momentos reflexivos, também na construção da prática do formador.

Salienta-se que o objeto “processos da formação do formador” perpassa pelos diferentes entendimentos relativos à formação continuada. Ao se investigar a problemática que visa compreender como se forma um formador, leva a considerar como podem ser reconhecidos esses processos formativos do formador, e quais metodologias contribuem para a construção desse conceito.

Faz-se necessário mencionar que os formadores vivenciaram todo o processo histórico destacado anteriormente, com participação em programas de formação veiculados pelas políticas públicas nacionais recentes, pois se estabeleceram formadores em um período concomitante às formações realizadas por esses programas de governo no município em questão, que aderiu ao mesmo com o intuito de garantir o repasse e a distribuição de verbas provindas do governo federal, como descreve o trecho do documento.

[...] o repasse de recursos financeiros para aquisição de materiais de alfabetização selecionados pela seccional da Undime e pela UF, que devem responsabilizar-se pela qualidade e adequação à sua realidade; (BRASIL, 2017, pag. 6)

Ao reconhecer que essas políticas permearam a constituição da experiência como formador, justamente por fazer parte da história de vida dos mesmos, e que esses diferentes modelos vivenciados ao longo do processo histórico e político da formação se tornaram parte da própria formação, bem como outros referenciais de experiência, tem-se, portanto, o intuito de vislumbrar como se concebe essa formação do formador no contexto da formação continuada exercida pela equipe de formação, abrangendo a discussão em torno de todos esses aspectos.

Perceber esses elementos em outros tempos e espaços pode favorecer saberes e caminhos que constituem esse processo de construção do ser formador. Para tanto, proponho revisitar também os dados considerados pelas pesquisas referentes à mesma temática, vislumbrando aproximações e destacando pontos necessários ao aprofundamento.

Ao remeter todo esse aporte para pensar sobre a equipe de formadores focalizada neste estudo, torna-se necessário mencionar que houve na elaboração do projeto de formação do município, e com ele a modificação da visão didático-pedagógica na busca de oportunizar ao professor essa reflexão em torno das experiências. Isso se deu a partir do momento em que se atentou para a solicitação feita pelos coordenadores e professores das escolas, buscando uma formação mais próxima da realidade vivenciada nos espaços educativos.

Compreende-se, portanto, que a reflexão partindo de narrativas (auto)biográficas desses formadores possibilita caminhos de investigação de como se dão seus processos formativos, direcionando-os a apoiar-se em dispositivos que viabilizem a partilha dos saberes.

Para esse próximo passo de escolha metodológica que se segue, cabe ressaltar ainda que a equipe de formadores de professores se reúne diariamente e convive em seu cotidiano com relatos das ações formativas de um para o outro, cuja rotina a presente pesquisadora faz parte como profissional dessa mesma equipe. Nesse momento, compreende-se que a pesquisa apresenta não só o caráter investigativo, mas também formativo, como aponta Josso (2007):

Essa trajetória põe em cena um ser-sujeito às voltas com as pessoas, com os contextos e com ele-mesmo, numa tensão permanente entre os modelos possíveis de identificação com o outro (conformização) e as aspirações à diferenciação (singularização). (p. 420)

A fim de balizar as concepções de como se dá a formação do formador, concebendo diante de todo esse levantamento a pesquisa como pesquisa-formação, e direcionando os caminhos a serem trilhados a partir do uso da metodologia (auto)biográfica, corroboram como aportes na construção de processos reflexivos sobre suas singularidades e pluralidades autores como Bragança (2014) e Josso (2008).

Para a compreensão da necessidade de significar a experiência como formador, com protagonismo de sua própria história, temos as contribuições de Passeggi (2008), Souza (2006, 2008), Antunes (2007) e Barreneche-Corrales (2008).

Na seleção do dispositivo Ateliês Biográficos de Projeto, nos baseamos em Delory-Momberger (2011, 2012, 2014), Passeggi e Cunha (2013), bem como Souza (2014). Com o intuito de registrar as vivências de (auto)formação, poderão também constituir a análise de dados que se desenvolverá nesse contexto três etapas: biografização, ações presentes diante dos desafios postos pela profissão e a confrontação entre as diferentes experiências. Dessa forma,

será possível apontar saberes e fazeres desse grupo de formadores da formação continuada da educação pública municipal, respeitando suas singularidades e pluralidades.

As concepções destacadas referentes ao papel do formador como um mediador têm base no entendimento de que a formação continuada, como a que valoriza a aprendizagem ao longo da vida, segundo Alheit (2006), se dá como permanente acompanhamento do percurso profissional na “temporalidade própria da vida” diante da necessidade vivida e/ou do interesse pessoal, sendo voltada para a reflexividade das experiências cotidianas, o que possibilita a percepção de que novos questionamentos, que vão se construindo a partir dos conhecimentos adquiridos e direcionam as próximas ações como formador. Há aqui o reconhecimento do pesquisador como participante da pesquisa, em que pelo ato de pesquisar também se forma, pois reflete sobre a sua própria constituição de si.

No capítulo seguinte são explicitados os procedimentos e estratégias usadas no presente estudo.



### 3. Processos, métodos e a seleção dos Instrumentos

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (Paulo Freire)

Busca-se nesse capítulo delinear os caminhos trilhados na realização dessa pesquisa qualitativa. O grupo de formadores, como vimos, se constitui de professores da própria rede pública como formadores de outros professores na perspectiva da formação continuada. Estes são comprometidos com o seu próprio aperfeiçoamento, tanto nas práticas de sala de aula, quanto na busca por construir uma formação reflexiva de acordo com o contexto e as práticas realizadas no cotidiano das escolas municipais. Este fator converge para aspectos da pesquisa (auto)biográfica como embasamento e o uso do dispositivo Ateliê Biográfico de Projeto de Delory-Momberger (2006).

#### 3.1. Experiências refletidas: apresentando a percussão

A percussão se utiliza de instrumentos tocados a partir do impacto, raspagem, ou agitação, ou seja, no contexto aqui inferido, remete à ideia do processo que nos impacta através de nossas vivências dentro de um contexto sócio histórico e cultural. Analisar os processos de formação desse grupo de formadores sugere a escolha de instrumentos que viabilizem a análise de todo esse impacto vivido.

Considerando-me pesquisadora e também pesquisada através da interface que se estabelece por ser membro do grupo de formadores analisado, coloca a escolha metodológica dentro da perspectiva de dois movimentos: a formação e a investigação, movimentos esses previstos dentro da abordagem (auto)biográfica, partindo da compreensão de que “o método biográfico constitui uma abordagem que possibilita ir mais longe na investigação e na compreensão dos processos de formação e dos subprocessos que o compõem” (NÓVOA e FINGER, 2010, p. 23).

Aprofundando-me sobre as possibilidades dentro dessa perspectiva do uso do método biográfico, pude vislumbrar que os estudos em torno das histórias de vida direcionavam a possibilidade de pesquisa-formação, dado que contribuiu com a clarificação dos aportes teóricos e metodológicos, respeitando a interface presente, assim como aponta o recorte abaixo.

Na área educacional, os estudos com histórias de vida, pesquisa narrativa e biográfico-narrativa têm empregado diferentes formas e implicado em processo de pesquisa-ação-formação (PINEAU, 2006), por entender que as narrativas biográficas permitem adentrar em dimensões subjetivas e objetivas dos sujeitos quando narram sobre suas experiências de vida-formação, bem como apreender singularidades da existência humana, numa interface entre experiências[...] (Souza, 2016, p. 66).

A análise de narrativas contendo as histórias de vida desses formadores e a minha pode ser ativada ou realizada, segundo Delory-Momberger, pelo uso do dispositivo Ateliês Biográficos de Projeto, que se apresenta oportunizando a pesquisa-formação, esta que foi delimitada como dispositivo metodológico nessa pesquisa-formação qualitativa em educação.

Apesar de se apresentar como uma estratégia recente de pesquisa, o ateliê biográfico de projeto possibilitou a aproximação e a compreensão de que a experiência caminha junto do conhecimento, propiciando assim a possibilidade de acompanhar e vislumbrar momentos de formação dos formadores de professores, que atuam na formação continuada. Assim, como afirma Passeggi (2016):

[...] uma das grandes contribuições do movimento socioeducativo das histórias de vida em formação (PINEAU, LE GRAND, 2012; JOSSO, 2010; DOMINICÉ, 2000), foi a de conceitualizar a prática de narrativas em que o narrador toma suas experiências como objeto de reflexão, sob a denominação de pesquisa-formação (DOMINICÉ, 2000; JOSSO, 2012), ou de tornar a pesquisa-ação um processo de formação. (p.73)

Ainda de acordo com Passeggi (2016), vale destacar que os procedimentos que se apresentam partem do pressuposto de que, ao realizar a pesquisa-formação, quem pesquisa também passa por formação, pois destes sobressaem, tal como afirma a autora, “práticas não instituídas e aprendizagens experienciais (pessoais, sociais, existenciais) através da adoção de “metodologias interativas” (p.74).

Desta forma, visando aprimorar a compreensão teórica e buscando explicar como se dá a prática, parte-se então da análise das experiências para chegar à reflexão sobre os aspectos autônomos de aprendizagem desses formadores, assim como veremos a seguir.

### **3.2. Processos metodológicos: a partitura**

A partitura contém a representação escrita de como é a música. Ela determina todos os seus acordes, afinação e letra, ou seja, possui símbolos que representam os sons conhecidos mundialmente, os quais podem ser executados pelos instrumentos, possibilitando a apresentação da música.

Realizar essa relação entre a partitura e a metodologia desenvolvida viabiliza inferir que a pesquisa se realiza com as pessoas em seu cotidiano, as quais se caracterizam pelas suas singularidades, suas experiências e suas subjetividades.

Nesse contexto, a metodologia utilizada foi a realização dos encontros formativos (auto)biográficos – ressalto o “auto” entre parênteses, pois há momentos em que biografo o grupo e outros em que cada um se autobiografa com a equipe de formadores, o que acontece na perspectiva de interpretação e de compreensão de três dimensões da temporalidade (passado,

presente e futuro) –, podendo ser aplicado não somente na educação, mas em todas as áreas que envolvem a formação de adultos.

Compreender toda essa temporalidade de constituição histórica que permeou a vida dos formadores, bem como o conhecimento acumulado ao longo do tempo no contexto científico e o levantamento dos processos reflexivos permite estabelecer contribuições para o aprimoramento dos dispositivos de formação e a pensar sobre como realizar estratégias e escolher instrumentos a fim de mediar os momentos de reflexão.

Encontrar os encaminhamentos necessários para refletir com base na contextualização do problema em pesquisa, bem como levantar possibilidades de aporte teórico e metodológico que viabilizassem uma melhor seleção e compreensão dos dispositivos e instrumentos científicos que suscitassem a pesquisa qualitativa em educação foram desafiantes e determinantes para a sequência dos processos.

A metodologia da pesquisa (auto)biográfica, portanto, determinou o aporte metodológico qualitativo de todo o processo, o que garantiu a ideia de compreensão do percurso formativo destacando essa pesquisa como pesquisa-formação, e a possibilidade de buscar resposta à problemática levantada, respeitando as subjetividades e objetividades. Isso abriu a possibilidade de inserção do pesquisador na pesquisa como membro da equipe, ou seja, buscando pesquisar a sua própria trajetória junto aos demais, não só realizando a biografia do grupo, mas sim se autobiografando e oportunizando esse mesmo movimento aos demais.

De acordo com Dominicé (2006), faz-se importante conhecer o que foi formador em si mesmo, em sua própria história, para assim contribuir com a formação do outro, o que se destaca como princípio dessa pesquisa. Assim, os autores utilizam a narrativa para aprimorar o método científico pós-positivista, observando-a como transformação para a crise episteme moderna, pois:

[...] ao priorizar o humano situam-se numa perspectiva epistemopolítica, como afirma Pineau e Le Grand (2012). As narrativas propõem uma nova episteme, um novo tipo de conhecimento, que emerge não na busca de uma verdade, mas de uma reflexão sobre a experiência narrada, assegurando um novo posicionamento político em ciência, que implicam princípios e métodos legitimadores da palavra do sujeito social, valorizadores de sua capacidade de reflexão, em todas as idades, independentemente do gênero, etnia, cor, profissão, posição social, entre outras opções. (PASSEGGI e SOUZA, 2016, p.11)

Deste modo, investigar possíveis respostas para a questão em pesquisa sugere refletir sobre a conscientização diante dos processos de formação ao longo da vida, em que se destacam as experiências construídas ao longo do tempo, como afirma Josso (2007, p. 07), “compreensão

de conhecimento e aprendizagem”, onde busca-se o sentido e a significação que se construiu a partir desse movimento.

Com isso, criar um espaço que beneficie essa reflexão não foi tarefa fácil, pois como afirma Delory-Momberger (2006), “a narrativa de vida é uma matéria instável”, visto que se dá no momento presente, através de um resgate do passado, fator esse que precisa ser muito bem estruturado, visando cumprir seu principal objetivo de instigar um trabalho de reflexão, circunstância que leva aos ateliês biográficos de projeto como dispositivo.

### **3.3. Ateliês Biográficos de Projeto: O maestro**

Como a partitura não é feita para um único instrumento, mas compõem-se na união de diferentes vozes, tomemos esse momento como um espaço de escuta atenta a essas diferentes vozes dos formadores como instrumentos musicais dessa partitura. O maestro conduz a orquestra, transmitindo direcionamentos necessários para que o ritmo, o andamento musical e a expressão musical sejam harmônicos.

Portanto definir essa “regência” em uma pesquisa que se estabelece em consonância com a abordagem (auto)biográfica requer que o dispositivo dê conta de conduzir os processos metodológicos com o formador de professores.

Diante desse estabelecimento, a fim de preservar a identidade de cada um dos formadores, realizamos a associação de cada um deles a nomes que os representassem nessa composição, nomes esses escolhidos por cada formador, vislumbrando como gostariam de ser chamados como artistas dessa obra musical.

Assim, Lírio se estabelece como codinome do formador que o representa, o qual além de formação em educação física, possui artes cênicas e atua como ator profissional. Na rede, é professor efetivo de educação física há nove anos e realiza diferentes funções tais como: professor e diretor de teatro com os alunos da rede, diretor, ator e professor de teatro em um grupo aberto ao município; auxilia nos eventos da secretaria, que envolve a cultura, e realiza formações com os professores da educação infantil, artes e educação física há 3 anos.

Elmister representa o formador que por apreciar a literatura, cursou letras, atua na escola pública municipal como professor de português e inglês do ensino fundamental há nove anos. No grupo de formação assume diversas funções há dois anos, que vão desde a formação de professores para Língua Portuguesa e Inglesa, a revisão de textos para a secretaria, até formações técnicas voltadas à informática.

Starlite representará a hoje pesquisadora, formadora da educação infantil e da alfabetização há 18 anos, a qual também é professora há 22 anos de salas de alfabetização. Esta

já atuou como diretora da educação infantil e do ensino fundamental por quatro anos, como também foi mantenedora de escola particular e formadora dos programas de formação de professores do MEC desde o ano 2000.

Lógicos será o codinome do formador de matemática que regressou à escola não permanecendo na equipe até o fim da pesquisa. O formador é graduado em matemática, atua como professor de matemática na rede pública há mais de 15 anos e atuou com a equipe por um ano, como formador de matemática e ciências, atendendo professores desde a educação infantil até os que atuam no ensino fundamental anos finais. Sua saída do grupo se deu por motivos administrativos e financeiros.

Apresentadas as vozes dessa partitura, a sequência se deu inspirada pelos estudos de Delory-Momberger (2006), a partir dos quais se buscou planejar como seriam cada um dos encontros de pesquisa-formação com esses formadores, visto que o grupo se constitui pelo convívio cotidiano, em que todos são parceiros de formação. O espaço que estava sendo utilizado para os encontros também começou a ser pensado durante as reuniões internas que já ocorriam na equipe, nas quais normalmente confrontamos e discutimos conflitos vividos, angústias, ideias, sugestões e anseios.

A fim de nos organizarmos para realmente cumprir com o objetivo de construir um momento de formação durante a realização dos encontros, e não tratar nesses momentos de problemas como a demanda da secretaria municipal de educação, mas visando buscar um espaço para a reflexão sobre a formação do grupo, foi definido um primeiro cronograma exposto no quadro abaixo:

**Quadro 2 – Primeira proposta de cronograma de acordo com as etapas de Delory-Momberger (2014)**

<b>Datas Previstas</b>	<b>Etapas</b>
26/11/2018	1ª Etapa – Tempo de informação.
03/12/2018	2ª Etapa – Elaboração, negociação e ratificação coletiva do contrato biográfico
12/04/2019	3ª Etapa e 4ª Etapa – Produção da primeira narrativa autobiográfica e sua socialização
01/08/2019	5ª Etapa – Socialização da narrativa autobiográfica
19/09/2019	6ª Etapa – Tempo síntese, exploração do projeto pessoal
18/10/2019	Encontro final – Avaliação da formação no projeto profissional

Elaborado pela autora

Com base nessa primeira organização de um cronograma para o uso do dispositivo, foi possível pensar uma escolha de instrumentos que propiciassem os processos reflexivos e a necessidade de se atentar a cada um dos momentos através de um cuidadoso planejamento dos mesmos, visando explorar melhor os momentos de escuta para com os formadores envolvidos no processo. Esses fatos desencadearam algumas mudanças, as quais serão exploradas no decorrer da descrição de como as atividades foram pensadas em cada instrumento e como se sucederam.

