

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JUSSARA GABRIEL DOS SANTOS

**FORMADORES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL EM UMA PERSPECTIVA HEUTAGÓGICA**

SÃO CARLOS/SP
2022

JUSSARA GABRIEL DOS SANTOS

**FORMADORES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL EM UMA PERSPECTIVA HEUTAGÓGICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, na linha de Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais, como parte dos requisitos para a obtenção do título de doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali.

SÃO CARLOS/SP
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Jussara Gabriel dos Santos, realizada em 05/08/2022.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali (UFSCar)

Profa. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami (Mackenzie)

Profa. Dra. Helena de Ornellas Sivieri Pereira (UFTM)

Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato (UFSCar)

Profa. Dra. Ana Paula Gestoso de Souza (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

*Dedico à minha mãe, Vera, pelo apoio
incondicional para que eu conseguisse fazer
esta pesquisa.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

- Ao meu Pai Celeste, Deus e Senhor, pela inspiração, cuidado e força. Dou a Ti toda a honra e glória, porque sem Ti nada posso fazer.
- À minha mãe, Vera, ao meu pai, Antônio, ao meu filho, Heitor, à minha irmã, Lorryne, à minha sobrinha, Lorenna Bianca, e ao meu cunhado, Joabs, por sempre estarem ao meu lado e embarcarem em minhas sãs loucuras.
- À minha igreja, Nova Vida, e à Igreja de Cristo no Brasil de Uberlândia, pelas orações.
- À UFU pela licença concedida para cursar o doutorado.
- Ao Sintet/UFU e ao Prof. Dr. Guimes, pelo apoio no processo de concessão da licença para cursar o doutorado.
- À UFSCar, por ter me acolhido nesses quatro anos e meio de doutorado.
- À cidade de São Carlos, que eu aprendi a amar, por ser o lugar do meu doutorado e da minha maternidade.
- À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Aline Reali, pela orientação humana, atenta e sensível.
- À Prof.^a Dr.^a Rosa Anunciato, por nos ajudar a dar novos caminhos ao projeto inicial e pelas contribuições na qualificação e na defesa do doutorado.
- Às Prof.^{as} Dr.^{as} Ana Paula Gestoso e Helena Sivieri pelas contribuições valiosas na qualificação e na defesa do doutorado.
- À Prof.^a Dr.^a Graça Mizukami, pela disponibilidade e contribuições na defesa do doutorado.

- À Secretaria de Educação de Uberlândia e ao Cemepe, pela abertura institucional para a realização da pesquisa.
- Aos formadores que se dispuseram a estar conosco neste estudo, contando e refletindo sobre as suas trajetórias de vida e profissional. Vocês foram fundamentais para a compreensão dos processos formativos do formador.
- Ao Grupo de Estudos “Formação de professores e outros agentes educacionais”, pelas riquíssimas discussões presenciais e online.
- Às amigas tão lindas feitas na Pós-Graduação: Érica Barbosa, Jefferson Gracioli, Raquel Arrieiro, Mariângela Machado, Jucenilton Santos, Carolina Marini, Priscila Menarin, Jéssica Ferreira, Rosivânia, Brenda Karla e Tarciana Pinheiro.
- À Prof.^a Dr.^a Maria Cecília de Lima, por acreditar em mim desde os tempos do projeto de iniciação científica na graduação.
- À minha amiga e prima, Prof.^a Dr.^a Joelma Bernardes, por ter acreditado no meu doutorado na UFSCar antes mesmo de mim, pela atenção dada à minha ideia de projeto de doutorado e por todos os conselhos durante o percurso.
- Ao meu amigo e primo, Prof. Dr. Welligton Bernardes, que, juntamente com sua esposa, Joelma, me acolheram em sua residência nos meus primeiros trinta dias em São Carlos, pelas conversas edificantes e pela amizade.
- Ao meu amigo Bene, pelas conversas no shopping de Uberlândia, que tanto me desconstruíram para chegar até aqui.
- Ao Grucon, por ter me ensinado desde pequena que uma pessoa negra também pode querer e ser doutor/a.
- Aos meus amigos, amigas e familiares que acompanharam de perto e de longe a minha caminhada até a defesa do doutorado.

Muito Obrigada!

Os humanos nascem para aprender e são muito bons nisso. Aprender é uma capacidade natural e ocorre ao longo da vida humana, desde o nascimento até o último suspiro.

(HASE, 2014, p.15, tradução nossa)

RESUMO

Esta tese integra as pesquisas desenvolvidas no curso de Pós-Graduação em Educação (Doutorado), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), na linha Formação de Professores e outros Agentes Educacionais. Aborda-se sobre a aprendizagem e desenvolvimento profissional de formadores atuantes no âmbito da formação continuada de professores, especificamente em centros de formação. Os formadores de professores em geral são pessoas que se dedicam aos processos formativos de outros docentes. A formação continuada é compreendida como um direito profissional dos professores, devendo ser garantida pelo Estado. No município de Uberlândia, no estado de Minas Gerais, as iniciativas a esse respeito estão sob a responsabilidade do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (Cemepe). Os profissionais proponentes das formações nesse órgão são em sua maioria professores da própria rede municipal de educação. Buscou-se compreender os processos formativos desses profissionais desencadeados na função de formador, analisando as aprendizagens dos formadores que atuaram na formação continuada na referida instituição e seus desdobramentos para o seu desenvolvimento profissional. Para tanto, analisou-se a construção das aprendizagens e do desenvolvimento profissional ocorridos na experiência de formador do Cemepe e buscou-se compreender os processos formativos dos formadores através das trajetórias pessoais e profissionais e identificar as dimensões pessoais e profissionais envolvidas na aprendizagem e no desenvolvimento profissional dos formadores. Os dados foram considerados a partir do ponto de vista de três formadores que atuaram no Cemepe. Tomaram-se como subsídios a perspectiva heutagógica, que é uma abordagem de aprendizagem de pessoas adultas (HASE; KENYON, 2013; BLASCHKE; KENYON; HASE, 2014); a experiência de aprendizagem como unidade fundamental de análise (LARROSA, 2014); a abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994); a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados (LEITE, 2008; MINAYO, 2015; MARCONI, 2010; OLIVEIRA, 2012) e a análise de conteúdo temática como forma de tratamento dos dados (FRANCO, 2005; GOMES, 2015). Os resultados permitiram concluir que é no dia a dia de exercício na função de formador onde ocorre a construção e ampliação de aprendizagens, sendo os formadores os principais agentes condutores. As aprendizagens situadas estão vinculadas com as trajetórias de vida e profissional, que, por sua vez, personificam a formação e modelam a atuação dos formadores. As emoções, as crenças, os saberes experienciais e o tato pedagógico são as dimensões pessoais e profissionais mais expressivas nos processos formativos. Os processos formativos são contextualmente informais, ecológicos, naturalmente heutagógicos e possuem como eixo central a aprendizagem de ciclo duplo. A relação das aprendizagens com o desenvolvimento profissional toma um contínuo ao longo da vida, por terem sido identificadas em momentos diferentes na carreira dos formadores. Dessa maneira, cunhado o conceito de longitudinalidade do desenvolvimento profissional do formador sendo a somatória das aprendizagens prévias, situadas e as reverberadas em contextos diferentes no percurso profissional dos formadores.

Palavras-chave: Formação de professores. Formação de formadores. Processos formativos. Cemepe. Heutagogia.

ABSTRACT

This thesis is part of the research developed in the Postgraduate Program in Education (Doctorate degree) at the Federal University of São Carlos (UFSCar), in the Teacher Education and other Educational Agents research group. It deals with learning and professional development of teacher educators working in the field of continuing education for teachers, specifically in training centers. In general, teacher educators are people who are involved in the formative processes of other teachers. Continuing education is understood as a professional right of teachers and should be guaranteed by the State. In Uberlândia city, in the state of Minas Gerais in Brazil, the initiatives in this regard are under the responsibility of the Julieta Diniz Municipal Center for Educational Studies and Projects (In this thesis it is used the acronym “CEMEPE” which refers to the Brazilian institution’s name: Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz). The professionals who propose the training in this organization are mostly teachers from the municipal education system itself. Thus, there is an interest in understanding the formative processes of these professionals triggered in the function of teacher’s educators. The general objective is: to analyze the learnings of the teacher educators who worked in the continuing education of the Cemepe and their unfoldings for professional development. Besides, as specific objectives we highlight the following ones: to analyze the construction of learning and professional development occurred in the experience of Cemepe's teacher educators; to understand the formative processes of the educators through personal and professional trajectories; and to identify the personal and professional dimensions involved in the learning and professional development of them. In order to accomplish such objectives, we take as subsidy the heutagogy perspective which is an approach to adult learning (HASE; KENYON, 2013; BLASCHKE; KENYON; HASE, 2014), the learning experience as a fundamental unit of analysis (LARROSA, 2014) and the data are considered from the point of view of three teacher educators who worked in Cemepe. In complementarity with the heutagogy we adopted the characteristics of the qualitative approach (BOGDAN; BIKLEN, 1994), the semi-structured interview as a data collection instrument (LEITE, 2008; MINAYO, 2015; MARCONI, 2010; OLIVEIRA, 2012) and thematic content analysis as a form of data treatment (FRANCO, 2005; GOMES, 2015). The results allowed us to conclude that it is in the daily exercise of the function of trainer that the construction and expansion of learning occurs, with the trainers being the main conductive agents. The situated learnings are linked to life and professional trajectories, which, in turn, personify the formation and shape the performance of the trainers. Emotions, beliefs, experiential knowledge, and pedagogical tact are the most expressive personal and professional dimensions in the formative processes. The formative processes are contextually informal, ecological, naturally heutagogical, and have double-loop learning as their central axis. The relationship between learning and professional development takes on a continuum throughout life, because they have been identified at different moments in the trainers' careers. Thus, the concept of longitudinality of the professional development of the trainer was coined, being the sum of previous learning, situated and reverberated in different contexts in the professional career of the trainers.

Keywords: Teacher education. Teacher of teachers. Formative processes. Cemepe. Heutagogy.

LISTA DE SIGLAS

AEE.....	Atendimento Educacional Especializado
BDTD.....	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC.....	Base Nacional Comum Curricular
Capes.....	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
T/D Capes.....	Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cace.....	Centro de Atendimento Educacional Especializado
Cecape.....	Centro de Capacitação dos Profissionais de Educação
CEEL.....	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CEFAPROs	Centros de Formação e Atualização de Profissionais da Educação Básica do estado de Mato Grosso
Cemepe.....	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DPD.....	Desenvolvimento Profissional Docente
EaD.....	Educação a Distância
EJA.....	Educação de Jovens e Adultos
LDB.....	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
NAPI	Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão
NEAB/UFU.....	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal de Uberlândia
NTE/Cemepe.....	Núcleo de Tecnologia em Educação do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
OCDE.....	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAH.....	Pedagogia, Andragogia e Heutagogia
PIB	Produto Interno Bruto
Pibid	Programa Institucional de Iniciação à Docência
PMU	Prefeitura Municipal de Uberlândia
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto político pedagógico
Proex	Pró-reitoria de Extensão
Scielo.....	Scientific Electronic Library Online
Seduc.....	Secretaria de Educação do estado de Mato Grosso
Side.....	Students, Instructors, Design, and Experiential learning
SIED-EnPED.....	Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores a Distância
SME/UDI	Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia
TIC	Tecnologia de informação e comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFSCar.....	Universidade Federal de São Carlos
UFTM.....	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU.....	Universidade Federal de Uberlândia

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Definições de formador de formador _____	37
Quadro 2 – Perfis x níveis de atuação de formadores de professores _____	39
Quadro 3 – Resultados da busca nas bases de dados _____	47
Quadro 4 – Relação das pesquisas selecionadas _____	49
Quadro 5 – Dimensões de maturidade _____	66
Quadro 6 – Síntese base de conhecimento do formador _____	90
Quadro 7 – Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa _____	95
Quadro 8 – Segunda etapa da análise de conteúdo temática _____	99
Quadro 9 – Categorias do líder de aprendizagem _____	147
Quadro 10 – Síntese base de conhecimento docência e formador _____	163

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Progressão de pedagogia à andragogia à heutagogia _____	644
Figura 2 – Níveis de autonomia do aprendiz _____	655
Figura 3 – Matriz PAH _____	655
Figura 4 – Desenvolvimento da maturidade profissional docente x ciclo vital profissional docente _	70
Figura 5 – Fundamentos da Heutagogia _____	70
Figura 6 – Processo de design heutagógico _____	75
Figura 7 – Elementos de design heutagógico _____	76
Figura 8 – Heutagogia Informal _____	87
Figura 9 – Relação heutagogia e base de conhecimento do formador _____	91
Figura 10 – Continuum PAH adaptado _____	189

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 – Grupos de formadores de professores _____	41
Esquema 2 – Dois grupos de formadores de formação continuada de professores _____	44
Esquema 3 – Panorama geral dos perfis dos formadores de formação continuada de professores ____	46

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: Caminhando em uma parte de minha história: revisitando-me	14
INTRODUÇÃO.....	23
CAPÍTULO 1: Formadores de formação continuada de professores: processos formativos em uma perspectiva heutagógica.....	29
1.1. Formação de formadores de professores: uma área de estudo e profissional emergente.....	30
1.2. Formadores de professores: um esforço convergencial.....	35
1.3. Formadores de formação continuada: “quem são, onde vivem, o que fazem?”	41
1.4. Formadores de formação continuada de professores externos à escola: achados das investigações.....	45
1.5. Andragogia e heutagogia: compreendendo os formadores por meio das abordagens sobre aprendizagem de pessoas adultas.....	58
1.6. Aprendizagem e desenvolvimento profissional heutagógico: relações possíveis.....	77
CAPÍTULO 2: Delimitação metodológica: escolhas e percurso da pesquisa.....	92
2.1. Abordagem heutagógica, qualitativa e análise de conteúdo: interrelações, sujeitos, local, instrumento e tratamento de dados na pesquisa.....	92
2.2. Caminhos trilhados na pesquisa: do projeto inicial à execução da pesquisa.....	100
CAPÍTULO 3: Aprendizagens e desenvolvimento profissional dos formadores do Cemepe: análise dos dados e resultados.....	106
3.1. Maturidade pessoal e profissional dos formadores do Cemepe: indícios do potencial heutagógico.....	107
3.2. Processos formativos dos formadores do Cemepe: evidências percebidas nas vozes dos/as participantes da pesquisa.....	112
3.2.1. A formação antecedente e vinculada à função de formador.....	113
3.2.1.1. <i>Eu trabalhei na EJA à noite, com os adultos.....</i>	113
3.2.1.2. <i>E onde eu aprendi a escutar o outro?! Foi na formação que eu tive nos movimentos populares.....</i>	115
3.2.1.3. <i>Quando a gente começa a dar formação, a gente começa a voltar em nossa história de vida, para entender que algumas experiências anteriores, elas têm um significado</i>	121
3.2.2. Os processos heutagógicos dos formadores do Cemepe.....	127
3.2.2.1. <i>Eu aprendi na prática, eu aprendi sozinho lendo muita coisa, buscando, pesquisando e experimentando. Bom isso aqui dá certo, isso aqui não dá certo.....</i>	127

3.2.2.2. <i>Sempre que eu posso, estou no coletivo</i>	132
3.2.2.3. <i>Então, quando eu cheguei aqui no Cemepe, eu fui aprender</i>	139
3.2.3. A Capacidade dos formadores do Cemepe.....	146
3.2.3.1. <i>A parte que eu mais aprendi, foi quando eu decidi trabalhar com a formação de professores</i>	146
3.2.3.2. <i>O que eu ganhei com isso!? Ganhei com isso a minha formação</i>	152
3.2.3.3. <i>Então, eu acho que a coisa que mais me orgulho nesse movimento todo, foi essa possibilidade de me conectar com as pessoas</i>	158
3.2.4. A construção da base de conhecimento pelos formadores do Cemepe.....	162
3.2.4.1. <i>Conhecimento do conteúdo específico do formador</i>	163
3.2.4.2. <i>Conhecimento pedagógico do conteúdo do formador</i>	169
3.2.4.3. <i>Conhecimento pedagógico geral do formador</i>	174
3.2.5. Sistematizando as aprendizagens e o desenvolvimento profissional dos formadores do Cemepe.....	180
3.3. Reflexões circunscritas sobre aprendizagem e desenvolvimento profissional de formadores de formação continuada de professores.....	182
CONSIDERAÇÕES FINAIS	186
REFERÊNCIAS	193
APÊNDICES	207
Apêndice A – Roteiro prévio da primeira entrevista.....	207
Apêndice B – Entrevista formador/1.....	209
Apêndice C – Primeira entrevista formadora/2.....	217
Apêndice D – Primeira entrevista formadora/3.....	229
Apêndice E – Roteiro prévio da segunda entrevista formadora/2.....	238
Apêndice F – Segunda entrevista formadora/2.....	239
Apêndice G – Roteiro prévio da segunda entrevista formadora/3.....	252
Apêndice H – Segunda entrevista formadora/3.....	253
Apêndice I – Carta-convite.....	263
ANEXOS	264
Anexo A – Imagens do Cemepe.....	264

APRESENTAÇÃO

CAMINHANDO EM UMA PARTE DE MINHA HISTÓRIA: REVISITANDO-ME

CAMINHARES

O caminho nem sempre é agradável
mas o caminhar é essencialmente necessário.
Queremos fugir, nos achar, nos perder, conhecer...
O registro disso pode parecer tatuagem, marcas,
mas pode ser também liberdade, liberdade de escolher os caminhos
que quer percorrer de novo... ou não.
O silêncio é um direito...
usufruo, desejo, mas não significa que não haja vozes e caos habitando em mim.
As memórias expostas, as que querem se mostrar, estão aqui,
e também me habitam... mas o viver não coube nos limites dessas páginas.

Érica Alves Barbosa
7 de junho de 2018

Gerúndio do verbo caminhar: caminhando

Ao usar o verbo caminhar em gerúndio, expesso uma trajetória ainda não concluída que se encontra em movimento, em uma dinâmica que me permite ir caminhando tanto por um percurso prospectivo quanto por um percurso retrospectivo. Caminhando, sinto a liberdade de ir e vir dentro da minha história. Caminhando com liberdade, eu posso fugir, me achar, me perder, me conhecer, me silenciar, me expor, me habitar.

Caminhando no vir, permito me revisitar. Caminhando no vir, permito construir pensamentos antes nem sequer pensados. Caminhando no vir, permito me dar o privilégio de encontrar respostas e/ou até mesmo perguntas. Caminhando no vir, também me permito analisar o percurso traçado para o caminhando no ir.

Portanto, o registro aqui apresenta algumas tatuagens e marcas no meu caminhando no vir, que tem pavimentado o meu caminhando no ir para a profissão docente. Apresento nuances da minha carreira profissional e da minha trajetória acadêmica. Aqui, eu, livremente, escolho o percurso que se faz necessário entre o vir e o ir.

E que eu comece caminhando!

Caminhando no vir e no ir

Comecei a desejar ser professora quando estava no quarto ano do Ensino Fundamental.

Lembro que minha professora se chamava Joana D'Arc. Ao chegar na escola, nós tínhamos um momento para levar as atividades do “Para Casa” para a professora, cuja mesa ficava cheia de cadernos. Então, ela começava a explicar e escrever no quadro sobre o tema em estudo, e, enquanto realizávamos as atividades, ela iniciava a correção dos cadernos.

No final da aula, ela entregava os cadernos corrigidos. E comecei a perceber que o meu símbolo de resposta certa era muito parecido com o dela. Um dia, ao chegar em casa, comentei com meu pai: - Pai, quero ser professora! E ele me disse: - Então, minha filha, você tem que estudar muito! O tempo foi passando e meu desejo de ser professora permaneceu.

Penso que o meu desejo de ser professora foi construído através da “aprendizagem pela observação” (LORTIE, 1985), as imagens da professora Joana D'Arc realizando as correções dos cadernos e do meu símbolo de resposta certa semelhante ao dela fizeram despertar em mim o desejo pela docência. Essa experiência escolar dentro do contexto de sala de aula do quarto ano do Ensino Fundamental foi decisiva para uma possível perspectiva profissional.

Os anos escolares foram passando e já no último ano do Ensino Médio o meu desejo de ser professora já tinha diminuído bastante, pois em algumas salas pelas quais eu passei os estudantes tratavam com muito desrespeito os professores, chegando a ocorrer agressões físicas. Mesmo que as escolas públicas onde estudei se localizassem na região central, estando entre as melhores escolas públicas da cidade. Isso realmente foi me desmotivando.