Por não conseguir encontrar registros referentes aos ateliês biográficos de projetos construídos com formadores de professores da formação continuada, os registros sobre esse dispositivo realizado com professores foi utilizado como base para direcionar, inferir e refletir a organização de cada um dos momentos do ateliê e a seleção de instrumentos (auto)biográficos, assim, se tornaram fonte de referência para o planejamento e construção das estratégias utilizadas em cada momento, Van Acker e Gomes (2013) e Ferreira (2015).

Dessa forma, investigou-se através desse dispositivo a atuação do formador, suas estratégias, seu percurso de formação, conflitos, referências e reflexões. Ao planejar esses momentos sendo um membro atuante do grupo de formadores, intrigante se fez o fato de pensar que, para que as estratégias fossem eficazes, seria necessário vislumbrar reflexões e conceitos para embasar a própria atuação como formador.

São inúmeras as questões em torno dos processos de formação que se encadeiam para a compreensão de toda a ação aqui contextualizada, perpassando as diferentes experiências vividas, como constata-se na biografização do grupo. Nesse caminho, se colocar em escuta da própria voz e daqueles que vivenciam esse processo acompanha o pensar sobre como registrar o material (auto)biográfico. Para isso, inicialmente realizou-se com os formadores reuniões dentro do espaço de convívio cotidiano: a sala de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação, onde por meio de conversa informal pude vislumbrar a necessidade de repensar as estratégias diante das etapas propostas inicialmente por Delory-Momberger.

Para justificar a necessidade da alteração feita nas etapas dos ateliês biográficos de projeto de Delory-Momberger, pautamo-nos em Josso (1978), a qual afirma que a construção da narrativa se dá em três etapas reflexivas, das quais: a primeira se constitui na produção oral e depois escrita da narrativa, seguida de outras duas que tem por objetivo desencadear a compreensão do processo de formação dado com a experiência narrada, ou seja a transformação do vivido em conhecimento. Ainda, segundo Josso (1978), pode ocorrer de alguns sujeitos não conseguirem construir sua biografia de maneira a utilizá-la em sua formação. Para ela, esses teriam a reflexividade de sua formação incompleta.

Pensando nessa possibilidade e procurando oportunizar ao grupo de formadores situações que instigassem a reflexão sobre as suas experiências é que se estabeleceu o uso de quatro diferentes suportes para autobiografarem as histórias de vida: gravações de áudio e transcrição, narrativa escrita, confecção da linha do tempo e construção de um estandarte.

A escolha desses diferentes gêneros textuais e suportes se deu através da percepção de que há diferenças singulares entre os membros. Elmister, graduado em letras, expôs na primeira etapa seu cuidado com a escrita, e para ele foram pensados suportes com exploração da linguagem visual como o estandarte. Reconhecendo que Lírio é ator e aprecia a arte, a proposta buscou explorar a síntese de ideias em gráfico com o apoio da linha do tempo. E Starlite, como terceiro membro, pedagoga e musicista se encontra instigada a refletir a partir da exposição oral, a qual permitiu analisar emoções sem o apoio de um instrumento, visto que a apreciação pela música se dá na possibilidade de o instrumento facilitar essa exposição das emoções, assim como a caneta e os materiais manipulativos da arte.

Isso posto, seguiu-se, então, com base nas alterações realizadas diante da estrutura criada por Delory- Momberger (2014) a fim de apresentar como ficou o dispositivo de formação que, segundo a autora, “consiste em trabalhar sobre as representações que dão os formatos de suas experiências de formação, reinscrevendo-as em suas narrativas na perspectiva de um projeto” (p.96).

Esses encontros, segundo a autora, deveriam acontecer em seis momentos, os quais na realidade desse grupo sofreu algumas alterações, que serão descritas a seguir.

### **Quadro 3 - Cronograma reelaborado e contextualizado com a equipe de formadores**

<b>Datas</b>	<b>Etapas</b>	<b>Descrição das atividades propostas</b>
26/11/2018	1ª Etapa – Apresentação da proposta e entrega do termo de consentimento livre e esclarecido	Realização de conversa informal em que o projeto de pesquisa foi apresentado, através da exposição do objeto de pesquisa. Explanação referente à metodologia adotada e considerações sobre a pesquisa-formação. Criação de espaço aberto para que pudessem tirar dúvidas.
03/12/2018	2ª Etapa – Definição de quem irá participar e elaboração do contrato biográfico	Entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE. Definição do espaço e do cronograma de atividades. Elaboração do contrato biográfico. Escolha dos nomes que nos representam na pesquisa.
15/02/2019	Retomada da 2ª etapa	Retomada: devido a motivos administrativos perdemos dois membros da equipe de formadores, restando apenas três.

15/03/2019	Etapa preparatória	Realização de uma conversa inicial informal com a equipe, a fim de que discutissem a seguinte questão: “Se chegasse um novo formador na equipe hoje, como cada um orientaria esse formador iniciante, pensando em tudo o que vivemos até aqui?”. Isso foi feito considerando a proposta de Josso (1978), de que há a necessidade de um tempo para a narrativa oral, visando resgatar, mobilizar as memórias, organizá-las e selecioná-las de acordo com as associações que são estabelecidas no tempo e no espaço.
12/04/2019	3ª Etapa e 4ª Etapas: Produção da primeira narrativa escrita	Apresentação da seguinte comanda: “O que destaco em toda a minha história de vida, como referências, marcas, saberes e influências para eu estar aqui hoje como um formador de professores?” Escrita da primeira narrativa de vida.
17/05/2019	Produção da linha do tempo	Confecção de uma linha do tempo da vida, abordando acontecimentos mais importantes e destacando-os pelos significados, impactos ou mudanças que proporcionaram nos vários campos da vida (profissional, pessoal e intelectual).
14/06/2019	Produção do estandarte	Confecção de um estandarte partindo do uso de simbologias que se remetem à(s) marca(s) deixada(s) pela história anterior do grupo.
26/07/2019	5ª Etapa – Socialização de todo o material biográfico. Encomenda do primeiro rascunho do projeto de vida	Apresentação para o grupo de todos os trabalhos realizados oralmente. Essa atividade foi gravada, transcrita e, posteriormente, entregue a cada participante a fim de possibilitar a revisitação sobre as exposições – o que é exposto de si pelo outro. Nesse momento cada pessoa se responsabilizou a registrar a história do outro: o que ficou marcado mediante a entonação, detalhes dados: “Como o outro me vê diante do que escolho narrar?”, para posterior socialização.
01/08/2019	6ª Etapa – Socialização da transcrição da narrativa autobiográfica oral com base nos materiais confeccionados e a biografização do grupo. Encomenda da redação final do projeto de vida. Momento de síntese e exploração do projeto pessoal.	Leitura para apreciação da biografização feita de cada participante, com base na atividade desenvolvida no momento anterior, seguida da leitura do rascunho elaborado para seu projeto de vida. Em que foram apresentados argumentos de acordo com a co-exploração dos membros, visando realçar e destacar os pontos mais significativos. Análise da compreensão do outro e potencialização do distanciamento de si mesmo, a fim de escrever o projeto definitivo sob a comanda: Diante das reflexões sobre a minha trajetória como me projeto para o futuro.



09/10/2019	Encontro final – avaliação do processo vivido	Avaliação do processo, em que foi definido que a apreciação seria gravada e depois transcrita com o intuito de destacar, para os processos de análise, trechos mais significativos que convergiam ou divergiam do todo narrativo construído anteriormente.
------------	---	--

Elaborado pela autora

Assim como descrito no quadro, em uma primeira reunião, combinamos como seriam os processos de pesquisa, explicitando os anseios formativos de cada um e definindo como faríamos a coleta dessas informações para a pesquisa, utilizando-se como base o artigo “Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto” de Delory-Momberger (2006). Ademais, para a realização da pesquisa, realizou-se também a apresentação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por todos os que se dispuseram a participar.

É importante destacar que o grupo definiu que essa metodologia inicialmente seria uma nova experiência, por isso, ficou acertado que todos poderiam apontar suas apreciações sobre as reuniões realizadas, visando indicar possíveis êxitos ou fragilidades, bem como inferir sugestões e dinâmicas para melhor explorá-la, assim podendo em seguida ser usado esse dispositivo como estratégia de formação da equipe, mesmo após o término da pesquisa.

Na sequência, elaboramos em conjunto um cronograma para cada momento do ateliê e definimos que os primeiros encontros seriam gravados e, posteriormente, transcritos. Combinamos que a qualquer momento o grupo poderia inferir apreciações e intervir na escolha de como registrar as narrativas, enriquecendo assim a diversidade de linguagens a serem utilizadas e oportunizando a singularidade de cada um no uso da linguagem que mais se identificava.

Na descrição dos momentos de ateliê biográfico de projeto, Delory-Momberger (2006) expõe que o grupo de trabalho não deve passar de doze pessoas, sendo que nesta pesquisa o grupo de formadores se restringiu inicialmente a cinco pessoas e, posteriormente, por motivos políticos e administrativos, continuou com apenas três integrantes, ou seja, o mínimo estabelecido pela autora. Também aponta que essa proposta pode ser aplicada em diferentes setores de formação com adultos, tanto nas universidades, como em ambientes profissionais. Nesta pesquisa temos o ambiente de trabalho na Secretaria Municipal de Educação.

Essa autora define ainda os seis momentos metodológicos previstos, sendo o primeiro referente ao tempo de informações sobre o desenvolvimento do procedimento, os objetivos do projeto pessoal e a que ele se vincula. Aqui, é necessário chamar a atenção para o surgimento de emoções, pois revisita-se o passado e projeta-se o futuro a partir deste, constrói-se uma história vivida e reflete-se sobre ela, analisando-a. Nesse momento, destinamo-nos a expor as

regras do que descrever e as reservas ao grupo. Discutimos os objetivos, dúvidas foram sanadas e o cronograma de encontros foi combinado, conforme apresentado no quadro anterior. É importante destacar que as dúvidas permearam fatores de entendimento do texto estudado, definindo-se como objetivo a possibilidade de avaliar a aplicabilidade desse trabalho na vida de cada um e se haveria possibilidade de estruturar as formações também aos professores atendidos na rede a partir desse aporte metodológico.

Foi nesse momento também que se constatou a necessidade de estabelecer nomes fictícios aos formadores para preservar a identidade e oportunizar uma estratégia para o distanciamento da própria história depois de escrita. Segundo o grupo de formadores, ler sua própria história através de um codinome ajuda a manter as reservas do que lhe é particular, pessoal e ético para e com a pesquisa.

No segundo momento, Delory- Momberger (2006) aponta a importância da construção de um contrato biográfico, o qual fixa as regras e define-se a intenção. A partir desse ponto, destacou-se o que seria importante ressaltar dentro das experiências próprias a fim de direcionar a produção da primeira narrativa de vida.

Esse momento do ateliê sofreu muitas alterações no que se refere às datas estipuladas, pois como já previsto pela autora, a responsabilização e o engajamento exigidos são determinantes para a permanência ou saída do grupo. Outra contribuição para essas alterações foi o fato de haver resistência da administração em regulamentar a função do formador de professores, o que levou à saída de alguns formadores do grupo. Houve também um desligamento inesperado do formador de história no decurso do primeiro encontro devido ao corte de verbas feito pela Secretaria de Educação.

Esses fatos desencadearam no grupo algumas discussões, as quais não pude deixar de registrar, uma vez que a narrativa instaura uma compreensão a partir de uma construção que situa o indivíduo, além de, segundo Delory-Momberger (2014), “faz significar os acontecimentos da vida como elementos organizados no interior de um todo” (p.54).

As discussões discorreram sobre a questão de quebra de sequência do grupo, com a possibilidade de receber ou não um novo formador para matemática, desencadeando algumas questões: O que é importante fazer na formação? O que um formador precisa fazer para acontecer a formação? Como orientaríamos um formador iniciante? O que aprendemos até aqui?

Essa vivência de conflito da equipe diante de um movimento político e econômico desencadeou a elaboração de uma etapa extra de acordo com o primeiro quadro da proposta de

cronograma. Etapa essa que veio a confirmar a necessidade do tempo de narrativa oral para posteriormente se conquistar o escrito, conforme apresentado no quadro 3.

O terceiro e o quarto momento estavam relacionados, pois esses evocaram reconstruções desse percurso formativo, no qual o rascunho feito até o momento e as reflexões dão corpo ao esboço da primeira narrativa escrita.

O terceiro momento se subdividiu em alguns encontros que são descritos detalhadamente após a exposição dos procedimentos. Contudo, antes é importante destacar que em uma primeira leitura da estrutura apresentada por Delory-Momberger não compreendi a profundidade desse momento. Foi então necessário vivenciá-lo com o grupo para perceber que a singularidade plural estava sendo colocada em destaque, onde as ações do outro traziam a possibilidade de reflexão e a profundidade do momento. Ou seja, nas palavras da autora:

[...] o reconhecimento das aquisições da experiência, não incide tanto sobre o fato da produção do saber na experiência, mas na compreensão das condições de produção desse saber e dos processos que permitem sua conscientização e sua formalização para fins de validação social. (DELORY-MOMBERGER, p.86, 2014)

Abarcar esse conceito de compreensão das condições de produção possibilitou replanejar o terceiro e o quarto momento, dividindo-os em três encontros, com o intuito de, no primeiro encontro, produzir a primeira narrativa e socializar as impressões do grupo ao realizar essa primeira escrita, sem apresentá-la ainda.

Cabe ressaltar que todas as narrativas e instrumentos construídos serão descritos nesse capítulo, conforme combinado com o grupo, visando facilitar a compreensão do percurso trilhado, porém no capítulo de análise essas serão resgatadas de acordo com as necessidades desse estudo.

Para a realização dessa primeira escrita, o contexto criado seguiu previamente a descrição do passo a passo de Delory-Momberger (2014):

[...] pede-se aos participantes para retratar seu percurso educativo, evocando figuras de pessoas (pais, adultos, pessoas semelhantes a eles, quanto à função, à situação social, etc.), etapas e acontecimentos (positivos/negativos) desse percurso em seus múltiplos aspectos (educação doméstica, escolar, extraescolar, para escolar, por experiência própria). (p. 98)

Ao concluir esta ação, o grupo passou a relatar as apreciações ao fazê-lo. A discussão desencadeou vários sentimentos diante da tarefa, dentre os quais o que mais se destacou foi a afirmação do professor formador Elmister, de que todos os envolvidos em educação deveriam fazer esse exercício de ressignificar-se como profissional. Também foi apontado pelo professor formador Lírio, a dificuldade em começar a escrever e determinar os pontos considerados formativos, bem como as dúvidas sobre o que é ou não formador.

Nesse sentido, a primeira narrativa trouxe, dentro de uma ordem cronológica, memórias resgatadas em cada fase da vida e desencadeou reflexões importantes em torno do que nos marca em nossa trajetória, como podemos vislumbrar na descrição biográfica das mesmas a seguir:

- a) Elmister descreve um processo reflexivo sobre o ato de narrar-se, demonstra preocupar-se com o seu papel de hoje como professor de língua portuguesa, contrapondo-se à necessidade subjetiva de rememorar e tornar público, com essa apresentação, seu passado. Aponta ser difícil expor os fatos vividos, justificando que esse reviver não é tão mais fácil do que viver.

Rememorando sua trajetória antes da escola, relata o convívio como filho único e sua posição de sempre ser o vencedor, resgata a atuação paciente dos adultos em orientá-lo, o que traz para hoje como um fator positivo ao formá-lo para o cooperativo. Outro resgate é o costume que tinha em desenhar, reflete em sua narrativa que essa ação o ajudou na percepção de mundo e fez surgir uma veia criativa hoje presente nas narrativas que produz para o RPG<sup>11</sup>.

Na escola, relata pequenos confrontos com sua realidade de filho único, o compartilhar espaços, a “pequena guerra” pelos balanços e gangorras, seu cavalo azul rabiscado de vermelho pelos colegas e o aprendizado de resolver tais conflitos sozinho.

Destaca marcas que o impulsionou a atitudes na escola, tais como: urgência do saber, o companheirismo, a traição, penalizações e recompensas.

Ao longo do ensino fundamental não narrou dificuldades, aponta dois professores que teve na pré-adolescência como referências importantes, o professor de ciências que sobrepôs o empirismo com toques de humanidade e o professor de história e geografia, um artista, que tocava violão nas aulas e promovia um projeto de teatro, o qual o influenciou à noção de liberdade e responsabilidade.

Em sua vida jovem, frequenta a igreja católica e promove encontros de formação em grupo, nele vivencia oportunidades de construção de significados, novas produções de teatro na comunidade e com elas as formas de aprender na coletividade.

Rememora mudanças de escola e o contato com o RPG, o qual define como um processo diferenciado de criação, socialização e estudo que aguçou suas noções de organização, escrita e fabulação, influenciando na escolha do curso de letras.

---

<sup>11</sup> RPG é a sigla em inglês para role-playing game, um gênero de jogo no qual os jogadores assumem o papel de personagens imaginários em um mundo fictício.

Ingressa na graduação para ser escritor, mas os contextos direcionam seu projeto de carreira para as salas de aula.

Ao atuar no ensino público e privado, vivendo experiências de EaD<sup>12</sup>, diferentes aprendizados e exemplos cooperativos, foram decisivos para a continuidade na profissão mediante ao choque que o movimento de voltar ao ambiente escolar em papel diferente trouxe.

Entre especializações e o curso de mestrado há outra ressignificação, em que o fazer na escola se dá mediado por projetos de leitura, escrita e teatro, os quais envolvem o pensamento fabulador trazido pelo RPG. Tais ações foram notáveis em evolução e envolvimento dos alunos. Em seguida recebe o convite para participar da Equipe de formação.

Nesse período, se casa, assume aulas de inglês para crianças e novas experiências contribuem para seu amadurecimento, reflexão e reformulação, o constituindo professor, formador, marido e futuro papai.

Reconhecendo a dificuldade vivida da mudança, entende que isso é o que o instiga a refazer-se e a crescer.

- b) Lírio inicia sua narrativa explanando as experiências como aluno do ensino fundamental, quando retrata contradições entre o ser um bom aluno e ao mesmo tempo ter um convívio complexo, julgando assim a escola como um lugar difícil.

Apointa que seus estímulos provinham de situações poucas em que o coletivo, a integração e a harmonização se relacionavam, momentos como apresentação de músicas em coro, que o emocionavam.

Seguindo uma linha de pensamento por etapas, traz na sequência vivências do Ensino Médio, no qual se destaca ao ser aprovado em quarto lugar na conceituada escola ETECAP<sup>13</sup>. Nessa época descobre-se no teatro do SESI<sup>14</sup> - Campinas, destacando-o como um ambiente rico em valores como respeito, cooperação, amizade, no qual desenvolve potencialidades do fazer artístico.

Esse período também contribui com duas importantes referências: um professor de história na construção do entendimento político e social da vida e a professora de teatro que influenciou o seu ser profissional.

---

<sup>12</sup> Educação à distância, na qual aluno e professor estejam em ambientes distintos mediados por tecnologias.

<sup>13</sup> Escola Técnica de Ensino de Campinas – SP.

<sup>14</sup> Serviço Social da Indústria, é uma rede de instituições paraestatais brasileiras.

Na sequência expõe sua graduação em Educação Física e a aprovação em primeiro lugar no concurso público que garantiu seu ingresso como professor na maior escola do município.

Com experiência no terceiro setor em artes cênicas se frustra com a realidade presenciada na escola, nota uma desarticulação política e o amortecimento profissional de seus colegas.

Justifica ser esse momento seu ponto de ruptura, de mutação, pois escolhe fazer diferente e através do projeto de teatro se depara com a possibilidade de atuar de maneira mais significativa, o que o leva a desenvolvê-lo na rede toda, momento esse em que se encontra com a formação dos professores e com a equipe de formação.

- c) Starlite contextualiza sua narrativa em etapas, iniciando pelo convívio familiar, no qual participa de momentos narrativos de histórias de vida contadas por seus pais, as quais integram a sua educação com exemplos a partir das experiências ouvidas.

Não cursa a educação infantil por morar na periferia, entrando direto no ensino fundamental já alfabetizada pela mãe. Nesse período o valor e o compromisso com a escola são a atitude presente na família, presenciando momentos em que seus pais lutam para conquistar uma escola para o bairro, pois na época o acesso era a dois quilômetros de caminhada feitos com a mãe grávida da irmã caçula.

Sempre se destacando como ótima aluna, recebia presentes das professoras e sua primeira referência é a professora aposentada Iolanda, sua vizinha, que todos os dias fazia crochê com sua mãe e lhe trazia livros. Aqui também nasce o amor pelas histórias escritas.

Desde a adolescência se envolve em projetos da igreja em que atua como catequista, coordenadora do grupo de jovens, membro da equipe de canto e do coral. Nesses espaços vive momentos de coletividade, troca de experiências, aprende a tocar violão e compreende a importância da diversidade de ideias e opiniões, bem como de pessoas e aprende o sentido de compartilhar.

Cursa o antigo magistério, se casa e assume o primeiro cargo público efetivo como professora alfabetizadora. Na mesma época ingressa na pedagogia e dobra período como substituta do estado ministrando aulas de inglês, química e educação física.

Toda essa demanda de diferentes experiências e a necessidade de trabalhar dobrado a fim de pagar a casa própria a leva ao CIER<sup>15</sup>, onde assume uma sala piloto de alfabetização. Em contato com a diversidade da escola regular e a escola especial, nota a necessidade de aprimorar sua formação inicial, cursando psicopedagogia.

Essa trajetória possibilitou um novo olhar para o seu fazer, com essa transformação de considerar a diversidade como novas possibilidades, resultados começaram a aparecer e com eles convites para a coordenação, direção e para assumir a formação de professores foram aceitos, bem como participa de formação para se tornar contadora de histórias.

Retomando a sala de aula após ser mãe, opta por abrir uma escola particular de educação infantil, na qual passa a ministrar cursos para contadores de histórias. Fecha a escola e volta a acumular funções de professora, agora no ensino público e no particular, o que contribuiu com novas experiências, novas trocas, que a direcionam para a especialização em arte, educação e terapia.

Após quatro anos, assume o segundo cargo público efetivo, e a vivência de inclusão de um aluno com deficiência auditiva a conduz para a especialização em inclusão, e ao curso de AEE<sup>16</sup> em libras. Compreende a necessidade de um trabalho para a diversidade e a crítica dentro da escola pública, fatores esses que a levam de volta à formação de professores.

Novamente mãe, ao retornar para os cargos de professora alfabetizadora, é surpreendida com um convite de atuar na equipe de formação do município, o que lhe possibilita o ingresso no mestrado a partir da problematização vivida nessa experiência. Este movimento unindo a pesquisa e a formação também a direciona para formação de professores no outro município em que atua.

A partir desse movimento de descrever as narrativas dos formadores e apresentar a eles como havia biografado cada um partindo de suas autobiografias, discutimos sobre as apreciações de cada um, o que nos levou a pensar nos demais encontros visando problematizar nossa dificuldade em determinar os pontos formativos e as marcas que permanecem em nós. Diante das apreciações, a biografia feita pelo outro oportunizou esse movimento, pois nos

---

<sup>15</sup> Centro Integrado de Educação e Reabilitação, destinado ao atendimento educacional especializado de crianças com deficiência e distúrbios de aprendizagem.

<sup>16</sup> Atendimento Educacional Especializado, oferecido pela plataforma Freire, a fim de desenvolver a formação de professores vinculado a Universidades.

colocou diante de nossa história contata pelo outro, com vistas a importância da compreensão abaixo:

Deste modo, compreender uma narrativa não é apenas seguir a sequência cronológica dos acontecimentos que são apresentados pelo contador de histórias: é também reconhecer sua dimensão não cronológica, expressa pelas funções e sentidos do enredo (Jovchelovitch e Bauer, 2000, p. 93)

Nessa direção, no segundo encontro, vinculado ao terceiro e quarto momento, buscou-se alternar as atividades com apoio de diferentes suportes. Para isso, realizou-se uma linha do tempo dos processos formativos, e no terceiro encontro houve a criação de um estandarte, visando resgatar os pontos marcantes de ruptura e as linhas de força, que, de acordo com Bragança (2011), alavancam reflexões sobre os sentidos da formação, destacando conceitos, tematizando articulações entre a aprendizagem experiencial e os processos identitários, o que possibilitam elucidar não a racionalidade técnica, mas a vida desses professores formadores como processo formativo.

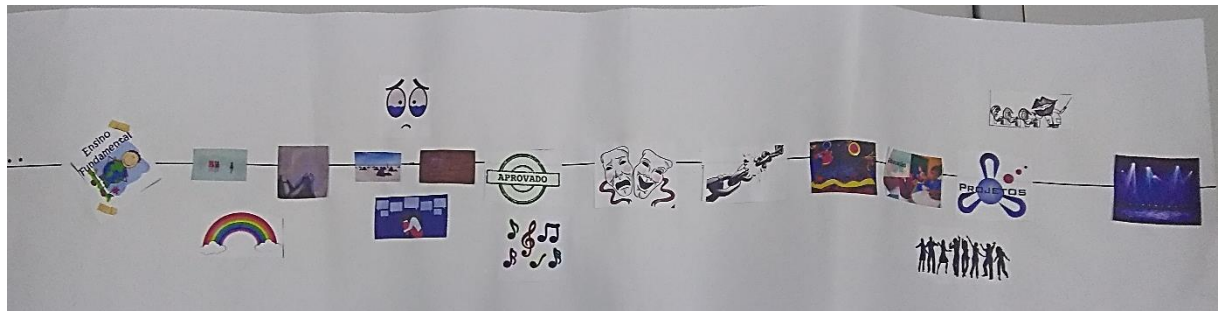
Para a linha do tempo, apresentou-se a seguinte consigna: confeccionar uma linha do tempo da vida com o intuito de delimitar reflexões em torno da formação do participante como um todo, pensar nos acontecimentos mais importantes da sua vida, seus significados e as etapas da vida em que destaca como momento transformador em relação aos diferentes campos da vida, tais como profissional, pessoal e intelectual. A partir desse momento, cada pessoa recebeu uma tira de papel e canetas coloridas para que construíssem sua linha do tempo e pudessem levantar questionamentos sobre a atividade.

Surgiram questionamentos em torno de como registrar os dados na linha tempo, o que ficou definido pelo grupo que não haveria um único tipo de registro, visto que cada um poderia explorar meios que os deixasse mais à vontade em apresentar os detalhes significativos da vida. Nesse momento, Elmister optou por estruturá-la em ramos com balões e palavras chaves, ainda mantendo presente traços da profissão que envolve a escrita. Lírio fez a opção pelo uso de imagens que simbolizassem os momentos vividos, ou seja, a imagem seu porto seguro na arte e apontou que não gostaria de expor sua infância, garantindo o direito de escolher o que quer tornar público presente na carta da ASIHVIF<sup>17</sup>, como também previsto no contrato estabelecido no momento dois do ateliê biográfico de projeto, o qual se destaca no quadro três acima. Starlite escolheu representar as rupturas com linhas coloridas e palavras-chave, a partir das seguintes representações:

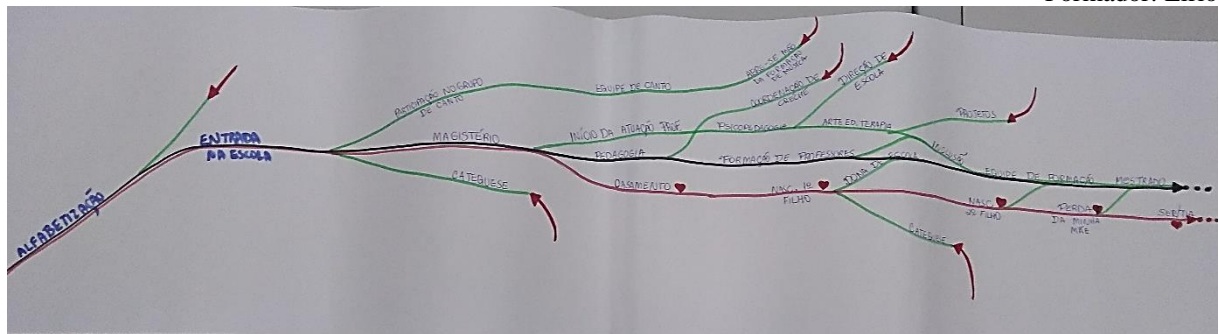
---

<sup>17</sup> Associação internacional das Histórias de Vida em Formação e de Pesquisa biográfica em Educação

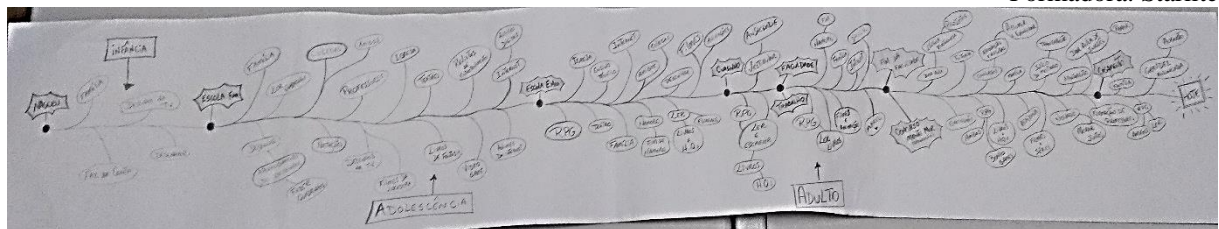


Figura 2 – Linha do Tempo dos Formadores<sup>18</sup>

Formador: Lírío



Formadora: Starlite



Formador: Elmister

Foi possível perceber que cada linha do tempo tem sua especificidade, e se apresenta de acordo com o que o formador destacou mais importante como memória formativa, porém, todas obedecem a uma ordem linear dentro das fases da vida.

Na sequência realizamos a confecção do estandarte que, segundo o dicionário Aurélio (2018), significa: “bandeira, insígnia, símbolo... o que se utiliza para simbolizar algo”, ou seja, um suporte para ressaltar através do simbolismo aquilo que lhe é mais significativo. Vale frisar que o combinado foi o de ressaltar que experiências marcaram a vida pessoal e profissional.

Nesse momento, o formador Lírío tomou a liderança e oportunizou a equipe uma atividade reflexiva, através da seguinte dinâmica: uso de duas músicas a fim de criar um ambiente de resgate e significação. Primeiro com a música “Béradêro” na voz de Elba Ramalho, a dinâmica consistiu em olhar para a linha do tempo, buscando ressaltar seus pontos mais significativos, de maior força, que marcaram profundamente sua vida.

<sup>18</sup> Imagens ampliadas no anexo 2.

Em seguida, com a música “Oração ao tempo”, na voz de Caetano Veloso, buscou-se vislumbrar os mesmos momentos, porém na biografia feita anteriormente pelo membro escolhido da tríade e entregue a equipe para apreciação. Na sequência foram oferecidos diversos materiais, como missangas, tecidos, fitas coloridas, cola quente, linha, agulha, EVA, lacres de latinhas (vedantes), pedras coloridas, sianinha e flores artificiais, para a confecção do estandarte, ou seja, o símbolo de si.

Cada pessoa confeccionou seu estandarte livremente, mediado ainda pelas músicas, que, ao serem colocadas novamente, propiciaram a ambientalização, o que culminou como estratégia para a criação a partir do uso dos materiais disponibilizados como símbolos, representações e ícones do que lhe ressaltava como significativo. Tal momento, apesar de introspectivo, trouxe à tona inúmeros relatos e a oportunidade de novo relato oral, relatos esses que foram gravados e transcritos, visando compor junto desses materiais construídos a primeira biografização do corpus. Nessa ação foram produzidos os seguintes materiais:

Figura 3 – Estandarte dos Formadores<sup>19</sup>



Estandarte feito por Lírio



Estandarte feito por Elmister



Estandarte feito por Starlite

Finalizados o terceiro e quarto momentos, antes de encomendar a segunda narrativa, tal como orienta Delory-Momberger (2014), foi retomada a primeira narrativa, junto da linha do tempo e do estandarte, buscando contar aos demais a sua produção: sem ler, apenas contar a sua história com base nesses três suportes usados para resgatá-la. Isso facilitou a procura da coerência temporal, onde a narrativa desse passado favorece a busca dessa coerência, pois através desses diferentes suportes organiza-se o contexto mediante referências que se mantêm nos diferentes suportes, ressaltando o singular, e com isso produz novas compreensões, tanto para quem narra como para quem ouve.

Essa apresentação ocorreu oralmente, foi gravada e transcrita a fim de compor a biografização do primeiro corpus de análise, pois com o fechamento desse momento se destacou

<sup>19</sup> Imagens ampliadas no anexo 3

a primeira leitura flutuante de tudo o que foi produzido pelo grupo até aqui. O objetivo, como pesquisadora, foi biografar as histórias de vida diante das três produções com base na apresentação feita pelos autores, para assim conhecer quem são esses formadores, caracterizando os perfis e os motivos que trazem para se constituírem formadores, de modo a propiciar a reflexão sobre o resignificar-se.

A biografia do grupo foi então realizada pela pesquisadora. Nos ateliês, Delory-Momberger aponta a necessidade de um membro ser o escriba, e assim, no grupo, decidimos por gravar as apresentações e após, de posse do áudio, a pesquisadora, como membro da tríade, fez a biografização. O material biográfico produzido a partir das produções realizadas pelos membros do grupo de formadores é destacado a seguir como parte dos momentos de ateliê, retirado dos registros do grupo e já compondo o primeiro material de análise:

**Starlite** apresenta nas três construções uma preocupação com a organização e a apresentação das narrativas. Ao relacionar as três produções confere que as diferenças postas pelos exercícios trouxeram dificuldades, pois prefere narrar escrevendo os fatos, assim pode explicá-los.

Julgou o momento de síntese proposto pela linha do tempo e pelo estandarte, como um desafio, pois conseguir dar significado com ícones e palavras para o seu processo formativo trouxe muitas reflexões sobre como garantir a cronologia dos fatos.

Em construir a linha do tempo, conta-nos sua dificuldade por não conseguir ser linear, procurou recursos como o uso de diferentes cores como uma maneira de significar os diferentes processos formativos vividos na família, na escola e na sociedade. Descreve que foi nesse momento que pôde perceber com clareza os momentos de rupturas, ou seja, aqueles que lhe trouxeram transformações. Dentre a entrada na escola, o ingresso na catequese e no coral, nascimento da única irmã, a mais significativa foi causada pelo casamento, pois foi a primeira vez que ser mulher lhe trouxe motivos de escolha: anteriormente ser mulher não simbolizava um peso no processo de escolha.