O meu processo de desmotivação perpassa pela situação de precarização da educação, dadas as condições de trabalho que tornam a profissão docente socialmente menos atrativa. Em Hypólito (2012), percebo que a precarização expõe as difíceis condições do trabalho docente –

condições objetivas, subjetivas e de emprego – devido à privatização endógena e exógena da educação, à instabilidade do trabalho docente, à intensificação e autointensificação do trabalho docente, à falta de reconhecimento e valorização profissional, às formas fragilizadas de contratação e de carreira, à baixa remuneração, às novas formas de controle e regulação do trabalho e ao surgimento de novas funções e personagens docentes.

Comentando os aspectos de precarização do trabalho docente, Barreto (2011) afirma que a escola não escapa das violências sociais. Penso que a falta de reconhecimento e de valorização profissional se configura como uma violência simbólica sofrida pelo professor, que, a meu ver, acaba se materializando em forma de violência física, por mim já presenciada na escola. E por que um estudante iria respeitar um professor se o próprio Estado, até mesmo com as forças armadas, agride sem restrições os professores, como aconteceu, em 2016, nas manifestações encabeçadas pelos professores no Paraná, durante o governo Beto Richa? Concordo com Barreto (2011): a escola não é poupada da violência.

No último ano do Ensino Médio, presenciei uma parcela da turma indo para faculdades particulares, outra parcela indo trabalhar, outra parcela fazendo cursinho pré-vestibular para entrar na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Nesse momento, eu pensei: “E você, Jussara, o que quer?”. Então, eu analisei: faculdade particular – meus pais não tinham condições financeiras para isso – então, negativo; trabalhar – olhei para mim: mulher, negra, pobre, a maioria das alternativas são subempregos – “tô fora”; pré-vestibular – caríssimo –, vou estudar em casa.

Durante esse período de estudo, uma amiga que fazia cursinho no Colégio Nacional desistiu de prestar o vestibular para a UFU e me doou seus livros. e também minha mãe descobriu um cursinho gratuito oferecido pela UFU.

Chegado o momento de realizar a inscrição para o curso, no vestibular, eu optei duas vezes para o curso de Psicologia. Conversando com minha madrinha, ela me disse: - Por que você não faz Pedagogia e depois se especializa em Psicopedagogia? Hoje eu entendo que essa sugestão da minha madrinha se deveu ao fato de que, na época, o campo de trabalho da Psicologia era muito restrito e a minha rede de amizades também não era favorável, pois atendimento psicológico para as classes populares só era possível no SUS e olha lá. Gostei da ideia e prestei para Pedagogia.

Day (2014, p.101) apresenta três objetivos centrais e mundiais das reformas educacionais, entre os quais destaco o terceiro: “conferir maior ênfase na questão da equidade de forma a ‘reduzir’ ou ‘encerrar’ a discrepância existente ao nível de desempenho entre alunos

provenientes de comunidades socioeconomicamente favorecidas e desfavorecidas”. Meu lugar de pertencimento é “alunos provenientes de comunidades socioeconomicamente desfavorecidas”. Além de estar desfavorecida devido à questão socioeconômica, por ser mulher e por ser negra, há aspectos adicionais que se devem à estrutura machista e racista construída social e culturalmente, que, por sua vez, condicionam e restringem três vezes mais a mais o acesso às oportunidades. Esse objetivo indica que a escola pode contribuir para equiparar aquilo que é socialmente desigual.

Diante desse contexto, penso que sou decididamente marcada por uma postura e sentimento de resiliência. Day (2014, p.105) conceitua a resiliência como “mais do que a capacidade de ‘lidar’ com os problemas, o que sugere que é apenas um meio de sobrevivência. Contrariamente, ter a capacidade de resiliência sugere uma capacidade de ‘gerir’ acontecimentos e situações exigentes de forma positiva, ao ponto de ‘recuperar’ dificuldades, que significa derrotá-las”. Vejo-me resiliente, pois os problemas socioeconômicos, raciais e de gênero e os desafios que a própria vida se encarrega de proporcionar têm sido superados pela confiança nas minhas concepções cristãs, pela esperança da construção de uma sociedade justa e igualitária, onde a classe, a raça e o gênero não serão mais motivos de marginalização e desigualdade social, pelo otimismo de resistir e enfrentar de maneira contínua as barreiras sociais e pelo propósito moral de me desconstruir e construir em cada situação vivenciada.

Resiliente, passei para o curso de Pedagogia em 2007, e o primeiro ano foi marcante para mim, pois se adaptar à autonomia de estudo que a universidade propõe ao aluno, tendo em vista uma educação dependente do professor construída ao longo da educação básica, foi um grande desafio. Durante a graduação me envolvi com movimento estudantil através do Diretório Acadêmico do curso de Pedagogia, já que também conhecia alguns militantes, por participar de um dos movimentos negros na cidade antes de ingressar na UFU. Minha graduação foi regada com formação política. Penso que a formação política – não somente no nível superior, mas também na educação básica – amplia a nossa potencialidade crítica, reflexiva e comunicativa.

Quem são os estudantes do curso de Pedagogia? Gatti (2010) descreve: renda familiar baixa, de até três salários-mínimos; maioria mulheres; com pais analfabetos e/ou analfabetos funcionais; oriundos da escola pública. Faço parte do perfil descrito pela autora. Percebendo a popularização da universidade através do magistério, Barreto (2011, p.52) adverte: “[...] há que cuidar para que esse acesso não fortaleça a tendência regressiva das políticas públicas, que consiste em oferecer aos mais pobres uma pobre educação, o que certamente rebate na escola básica”, e uma pobre educação, a meu ver, é permanecer com um currículo de formação inicial

compartimentado, inflexível, gradeado, diante desse perfil de licenciandos. Por isso, a formação política para mim foi significativa para superar as defasagens de bagagem cultural e escolar e desenvolver uma autonomia intelectual, garantindo a transversalidade na construção do conhecimento. Zeichner (2008) afirma que a reflexão é um ato político; penso eu que a recíproca também é verdadeira: a formação política é um ato de reflexão.

Freire (1989) afirma que a neutralidade da educação é um mito que pretende negar sua natureza política e não está a favor da humanidade. Essa natureza política é educativa. E enfatiza ainda que é impossível separar a educação da política, quando compreendemos “em torno de, a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política” (p.15), ou seja, a educação está ligada a uma questão de poder.

Há um poder dominante respaldado pela ideologia burguesa, que a educação tanto pode reproduzir quanto contestar. Por isso, uma postura espontaneísta significa uma irresponsabilidade profissional. Freire (1989, p.16), portanto, orienta que “o que temos que fazer, enquanto educadoras e educadores, é aclarar, assumindo a nossa opção, que é política, e sermos coerentes com ela, na prática”. Dessa maneira, no percurso da minha formação, assumi um lado, que é o compromisso com uma educação democrática. Não que seja fácil, pois a estrutura autoritarista sócio-histórico-culturalmente construída ainda é um atrativo, por termos em nosso país uma democracia muito jovem; porém, estou caminhando e me disponho a continuar caminhando.

Graduei-me em 2010. “E agora?”. A minha preocupação com emprego se iniciou no terceiro ano do curso, em 2009, momento em que comecei a prestar concursos tanto na área de Pedagogia quanto em outras áreas. Um mês depois de sair da graduação, o município me chamou para um contrato temporário na Educação Infantil, e, depois de três meses, fui chamada a tomar posse em um cargo efetivo no mesmo nível.

As crianças com quem eu trabalhei estavam na faixa etária de dois e três anos. O mais interessante para mim nesse momento foi perceber as teorias discutidas na graduação dissolvidas ou não na realidade da escola. Perceber a dinâmica real da teoria e também algumas ausências de discussões que não entram na escola. Também a pressão por fingir que estava pronta profissionalmente, sendo que era recentemente egressa de uma graduação e até então não havia sido responsável por nenhuma sala de aula. Outra coisa que me marcou muito foi as relações no ambiente de trabalho. E as relações hierárquicas na escola, onde me senti por muitas

vezes coagida e constrangida pelo autoritarismo da supervisora dentro de uma gestão autocrática.

Papi e Martins (2010) dizem que a iniciação profissional pode ser um momento mais fácil ou mais difícil dependendo dos aspectos pessoais, relacionais e/ou institucionais. Percebo que a minha capacidade de resiliência contribuiu para enfrentar o choque com a realidade: a dinâmica não linear da teoria aprendida na formação inicial; ter os conhecimentos profissionais testados devido aos desafios da sala de aula e do contexto institucional; a feminização do magistério e a cultura da escola construída a partir de relações de poder autoritarista e hierárquica. Em outras palavras, os aspectos pessoais foram decisivos nesse momento, pois desenvolvi ao longo da minha vida uma habilidade de superar situações desafiadoras e adversas.

Também destaco a importância da disciplina Educação Infantil, uma das que tiveram mais consistência teórica, que está relacionada com a variedade e a profundidade dos textos disponibilizados, a metodologia interativa e dialógica adotada pela professora ministrante e as propostas de atividades que nos conduziam a uma discussão e reflexão crítica sobre a temática. Como estava atuando na Educação Infantil, o conhecimento teórico contribuiu para superar “as inseguranças, a ansiedade por ingressar na prática” (MARCELO; VAILLANT, 2017, p.1227, tradução nossa). Penso que a função principal da formação inicial é garantir uma profundidade teórica de forma reflexiva e crítica da profissão docente; nos dizeres de Shulman (2014), garantir o conhecimento do conteúdo, pois nesse processo de transição de estudante para professora percebi que a disciplina Educação Infantil me proporcionou segurança profissional.

Foi no chão da escola, na fase de entrada na carreira (HUBERMAN, 2013), com os conflitos e descobertas profissionais, que nasceu meu projeto de mestrado e continuação no doutorado. Eu estava atuando em uma turma com crianças de três anos e estávamos em uma atividade lúdica, quando um aluno, ao brincar com um computador estragado na sala, questionou o porquê de ele não funcionar. A partir desse momento, comecei a pensar: como seria a minha abordagem pedagógica se o computador, de fato, funcionasse? Como tornar o computador pedagógico? Esses questionamentos me levaram a refletir sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na educação e, precisamente, na formação de professores. Porque também eu não sabia como utilizar as TIC em sala de aula.