Agora era preciso ponderar, escolher para manter a linha em andamento, fator que tornou os passos mais lentos, mas não impediu a caminhada.

Retrata que os momentos vividos no exercício da profissão como professora impulsionou a buscar conhecimento, e com eles novas possibilidades de atuação se unem à prática diária, bem como o tempo e as diferentes realidades presentes nas salas de aula em que atuou se constituem em saberes do fazer. Com isso, alcançou resultados positivos que a levaram à equipe de formação. Na equipe, uma nova etapa, e com ela novos desafios a serem questionados: como formar? Se me constituí de trocas com os colegas na escola, através de busca acadêmica, como buscar agora? Em busca de respostas para esse fazer formador, relata que consegue sistematizar melhor esse novo caminho, e assim o faz.

Pontua no estandarte que é uma mistura de muitas outras pessoas, as quais conviveram e convivem com ela, e se destaca como pequena nessa imensidão do mundo. Demonstra reconhecer-se como um ser constituído pelo outro, pelo ambiente e através das diferentes experiências vivenciadas diante de desafios, necessidades, perdas, percebe-se incompleta, e julga que esse é o fator principal que a move para buscar a transformação constante.

Novamente reforça a ideia de linearidade quebrada pelo matrimônio, pelo nascimento dos filhos e pela perda da mãe, apontando que esses fatores trouxeram um refletir sobre o ser mulher, em que para seguir começa a romper padrões e com isso garante o crescimento profissional e assegura o desenvolvimento familiar.

A densidade das diferentes narrativas autobiográficas de Starlite coloca-a em luta constante na busca de preservar a família e desenvolver-se profissionalmente.

**Elmister** inicia sua apresentação amparado pelas três produções, pontuando o quanto se cobra ao escrever, justifica esse fato devido à sua profissão, professor de língua portuguesa, em que sua cobrança com o texto se sobrepõe ao exercício de refletir sobre si.

Denota que ao realizar as atividades, pode vislumbrar sua vida de maneira fragmentada, em que mesmo obedecendo a uma ordem cronológica dos fatos nos primeiros exercícios, os pensamentos vão e voltam. Comparou sua linha do tempo como uma contraposição à linha da Starlite, supõe que a diferença se dá na organização, apontando ser um perfil seu a desorganização proposital.

Coloca que se reconhece um ser em construção, comparando sua vida de acordo com a linha do tempo como a folha de uma planta com seus veios, os quais inúmeras vezes não se seguem no tempo, mas registram alguma vivência. Se incomoda em ver que dividiu sua vida em fases, infância, adolescência e vida adulta; justifica tê-lo feito por estabelecer marcos importantes como: entrada na escola, ensino médio, faculdade, trabalho, concurso e casamento.

Ressalta que estar no mundo e imerso na internet trouxe para sua linha do tempo a síntese dos acontecimentos com base em janelas POUPUP, ou seja, ícones que tocamos para abrir as informações, como se os acontecimentos tivessem um início, um meio e um fim e nenhuma ligação, ou, se ligassem de maneira caótica.

Já no estandarte isso não aconteceu, pois a base foi montada como uma trama, na qual se percebe esses fragmentos como momentos de grande transformação que aconteceram com base na experiência vivida através da trama.

Destacou que a parte minimalista de seu estandarte surge a partir dessa compreensão dos acontecimentos como possibilidades de novos rumos, assim como em um dado de vinte lados usado nos jogos de RPG (role-playing game), contribuindo com a significação dessa aleatoriedade de se colocar em diferentes papéis dentro dessa mesma trama. Destaca essa consciência como um processo formador.

Confere ao estandarte a representação de si por poder mostrar as diferentes faces da vida e com isso perceber-se imerso em um contexto, em uma construção coletiva.

**Lírio** começa referindo-se à linha do tempo como seu processo mais significativo, pois pode fazê-la com ícones, pontuando que estes estão relacionados ao seu trabalho cênico, criar cenas, produzir significados através da imagem.

Reconhece nesse processo que apresentou sua história de maneira consciente e que a trajetória inconsciente se faz interpretável pela fusão de tudo. Afirma que sua consciência lhe permite narrar, tornar público os processos dados a partir do Ensino Fundamental, se apoia no contrato estabelecido pela equipe em que se destaca o direito de escolher aquilo que lhe é emocionalmente resguardado no íntimo como silêncio. Esses dados na linha do tempo se destacaram como reticências.

Relata que antes de se descobrir no teatro há dor, incompreensão, bullying, um não pertencimento, por isso a representação do aprovado na linha do tempo é a constatação de muito estudo como compensação.

Segue trazendo figuras marcantes para esse encontro de um lugar de si na adolescência. Relembra com carinho do professor de história do curso técnico e da professora de teatro, destaca que nesse período há uma forte ruptura na qual compreende seu comportamento, as dificuldades com o entendimento da sexualidade, e a descoberta de si a partir da coletividade vislumbrada através da formação cultural.

Segue para a graduação e faz educação física e se torna professor. Em seu egresso se depara com uma nova realidade, em que não encontra na escola os princípios da cultura popular, com isso se questiona sobre o seu papel, fator

esse que o conduz a um não querer, desencadeando uma avaliação negativa de seu profissionalismo.

Nesse contexto, em busca de uma direção para a solução desses problemas, inicia o trabalho com projetos, o qual ressignifica o fazer como professor e as ações começam a se expandir. Essa transformação o leva a apresentar um projeto de teatro para toda a rede da secretaria municipal de educação, o que garante o início de seu trabalho como formador. (Biografias construídas pelo grupo como parte da atividade reflexiva do ateliê)

Essa biografização, que como já mencionado, compõe o primeiro corpus para análise, o qual resgata três situações de processos formativos reflexivos em que as experiências foram destacadas a partir da história de vida de cada um, contribuindo com um importante referencial para os processos de interpretação e compreensão junto às demais (auto)biografias construídas a seguir.

Já realizando nesse sentido o quinto momento, para o grupo oportunizou-se nesse exercício um primeiro olhar sobre si a partir da interpretação do outro, bem como as discussões sobre esse movimento do uso de diferentes linguagens diante da reconstrução da trajetória de vida pelo outro que escuta. Foram exploradas maneiras de (re)significar-se, o que auxiliou na busca, na identificação e compreensão dos “momentos charneiras”. Nas palavras de Josso (1988):

Nesses momentos – charneira, o sujeito confronta-se consigo mesmo. A descontinuidade que vive impõe-lhe transformações mais ou menos amplas. Surgem-lhe perdas e ganhos e, nas nossas interações, interrogamos o que o sujeito fez consigo próprio ou o que de si mesmo para se adaptar à mudança, evitá-la ou repetir-se na mudança. (p.44)

Esses novos gêneros textuais usados favoreceram condições de ação e reflexão sobre a própria produção através da construção de sentido temporal, o que, segundo Abrahão (2006), oportuniza a articulação da memória sobre o passado com o presente, possibilitando projetar-se para o futuro, vislumbrando a transformação e autotransformação em si.

Para Delory-Momberger (2006) esse momento se destaca como tempo de socialização da narrativa autobiográfica já desencadeando o projeto de vida, bem como está também prevista a socialização da biografização, visando potencializar as reflexões possibilitadas pelo confronto das diferentes maneiras de narrar a própria história. Assim, nesse momento os participantes colocaram questões e apreciações em relação à própria história, havendo construção de sentido e compreensão da história como exterior a si, de maneira a realizar um comparativo entre a biografização do escriba realizada no quarto momento e seu primeiro rascunho do projeto de si.

Vale mencionar que durante essa atividade o grupo optou novamente por gravar toda a explanação e conversa do momento para depois, com a transcrição fiel desse momento em

mãos, revisitar as considerações feitas e partir para a próxima etapa de redação do projeto de vida.

O sexto momento, previsto por Delory-Momberger (2006), é destinado ao tempo de síntese. Para o grupo de formadores então buscamos dentro da tríade explorar o projeto de cada um, em que cada um pode argumentar e defender seu projeto, fazendo relações e trazendo à tona suas significações e sentidos construídos no decorrer dos ateliês, comparando com sua biografia feita pelo outro (cito o primeiro corpus de análise).

Esse momento contribuiu agregando dados à biografização do grupo, destacando o segundo instrumento de análise, ou seja, o próprio projeto de vida e sua apresentação. Por isso, optamos por gravar e depois realizar a transcrição.

Cabe ressaltar que nesse momento o projeto de vida construído por cada um foi explorado, e nessa exploração buscou-se sinalizar para os processos de reflexão a importância de se atentar para as decorrências de confronto de si e as clarificações sobre seu processo pessoal, ou seja, já com o objetivo de estabelecer para o eu pesquisador a coerência das linhas de força, viabilizando a possibilidade de realizar posteriormente a leitura cruzada de informações já em processos de análise para poder ressaltar as convergências e divergências entre as singularidades apresentadas, bem como o que é plural à equipe de formação. Sendo assim, o projeto de vida autobiográfico de cada membro da tríade se apresenta abaixo:

Minha trajetória até a formação de professores se deu na relação com as experiências acumuladas ao longo desses vinte e dois anos atuando na educação. Neles vivenciei diferentes situações que me colocaram em posição de transformação. Experimentei o que é gerir uma sala de aula, depois uma creche inteira, uma escola e enfim pela primeira vez chego à formação de professores alfabetizadores de toda uma rede, amparada por um programa de governo.

Essas diferentes realidades abriram a possibilidade de aprimoramentos acadêmicos e o contato com diferentes profissionais e suas histórias. Ao ministrar essas formações que continham um conteúdo previsto para o Brasil como um todo, enfrentei o desafio de oportunizar momentos em que os professores pudessem expor como em suas histórias de vida aqueles conteúdos se faziam presentes e que experiências podiam corroborar com as discussões. O programa acabou, meu filho chegou e novas metas se estabeleceram; com elas passo a administrar uma escola particular e outras experiências contribuem para meu fazer. Nessa época elaboro a minha primeira formação de professores com o intuito de mediar a formação de contadores de histórias.

Com o fechamento da escola particular, passo a prestar serviço como professora em uma escola particular de grande porte concomitante com meu cargo efetivo na pública. As contradições vividas nessas diferentes realidades direcionam meu olhar para o fazer social, unindo ambas em projetos.

A partir da aprovação no segundo cargo público pude perceber o quanto eu precisava ainda aprender, pois toda essa vivência anterior foi colocada em xeque ao receber em minha sala de aula um aluno com deficiência auditiva. Nesse momento aprendi que o professor aprende o tempo todo e que sua busca nunca se finda.

Volto a fazer parte do programa de formação de professores alfabetizadores vinculado ao governo federal; nesse as experiências ganham maior destaque e

as discussões se ampliam, porém o fato de os conteúdos a serem discutidos se apresentarem determinados, algumas questões necessárias à rede de ensino não são atendidas. Esses fatores levaram à elaboração de uma proposta de formação própria, e nela participo elaborando as formações de acordo com as necessidades apontadas pelos professores. Novas experiências e aprendizados trazem transformações e com eles a necessidade de pesquisa.

No mestrado descubro a possibilidade de pesquisar e me formar ao mesmo tempo. Hoje consigo compreender que atuo nas formações de professores como uma aprendiz, pois diante do diagnóstico das necessidades dos professores dentro de suas vivências em sala de aula busco materiais, teorias e dinâmicas para mediar reflexões sobre o fazer pedagógico. Durante o momento de formação, minha atenção se volta às colocações de cada uma, a fim de questioná-las e explorar ao máximo as narrativas orais que trazem do seu fazer em sala de aula a fim de instigar as trocas de saberes.

Toda essa vivência abre a possibilidade de projetar-me como pesquisadora e formadora, e pretendo em um primeiro momento retomar a sala de aula a fim de garantir o direito de afastamento novamente. Após conquistá-lo, retomarei a pesquisa com foco em diferentes dispositivos, ambientes e recursos que possibilitem a formação continuada, tendo em vista as dificuldades de locomoção, horários e espaços vivenciados e narrados pelos professores e pela equipe de formação. (Projeto de vida de STARLITE)

Eu sempre quis realizar coisas diferentes ou inovadoras, mas como ocorre com boa parte das pessoas, isso acaba ficando apenas na intenção. Rememorando acontecimentos e decisões passadas, enxergo em mim alguém com medos obstrutores, que recorrentemente me fazem dar voltas em vez de prosseguir. Contudo, fazer parte de uma equipe de formação de professores foi uma oportunidade que fiz questão de não fugir, já que quem busca algum tipo de inovação não pode se dar ao luxo da estagnação.

Acredito que o início de algo diferenciado para mim em relação ao papel de formador é ter estado em um nicho social com consumo de conteúdo não convencional. A figura de *nerd* tem estigmas, mas também grandes louros pela postura de rigor diante da informação. Ser curioso é parte dessa figura, e querer saber das coisas dá acesso a áreas que complementam a formação de qualquer um. Sendo assim, penso que minha formação, que compreende corpo, imaginação, desenho, tecnologia, performance, leitura e escrita, é responsável por me dar noções de confiança para combater os medos de levar ao outro algum tipo de reflexão e inovação no papel de formador.

Sobre o futuro, penso que, para o desafio de construir algo novo, o que vai me guiar para de fato realizar tal intento é garantir oportunidades de experimentação, uma vez que para criar precisamos ter contato com coisas novas, que para mim serão objetivo tanto como formador, professor ou mesmo como pai. (Projeto de vida de ELMISTER)

O que me constitui formador é a crença na interação da arte com a educação e poder utilizar o produto dessa intersecção poderosa como ferramenta para transformação social.

Como artista das artes cênicas, o palco parou de bastar na busca das minhas realizações pessoais. Além dessa atuação fundamental na minha vida, entendo plenamente que a inserção e a multiplicação das estratégias que se valem das linguagens artistas nos processos educacionais são fonte de força para a manutenção da esperança na vida.

Todas as formações realizadas até agora na minha trajetória foram montadas e pensadas buscando despertar a consciência do educador para o poder da arte e da vivência prática das suas linguagens na construção de valores morais e de conhecimento.

Ao longo das aplicações é constante o processo de avaliação pessoal dos conteúdos e métodos. Itens que podem ser destacados e influenciaram muito na formatação dos cursos foram a constatação de uma grande apatia docente e

uma visível inabilidade em gerir atividades coletivas fora das quatro paredes da sala tradicional.

Ressignificar a atuação do professor para a desconstrução da falência educacional que angustia e provoca mazelas sociais intensas nas questões envolvendo a Educação foi o norte almejado o tempo todo.

Atualmente, na equipe em que atuo, constatamos algumas dificuldades.

Primeiramente é essencial a autonomia do formador na opção dos temas abordados e para isso vai se valer de várias estratégias como entrevistas com professores, formulários de pesquisas com esses objetivos e não somente receber temas definidos pela coordenação pedagógica de área, não ignorando obviamente a necessidade dialógica com os agentes da gestão. Outro fator principal é oferecer recursos para que o formador atue e também possa buscar sua formação para fazer um bom trabalho. A estrutura deficiente prejudica bastante a atuação. A falta de possibilidade de se formar também, desencoraja o formador.

Diante de tudo isso surgem rumos e também impasses. Como aplicar formações realmente transformadoras sem uma organização política especial? Como oferecer ao docente ferramentas significativas sem uma inerente valorização econômica do seu trabalho? Diante de um cenário cada vez mais difícil é angustiante pensar no futuro.

Por mais que a prática seja satisfatória e os métodos usados sejam eficientes fica difícil dar continuidade por falta de um planejamento gestor que privilegie a formação continuada com responsabilidade e eficiência! Os esforços acabam sendo isolados e aquilo que poderia se ramificar e crescer acaba secando por falta de visão administrativa e falta de recursos! (projeto de vida de Lírio)

Com essa finalização constrói-se o segundo corpus de análise, que unido ao primeiro possibilitará a realização das etapas de análise propostas por Souza (2014), a fim de, a partir do levantamento das convergências e divergências entre os dois corpus de análise, poder vislumbrar de maneira interpretativa e compreensiva os eixos que se destacam enquanto formação de formadores em si, no outro, no grupo e no espaço e tempo em que se contextualizou a pesquisa.

A mistura de sentimentos vivenciados em todos esses momentos pode ser conceituado, segundo Bragança (2011), como significativo, pois o movimento proposto de olhar o passado com a lente do presente para se projetar no futuro – ressalto aqui um diálogo que faço com Delory-Momberger (2006), unindo as ideias de Bragança (2011) – clarifica essa compreensão de pensar a construção da identidade através do vivido.

Vale mencionar que no último encontro, já previsto após um mês da realização deste momento de apresentação e co-exploração do projeto de vida de cada um, o grupo pôde se encontrar e discutir se o projeto tomou ou não o rumo esperado. Discutimos as inúmeras possibilidades de continuidade ou não da existência dessa equipe de formação com vistas às necessidades de políticas públicas que viabilizem a formação do formador para a pesquisa, entre as quais ressaltou-se a necessidade da implementação de uma lei municipal que possibilite a saída desses formadores para o mestrado e doutorado, bem como a contribuição que essa oferta poderá oportunizar para o município na contrapartida.



#### **4. Tonalidades que direcionam a análise harmônica**

Este capítulo tem como finalidade apresentar a análise desenvolvida e as informações obtidas. Apresenta o meu olhar como pesquisadora, o movimento de afastamento para interpretar e compreender o processo através de uma escuta atenta de minha experiência e da experiência dos demais membros da equipe de formação, a fim de buscar respostas para o problema de pesquisa: como se dão os processos de formação do formador de professores na perspectiva da formação continuada a partir da dialogia entre o ato de formar professores e o atuar como professor? Para isso, primeiramente apresento a biografização do corpus, em que serão biografados os instrumentos usados na produção (auto)biográfica dos ateliês, e assim cito as narrativas autobiográficas, estandarte e linha do tempo, e as biográficas de um e de outro, nas quais destaco as convergências e divergências que possibilitaram retrazar o percurso educativo, evocar pessoas, acontecimentos, lugares, enfim, influências que nos levaram à formação de professores – a atual equipe de formação – e, por fim, separo as unidades temáticas que se destacaram na biografização de todo o corpus que auxiliam na análise interpretativa e compreensiva segundo Souza (2014).

##### **4.1 Singularidades que atuam na pluralidade: harmonia e tom.**

Iniciar a escolha harmônica do tom musical demanda conhecimento dos instrumentos, das vozes, do ritmo, da escuta sensível em relação à letra da canção, da profundidade do refrão e da representação. Portanto, iniciar a análise de narrativas (auto)biográficas demanda submeter-se ao outro, suas emoções, tempos, vivências, experiências, referências e estar aberto para se deparar com essas trajetórias. Assim, segundo Souza (2004):

O primeiro tempo de análise revela-se como singular, tendo em vista a construção do perfil do grupo pesquisado, tanto na perspectiva individual, quanto na coletiva. A escrita do perfil biográfico busca mapear dados identificadores de cada sujeito individualmente e do grupo em sua dimensão coletiva [...] (p.44)

Biografar o percurso do grupo de formadores investigado, diante das diferentes narrativas (auto)biográficas – narrativas (auto)biográficas, linha do tempo, estandarte e projeto de vida – produzidas nos encontros, constituiu esse primeiro tempo de análise, havendo um movimento de reflexões entorno do exercício de buscar coerências e divergências, primeiro entre os diferentes instrumentos e depois cruzando as informações.

O processo de biografização de cada um dos membros se destacou como um dos instrumentos realizados no momento cinco do ateliê biográfico de projeto descrito no capítulo anterior, o qual deu referências para a construção do perfil do grupo pesquisado, desencadeando

o perfil biográfico do grupo e sua dimensão coletiva, como se destaca na biografia feita a partir de inúmeras leituras flutuantes abaixo.

A equipe de formação que integrou a pesquisa é formada por professores com experiência na escola pública e privada, tanto na infância como alunos quanto nos dias atuais como professores. Estes, além de professores, realizaram outras profissões, como ator, tutor de EaD, coordenador pedagógico, diretor e mantenedor de escola, as quais influenciaram na compreensão da necessidade de reflexão, de estudo constante, de aprender com o outro, de rememorar as experiências vividas a fim de modificar ou manter as ações futuras.

No decorrer de leituras das (auto)biografias é possível destacar traços, marcas, deixadas por diferentes momentos, pessoas, influências externas, os quais ajudam a resgatar importantes informações referentes ao problema de pesquisa, entre os quais se faz importante ressaltar na trajetória dos membros da equipe a urgência dada pelas relações estabelecidas no convívio coletivo da escola, que inúmeras vezes são relatados como contraditórios à individualidade de cada um, levando a buscar maneiras de superá-lo através de bons resultados, autoavaliação, desconstrução e encorajamento para superar as necessidades.

Todo esse processo foi constatado pela equipe durante a realização dos ateliês biográficos de projeto como experiências que marcaram, e ao rememorar-las trouxe à tona essas marcas deixadas e a reflexão do que se fez com elas em sua vida, fator que os conduziu a compreenderem que são incompletos por estarem imersos em um meio, rodeados de outros. Ou seja, a ação desenvolvida na escola como aluno na infância e hoje como professor e formador se dá no convívio com a coletividade, o que apresenta constante movimento e a urgência de interagir com ele, sem perder sua singularidade, mas mediado pelo contexto que se estabelece nos diferentes espaços.

Todo esse deslocamento desencadeou a compreensão da necessidade de ressignificar-se, pois os conflitos vividos possibilitaram idas e vindas no tempo, oportunizando a organização dos saberes dados pelas experiências, através das subjetividades exploradas no exercício de rememorar as trajetórias, contextualizando os percursos que os trouxeram para a formação de professores.

O primeiro contato, ao transcrever as narrativas gravadas, e a posterior leitura em busca do (auto)biografar, colocou todos os membros do ateliê fora de sua zona de conforto, pois tornar público o que lhe é particular, subjetivo, demanda reviver a própria história de maneira seletiva, destacando o que lhe foi significativo. Esse reviver é tão intenso quanto o momento vivido nesse contexto, pois demanda refletir sobre os porquês e o como narrar ao outro. Tal ação é

também cuidadosa ao se realizar a biografização do grupo, pois nesse movimento, como afirma Souza (2014),

[...] implicam deslocamentos temporais e espaciais das trajetórias individual e coletiva, combinando-se, articulando-se e, muitas vezes, distanciando-se num conjunto, o do corpus, enquanto totalidade de fontes, numa perspectiva que nasce do particular para o geral e vice-versa. (p. 44)

Diante dessa elucidação, pode-se considerar que apesar de realizar inúmeras leituras de todo o corpus, os processos de interpretação não encontram um fim, mas pelo contrário, se recriam a cada nova leitura, (re)significando o contexto, aprofundando o olhar, abrindo a possibilidade de compreender o que em um primeiro momento não fora aclarado pela tomada de consciência, sendo necessário o reviver, refletindo sobre esse memorar a ação.

Por esse motivo, a proposta inicial de se fazer o ateliê biográfico de projeto a partir de Delory-Momberger (2006) foi se modificando conforme o grupo apontava suas percepções diante do momento realizado. O primeiro movimento de mudança se deu nos momentos três e quatro, com vistas a necessidade de instigar a reflexão em torno do incomodo relatado pelo grupo em relação à cronologia dos acontecimentos.

Perceber essa dificuldade posta em torno do narrar, obedecendo a um rigor cronológico – o que dificultava as idas e vindas no tempo diante da constituição da experiência – é que se propôs o uso de outras estratégias para se autobiografar, assim como na música, em que cada qual escolhe um instrumento para tocar de acordo com suas características pessoais: aqui a busca se dirigiu para vislumbrar e ressaltar o que foi lhe foi significativo, independente do tempo, destacando o que foi experiência e, enfim, o que lhe constituiu no que é hoje, assim como coloca Josso (2010) ao ressaltar acontecimentos que deixam um traço, que fundam, transformam, marcam.

Portanto, o primeiro corpus de análise se deu com base em diferentes suportes para a elaboração da narrativa (auto)biográfica: uma autobiografia, a linha do tempo e um estandarte. Esses três suportes apresentados desencadearam a primeira biografia escrita por mim, apresentada no capítulo anterior de cada uma das histórias de vida dos formadores, na qual procurei retrazar o percurso educativo, evocar pessoas, acontecimentos, lugares, enfim, influências que nos levaram até onde nos encontramos, ou seja, a equipe de formação.

Essa biografia foi retomada e refletida no grupo no momento cinco do ateliê. Diante dessa ação pudemos destacar nossas marcas, o que, como afirma Josso (2010) nos transformou e torna consciente a reflexão de compreender como chegamos na equipe de formação, para, a

partir desse exercício reflexivo, poder vislumbrar o próximo passo, que foi a construção do projeto de vida.

Todo esse movimento construído em cada etapa do ateliê biográfico de projeto, que levou à construção da biografização da equipe como um todo, possibilitou a compreensão das divergências e das convergências, partindo das linhas de força presentes na trajetória de cada formador. Cabe destacar que as linhas de força são entendidas como pontos, marcas, rupturas que se constituíram em experiências, e que para Delory-Momberger (2006) remetem a uma leitura hermenêutica, a qual direciona a compreensão das unidades temáticas que darão sequência ao processo de análise.

Visando facilitar a visualização desse movimento, apresenta-se, em forma de quadro, a síntese dessas informações encontradas diante das inúmeras leituras feitas do primeiro corpus, o mesmo que direcionou a biografização da equipe de formadores. Este quadro foi construído com base na autobiografia de cada um, que foi apresentada oralmente diante das três linguagens presentes nos suportes utilizados nos momentos três e quatro do ateliê biográfico de projeto, descritos no capítulo anterior.

**Quadro 4 -** Marcas destacadas da biografização do grupo

Formadores/ Eixos	Starlite	Elmister	Lírio
Percurso - trajetória de vida, formação acadêmica e formação pessoal.	Vivência e aprendizado com histórias de vida dos pais. Alfabetizada em casa. Ingressa na escola primária de periferia. Opção pela área da educação desde o ensino médio. Graduação em pedagogia	Filho único. Contato com adultos. Ingressa em escola particular desde a educação infantil. Opção pela área da educação na graduação em letras.	Silêncio em relação a primeira infância. Relata a sensação de não pertencimento nas relações com a escola do ensino fundamental. Opção pela área da educação na graduação em educação física.
Pessoas referências – o outro como referência, exemplo e reflexão.	Família Professora aposentada sua vizinha.	Professor de história, através do teatro; Professor de ciências.	Professor de história; Professora de teatro.

Acontecimentos – fatos dados pela formação de mundo, cultura e influência social.	Imersão na música através da participação em um coral; Casamento; Ser mãe; Falecimento da mãe. Experiência na docência.	Desenhos criativos; Descoberta do RPG; Casamento; Nascimento do filho.	Ingresso no teatro; Cultura Popular; Desenvolvimento do projeto teatro municipal.
Linhas de força – marcas que se sobressaem, que se consolidam na experiência, aquelas que transformam, mostram o movimento do aprender.	Família; Experiências; Coletividade; Diversidade.	Percepção de mundo; Criatividade; Conflitos; Responsabilidade; Família; Coletividade; Contextos; Experiências.	Contradições; Coletividade; Aprovação; Frustração; Experiência.

Elaborada pela autora.

Mediante esse levantamento de informações foi possível realizar o que Souza (2014) chama de tempo I de análise, ou seja, o movimento de leitura cruzada, em que os principais eixos de convergência e divergência começam a aparecer a fim de ressaltar as unidades temáticas, como destaca-se na sequência.

Nessa direção, observando de maneira horizontal **o quadro**, destacam-se como convergentes e ressaltam nas linhas de força de cada membro da equipe a família, a coletividade e a experiência, dados que aparecem nas três colunas. Como divergentes, destacam-se as contradições, o compromisso, a frustração, os contextos, os conflitos e a diversidade.

Porém, ao cruzar as informações e observar os fatos que os levaram a apresentar momentos de experiência, nota-se que as contradições permeiam a criatividade, a diversidade e a cultura, apesar de não se apresentarem expostos todos esses itens em todos os relatos, mas sim em um ou outro, é possível inferi-los na consolidação implícita da experiência, ou seja, cada um dos formadores vivenciou suas experiências de maneira singular e elas se convergem em aprendizado quando compartilham o processo formativo vivenciado. Por isso, aprofundar esses fatos apresentados por eles como dados que se consolidam na experiência se apresentam como primeira unidade temática de análise.

Retomando **o quadro** nesse mesmo movimento de olhar cada um e depois cruzar os dados, outra unidade importante se destaca nas referências pessoais, essas os colocam na posição de aprender a aprender; todos os três apontam professores que tiveram como referência.

Retomando a leitura da narrativa biografada no capítulo três e o projeto de vida é possível destacar que essas relações mediaram o desenvolvimento de compromisso, responsabilidade e flexibilidade: “aprendi que o professor aprende o tempo todo e que sua busca nunca se finda” (projeto de Starlite); “quem busca algum tipo de inovação não pode se dar ao luxo da estagnação” (projeto de Elmister); “Ao longo das aplicações é constante o processo de avaliação pessoal dos conteúdos e métodos” (projeto de Lírio).

Essas características apontadas pelo grupo em suas ações justificam uma necessidade de aprender constantemente e o quanto essa reflexão corrobora para transformar o seu fazer. Esse e outros destaques possibilitaram compreender a importância da unidade temática destinada ao processo de aprender a aprender.

E por último, mas não menos importante, a unidade temática que envolve o resignificar-se, na qual se destaca a partir das linhas de força nesse primeiro momento de análise, a conscientização dada pela reflexão, pelo rigor e pela autoavaliação, destacada pelo grupo como princípio motivador para estar na equipe de formação e ser formador.

Nesse contexto construído a partir desse primeiro tempo de análise, foi possível conhecer o perfil dos formadores e os motivos que os levaram a se constituírem formadores através do processo de biografização; identificou-se convergências e divergências na relação com a constituição de si na experiência vivida, para agora, na sequência, consolidar o segundo tempo de análise em que as unidades temáticas são estabelecidas da seguinte maneira: 1) O conjunto das experiências; 2) O movimento de aprender a aprender; 3) A transformação de si dada pelo resignificar-se.

A partir dessa interpretação alcançada pelas leituras realizadas, podemos agora conhecer as marcas que integram o processo de formar e/ou (auto)formar-se, possibilitando uma análise compreensiva e interpretativa desse processo, ou seja, o terceiro tempo de análise destacado por Souza (2014).

#### **4.2. O conjunto das experiências: Os campos harmônicos**

Compreender o conjunto das experiências (auto)biografadas como campos harmônicos visa oportunizar o entendimento dos acordes que dão a tonalidade, ou seja, identificar o que dá sentido à experiência e o porquê, assim como na afirmação:

Entre um acontecimento e sua significação, intervém o processo de dar sentido ao que aconteceu ou ao que está acontecendo. A experiência, em nosso entendimento, constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou. (PASSEGGI, 2011, p. 149)

Iniciando um aprofundamento em torno das experiências, houve um consenso na tríade ao apontar como é difícil manter a linearidade temporal da narrativa, pois o que lembramos são as experiências, o que dá sentido a quem somos, e não o tempo dessas experiências.

Nesse sentido, Starlite, destaca que a importância de rememorar determinados fatos e refletir sobre os aspectos positivos e negativos do percurso, para compreender neles suas representações de experiência, a remeteu a outras lembranças, em outros pontos no tempo, desconstruindo a ideia de linearidade e se constituindo em significado para aquele momento presente, no qual se reflete sobre o que se narra, assim como na afirmação de Passeggi (2016):

[...] no desafio biográfico, o sujeito encontra-se na idade hermenêutica; a da reflexividade e da pluralidade das identidades, em que as histórias rompem com a linearidade dos fatos na narração. (p.72)

O ato de narrar a faz refletir sobre a experiência vivida, experimentada. Ao rememorar o fato ocorrido, estamos abstraindo o concreto vivido, materializando-o, identificando as situações e mensurando-a em boa ou ruim, de acordo com a sensação deixada, pois já foram experimentadas na prática.

Nesse sentido, o ato de silenciar algumas experiências de Lírio oportuniza inferir também a esse silêncio um importante significado, que pode ajudar a compreender sua percepção diante das contradições vivenciadas na escola, as quais o direcionam e o motivam para um resignificar-se constante como professor e formador, conforme apresentou a sua biografia e o seu projeto de vida.

Relata que antes de se descobrir no teatro há dor, incompreensão, bullying, um não pertencimento, por isso a representação do aprovado na linha do tempo é a constatação de muito estudo como compensação. (Biografia de Lírio)

O que me constitui formador é a crença na interação da arte com a educação e poder utilizar o produto dessa intersecção poderosa como ferramenta para transformação social. (Projeto Autobiográfico de Lírio)

Esse pequeno recorte clarifica que o ato de (re)memorar os processos de formação em si propicia a compreensão das ações como formador, direcionando sua atuação para com o outro, a fim de mediar estratégias que potencializem os saberes através da busca em garantir ao outro momentos de reflexão, que os motive a vivenciar em si o mesmo processo de resignificar-se a partir da própria experiência.

Para Alex Lainé (1998), esse percurso destaca uma reflexão, uma análise feita sobre essa narrativa, podendo afirmar que essa compreensão presente se dá na ação de compreender-se frente ao texto, exigindo um distanciamento, o que não é, segundo Delory-Momberger, possível voluntariamente. Tal dado é também presente no movimento reflexivo de Elmister, em que:

[...] inicia sua apresentação amparado pelas três produções, pontuando o quanto se cobra ao escrever, justifica esse fato devido a sua profissão, professor de língua portuguesa, em que sua cobrança com o texto se sobrepõe ao exercício de refletir sobre si. (Biografia de Elmister)

Essa interferência pensada pelo uso do dispositivo ateliê biográfico de projeto, que se deu a partir do movimento de realizar a atividade de se apresentar amparados pelos instrumentos construídos, contribuiu para que, frente a esses diferentes gêneros, houvesse o distanciamento de si e com isso a compreensão dada por sua experiência se sobressaísse.