No dia a dia da escola, percebi que a formação inicial é necessária, mas não é suficiente. Essa situação vivenciada me fez recordar que, no curso de Pedagogia, não tivemos nenhuma discussão sobre as tecnologias na educação. Lembro, no que se refere à tecnologia, que houve manifestações estudantis contra a implementação do curso de Pedagogia a distância

na UFU, por meio da recém-criada Universidade Aberta do Brasil (UAB); até mesmo houve abaixo-assinado. Aqui percebo a minha busca por formação continuada que não se sobrepôs à formação inicial, mas que se complementa, acontece numa continuidade em uma perspectiva de desenvolvimento profissional (MARCELO, 1999). No Mestrado, busquei aprimorar meus conhecimentos sobre a tecnologia na educação na formação continuada, pois penso que enquanto profissional também sou responsável pelo meu desenvolvimento.

Entrei no Mestrado em Educação em 2014, na linha de Formação de Professores e Cultura Digital da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Tive a oportunidade de desenvolver o projeto de pesquisa que teve como objetivo analisar as contribuições do curso de formação continuada “Google Drive como ferramenta pedagógica: aprendizagem colaborativa” para o desenvolvimento profissional em TIC pelos docentes da rede pública do município de Uberlândia-MG. O curso propunha estimular uma prática pedagógica que possibilitasse experiências de coparticipação, cooperação, solidariedade, trabalho coletivo, criação e produção de conhecimento. Esse curso foi ofertado pelo Núcleo de Tecnologia em Educação do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (NTE/Cemepe), órgão da Secretaria Municipal da Educação responsável pela formação continuada dos docentes da rede municipal de ensino.

Percebi dois aspectos marcantes nesse momento: a) uma investigação científica requer uma profundidade de reflexão, que, em sua grande parte, é realizada de forma solitária; b) nem sempre uma pesquisa apresenta soluções para a realidade; talvez possam surgir mais dúvidas e questionamentos.

Primeiro, em meio a tantos autores, a pesquisa causou solidão. Solidão intelectual, pois as minhas reflexões sobre os dados coletados e o diálogo com os autores escolhidos tomaram uma dimensão de monólogo. E uma solidão social, pois tive, literalmente, que me isolar da convivência social para dissertar. Contraditoriamente, a solidão também foi prazerosa, quando as análises da pesquisa foram gerando um sentimento de satisfação pessoal por terem uma coerência científica.

Além disso, eu aprendi que pesquisa é para pesquisar, que não necessariamente serão encontradas respostas e possibilitadas aplicações. Com André (2007, p.123), entendo que a finalidade da pesquisa não é “estar a serviço de solucionar pequenos impasses do dia-a-dia” com uma tendência de “pragmatismo imediatista”. Depois do mestrado, ao lembrar do computador quebrado, vejo alguns desafios, entre eles: as políticas públicas, a manutenção dos computadores, a velocidade de internet disponível nas escolas, a habilidade pessoal em relação

às tecnologias, a disposição institucional, o tempo de trabalho, conflito geracional; e em meio aos desafios, também possibilidades com a utilização das TIC para proporcionar uma prática pedagógica compartilhada, solidária, coletiva, com criação e produção de conhecimento.

Conheci a UFSCar em 2014, através do evento Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores a Distância (SIED-EnPED), quando apresentei uma comunicação oral. Em 2018, tomei conhecimento da abertura das inscrições para o doutorado, decidi participar do processo seletivo e fui aprovada na linha de Formação de Professores e Outros Agentes educacionais, Novas Tecnologias e Ambientes de Aprendizagem.

Compreendo o doutorado como a continuação do meu desenvolvimento profissional, já que, no presente momento, sou técnica em Educação da UFU, e, na época que iniciei no doutorado, compunha a Diretoria Colegiada do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB/UFU). O NEAB/UFU foi criado em 2006, tem como foco o ensino, a pesquisa e a extensão e a formação continuada de professores na área de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Conheci o NEAB/UFU no início da minha graduação através de um congresso em parceria com um dos movimentos negros da cidade, que discutia políticas públicas de combate ao racismo e empoderamento da população negra. Entre 2007 e 2009, participei como estagiária voluntária; em 2010, como bolsista do Programa de Formação Continuada com Docentes, Eixo 2 – Gênero, Raça e Etnia, que ofertava cursos de formação continuada sobre a temática para os professores da rede municipal e estadual. Hoje, como servidora federal e mulher negra que enegrece, penso que posso contribuir para uma educação cada vez mais democrática e voltada para o conhecimento e respeito à diversidade cultural e histórica do nosso país. Acredito que a construção desse modelo de sociedade perpassa pela formação de professores.

O meu projeto inicial de doutorado seria uma ampliação do projeto de mestrado; no entanto, com a troca de governo no município de Uberlândia, o Cemepe passou por uma reestruturação e os núcleos foram extintos, inviabilizando o projeto. No grupo de estudos da linha, houve a sugestão de estudar os formadores atuantes no Cemepe. Lembrei que, no momento em que eu estava fazendo uma sondagem no Cemepe, antes de propor o projeto de doutorado, uma das formadoras espontaneamente começou a falar de sua insatisfação com essas trocas de governo, por desconstruírem todo o trabalho feito anteriormente. Isso é uma realidade, porque a formação continuada – por ser uma política de governo e não de Estado – se torna muito instável. Outra lembrança que veio foi quando, no início da minha atuação na Educação Infantil, houve formações continuadas na escola em que eu trabalhava e discussões de um texto sobre o corpo da criança e o ambiente escolar que mudaram a minha percepção de trabalho.

Assim, ter como objeto de estudo os formadores do Cemepe nessa reelaboração do projeto, a meu ver, é uma tentativa de dar voz e reconhecer os trabalhos desenvolvidos, bem como aproximar-me da realidade desses formadores que conseguiram pensar uma proposta formativa capaz de mudar o meu olhar para as crianças com que eu estava trabalhando na época. A minha vida profissional foi regada pela formação continuada, seja na atuação docente ou nos caminhos formativos trilhados. Então, nesta tese eu penso sobre os formadores a partir desse lugar de profissional em formação e continuo caminhando, porque “o viver não coube nos limites destas páginas”.

INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, as rápidas mudanças sociais decorrentes da espiral tecnologia-pesquisa-economia têm gerado alterações profundas nos sistemas de produção de bens e serviços e na vida cotidiana de milhares de pessoas. O desenvolvimento científico e econômico baseado na pesquisa dá surgimento a uma espiral contínua, na qual as novas tecnologias derivadas das descobertas científicas impulsionam a economia, que, por sua vez, contribui para o aumento do nível tecnológico disponível. A retroalimentação da espiral conduz a uma permanente evolução a elevados níveis de tecnologia, conseqüentemente, exigindo uma mão-de-obra altamente qualificada no mercado de trabalho, por estar a economia alinhada aos sucessivos avanços tecnológicos. Esse contexto social se correlaciona com a educação, porque, a partir na última metade do século XX, o sistema educacional amplia o seu objetivo de desenvolvimento individual para o social, sendo considerada um dos motores básicos da economia, ou melhor, a educação se torna um elemento básico do desenvolvimento científico, tecnológico e econômico (ESTEVE, 2021).

Para isso, a educação precisa garantir uma formação universitária e profissional de alto nível, a fim de manter o ritmo acelerado de inovação tecnológica e científica e o avanço econômico do país. Estudos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) têm apontado a íntima relação entre maiores oportunidades educacionais e o aumento do produto interno bruto (PIB), bem como indicadores positivos na saúde da população, no bem-estar pessoal e social, na coesão social e na diminuição da taxa de desemprego. Assim, a educação está sendo considerada como um investimento para o futuro coletivo, mais do que meramente para um futuro individual. Dessa maneira, a qualidade¹ do sistema educacional e a formação dos professores se tornaram elementos fundamentais (ESTEVE, 2021).

Para Marchesi (2021, p.7, tradução nossa), “a qualidade da educação de um país não é superior à qualidade de seu corpo docente”; isto quer dizer que os professores são a base para a qualidade do ensino. Entretanto, é preciso ressaltar que os professores trabalham em contextos

¹ “Com base em Moreira e Candau (2006), pode-se argumentar que uma educação de qualidade deve permitir ao estudante ir além dos referentes de seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, de modo a tornar-se um sujeito ativo na mudança de seu contexto. Para que isso ocorra, são indispensáveis conhecimentos e experiências escolares que garantam ao aluno uma visão acurada da realidade em que está inserido (favorecendo-lhe uma ação consciente no mundo imediato) e que contribuam para a expansão de seu universo cultural. A intenção é, assim, propiciar tanto o bom desempenho e o bom trânsito em seu entorno concreto quanto a análise e a transcendência de seu ambiente. A intenção é, claramente, favorecer o alcance de esferas mais elevadas de atividade intelectual e prática” (MOREIRA, 2008, p.2).

e condições sociais e culturais específicas e que propostas direcionadas à “melhoria da situação docente devem ser baseadas em abordagens contextuais e abrangentes, nas quais sejam consideradas todos os fatores que contribuem para facilitar o trabalho docente” a médio e curto prazo (Ibidem). Entre esses fatores, destaca-se nesta pesquisa a formação de professores, ao redor da qual há um consenso discursivo, de práticas e de políticas da necessidade de se garantir a aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente (DPD) através da articulação entre a formação inicial, indução e formação continuada numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida (NÓVOA, 2021).