Essa compreensão da necessidade do outro como facilitador do distanciamento mostra a importância de se (auto)formar no coletivo. Vimos que, por mais que se tenha vivenciado situações conservadoras na própria formação, os processos vivenciados no percurso e os acontecimentos marcantes resgatados pela memória corroboraram para esse momento reflexivo propiciado nos ateliês, que trouxe à tona os conflitos vividos como condição para a busca em fazer diferente, ou seja, para a compreensão da necessidade de aprender com essas mesmas experiências refletidas. Para exemplificar, apresentam-se os trechos abaixo:

Hoje consigo compreender que atuo nas formações de professores como uma aprendiz, pois diante do diagnóstico das necessidades dos professores dentro de suas vivências em sala de aula, busco materiais, teorias e dinâmicas para mediar reflexões sobre o fazer pedagógico. Durante o momento de formação minha atenção se volta às colocações de cada uma, a fim de questioná-las, explorar ao máximo as narrativas orais que trazem do seu fazer em sala de aula, a fim de instigar as trocas de saberes. (Narrativa de Starlite)

Sendo assim, penso que minha formação, que compreende corpo, imaginação, desenho, tecnologia, performance, leitura e escrita, é responsável por me dar noções de confiança para combater os medos de levar ao outro algum tipo de reflexão e inovação no papel de formador. (Narrativa de Elmister)

Ao longo das aplicações é constante o processo de avaliação pessoal dos conteúdos e métodos. Itens que podem ser destacados e influenciaram muito na formatação dos cursos foram a constatação de uma grande apatia docente e uma visível inabilidade em gerir atividade coletivas fora das quatro paredes da sala tradicional. (Narrativa de Lírio)

Como pesquisadora e realizando uma análise mais profunda em mim, a partir da afirmação de Passeggi (2011) sobre um futuro em que o Eu se constrói através do narrar as experiências do que se passou, ou seja, refletindo sobre as experiências que me constituíram e me marcaram, remeti-me – nesse mesmo ateliê – à formação que venho oportunizando aos professores alfabetizadores. Pensando sobre o que a memória ressaltou do passado como experiência vivida ao formar os professores, narrando esse ato reflexivo vivido hoje, torno-me além de formadora também uma professora melhor, pois compreendo a mim mesma. Aqui destacam-se as palavras dessa autora:

Se somos filhos de nosso tempo, mais do que filhos de nossos pais, a resignificação da experiência vivida, durante a formação, implicaria encontrar



na reflexão biográfica marcas da historicidade do eu para ir além da imediatez do nosso tempo e compreender o mundo, ao nos compreender: Por que penso desse modo sobre mim mesmo e sobre a vida? (PASSEGGI, 2011, p. 149)

Com base nessa afirmação, percebo em mim que, se quero compreender como se forma o formador tendo como intuito poder contribuir com novas discussões sobre a atuação na formação continuada de professores, preciso ressaltar essas experiências em mim, para assim propiciar momentos em que eles possam vivenciar situações em que os mesmos me deem a formação de si, refletindo em como essa estratégia pode afetar a formação dos professores.

Esse momento só pode ser compreendido através do ato de narrar a própria trajetória, e, assim, destacar através da reflexão da própria história de vida o que mudou, o que mudar e o que se mantém. Ou seja, o ateliê realizado pelos formadores também se caracteriza como uma experimentação em si de uma estratégia de (auto)formação a qual poderá ser aplicada pelo fato de ter sido realizada primeiramente em nós formadores, sob o planejamento direcionado para olhar o movimento oportunizado por esse dispositivo, fazendo assim parte da nossa constituição no entendimento do ser formador como pessoa atuante na formação do outro.

Nesse momento, uma das hipóteses levantadas começa a se confirmar, pois nota-se que ao formar os professores também se vive a ação dessa formação, ou seja, essa ação de formar o outro se constituiu até aqui como um meio de formar o formador. Todavia, cabe destacar que esse processo somente se conclui se houver reflexão sobre essa ação através do registro da ação. Sem o registro é só a vida e suas experiências que passam, sem considerar o constituir em si como conhecimento, sem se tornar referência de transformar o futuro e modificar o fazer. Como visto em diferentes aportes teóricos citados até aqui, o que define que o ato de narrar é o revisitar o passado e, assim, poder analisá-lo, é o ato de refletir a experiência e projetar uma constituição futura a partir dos significados deixados pelo exercício de refleti-la em um constante aprender.

### **4.3 Aprender a aprender. A rearmonização**

Para a rearmonização da estrutura de uma música é preciso enriquecer a composição, deixando-a mais complexa e interessante, para isso é preciso utilizar-se de diferentes conceitos conforme o gosto do público a que ela se apresenta. Nesse sentido, pensar o aprender a aprender como a rearmonização do formador no ato de formar envolve “elaborar, revisar, modificar, transformar uma maneira de estar no mundo, um complexo de relações com os outros e consigo mesmo” (DELORY-MOMBERGER, 2003, p. 126).

Essas ações destacadas por Delory-Momberger (2003) podem enriquecer, “rearmonizar a composição” através de momentos que visem possibilitar a atribuição de sentidos no fazer,

pois a complexidade das relações com os outros e consigo mesmo se dá na conscientização das divergências e no reconhecimento das mesmas como um ato de desaprender para aprender, possibilitado pela escuta atenta ao seu grupo. Nessa ótica, Placco e Souza (2015) afirma que é preciso um difícil exercício de conhecer as diferenças, pois essas representam as especificidades do sujeito e através dessas é possível promover o crescimento de um grupo, pois colocam-se em xeque as certezas e assim é conduzida a formação.

Ao retomar as (auto)biografias na perspectiva dessa unidade temática, visando compreender as significações atribuídas a essa ação que conduz os formadores a um constante aprender, destaca-se o projeto de vida de Starlite, que analisado por mim nesse momento em que me coloco a refletir, como pesquisadora, a minha própria trajetória, noto que há uma associação entre o projeto de vida e as diferentes experiências vividas, as quais estão marcadas na memória ao longo dos vinte e dois anos de atuação. Nessa trajetória narrada, ressalta a motivação pelo movimento de buscar soluções ao problema vivido, para assim encontrar estratégias a fim de sanar as necessidades diante do que se apresentava no ambiente, ou pelo outro com quem se relacionava, conforme segue:

[...] diferentes situações que me colocaram em posição de transformação... gerir uma sala de aula, uma creche inteira, uma escola... a formação de professores alfabetizadores... abriram a possibilidade de aprimoramentos acadêmicos e o contato com diferentes profissionais e suas histórias... oportunizar momentos em que os professores pudessem expor suas histórias de vida... administrar uma escola particular... elaboro eu a primeira formação de professores... contradições vividas... fazer social... projetos[...] (Projeto de vida de Starlite)

Elmister atribui significado e sentido às suas experiências também como justificativa de aprender a aprender, seja para sanar uma necessidade de convivência, de aprimoramento na atuação profissional, ou apresentada em seu contexto cotidiano familiar, por isso diferente de Starlite, que narra seu processo pautado na trajetória profissional, o processo de Elmister se destaca desde a infância até os dias atuais, demonstrando rigor na formação de sua identidade, como mostra o trecho a seguir:

Na escola, relata pequenos confrontos com sua realidade de filho único, o compartilhar espaços, a “pequena guerra” pelos balanços e gangorras, seu cavalo azul rabiscado de vermelho pelos colegas e o aprendizado de resolver os conflitos sozinho.

Destaca marcas que o impulsionou as atitudes na escola, tais como: urgência do saber, o companheirismo, a traição, penalizações e recompensas. (Biografia de Elmister)

Destacou que a parte minimalista de seu estandarte surge a partir dessa compreensão dos acontecimentos como possibilidades de novos rumos, contribuindo com a significação dessa aleatoriedade de se colocar em diferentes papéis dentro dessa mesma trama. (Biografia de Elmister)

Cabe ressaltar que dentro dessa conscientização do que os moveu a pensar sobre o aprender a aprender como formadores, também oportunizou um olhar não só para a própria trajetória de aprendizagem, mas também os remeteu a pensar em como mediar a aprendizagem do outro como formador de professores. Esse saber da experiência presente nas (auto)biografias trouxe-os a repensar sobre as transformações possibilitadas em si e no outro, que se deu a partir da busca por respostas para as necessidades apontadas, bem como garantiu os sentidos dados aos acontecimentos diante da interpretação dos significados do que é aprender a ensinar.

Com isso, formar o formador nesse contexto é prepará-lo para momentos de escuta diante das necessidades dos professores, de atenção ao lugar em que atuam, o que, de acordo com Bragança (2012, p. 80), exalta a possibilidade de escuta, onde se faz em um caminho dialógico em que investigadores e sujeitos da pesquisa encontram nas histórias de vida um reencontro consigo mesmo, com o mundo e com a ciência, surgindo um conhecimento mais reflexivo e crítico. Esse movimento possibilita momentos e espaços para refletir sobre a importância de compreender as diferentes realidades e de encontrar estratégias para problematizar as diferentes experiências a fim de que se consolidem em sentidos, para poder mediar a transformação de si e do outro.

Esse é um movimento em que a batuta do maestro dá a pausa e permite a interpretação compreensiva diante do vivido. A harmonia entre teoria e prática se faz nessa pausa e pode possibilitar o encontro entre a experiência e o saber por meio da busca por aportes teóricos que ampliem essa compreensão da realidade, através da qual possa elencar dispositivos para problematizar as experiências do outro, ou seja, vivenciar em si a troca de saberes entre a vida e a academia para potencializá-la também no outro.

Compreender esse processo contínuo e singular destaca-se como o desenvolvimento através da própria subjetividade, pois “nesse aspecto, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pois, ainda que duas pessoas enfrentem o mesmo acontecimento, não têm a mesma experiência.” (FREITAS, GHEDIN, 2015, p. 123).

Assim, a contribuição de Lírio se remete às escolhas oportunizadas nesse movimento:

Em seu egresso se depara com uma nova realidade em que não encontra na escola os princípios da cultura popular, com isso se questiona sobre o seu papel, fator esse que o conduz a um não querer, desencadeando uma avaliação negativa de seu profissionalismo. (Biografia de Lírio)

Ressignificar a atuação do professor para a desconstrução da falência educacional, que angustia e provoca mazelas sociais intensas nas questões envolvendo a educação foi o norte almejado o tempo todo. (Projeto de vida do Lírio)

A experiência de sua trajetória possibilitou o aprender a aprender ao se colocar em escuta, o que garante em sua ação como formador uma postura de abertura, que, segundo Placco e Souza (2015), contempla as diferenças de cada um ao oportunizar em sua mediação reflexões e interpretações sobre as experiências vividas por esses professores com os quais atua.

Esse movimento de pensar como se aprende e o que se aprende diante da realidade experienciada envolve a metacognição, conceito que referencia o percurso de conhecer os processos de como se adquiriu o conhecimento, explorado por Placco e Souza (2015).

A metacognição é fundamental para essa aprendizagem, pois, ao compreender como aprende, o adulto poderá regular esse processo, ampliando-o e aprofundando-o de maneira a identificar a lógica de seu pensar e de seu aprender. (p. 53)

Pode-se inferir, portanto, que diante da interpretação desses recortes, compreender o processo de formação do formador se dá na análise dos processos de como se estabelece a posição de escuta mediante as trajetórias narradas por si mesmos e pelos professores da formação continuada, pois para mediar a formação do outro é preciso estabelecer estratégias que contemplem o coletivo e suas subjetividades.

Nesse sentido, o formador, ao planejar as formações, necessita atentar-se para que as estratégias usadas busquem instigar o narrar da experiência, para que seja possível também ao outro o rememorar das experiências e o refletir sobre elas, possibilitando o uso das informações refletidas primeiramente em si, e o que na troca com o outro possa ser transformada em saberes do fazer. Esse movimento envolve a metacognição diante do ato de aprender como se deu o próprio processo de aprendizagem, e assim o sujeito pode identificar-se como autor do próprio fazer, ou seja, o mesmo movimento vivenciado anteriormente pelo formador agora é aplicado no seu fazer diante da formação do outro.

#### **4.4 Resignificar-se: Formação de acordes**

Ir além do que está posto ao tocar uma canção compreende a formação dos acordes musicais, que são os responsáveis pela harmonia e a beleza da música. Aqui, nessa analogia entre música e a pesquisa (auto)biográfica, essa harmonização se dá no movimento de ressignificar-se, o qual demanda refletir sobre o que foi vivido no passado, segundo Passeggi (2011), resgatando suas marcas, rupturas e referências, bem como reconhecendo a teoria que está por trás de cada estrutura do seu fazer, ou seja, destacando o que a consciência aponta como aprendido a partir da experiência rememorada, para então poder transformar o futuro com base nessa experiência ressignificada.

Esse sentido e significado estabelecidos a partir da mobilização em rememorar a trajetória vivida a partir da reflexão é o que direcionará a construção do saber fazer, esse movimento de ir e vir no tempo portanto se constitui na ressignificação de si.

Culmina, portanto, não só a transformação em si, mas também no outro, que se coloca em escuta, e respeita as mudanças ocorridas no cotidiano e nas relações, pois “[...] constituem-se em experiências fundadoras, as quais abrem espaços para o trabalho de compreensão de como elas afetaram a pessoa que narra e a que a escuta.” (PASSEGGI, 2011, p. 05)

Leva-se também em conta o que nos afeta, como as políticas públicas que regem a experiência, as necessidades locais, culturais e sociais, as quais vão determinando e moldando o como fazer de acordo com todo o contexto vivido. Esse movimento dado pelo contexto do passado refletido no presente oportuniza a cada um do envolvidos nesse processo a possibilidade de se projetar, tal como se destaca no recorte abaixo, feito a partir dos projetos de vida:

Sobre o futuro, penso que, para o desafio de construir algo novo, o que vai me guiar para, de fato, realizar tal intento é garantir oportunidades de experimentação, uma vez que para criar precisamos ter contato com coisas novas, que para mim serão objetivo tanto como formador, professor ou mesmo como pai. (projeto de vida de ELMISTER)

Por mais que a prática seja satisfatória e os métodos usados sejam eficientes, fica difícil dar continuidade por falta de um planejamento gestor que privilegie a formação continuada com responsabilidade e eficiência! Os esforços acabam sendo isolados e aquilo que poderia se ramificar e crescer acaba secando por falta de visão administrativa e falta de recursos! (projeto de vida de LÍRIO)

Toda essa vivência abre a possibilidade de projetar-me como pesquisadora e formadora. Pretendo em um primeiro momento retomar a sala de aula, a fim de garantir o direito de afastamento novamente. Após conquistá-lo, retomar a pesquisa com foco em diferentes dispositivos, ambientes e recursos que possibilitem a formação continuada, tendo em vista as dificuldades de locomoção, horários e espaços vivenciados e narrados pelos professores e pela equipe de formação. (projeto de vida de STARLITE)

Essas são reflexões que envolvem não somente os conceitos do fazer do formador no ato da formação, mas, também o EU de cada um que se constrói no entorno político, social e cultural em que estão inseridos e que influenciam diretamente no projeto de vida, ou seja, não é somente o saber fazer que é ressignificado, mas também o como este poderá vir a acontecer diante dos contextos do cotidiano. Para Larrosa Bondía (2015), esse ressignificar-se acontece diante de três momentos distintos: passado, presente e futuro, que se imbricam e assim a experiência passa a ser compreendida como um saber construído ao oportunizar o refletir sobre a trajetória.

No âmbito pessoal há o reencontro com o rememorar reflexivo, o qual aponta para a presença de outros, na escuta e no narrar das experiências, assim como na formação dos acordes

são diferentes notas que soam como únicas de maneira harmônica, aqui são diferentes interferências que criam os contextos vividos e que contemplam a relação de si com o mundo e com o outro, possibilitando a ressignificação diante de toda a trajetória narrada, pensada e transformada em saber.

Esse movimento, portanto, aporta para a compreensão de que o formador também se forma ao refletir sobre o seu fazer, ao ressaltar as marcas que a experiência vivida deixou, ao levantar os pontos de atenção em que sua atuação não atingiu os objetivos esperados, seja por interferência política, e/ou por estar em desenvolvimento o seu saber. Isso o motiva a buscar por teorias construídas por outros, aportes metodológicos experimentados em outros contextos, outros tempos, outros espaços, que o direcionem a repensar o seu cotidiano e a projetar-se, a fim de intervir nesses pontos de atenção destacados em sua própria história, como também nos momentos de troca oportunizados em que os demais formadores relatam suas experiências, angústias e ideias.

Considerando o percurso dessa reflexão, percebe-se a perspectiva dada pelas muitas dimensões em que esse coletivo – grupo de formadores de professores da formação continuada – se constituiu, o que para Bolívar e Domingo (2001) se dá ao recuperar os efeitos formativos, narrando-se e resgatando todo o percurso do desenvolvimento profissional e também do pessoal através de uma estratégia de mediação pensada para esse desaprender, perscrutando possibilitar no outro o mesmo processo vivenciado em si de (trans)formação, conforme defende Passeggi (2011):

A formação, quando adota a mirada reflexiva sobre a experiência vivida, em nenhum momento, deve ser entendida como uma (trans)formação sem crises. Ela adota, ao contrário, na perspectiva dialética, uma dimensão histórica, em franca ruptura com os ideais iluministas, que estimavam um aperfeiçoamento linear, progressivo e a-histórico do desenvolvimento humano. (p. 154)

Entende-se que, quando Elmister coloca em seu projeto que para construir algo pretende “garantir oportunidades de experimentação”, se abre para a fluidez, para novos achados em sua trajetória de vida. Starlite ressignifica a sua experiência no sentido de que reconhece no seu projeto a possibilidade de transformação, ao apontar em sua afirmação dados históricos da vida viva de seus professores, “tendo em vista as dificuldades de locomoção, horários e espaços vivenciados e narrados pelos professores e pela equipe de formação”, o que a direciona a buscar referências para resolver essa necessidade. Lírio aponta seu projeto para um árduo movimento de desconstruir para construir, “a desconstrução da falência educacional que angustia e provoca mazelas sociais intensas nas questões envolvendo a Educação foi o norte almejado o tempo todo”.

Embora exista a singularidade de cada formador no olhar e na escuta para com o grupo de professores, este se pauta em toda a constituição de si dada pela trajetória de vida e as experiências construídas ao longo de todo o percurso, com isso, todos buscaram, a partir das reflexões em torno de sua trajetória de vida, ressaltar as experiências marcantes, a descoberta de aspectos relevantes de si, de sua constituição e de sua identidade profissional. Aqui, destaco mais um fator fundamental na formação do formador com base em Passeggi (2011): a reelaboração permanente da prática formadora, considerando-a como um movimento de contraposição à ideia de rigidez, de estagnação da prática, ou seja, nas palavras de Passeggi (2011, p. 9) uma “experiência líquida”, que se ressignifica a cada nova referência construída consigo, com o outro e com o mundo.

## 5. Considerações finais: A composição de si

Por acaso surpreendo-me no espelho:  
Quem é esse que me olha e é tão mais velho do que eu?  
(QUINTANA, 1951)

A composição é um processo em que o todo se constitui na obra, integram-se as experiências, as reflexões, as transformações, e mostra-se a organização alcançada mediante todo o processo vivido. Com isso, a escrita dessa composição levou-me a tecer algumas considerações referentes à transformação vivida diante da pesquisa-formação com a liberdade de poder me colocar nesse momento em primeira pessoa, visto que nesse processo em que estive junto à equipe de formação pude vislumbrar em mim todo o processo vivido a partir de um movimento constante de ir e vir e com isso compor a mim mesma.

Inicialmente, buscando respostas para a problemática em pesquisa: “Como se dão os processos de formação do formador de professores na perspectiva de uma formação continuada a partir da dialogia entre o ato de formar professores e formar-se? Como ele atua? Como se constitui formador?”. Estabeleci como primeiro acorde inventariar dados referentes à formação continuada vivida por nós formadores antes de nos tornarmos o que somos hoje.

Nesse contexto me deparo com um movimento político constante, presente no decorrer do processo histórico vivido pelos membros da equipe, rememorado e refletido na busca de compreender quais os fatores nos levaram a estar ali em uma secretaria municipal de educação, realizando a formação continuada dos professores, o que destacou a conscientização de que valorar as experiências vivenciadas dentro do cotidiano seria um caminho a seguir, isso então determinou as escolhas metodológicas e teóricas em torno dos estudos das histórias de vida desses formadores por meio das narrativas (auto)biográficas.

A preocupação em considerar todo esse movimento político, pessoal, temporal e reflexivo do contexto de formação continuada experienciado por cada um de nós conduziu a escolhas metodológicas que viabilizaram aprofundar análises em torno da constituição do EU sujeito, formador, partindo da resignificação de toda a trajetória vivida, bem como considerando o novo papel estabelecido a partir do ato de investigar esse processo, o de pesquisadora, o qual me remete a uma nova interface dentro do todo, ampliando os processos de constituição pela experiência.

Diante disso e de constituir-se em meio familiar onde a narrativa sempre foi fonte de formação pessoal, e em que as condutas, acontecimentos e conquistas rodeavam o



desenvolvimento a partir do outro narrador, essa experiência rememorada que se dá através da reflexão instigada pelo dispositivo de pesquisa ateliê biográfico de projeto foi oportunizada pelos princípios da pesquisa (auto)biográfica, estabelecendo-se a compreensão de que uma possível contribuição para parte da resposta da problemática está justamente no ato de vivenciar esse processo de autobiografar a própria experiência.

Portanto, uma das maneiras pelas quais o formador se forma, é no movimento de refletir sobre o contexto vivido, o que pôde ser possibilitado a partir dos momentos planejados para a reflexão da própria experiência, tanto do passado como filho, aluno, professor, como na atuação de agora como formador, em que ao rememorar refletindo as marcas deixadas por essa experiência se ressignifica a mediação como formador de seu grupo de professores, apontando um deslocamento nesse espaço/tempo histórico. Como afirma Imbernón (2009):

[...] não é a mesma coisa explicar minha teoria e minha prática como formador(a), do que ajudar a descobrir a teoria implícita nas práticas docentes. A formação move-se para sempre entre a dialética de aprender a desaprender (p. 106)

Por isso, o ato de mediar a formação do outro, buscar temas, preparar dinâmicas, planejar as estratégias, levando em consideração o contexto em que se atua, é em si um dos processos de formação do formador, pois o coloca a aprender partindo das necessidades de seu grupo e o instiga a justificar suas práticas diante dos desafios que precisam ser superados para o outro e para si mesmo.

Essa ação abarca os processos de compreensão de si mesmo e do outro, bem como o reconhecimento do espaço/tempo através de marcas, experiências e não diante de um tempo cronológico, possibilitando assim, ao rememorar o passado com o olhar reflexivo do presente, para ressignificar o futuro, o que abre novos caminhos, transformando o seu saber fazer diante desse contexto estabelecido pelo seu grupo de professores, em que, partir dessa conscientização compreende a necessidade de como projetar-se.

Os momentos de formação construídos diante da compreensão de como se deu as estratégias de aprender com as experiências no âmbito da pesquisa trouxe desafios outros, como a necessidade de repensar a elaboração de instrumentos dentro do dispositivo ateliê biográfico de projeto, a fim de que os mesmos mediassem um movimento de afastamento de si. O que funcionou como a batuta do maestro que direciona a harmonia musical. Aqui coube conhecer as singularidades de cada formador a fim de instigar o processo reflexivo.

Com isso, considera-se que conceber a experiência vivida necessita de meios diversos para o registro dessas memórias, oportunizando diferentes leituras para que possa, no confronto dos diferentes registros, possibilitar o repensar sobre o futuro, pois esta precisa desencadear um exercício de um olhar atento para o outro e para si, assim como acontece com o pesquisador ao realizar inúmeras leituras de seu corpus de pesquisa. Portanto, atentar-se para a trajetória vivida narrada se torna mais visível se essas se apresentarem em diferentes momentos, com diferentes mediações.

Nessa trajetória é possível aprender que, em outro grupo, outro espaço, outro tempo, há que desaprender para abrir-se à escuta desse outro e novamente viver os processos de formação do formador diante da nova realidade proposta, com sua cultura, sua necessidade, em uma hermenêutica de si formador, ou seja, tirando lições da experiência do que lhe acontece ao longo da vida.

Com o apoio teórico e metodológico de Delory-Momberger (2006, 2012), nota-se que esse projetar-se implica na compreensão da constituição de indivíduo que se é no hoje, diante das experiências revividas, ou seja, está ligado à antropologia social, “*Como os indivíduos se tornam indivíduos*” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524).

Pensando em todo esse movimento dentro de uma dimensão temporal que envolve a existência e a experiência, em que sua base está nas relações desse indivíduo com o que o cerca e as representações que este faz de si e dos outros, foi possível compreender o que foi formador em mim, o que me mobilizou, os motivos que me conduziram e levaram a inferir possíveis caminhos para atender a necessidade do outro que é formado por mim através da mediação em conduzir esse outro a vivenciar em si esses processos de ressignificação.

Esses processos de ressignificação são meus como pesquisadora e como formadora, assim como dos membros da equipe, pois todos vivenciamos o movimento de aprender a aprender, trazendo a reflexão diante da valoração do quanto o outro contribui com o meu processo de construção do conhecimento.

Diante desse reconhecimento de que não se aprende sozinho, mas na mediação junto, em trocas, com o outro, não caberia a mim tomar a história do outro como minha, mas sim demonstrar que eu, com minha singularidade, compreendo a história desse outro respeitando sua singularidade, por isso o ato de biografar a história do outro não foi realizada em primeira pessoa, da maneira como Delory-Momberger (2006) descreveu em sua metodologia sobre os ateliês biográficos de projeto, mas, sim, reconhecendo que ao biografar eu retrato as marcas

deixadas por esse outro do meu ponto de vista; ele por sua vez vivencia um movimento de conscientização de como a sua experiência é compreendida, escutada pelo outro. Nesse sentido o quinto momento dos ateliês foi realizado utilizando-se das autobiografias escritas por cada membro sobre si e com a biografização realizada pelo outro sobre si.

Sendo assim, a atividade (auto)biográfica não se restringiu apenas à situação vivida e comentada no momento, ela atentou também para o resgate da memória, para as lições deixadas pela experiência e o repensar na conduta, visando a compreensão e a organização da ação, possibilitando ao sujeito que vive o objeto em questão, como bem coloca Delory-Momberger (2006), uma relação de pensar sobre a sua existência a partir de suas experiências, porém compartilhando de outros olhares sobre a mesma história.

Desse modo, o movimento de análise das narrativas (auto)biográficas não se restringiu como um exercício somente do pesquisador, mas abriu-se a todo o grupo. Ressalto ainda, que essa análise possibilitou posteriormente uma nova biografização, a da equipe como grupo constituído na formação de si.

Ações essas que a equipe de formação já vinha realizando ao inventariar os dados referentes a suas ações, às dúvidas dos professores e dinâmicas que possibilitassem momentos de questionamentos sobre a prática, processos esses criados que buscava sanar a “ausência” de uma formação para formadores, porém sem a conscientização de que essa atitude já era um movimento de (auto) formação, como afirma Warschauer (2001):

Ao compreender-me, amplio as possibilidades de compreensão dos outros. Ao identificar diferentes maneiras de perceber, reagir e significar as experiências, pelo exemplo que eu própria vivi em minha vida, percebo que cada um, na sua singularidade, e na sua etapa de desenvolvimento, o fará de maneira diferentes. Em vez de julgá-lo, tentar compreendê-lo. (p. 117)

Não ter uma formação formalizada em uma instituição para formadores possibilitou a construção de instrumentos dentro do dispositivo, primeiro pensados para a autoformação, que se deu em um grupo; por isso essa ação oportunizou o aprender de um com o outro, potencializando a heteroformação, a qual direcionou a uma ecoformação: quando a conscientização dos caminhos de como se aprende conduzem uma nova ação na atuação com os formadores, assim como bem coloca o autor abaixo:

Os fatores que devem orientar a ação educativa não são mais, há muito tempo, o caráter operatório do ensino, a eficácia das estratégias didáticas e o conteúdo dos currículos formais, mas a situação e as condições dos aprendentes

(Bentley, 1998) e a consideração de seus ambientes de aprendizagem não formal e informal. (ALHEIT, 2006, p. 183)

Diante da análise feita a partir do levantamento de três unidades temáticas: a experiência, o aprender a aprender e o ressignificar-se – as quais direcionaram e potencializaram as reflexões diante do processo de compreensão desse professor/formador como um ser completo, singular, social, político e cultural –, foi possível entender que isso favorece o movimento de colocar-se como aprendiz diante do outro. Além disso, como vimos até aqui, estar aberto à escuta possibilita aprender com a experiência, com a singularidade, nos conduzindo assim a buscar estratégias para (trans)formar o nosso pensar como formadores, ou seja, utilizar-se desse conhecimento como direcionamento de estratégias para mediação na atuação junto ao grupo de professores.

O movimento de escuta do outro oportunizou a seleção de outros instrumentos que viessem complementar as estratégias de reflexão sobre a trajetória de vida presente nas narrativas (auto)biográficas, foram eles: a linha do tempo, o estandarte e a biografização de cada membro da equipe. De acordo com Passeggi (2011).

Nesse primeiro momento, temos observado que as lembranças da escola, do primeiro emprego ou das primeiras aulas são evocadas; em sua maioria, constituem-se em experiências fundadoras, as quais abrem espaços para o trabalho de compreensão de como elas afetaram a pessoa que narra e a que a escuta. (p.151)

Esse abrir-se para compreender-se em processo de formação durante a realização da pesquisa, e poder reconhecer-se a partir da conscientização ocasionada pelo mesmo, possibilitou um novo olhar para a própria trajetória, não se preocupando com o certo ou errado, mas encarando essa consciência como um compasso do processo a partir do ressaltar dos sentidos, com traços deixados como as notas de uma partitura que ainda não estão inseridas aos acordes do conjunto harmônico, direcionando o fazer, transformando-a em ação. Isso nos remete ao que Alheit e Dausien (2006) chamam de “elaboração de novas estruturas de experiência culturais e sociais” (p. 186).

Diante da singularidade do grupo cuja primeira narrativa autobiográfica oportunizou conferir suas estruturas e facilidades diante das experiências vividas, pude vislumbrar primeiro como pesquisadora a necessidade de modificar as estratégias a fim de potencializar o processo reflexivo de cada um, e como haviam apresentado os cuidados que tinham com a escrita devido à profissão, notei que esse suporte textual precisava ser problematizado. Pensando em como fazê-lo e vivenciando durante as aulas do mestrado processos de compreensão sobre as histórias de vida é que a linha do tempo se tornou um suporte significativo, pois pode retratar um

processo histórico, mesmo que sintetizado, com ícones, palavras-chave, de maneira a oportunizar um movimento oral e gráfico da própria história, quebrando com os padrões formais da língua escrita, por possibilitar a espontaneidade.

Nesse mesmo viés, o estandarte vem como dinâmica de sistematização, pois, assim como seu simbolismo aponta, é a bandeira de frente, como um guia cheio de representatividade do EU de cada um, a qual carrega estruturas culturais e sociais independente da cronologia dos acontecimentos.

Portanto, alavancada pelo movimento temporal que essa abordagem problematiza, pode-se destacar que a execução do dispositivo ateliê biográfico de projeto e a abertura de espaços de relações que unem os sujeitos possibilitaram a reflexão entre a experiência vivida e as necessidades que as rememoram. Foram estabelecidas rupturas, ou seja, os momentos que marcaram a constituição da experiência, confrontando-se com os esquemas formais e ideais, em que o repensar sobre a articulação dessa construção em si e no outro, diante do espaço e do tempo, carrega elementos de “estruturas culturais e sociais”, as quais estamos imersos em toda a nossa trajetória.

Essas “estruturas culturais e sociais” estão em pleno movimento, legitimando-se por esse contexto a mobilização de si e do outro nesse processo, ou seja, acarretando as mudanças, ditando os ritmos e os processos de desaprender para aprender. Com isso se constitui a importância de detalhar todo o percurso e evidenciar o que foi singular, isto é, o que se destacou na trajetória de vida, as próprias reflexões sobre o vivido, as complementações e confrontos com a perspectiva do outro ao longo das ações rememoradas dentro desse contexto.

Diante dessa análise em que se possibilitou interpretar e compreender os processos, com base na abordagem (auto)biográfica, entende-se que não há dualidade, pois a ação se faz na relação com o espaço, com o tempo e entre o grupo de formadores com a pesquisadora, o que contribuiu para que com essas relações se constituísse a conscientização, que, portanto, não é só da pesquisadora, mas também dos formadores. A construção desses novos saberes se construiu no dia a dia vivido, pensado, discutido e refletido, os quais se constituíram em um projeto de vida de todos os envolvidos no processo de pesquisa-formação.

Olhar para a produção dessa dissertação nesse percurso me sinto vivendo um dos momentos mais fortes de ruptura, de marco reflexivo, pois sinto a necessidade de recomeçar todo o registro novamente por não me reconhecer hoje como a mesma que iniciou a pesquisa. Me reconstruí nesse percurso, confirmando a ideia de que também EU estou em processo de formação, por isso válido neste momento o que foi construído até então, quando na sequência

posso apresentar as reflexões permeadas por esse processo, sobre a constituição desse EU professora, formadora e pesquisadora.

Como diz Nóvoa, “a identidade não é um dado adquirido, não é um produto, não é uma propriedade – é um processo, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (2010, p. 16). Considerar que não está estabelecido um saber como um produto, reconhecer que estamos em processo, que os espaços criados podem possibilitar essa construção, trouxe algo novo a ser pensado dentro desse projeto de vida, como a possibilidade dessa pesquisa ser também espaço de formação e, portanto, ser possível registrá-lo, tal qual se processa a partir da ação de ressignificar-se.

A partir desse processo que ressignificou a experiência, vivenciamos a oportunidade de registrar uma transformação, e com ela a consolidação de que junto da possibilidade de se pesquisar os processos formativos e (auto)biografá-los, constituindo-se também como um caminho de formação tanto para o pesquisador quanto para o profissional inserido nesse mesmo processo.

Essa reflexão oportunizou vislumbrarmos a possibilidade de construir outros mecanismos de registro durante a mediação narrativa na equipe de formadores a fim de extrair mais elementos da memória e das experiências, podendo destacar aqueles que trouxeram significado para o saber fazer, os quais oportunizaram sentido, motivaram a transformação para poder confrontá-los depois, buscando enriquecer e facilitar os processos reflexivos, possibilitando uma dialética entre o eu de hoje e do passado, projetando-se no futuro. Nessa perspectiva, Bragança (2011) aponta que:

“[...] o social é permeado de contradições e dualidades, também a identidade do sujeito não é harmoniosa, mas aponta para uma constante busca de equilíbrio entre os processos plurais, estando em permanente reconstrução.” (p. 161).