A formação dos profissionais da educação está entre as metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) como política de profissionalização e valorização do Magistério. Sobre a formação continuada de professores, deve ser garantida em colaboração pelos entes federados como um direito profissional (DOURADO, 2015; 2016). A formação continuada é um processo formativo de adultos e profissionais que são sujeitos e autores da sua própria formação² e um subsistema do desenvolvimento profissional docente focado, majoritariamente, nas instituições de formação (escolas, centros de professores, universidades), nos agentes de formação (formadores externos/internos, professores-formandos), nas modalidades de formação (cursos, oficinas, seminários, rodas de conversa, casos de ensino, etc.) e nos aspectos organizacionais (tempo, espaço de formação, financiamento etc.) (FERREIRA, 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

A formação continuada tem como objetivo proporcionar uma aprendizagem intensiva, durante um período limitado de tempo, e, apesar de poder ser planejada em conjunto, tem geralmente um líder nomeado cuja função consiste em facilitar, mas também estimular, a aprendizagem de uma forma ativa. Sendo concebida para “encaixar” nas necessidades dos professores em relação ao seu grau de experiência, à etapa de desenvolvimento da carreira, às exigências do sistema e às necessidades do ciclo de aprendizagem ou do próprio sistema, é provável que a formação continuada resulte num crescimento acelerado, quer se trate de um crescimento aditivo (aquisição de conhecimentos, destrezas e compreensão mais profunda de determinados aspectos), quer se trate de um crescimento transformativo (que resulta em mudanças significativas nas crenças, conhecimentos, destrezas e modos de compreensão dos professores) (DAY, 2001, p.204).

² Na perspectiva de formação continuada de adultos como proposta por Ferreira (2009), consideram-se as dimensões formativas dos contextos e da experiência de trabalho dos professores, bem como a centralidade deles nesse processo, por serem pessoas adultas, ao contrário da formação continuada no modelo escolar, que obriga os professores a retornarem aos “bancos” da escola, não como profissionais, mas como professores-alunos que carecem de ensinamentos, dessa maneira, contribuindo para a desprofissionalização docente (MACHADO; FORMOSINHO, 2009).

No município de Uberlândia³, no estado de Minas Gerais, as iniciativas de promoção da formação continuada na rede pública municipal, desde o ano de 1992 até o momento presente, estão sob a responsabilidade do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (Cemepe), órgão vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia-MG (SME/UDI). Segundo Oliveira-Formosinho (2009), a criação dos Centros de Professores insere-se na tendência de formação continuada denominada “formação centrada na escola”, que é a fusão do desenvolvimento organizacional e profissional, sendo que a escola se torna lugar central desses processos, ou, dito de outro modo, a formação dos professores é articulada com as situações e/ou nas situações de trabalho na escola. Entre as vertentes⁴ da formação centrada na escola, os Centros de Professores acentuam a institucionalização, sendo uma expressão do chamado movimento para a auto-organização da formação, no qual os professores têm o poder de promover ações formativas entre si mesmos.

Os Centros de Professores combinam diferentes funções para a promoção da formação continuada e desenvolvimento profissional dos professores, possuem um âmbito geográfico determinado e geralmente são dirigidos pelos próprios professores (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009). Tratando-se do Cemepe, os profissionais responsáveis e proponentes das formações são em sua maioria professores da própria rede municipal de educação do município de Uberlândia. Esse quadro revela que os formadores são colegas de profissão formando seus pares. Chamamos esses profissionais de formadores de formação continuada de professores externos à escola, pois são professores responsáveis por planejar, promover e articular a formação continuada a partir de um espaço destinado a essa atividade.

Os formadores de formação continuada de professores são os mediadores dos processos formativos (VAILLANT, MARCELO, 2001) no âmbito de políticas de formação, por mobilizá-las de forma convergente ou divergente em sua atividade profissional. Sua atividade é institucional por estar contextualizada em um âmbito de trabalho como escolas e centros de formação, e profissional, por moderadores tratar de moderação de reflexões de práticas educativas, crenças, valores e atitudes de outros professores. Para Marcelo e Vaillant (2018), o formador é ator fundamental e figura-chave nos processos formativos dos professores

³ O município de Uberlândia se localiza no estado de Minas Gerais, na região do Triângulo Mineiro, tem 706.597 habitantes. Possui 151 escolas divididas em Educação Infantil e Ensino Fundamental, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SME).

⁴ Oliveira-Formosinho (2009) expõe quatro vertentes da formação centrada na escola, a saber: formação centrada no professor; formação centrada nas práticas dos professores; formação em serviço e formação auto-organizativa dos professores.

e para as políticas de fortalecimento da formação docente inicial e continuada, por ter a responsabilidade de articular propostas educacionais inovadoras que levam em consideração a complexidade social e da docência. No entanto, segundo Gomes (2019) não há uma formação formal específica para os profissionais atuantes na formação continuada e isso nos leva a indagar sobre a formação dos formadores nesse contexto.

As investigações sobre o formador constituem um campo em construção e há a necessidade de “aprofundar a figura do formador como objeto de estudo, com a finalidade de gerar teorias, paradigmas e modelos” (MARCELO; VAILLANT, 2018, p.75, tradução nossa). Diante disso, esta pesquisa está circunscrita nesse campo em construção em torno do seguinte problema: quais aprendizagens são construídas na experiência de formador do Cemepe e como se relacionam com o desenvolvimento profissional? Enquanto proposta investigativa, definiu-se como objetivo geral analisar as aprendizagens dos formadores que atuaram na formação continuada do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (Cemepe) e seus desdobramentos para o desenvolvimento profissional em um determinado período. Os objetivos específicos foram: analisar a construção das aprendizagens e do desenvolvimento profissional ocorridos na experiência de formador do Cemepe; compreender os processos formativos dos formadores através das trajetórias pessoais e profissionais e identificar as dimensões pessoais e profissionais envolvidas na aprendizagem e no desenvolvimento profissional dos formadores.

Para atingir tais objetivos, tomaram-se como subsídios: a) a perspectiva heurística, que é uma abordagem de aprendizagem de pessoas adultas (HASE; KENYON 2013; BLASCHKE; KENYON; HASE, 2014), b) a experiência de aprendizagem como unidade fundamental de análise (LARROSA, 2014) e c) a consideração dos dados a partir do ponto de vista de três formadores que atuaram no Cemepe por até quatro anos; d) a abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), e) a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados (LEITE, 2008; MINAYO, 2015; MARCONI, 2010; OLIVEIRA, 2012) e f) a análise de conteúdo temática como forma de tratamento dos dados (FRANCO, 2005; GOMES, 2015). O estudo não apresentou nenhum risco significativo conhecido (danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano) para a participação. Para garantir a confidencialidade dos sujeitos, utilizei uma identificação aleatória e alterei todas as características descritivas dos participantes que poderiam identificá-los. Na realização das entrevistas, foi assegurado o respeito a todas as condições éticas, como o sigilo e o respeito ao

anonimato, bem como a garantia ao sujeito do direito de interromper a sua participação a qualquer momento.

A presente tese foi organizada em cinco seções principais.

Na Primeira – Apresentação “Caminhando em uma parte da minha história: revisitando-me”, apresento o meu memorial de formação iniciando minha caminhada no momento de escolha pela profissão docente até a proposta de tema do doutorado. Objetivou-se situar o percurso formativo e o lugar de fala.

Na segunda - Introdução, inicio contextualizando a educação na espiral tecnologia-pesquisa-economia, situo a formação de professores como um dos aspectos consensualmente importantes, e em específico a formação continuada como direito profissional dos professores e seus formadores como articuladores desses processos formativos, que, por sua vez, formam e não são [formalmente] formados para isso. Apresentam-se a questão de pesquisa, os objetivos, a fundamentação e a metodologia, seguidos do resumo de cada parte da tese.

Na terceira - Capítulo um “Formadores de formação continuada de professores: processos formativos em uma perspectiva heutagógica”, apresenta-se a fundamentação teórica. Discute-se sobre o *status* emergente da área de Formação de Formadores, mostrando os aspectos que envolvem essa condição. Questiona-se uma provável invisibilidade dos formadores nas políticas de formação, no reconhecimento social, na regulamentação trabalhista e nas pesquisas. Expõe-se a crise identitária e se faz um esforço para captar os diferentes tipos de formadores de professores. Enfocam-se os formadores de formação continuada de professores, apresentando o conceito, a caracterização, a condição de trabalho e as temáticas investigativas que os abordam. Segue-se com a discussão da formação de professores à luz de abordagens que tratam de aprendizagens de pessoas adultas, como a andragogia e a heutagogia, e encerra-se o capítulo relacionando a heutagogia com alguns referenciais do campo de formação de professores.

Na quarta - Capítulo dois “Delimitação metodológica: escolhas e percurso da pesquisa”, descreve-se a metodologia empregada na pesquisa. Estabelece-se a relação entre a abordagem heutagógica, a pesquisa qualitativa e a análise de conteúdo; justifica-se a unidade fundamental de análise adotada; caracterizam-se os sujeitos participantes e o Cemepe. Expõem-se o instrumento de coleta de dados e as ações desenvolvidas em cada etapa da análise de conteúdo temática. Finaliza-se o capítulo descrevendo a trajetória percorrida desde o projeto inicial até o momento de início da análise dos dados, propriamente dita.

Na quinta - Capítulo três “Aprendizagens e desenvolvimento profissional dos formadores do Cemepe: análise dos dados e resultados”, apresentam-se as discussões da análise e resultados dos dados dos sujeitos participantes na investigação.

Há também as Considerações Finais, que são as conclusões do estudo atreladas aos objetivos da investigação, seguidas das Referências utilizadas ao longo do texto e dos Apêndices e Anexos.

CAPÍTULO 1

FORMADORES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PROCESSOS FORMATIVOS EM UMA PERSPECTIVA HEUTAGÓGICA

Os processos formativos dos formadores que atuam na formação continuada são compreendidos neste capítulo por meio da abordagem heutagógica por três motivos: primeiro – os sujeitos participantes dessa pesquisa são adultos maduros pessoal e profissionalmente; segundo – a heutagogia é uma abordagem que amplia a andragogia (BLASCHKE, 2012) para compreender não somente a aprendizagem de pessoas adultas, mas é uma descrição de como os humanos aprendem ou deveriam aprender, portanto, é uma teoria que pode ser aplicada a qualquer pessoa de qualquer idade; terceiro – a autoformação tem sido a tendência formativa dos formadores (GATTI et al., 2019) e inferimos sua equivalência com a aprendizagem autodeterminada ou heutagógica. Assim, discutir a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos formadores pelo prisma da heutagogia é percebê-los como tendo o controle de todo o seu processo formativo no sentido de autodeterminarem como, o quê, onde e quando aprender e avaliar os seus conhecimentos e habilidades para o exercício da função de formador.