Se estamos em “permanente reconstrução”, como afirmou Bragança (2011), posso aqui considerar como constante a formação do formador, por esta se dar em uma conjuntura de relação com a intersubjetividade na singularidade e na pluralidade deste grupo, vivenciando de acordo com a lente desses envolvidos experiências no espaço/tempo dessa realidade vivida e refletida, o que pode ser passível de mudanças através de outros olhares, outros tempos e, ou outros espaços.

Nesse contexto, é possível compreender que outras investigações, outros contextos, suscitam outras experiências, vivências, e através dessas possibilitam a ampliação dessa pesquisa, bem como levantam questionamentos, convergências e divergências em seus achados, seja para ampliar ou contrapor as considerações aqui alcançadas. Em outras palavras: garantir a importância de continuidade, de abertura ao uso de outras lentes, ou como, dizemos na música, outra afinação. Assim, tal movimento pode ser oportunizado pelos diferentes espaços e tempos que mediam o contexto do cotidiano da formação de formadores em formação continuada.

Por isso, o EU pesquisador pode ser compreendido como inacabado por estar imerso nessa conjuntura de reconhecer o conhecimento em constante construção, por acreditar na relação com a intersubjetividade, com a singularidade e com a pluralidade. Portanto, as experiências no espaço/tempo dessa realidade são passíveis de mudança, seja através de outros olhares, outros espaços ou processos de formação vivenciados sob regência de um outro maestro, aqui reconhecido como o próprio pesquisador.

## Referências

ALHEIT, Peter. DAUSIEN, Betina. **Processo de formação e aprendizagem ao longo da vida.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.1, p. 177 – 197, jan/abr, 2006.

ANDRÉ, Cláudio Fernando. **A prática da pesquisa e mapeamento informacional bibliográfico apoiado por recursos tecnológicos: impacto na formação de professores.** Tese de doutorado. USP. São Paulo, 2009.

ANDRÉ, Marli. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos.** Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, set./dez. 2010.

ANTUNES, H. S. **Relatos autobiográficos: uma possibilidade para refletir sobre as lembranças escolares das alfabetizadoras.** Educação, Santa Maria, v. 32 , n. 01, 2007.

BARRENECHE-CORRALES, Johana. **O método autobiográfico e a pesquisa social, testemunhos e histórias de vida.** Mimeo, 2008.

BOLÍVAR E DOMINGO, A.; DOMINGO, J.; Fernandes, M. Las Narrativas Biográficas. In: BOLÍVAR E DOMINGO, A.; DOMINGO, J.; Fernandes, M. **La investigación biográfico-narrativa em educación.** Madrid: Editorial La Muralla, 2001, p. 17- 51.

BRAGANÇA, Inês. F. de S., **Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. Educação.** Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 154-164, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/%20faced/article/viewFile/8700/6352>

\_\_\_\_\_. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal [online].** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012, 312 p. ISBN: 978-85-7511-469-8. Available from: doi: 10.7476/9788575114698. Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/f6qxr/epub/braganca-9788575114698.epub>.

\_\_\_\_\_. **Espaços tempos no Trabalho Docente: narrativas de professoras.** In: MAURÍCIO, Lúcia. Tempos e Espaços Escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Ponteiro/FAPERJ, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.** Parecer nº 2/2015, de 9 de junho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Seção 1, Pág. 13, de 25 de junho de 2015.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.415/2017. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.** De 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União - Seção 1 - 17/2/2017, Página 1.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 8752/2016. **Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.** Brasília, 9 de maio de 2016; 195º da Independência e 128º da República.



\_\_\_\_\_. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação** – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)

\_\_\_\_\_. Lei n. 12796/2013. **Dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Brasília, 4 de abril de 2013; 192º da Independência e 125º da República.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Guia do Formador. MEC, janeiro de 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996.

CATANI, D.B. et al. (Org.). **Docência, memória e gênero: estudos de formação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Básica como Direito**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

CRUZ, Giseli Barreto da. **Didática e formação de professores**. Caderno de pesquisa. Vol. 47, dezembro de 2017.

DASCANIO-RAMOS, Marilú. DRI, Wisllayne Ivellyze de Oliveira. **O setor privado no sistema educacional brasileiro: uma vertente da mercantilização da educação**. Acta Scientiarum. Maringá, v. 34, n. 1, p. 71-80, Jan.-June, 2012

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Os desafios da pesquisa biográfica em educação**. In: SOUZA, E. C. (Org.). Memória, (auto) biografia e diversidade: questões de métodos e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011.

\_\_\_\_\_. **Abordagens metodológicas na a pesquisa biográfica**. Revista Brasileira de Educação. v. 17, n. 51, set./dez. 2012.

\_\_\_\_\_. **Formação e Socialização: os ateliês biográficos de projeto**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

\_\_\_\_\_. **Biografia e Educação Figuras do indivíduo-projeto**. Tradução e revisão científica Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. 2ª ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

DOMINICÉ, P. **A formação do adulto confrontada ao imperativo biográfico**. Tradução Helena Coharick Chamlian. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 35-357, maio/ago. 2006.

FAGUNDES, Augusta Isabel Junqueira. **LDB – Dez anos em ação**. Publicado em: <http://principo.org/ldb-dez-anos-em-aco-augusta-isabel-junqueira-fagundes.html> , 2016. Acesso em 10/08/2018.

FERRAROTTI, Franco. **Sobre a autonomia do método biográfico**. Paris, 1979. In NÓVOA, António e FINGER, Matthias. O método (auto)biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. 226 p.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. Totalmente ver. De acordo com a nova ortografia. Curitiba, Ed. Positivo, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1.996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da Liberdade**. In. O pensador. Disponível em: (<https://www.pensador.com/frase/NTgwNDIw/>) acesso: 26/07/2018.

FREITAS, Liliane Miranda. GHEDIN, Evandro Luiz. **Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores**. Revista Contemporânea de Educação, vol. 10, n. 19, janeiro/junho de 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001

\_\_\_\_\_. **Teoria e Práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009

GATTI, Bernadete. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GOODSON, I. F. **Currículo narrativa e futuro social**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPED, v. 12, n. 15, 2007.

GRAUPNER, Marli de Carvalho. **Contribuição das práticas educativas para o ensino da matemática nos anos iniciais: análise de uma experiência disciplinar colaborativa**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos – *Campus* de Sorocaba – Sorocaba, São Paulo, 2013.

IBGE. **Censo Demográfico, 2016**. Disponível em: <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>. ... IBGE. Pesquisa nacional por amostra de domicílios, 2016. Acesso em 22/10/2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez 2009

\_\_\_\_\_. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSSO, Marie-Cristine. **As narrações centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular plural.** Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 29, jan./jun. 2008.

\_\_\_\_\_. Da formação do sujeito...Ao sujeito da formação. Universidade de Genebra, 1978. In NÓVOA, António e FINGER, Matthias. O método (auto)biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. 226 p.

\_\_\_\_\_. **As transformações de si a partir da narração de histórias de vida.** Educação, n.3 (63), Porto Alegre/RS, set./dez. 2007.

\_\_\_\_\_. **Experiências de vida e formação.** Prefácio de António Nóvoa, tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: Editora Educa-Formação/Universidade de Lisboa, 2002.

JOVCHELOVITCH, Sandra. BAUER, Martin W. **Entrevista Narrativa.** in. BAUER, Martin W. e GASKELL, George. Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som. Editora Vozes, Petrópolis, RJ, 2000.

LAINÉ, Alex. **Faire de as vie une histoire: Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation.** Paris: Desclée de Brower, 1998.

LARROSA, Jorge Bondiá. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista brasileira de educação, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.** Belo Horizonte, Autêntica, 2015.

LEÃO, Dinahmara Hild Ribeiro. **A formação Continuada de Professores formadores do CEAFAPRO de Barra da Garça (MT): Um olhar sobre o processo formativo com enfoque na construção de saberes profissionais.** Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, SP, 2014.

MAGALHÃES, Elisa gomes. **Formadores de professores: aspectos da constituição de sua profissionalidade.** Tese de doutorado (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo, 2016.

MAPUTO, Dora. **Origem da palavra.** Publicação de 10 de agosto de 2014. Acesso em 15/01/2019. Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br/pergunta/definicao-de-assessoria/>

MARCHELLI, Paulo Sergio. **Base Nacional Comum Curricular e a Formação de Professores: O foco na organização interdisciplinar do ensino aprendizagem.** Revistas de Estudos de Cultura, n. 07, jan/abr, 2017.

MARIN, A. J. **Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções.** Cadernos CEDES, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social. A educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo.** Juiz de Fora: UFJF, 2009.

MEIRELES, Mariana Martins de. **Entrevista narrativa e hermenêutica de si: Fonte de pesquisa (auto)biográfica e perspectivas de análises.** In SOUZA, Elizeu Clementino de.

(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015.

MIZUKAMI, M. G. N **Aprendizagem da docência: professores formadores**. Revista E Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, 2006.

MONTEIRO, Waldirene Malagrine. **Imagens de si: Das (foto)narrativas de vida à construção profissional de professoras alfabetizadoras**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos – *Campus* de Sorocaba – Sorocaba, São Paulo, 2015.

MORAIS, J. F. S.; ARAUJO, M. S. **A memória que nos contam: narrativas orais e escritas como dispositivo de formação docente**. Interfaces da Educação, Paranaíba, v. 4, n. 10, 2013.

MOREIRA, Carlos Eduardo. **Formação Continuada de professores: entre o imprevisto e a profissionalização**. Florianópolis: Insular, 2002.

NAKAYAMA, Bárbara C. Moreira Sicardi. PASSOS, Laurizete Ferragut. **Narrativas, Pesquisa e Formação de Professores: dimensões epistemológicas, metodológicas e práticas**. Curitiba: CRV, 2018.

NASCIMENTO, Isabel Cristina Cardoso do. **Autoformação como exercício do tornar-se educador(a)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Ceará. Ceará, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; FERNANDES, Romildo Raposo. **Política neoliberal e educação superior**. In: NEVES, Lúcia Maria W (Org.). O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002. p. 21-40.

NÓVOA. A. (Org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

\_\_\_\_\_, António e FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. 226 p.

PASSEGGI, Maria da Conceição. SOUZA, Elizeu Clementino de. **O movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional**. Revista Investigação Qualitativa, 2016, p. 6-26. Acesso em 12/04/2019: <https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/viewFile/56/36>

\_\_\_\_\_. **A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação**. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. 1aed.Porto Alegre: EDIPURS, 2006, p. 203-218.

\_\_\_\_\_. **Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica** In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). (Auto)biografia: formação, territórios e saberes. Natal: Editora da UFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 103-131.

\_\_\_\_\_. **A experiência em formação.** Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011. Disponível em: file:///C:/Users/Lucas/Downloads/8697-32659-1-PB.pdf

\_\_\_\_\_; CUNHA, L. M. **Narrativas autobiográficas: a imersão no processo de autoria.** In: VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C.; PASSEGGI, M. C. (Org.). Pesquisa (auto)biográfica: questões de ensino e formação. Curitiba: CRV, 2013.

PINEAU, Gaston. **A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação.** 1985. In: NÓVOA, António e FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. 226 p.

PIRES, Lucineide Mendes. **Flexibilização como princípio curricular da formação de professores de geografia.** Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 8, n.15, p. 63 – 86, jan/jun, 2018.

PLACO, Vera Maria Nigro de Souza, SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. **Aprendizagem do adulto professor.** Edições Loyla Jesuítas. São Paulo, 2ª edição, 2015.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. SOLIGO, Rosaura. **Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação.** 2005. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=pt-BR&user=tHoiP6sAAAAJ&citation\\_for\\_view=tHoiP6sAAAAJ:u5HHmVD\\_uO8C](https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=tHoiP6sAAAAJ&citation_for_view=tHoiP6sAAAAJ:u5HHmVD_uO8C). Acessado em 01/08/2017.

RIBAS, Maria Holzmann. **Construindo a competência: processo de formação de professores.** Olho d'água: São Paulo, 2000.

RIBEIRO, L. M.; SILVA, C. M. **As Políticas de Formação de Professores e o Plano Nacional de Educação no contexto da reestruturação capitalista no Brasil.** Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 37, p. 53 – 62, jan/jun. 2012

RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Tendências da Pesquisa em formação de Professores.** In “Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME. V. 8, n. 2, p. 479-499, maio./ago. 2013 DOI <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2013v8n2p479-499>

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SCHEIBE, Leda. BAZZO, Vera Lúcia. **Políticas governamentais para a formação de professores na atualidade.** Revista Brasileira de Ciências e Esporte. v.22, n. 3, p. 9 - 11, maio, 2001.

SICARDI, Bárbara Cristina Moreira. **Biografias educativas e o processo de constituição profissional de formadores de professores de matemática.** Campinas, SP:, 2008. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. UNICAMP, 2008.

SILVA, C. S. R. da; FRADE, Isabel C. Alves. da. **Formação de Professores em serviço.** Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v.3, n. 13, 1997.

SILVA, Valdicéa Machado da. **Ações de formação continuada: Necessidades Formativas e fontes de aprendizagens de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE – Joinville, Paraná, 2014.

SILVA, Maria Aparecida Alves da Silva. **Fanzines narrativos: um olhar sobre as identidades profissionais de professores de uma escola pública.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos – *Campus* de Sorocaba – Sorocaba, São Paulo, 2017.

SOARES, K. C. D. **Trabalho docente e conhecimento.** Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

SOUZA, Eliseu Clementino de. **A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006

\_\_\_\_\_. **Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação.** In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (Org.). (Auto)biográfica: formação, territórios e saberes. Natal: EDUFRN, 2008.

\_\_\_\_\_. MEIRELES, Mariana Martins de. **Viver, narrar e formar: diálogos sobre pesquisa narrativa.** In NAKAYAMA, Bárbara C. Moreira Sicardi. PASSOS, Laurizete Ferragut. Narrativas, Pesquisa e Formação de Professores: dimensões epistemológicas, metodológicas e práticas. Curitiba: CRV, 2018.

\_\_\_\_\_. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido.** Revista Educação, Santa Maria, v.39, n. 1, p.39-50, jan/abr, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

VAILLANT, Denise. **Formação de formadores: estado da prática.** Rio de Janeiro: PREAL, out. 2003.

VAN ACKER, Maria Tereza Vianna. GOMES, Marineide de Oliveira. **Aleliê Biográfico de Projeto na formação de professores: Uma perspectiva emancipatória.** Revista Educação Pública, Cuiabá, v. 22, n. 48, p. 29 - 42, jan/abr, 2013.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

## Anexo 1

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa, intitulada, FORMAÇÃO DE PROFESSORES, OU AUTO FORMAÇÃO COMO PROFESSORA ATUANTE NA FORMAÇÃO E NA SALA DE AULA, conduzida por Tatiana de Camargo Schiavon. Este estudo tem por objetivo, contribuir com o aprimoramento de conceitos acadêmicos a fim de orientar práticas de formação, aos profissionais da educação, mais precisamente aqueles que atuam ou pesquisam sobre a formação continuada de professores, sugerindo novas possibilidades de reflexão acadêmica e atuação prática, bem como buscando responder como se forma o formador de professores.

Você foi selecionado(a) por atuar na formação continuada, como formador de professores, mantendo concomitantemente a atuação em sala de aula como professor. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo algum.

Sua participação na pesquisa não será remunerada, nem implicará gastos, visto que a pesquisadora faz parte da equipe de formação estudada em questão. Os riscos da pesquisa se caracterizam pela troca de ideias entre os componentes do grupo, podendo causar desconforto e discussões referentes aos temas abordados, como também através da troca de ideias poderá ampliar seus conhecimentos e refletir sobre as suas ações.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de ateliês biográfico de projeto, esses ateliês serão combinados pelo grupo de formadores, a fim de que não atrapalhe o andamento das formações agendadas com os professores da rede municipal de ensino, será realizado no espaço de trabalho, cito a sala de estudos da Equipe de formação do município de Monte Mor – SP, situada na secretaria municipal de educação, com duração de uma hora, onde a pesquisadora Tatiana de Camargo Schiavon presidirá as discussões e registro das narrativas, através de gravação e transcrição das mesmas, podendo haver um momento de narrativa por escrito de cada membro do grupo. Não haverá filmagem, podendo haver registro por meio de fotografia.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação, apenas no meio

acadêmico será divulgado o resultado do estudo, ressaltando o uso de codinomes e/ou o uso de letras iniciais dos nomes, ou da área em que atua o formador, sendo definido pelo grupo a partir da segunda reunião de ateliê, mantendo assim o sigilo de informações individuais, ressaltando apenas dados que respondam a problemática da pesquisa.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Tatiana de Camargo Schiavon, professora I, residente a Avenida Jânio Quadros, 922, centro, Monte Mor – SP, CEP 13190-000, telefone: (19) 996676128, e-mail: taticschiavon@yahoo.com.br .

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UFSCAR – Campus Sorocaba: Rodovia João Leme dos Santos , SP – 264, Sorocaba, SP, BR, e-mail ppgedsorocaba@ufscar.br, telefone (15) 32297475.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Sorocaba,                                    de                                    de                                    .

Assinatura do(a) participante:

---

Assinatura da pesquisadora:

---



Anexo 2