Ágonacs e Matos (2019) fizeram uma revisão de literatura de publicações sobre a heutagogia no período de 2017 a 2018 e não foram encontrados estudos da América Latina. Ressalta-se que as publicações selecionadas estavam no idioma inglês, entretanto, o levantamento expressa que o continente sul-americano não emplacou nesse período discussões em âmbito internacional. O nosso desafio aqui é relacionar a adoção da heutagogia para a compreensão da formação dos formadores diante de um cenário internacional de pesquisas/produções acadêmicas no qual o continente sul-americano parece não estar inserido. Há também um desafio nacional que é relacionar a formação de professores com os estudos sobre a aprendizagem de pessoas adultas, no nosso caso em especial a heutagogia, já que, segundo o levantamento nacional feito por Soares (2018) em publicações do período de 2000 a 2016, há uma quantidade escassa de pesquisas na área que dialogam nesse sentido, e, quando o fazem, adotam a abordagem andragógica.

A heutagogia não exclui a andragogia, mas se apropria dela e a amplia rumo a uma aprendizagem autodeterminada pelo aprendiz. Nos processos andragógicos, o aprendiz possui

um parcial controle em sua experiência de aprendizagem (HASE; KENYON, 2001, 2013; HASE, 2009); já nos heutagógicos, o princípio é a totalidade desse controle nas mãos do aprendiz. A integral independência e autonomia proposta pela heutagogia é que nos dá base para pensarmos os processos de aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos formadores. Dessa maneira, iniciamos o capítulo discutindo sobre a área formação de formadores, seguimos delimitando os formadores de formação continuada de professores enquanto objeto de estudo, e, enfim, sobre seus processos formativos. A relação teórica aqui empreendida ao buscar diálogos entre a heutagogia e a formação de formadores se revela desafiante e promissora. Desafiante por ser uma discussão embrionária no campo de formação de professores e de formadores. Promissora pelas possibilidades que a abordagem heutagógica apresenta, já que também Levy-Feldman (2018) sinaliza que a heutagogia é adequada para os processos formativos dos mentores, sendo esses um dos tipos de formadores de formação continuada de professores, porque o novo conceito de bom professor no século XXI exige o desenvolvimento de habilidades heutagógicas, dadas a complexidade e a dinâmica de constantes mudanças da realidade social e educacional.

1.1 Formação de formadores de professores: uma área de estudo e profissional emergente

A formação de formadores de professores é uma das áreas de estudos dentro do campo de formação de professores que se dedica à compreensão dos aspectos profissionais e pessoais (teorias, práticas, políticas, formações, processos, concepções, trajetórias, conhecimentos, entre outras temáticas) daqueles sujeitos envolvidos e responsáveis direta e indiretamente pela formação formal/não formal de professores em suas diferentes modalidades e níveis formativos (MARCELO, 1999). Os sujeitos envolvidos e responsáveis pela formação de professores são denominados nesta tese de “formadores de professores”, mesmo diante de uma terminologia que possui uma dispersão semântica (VAILLANT, 2003), negociações profissionais, de identidade e do uso próprio do termo (SNOECKX, 2003), que é recente (MAGALHÃES, 2016) e que pode não ter unanimidade em seu reconhecimento e/ou autoidentificação pelos próprios formadores, como apontam alguns estudos (BARCELOS et al., 2007; BUDIN; SARTI, 2017; BARBOSA, 2018).

Essas variáveis, que, de certa maneira, influenciam na imprecisão para o emprego da terminologia “formadores de professores”, se justificam pela situação emergente em que se encontram tanto os estudos na área de formação de formadores quanto a atuação profissional

como formador. Isto significa que a área de formação de formadores no Brasil está em construção com passos recentes e incipientes de investida de estudos. E que os sujeitos, no caso os professores atuantes na função de formadores, também estão em construção de suas identidades, reconhecimentos, valorização, formação em meio às inconsistências estruturais da função. Assim, essa dinâmica de construção da área de estudo e da atuação profissional traz em seu bojo diversas imprecisões.

Na Europa e nos Estados Unidos, a partir dos anos 90, iniciaram-se estudos na área de formação de formadores, se constituindo ao longo do tempo a ponto de se discutir sobre a importância e desafios de um “Estatuto de Formador” na Suíça (SNOECKX, 2003, p.30) e de se elaborar, pela União Europeia, o documento “*Supporting Teacher Educators – for better learning outcomes*”⁵ com a intenção de conceituar a figura do formador no que diz respeito à sua identidade, atuação, aprendizagem e desenvolvimento profissional (MAGALHÃES, 2016). Na América Latina – e por conseguinte no Brasil –, tal discussão timidamente se inicia a partir dos anos 2000. Os levantamentos bibliográficos realizados por Messina (1999), Gozález-Valejo (2018), Gatti et al. (2019) e Santos e Reali (2021) corroboram a fase ainda incipiente das investigações na área de formação de formadores no Brasil.

Com a ressalva de que essas pesquisas se referem a diferentes sujeitos ao referir-se ao “formador”, considerando os diferentes níveis formativos de atuação, o que se torna interessante para uma melhor compreensão sobre o tema são os apontamentos das investigações tendo como foco a figura do formador como objeto de estudo. Messina (1999), ao realizar um estudo sobre o estado da arte na América Latina sobre o campo de formação de professores da década de 90, incluindo também alguns estudos a partir da segunda metade da década de 80, afirma que a formação de formadores tem tido poucas investigações explícitas e relevantes, e, em específico, indicando como os formadores aprendem e constroem os saberes relativos à sua atuação. Dois fatores elencados pela autora como contribuintes para esse cenário são a ausência de políticas públicas de formação de formadores e a tendência dos formadores de não se perceberem inseridos nos problemas que envolvem a formação de professores.

Nessa mesma perspectiva, a pesquisa realizada por González-Valejo (2018) também em âmbito latino-americano com investigações que tinham como objeto de estudo a figura do formador, entre os anos de 2005 e 2015, apontou os seguintes aspectos: a) o número de

⁵ “Apoiando formadores de professores – para obter melhores resultados de aprendizagem”. Documento elaborado no ano de 2013 pela Comissão Europeia composta por 26 países europeus e publicado no ano de 2014 (MAGALHÃES, 2016).

produções é escasso, totalizando 28 artigos, mesmo considerando os critérios de inclusão e exclusão da pesquisa, já que o tempo de dez anos é bastante significativo; b) a maior parte das produções estão concentradas no Brasil; c) as temáticas abordadas são sobre identidade, ensino, tecnologia de informação e comunicação e desenvolvimento profissional. Em suma, diferentemente de Messina (1999), a autora González-Valejo (2018) consegue identificar de maneira explícita os estudos sobre formadores de professores, mas ressalta que são escassas, incipientes e o estado dessa produção na América Latina se encontra “em processo de construção” (GONZÁLEZ-VALEJO, 2018, p.47, tradução nossa).

Concordando com as autoras supracitadas, Gatti et al. (2019, p.271) afirmam que “o mais obscurecido no bojo das discussões e pesquisas no campo da formação docente é o formador”. Gatti et al., (2019) contribuem com um levantamento bibliográfico de 84 produções sobre o formador de cursos de licenciatura no Brasil entre o ano de 2003 e 2018. O levantamento indica uma maior concentração de investigações nos anos de 2009 a 2012 e 2015 a 2017, sobre formadores de diferentes licenciaturas, em especial os de Pedagogia, e com temas estudados bastantes difusos, tendendo para: a constituição profissional e identitária; as concepções, práticas e desafios da docência; o conhecimento profissional; o papel e a atuação dos formadores na formação dos futuros professores e em ambientes virtuais de aprendizagem; a formação de formadores; a vinculação da pesquisa com a prática docente do formador; a presença da dimensão sociopolítica no trabalho de formação do formador e os significados epistemológicos atribuídos à pedagogia por professores formadores. Após os resultados, os autores confirmam que, na realidade brasileira, o interesse de estudo sobre a figura do formador “ainda é incipiente” (GATTI et al., 2019, p.302).

Santos e Reali (2021), na esteira de Gatti et al. (2019), realizam um levantamento de dissertações de mestrado e teses de doutorado, entre os anos de 2015 e 2019, sobre a figura do formador no âmbito da formação continuada. No universo de 357 produções, foram selecionadas 20. As autoras identificam que as pesquisas em geral tratam da identidade, trabalho e formação dos formadores, e a figura do formador é reconhecida pelos pesquisadores no coordenador pedagógico⁶. Dessa maneira, pelo menos quatro aspectos podem ser ressaltados: primeiro, semelhantemente a Gatti et al. (2019), o formador no âmbito da formação continuada foi mais investigado nos anos de 2015 a 2017; segundo, tendo em vista o tempo de recorte do levantamento, que, por sua vez, abrange o período de maior volume de produções

⁶ O coordenador pedagógico geralmente é o profissional que atua na formação continuada dos professores no interior da escola.

sobre formadores de professores segundo Gatti et al. (2019), ainda assim podem ser consideradas como escassas, devido à quantidade de pesquisas selecionadas em relação ao universo; terceiro, os temas predominantes das pesquisas tanto dos formadores no âmbito da formação continuada quanto das licenciaturas são semelhantes; quarto, na maioria das pesquisas o termo formador se refere ao coordenador pedagógico em detrimento de outros tipos de formadores.

Os quatro levantamentos revelam, dentro dos limites das metodologias abordadas por cada um, o estado de tateamento progressivo da área de formação de formadores no Brasil e no âmbito da América Latina. Isto quer dizer que, considerando o contexto sul-americano, as investigações e os conhecimentos construídos parecem ainda incipientes e que há muito a se avançar na área. No mesmo sentido, a própria figura profissional do formador de professores revela uma crise existencial ocupacional, porque, “simbolicamente, o formador existe” (SNOECKX, 2003, p.39), ou seja, existe de forma simbólica a partir de uma ideia que está sendo construída sobre o formador, mas sua existência está fragilizada, devido às inconsistências estruturais no que se refere à ausência de regulamentação e reconhecimento social da função e das políticas de formação de formadores.

A ausência de regulamentação e reconhecimento social da função do formador tem relação profunda com o desenrolar de sua constituição histórica. Segundo Magalhães (2016), a história dos formadores no Brasil é fragmentada, se situando no âmbito dos considerados técnicos da educação, a saber: direção, supervisão, inspeção e orientação educacional, e não há uma história oficial. Ocorre que, devido a essas funções terem surgido no período militar e incorporarem a concepção tecnicista, o técnico educacional como formador “não chegou a ser aceito totalmente, devido ao fato de os professores conceberem, em muitos casos, como fiscalização e controle do seu trabalho” (PEREIRA, 2010, p.51). Porém, o formador toma maior expressividade na figura do professor universitário no que se refere às imagens e representações, por gozarem de maior prestígio e reconhecimento social, se comparado aos outros profissionais da educação (SNOECKX, 2003; ROLDÃO, 2005; DAL-FORNO, 2009). “Contudo, não se tem definida institucionalmente a função de formador no Brasil enquanto profissão” (PEREIRA, 2010, p.51).

A inexistência institucional, mas a existência funcional do formador inquieta os pesquisadores para compreender como se dá o processo de formação dos formadores, sendo uma das indagações: quem forma os formadores?

Verificamos uma ausência de políticas de formação para formadores no continente latino-americano, e, no caso do Brasil, o que se observa são iniciativas governamentais e institucionais descontínuas (MESSINA, 1999; MAGALHÃES, 2016; HALU, 2014). Em termos legais, Gomes (2019) observa lacunas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) 9394/96 (BRASIL, 1996) sobre a formação pedagógica dos formadores, uma vez que a lei exige de preferência o título de mestrado e/ou doutorado para os formadores atuantes na formação inicial, e, para os formadores atuantes na formação continuada, a lei não sugere nenhuma formação em específico. A autora enfatiza que os programas de pós-graduação *strictu sensu* não dão a devida importância para a Didática na formação dos formadores e estão mais voltados para a pesquisa e para a formação do pesquisador.

No âmbito da Educação a Distância (EaD), há uma regulamentação referente ao formador, por meio da Portaria Capes nº15 de 23/01/2017 e da Portaria Capes nº183 de 21/10/2016 sobre os bolsistas do sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que são distribuídos, entre as modalidades que são estabelecidas, como Professor Formador I e II atuando em atividades de ensino-aprendizagem e pesquisa na formação inicial e continuada de professores. A existência da modalidade Professor Formador pode ser considerada um marco terminológico e funcional, por explicitar o termo e caracterizar o profissional e sua atuação, mas se faz necessário enfatizar que essa norma se refere à atuação na educação a distância, que possui suas especificidades formativas e trabalhistas. Não é de nosso interesse aqui aprofundar a discussão sobre o contexto que envolve o Professor Formador na EaD, já que nossa pesquisa concerne ao formador de professores no ensino presencial, porém, essas duas portarias contribuem de certa maneira para a visibilidade desse profissional nessa modalidade educacional, situação essa que não ocorre explicitamente no ensino presencial, apesar de as atribuições serem as mesmas para ambos.

Será que podemos falar de uma invisibilidade do formador de professores? Os indicativos das pesquisas, das políticas educacionais, de formação e da atuação profissional demonstram um esquecimento desse profissional, que deve ser considerado como “um ator fundamental no processo de preparação professores e uma figura chave para as políticas de fortalecimento da formação docente inicial e continuada” (MARCELO; VAILLANT, 2018, p.69, tradução nossa). O panorama que percebemos é que as pesquisas têm avançado a passos lentos nas investigações; as políticas educacionais, com a insurgência da figura do formador na legislação da EaD, pode ser considerada um avanço para revelar o papel do formador; as propostas formativas descontínuas e pontuais ainda não se configuram como uma política de

formação de formadores; a atuação profissional não possui um reconhecimento legal e social, a tal ponto que o exercício na função “nem é contabilizado para a aposentadoria” (SNOECKX, 2003, p.28).

O contexto que envolve a figura do formador de professores é de invisibilização, porém, visualiza-se o início de um processo de discussões sobre o tema, que pode influenciar na alteração do cenário em relação às políticas educacionais, à formação e ao campo profissional. O advento do formador tanto no campo da formação de professores quanto como um profissional imprescindível para dar vida à formação inicial e continuada revela o seu estado emergente, o que significa que a sua visibilidade está em processo de construção no campo da pesquisa e da atuação profissional. Por isso, esta tese, ao defender a atribuição do termo “formadores de professores”, se localiza nesse percurso de construção profissional e teórica desses profissionais, com três justificativas: a) onde há formação, há formador; então, esse profissional sempre existiu; b) a terminologia é empregada usualmente nas pesquisas mais recentes sobre o assunto; c) o formador mobiliza uma base de conhecimento específica para o exercício de sua atividade profissional;

Assim, quem são os formadores de professores? E a qual tipo de formador esta tese se refere?

1.2 Formadores de professores: um esforço convergencial

Rinaldi (2009) indica em sua pesquisa que a maioria dos formadores possuem consciência de sua função, mas não se identificam como formadores. Por outro lado, Dal-Forno (2009) afirma que os formadores se identificam e se assumem como formadores. Dado esse contraste intrigante, a indefinição das atribuições da função/cargo⁷ ocupado pelos formadores e as diferenças no tempo de atuação profissional, verifica-se o que chamamos de crise identitária. É importante ressaltar que a maioria dos sujeitos da pesquisa de Rinaldi (2009) são formadoras com até cinco anos de exercício, sendo a metade com a função/cargo de coordenador pedagógico e a outra metade em função/cargo com foco administrativo. Já os participantes da pesquisa de Dal-Forno (2009) são mais da metade coordenadores pedagógicos com mais de cinco anos de atuação. O tempo profissional, na perspectiva de Tardif (2014), e a

⁷ “Ao fazer referência a função/cargo, é importante esclarecer a diferença entre as denominações: ‘cargo’ é ocupado por meio de concurso público [...] e ‘função’ é uma atividade que se exerce podendo ser encerrada a qualquer momento por ordem superior ou por vontade própria” (RINALDI, 2009, p.102). Utilizou-se o termo composto porque os formadores sujeitos da pesquisa utilizaram das duas vias de seleção.

natureza formativa do trabalho do coordenador pedagógico interferiram no processo de autoidentificação dos formadores de ambas as pesquisas. Enfatize-se que, para além dessas duas pesquisas, citaram-se outras na seção anterior que apresentam apontamentos semelhantes.

Por se tratar de uma figura profissional emergente, enfrenta-se uma crise identitária dos formadores, que perpassa pelo conflito de ser e não ser formador – que está relacionado com o processo de construção da identidade –, mas também em estar e não estar formador – que está relacionado com as condições de trabalho. O tempo profissional e a natureza da função podem estar na base do primeiro conflito e a situação de transitoriedade funcional do formador pode dar base para o segundo.

Na seção 1.1, abordou-se a invisibilização da figura do formador e o cenário em construção de visibilidade acadêmica, profissional e no que diz respeito às políticas públicas. A crise identitária se situa nesse contexto de construção extrínseca e intrínseca, ou seja, “a construção da identidade articula dois polos: a atribuição da identidade pelas instituições e sujeitos que interagem com o indivíduo e a interiorização ativa na qual há a incorporação da identidade pelo próprio indivíduo” (RINALDI, 2009, p.126). Em outras palavras, podemos dizer: se há incertezas “do lado de fora” dos formadores (teorias, reconhecimento profissional, políticas de formação entre outros aspectos), conseqüentemente o que envolve “o lado de dentro” dos formadores será afetado, nesse caso, a identidade, como bem expõe Frauendorf (2016).

Assim, fica evidente que há reticências sobre esse profissional e não pontos finais, justamente por essa construção que está ocorrendo. Então, quais são as definições e características dos formadores de professores? Vimos que a terminologia “formadores de professores” tem sido defendida e reconhecida mais entre os pesquisadores da área do que de fato no âmbito escolar (MARCELO, 1999; MAGALHÃES, 2016; DAL-FORNO, 2009), devido aos desafios das relações interpessoais, da cultura da escola, do reconhecimento social e profissional do formador, da delimitação do papel do formador na escola, da resistência à mudança entre os professores, das percepções da realidade escolar por parte dos formadores e dos professores, entre outros fatores. Isso caracteriza o que Snoeckx (2003, p.28) chamou de necessidade de “longas negociações”.

Tendo em vista que a terminologia “formadores de professores” é polissêmica e está em processo de negociação, se faz necessário ressaltar que a consideramos dentro do campo da Formação de Professores. Frauendorf (2016) sistematiza as diferentes nomenclaturas do termo

utilizados no Brasil e na Espanha, o contexto de atuação e ações profissionais e os sujeitos alvo da formação, conforme se vê no Quadro 1.

Quadro 1 – Definições de formador de formador

	Cargo	Contexto de atuação	Sujeito da formação	Ação
Marcelo (1999)	Docente de crianças, jovens e adultos	Escola e universidade	Alunos e professores	Próprias do professor
	Professor universitário	Universidade	Alunos universitários	Formar professores de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e disciplinas específicas
	Professor universitário – tutores da prática	Universidade	Professores iniciantes	Assessorar e supervisionar professores em formação durante estágios
	Professor universitário – orientador	Universidade	Professores iniciante	Assessorar e supervisionar professores iniciantes, considerando o contexto articulado a suas práticas
	Assessores de formação – profissionais de ensino	Centros de formação	Professores em geral	Responsável pelo planejamento, desenvolvimento e evolução da formação dos professores.
	Professores (com certa experiência profissional)	Educação não formal	Professores em geral	Realizar atividades e ações de formação a fim de capacitar os formadores tanto em relação ao conhecimento do objeto a ser ensinado como da competência pedagógica.
Cunha (2006)	Coordenador Pedagógico	Escola	Equipe de professores	Promover um ambiente de troca e tomada de consciência, abrindo mão de uma postura de especialista que determine o que os professores devem fazer (p.36).
Imbernon (2011)	Assessor de formação permanente	Centros de formação, escolas, secretarias	Profissionais da educação	Assessoria pedagógica, planejamento de tarefas formativas, assessoria a escolas, trabalhos de gestão e administração da formação, além de assumir responsabilidades na equipe pedagógica (p.93).
Gastaldi (2012)	Técnico da Secretaria da rede municipal	Centros de formação, escolas, secretarias	Professores, coordenadores, diretores da rede municipal	Realiza supervisões na instituição, organiza e desenvolve encontros de formação permanente, produção de documentação, como diretrizes e registros (p.40)
Proença (2014)	Supervisora da prática pedagógica	Sistema municipal de Ensino	Profissionais da rede municipal	Promover uma atitude de mediação no contexto escolar que possa favorecer o processo reflexivo destes profissionais, considerando as condições do vivido e seus conflitos (p.94)

Fonte: Frauendorf (2016, p.66)

Nesta tese, abarcamos todos os cargos na terminologia “formador de professores” e o definimos “como aquele que se dedica à formação de professores e que: atua nos mais diversos

ambientes; possui experiência profissional diversificada (e por isso convivem formadores com e sem preparação pedagógica); apresenta diferentes graus acadêmicos em diferentes especialidades e possui diferentes tipos de competências em diferentes graus e / ou níveis” (MARCELO; VAILLANT, 2018, p.69, tradução nossa). Nessa perspectiva, entendemos como formadores de professores os profissionais que atuam na formação de professores no ambiente da educação básica⁸ (diretor, coordenador pedagógico, assistente técnico pedagógico, supervisores de ensino, gestor comunitário, orientador educacional, entre outros), no ambiente do ensino superior (formadores de formação inicial, profissional/tecnológica e pós-graduação *latu sensu* e *strictu sensu*) e no ambiente da educação não-formal⁹ (profissionais dedicados à formação continuada – formador-mentor, formadores atuantes em instituições formativas e/ou instâncias governamentais ou instituições privadas de educação profissional, formador externo, entre outros).

Esses três tipos de ambientes de atuação desenham características comuns entre os formadores de professores apontadas por Marcelo (1999) e Marcelo; Vaillant (2018), a saber: a) um grupo heterogêneo com diversas trajetórias profissionais e acadêmicas; b) professores de formação e/ou profissão; c) um coletivo amplo (com variado conjunto de professores pertencentes a ambientes e culturas profissionais diferentes) do qual uma parte possui um conhecimento especializado, mas geralmente com escassa formação prática do contexto escolar, e outra parte possui um considerável conhecimento *expert* da docência e uma “sabedoria da prática” (MARCELO; VAILLANT, 2018, p.71, tradução nossa), mas geralmente com pouca teorização acerca dos processos de ensino-aprendizagem; d) modeladores das rotinas, das práticas pedagógicas e da reflexão acerca de valores e atitudes dos professores em um movimento de “ensinar a ensinar” (MARCELO; VAILLANT, 2018, p.70, tradução nossa), isto é, desenvolvedores de uma pedagogia para a formação docente, e e) catalizadores de possíveis mudanças institucionais e profissionais.

O fato de constituírem um coletivo heterogêneo e amplo pode se configurar como o cerne da “alta dispersão semântica” da terminologia (VAILLANT, 2003, p.22) e dos diferentes perfis existentes de formadores. No Quadro 2, a seguir, procuramos ampliar os perfis apontados por Frauendorf (2016) com outros autores, focando os níveis de atuação do formador, já que,

⁸ Formadores que atuam diretamente dentro da escola através da função/cargo que ocupam.

⁹ Formadores que atuam indiretamente na escola através de propostas de formação continuada com os profissionais da educação. Na perspectiva de que não há um currículo para a formação, mas é institucionalizado, faz parte de uma instituição.

segundo Marcelo e Vaillant (2018), o contexto de atuação institucional dos formadores interfere no modo como se desenvolvem.

Quadro 2 – Perfis x níveis de atuação de formadores de professores

Autores	Perfis de formadores de professores	Níveis de atuação profissional	Caracterização
NAVIO GÁMEZ (2001) MAMAQI; MIGUEL (2011);	Formador de formação continuada	Formação continuada	Atua na formação pessoas de adultos relacionada com o mundo do trabalho
LINS (2007)	Formador <i>strictu sensu</i>	Formação pós-graduação	Professor dos cursos de mestrado e doutorado
REALI; MIZUKAMI; TANCREDI (2008)	Mentor	Formação continuada	Professor experiente que se propõe a orientar, acompanhar, apoiar profissional e emocionalmente professores no início da carreira docente
SENAI (2009)	Formador da educação profissional	Formação profissional e tecnológica	Professor de formação profissional e tecnológica
DAL-FORNO (2009); HALU (2014)	Formador universitário	Formação inicial, pós-graduação e continuada	Professor que atua na formação de diversos profissionais no âmbito do Ensino Superior
DAL-FORNO (2009)	Formador escolar	Formação continuada	Professores que atuam na formação continuada de seus pares em instituições de Ensino Fundamental e Médio
DAL-FORNO (2009)	Formador itinerante	Formação continuada	Geralmente alocados em órgãos de gestão do governo (secretarias municipais e estaduais de educação)
DAL-FORNO (2009)	Formador informal	Formação continuada	Atuam na formação de professores e alunos no âmbito da educação não-formal
PASSOS; COSTA (2010); GATTI et al., (2019)	Professor formador de cursos de licenciatura	Formação inicial	Professor que atua nas licenciaturas
FRAUENDORF (2016)	Formador externo	Formação continuada	Prestador de serviços para programas de formação continuada
CAPES-MEC (2016)	Formador I; Formador II	Educação a distância	Atuação em atividades típicas de ensino,

desenvolvimento de projetos, pesquisa e relacionados aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB

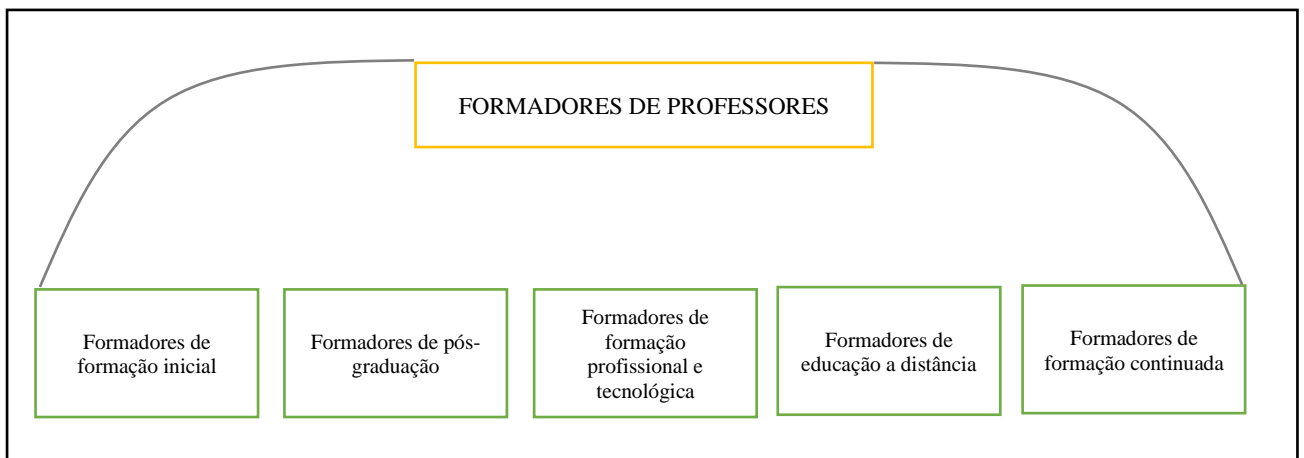
Fonte: Elaborado pela autora.

Uma análise comparativa entre os Quadro 1 e Quadro 2 a partir do enfoque dos níveis de atuação possibilita identificar formadores atuantes na formação inicial, na pós-graduação¹⁰, na formação profissional e tecnológica, na formação continuada e na educação a distância. Assim, a partir da identificação dos níveis de atuação, emergem cinco grupos de perfis de formadores incorporados à terminologia “guarda-chuva” formadores de professores, a saber: **a) formadores de formação inicial**, que se dedicam à formação de futuros professores e/ou bacharéis, isto é, atuam em cursos de graduação licenciatura e/ou bacharelado; **b) formadores de pós-graduação** – estão envolvidos na formação continuada através de cursos de especialização e/ou mestrado/doutorado, isto significa que estão dedicados à formação de especialistas, mestres e doutores; **c) formadores de formação profissional e tecnológica**, dedicados à formação de profissionais visando o mercado de trabalho; **d) formadores de educação a distância** – podem ser considerados também como formadores de formação inicial, já que atuam na formação de futuros professores e/ou bacharéis, porém, como atuam no âmbito da educação a distância, geralmente pela UAB, possuem características específicas para atuação nessa modalidade e **e) formadores de formação continuada** – são profissionais responsáveis por propostas de desenvolvimento profissional docente.

O esquema a seguir sistematiza o efeito “guarda-chuva” da terminologia “formadores de professores” incluindo os cinco grupos de formadores encontrados a partir das literaturas selecionadas.

¹⁰ A formação no nível de pós-graduação se refere a uma formação continuada formal, por se enquadrar como última etapa da educação formal (CAPES, 2010). Por isso, separei da formação continuada não-formal.

Esquema 1 – Grupos de formadores de professores



Fonte: Elaborado pela autora.

O Esquema 1 demonstra uma possibilidade de convergência terminológica a partir dos contextos de atuação profissional dos formadores com a intenção de delimitar do ponto de vista teórico a identificação do formador enquanto objeto de estudo, já que temos na área uma “confusão terminológica” (MAMAQI; MIGUEL, 2011, p.3). Porém, é importante enfatizar que o uso de formadores no plural é necessário, devido à característica de heterogeneidade e amplitude dos formadores. Ou seja, assim como a terminologia “formadores de professores” (macro guarda-chuva) abre um leque de tipos de formadores, também os cinco grupos em si mesmos abrem outros leques de perfis de formadores. Podemos inferir que os cinco grupos são cinco “micro guarda-chuvas”. Por exemplo, dentro dos formadores de formação inicial, temos os formadores de formação inicial em Pedagogia, em Matemática, em História e assim por diante.

No contexto dos cinco grupos de formadores de professores, esta tese se concentra nos formadores de formação continuada.

1.3 Formadores de formação continuada: “quem são, onde vivem, o que fazem?”

O título desta seção faz referência a um programa do Globo Repórter¹¹ bastante conhecido em âmbito nacional. O quadro “Quem são, onde vivem, de que se alimentam?”, a partir dos anos 90, trouxe a público informações relacionadas à natureza e à ecologia com curiosidades do mundo animal e da dinâmica de vida em localidades distantes dos grandes

¹¹ Programa de TV da emissora Rede Globo que desde o ano de 1973 está no ar.

centros urbanos. Em outras palavras, esse quadro dava visibilidade às informações sobre um Brasil e uma natureza ainda desconhecidos por grande parte da população brasileira. Aqui, também buscamos descortinar informações sobre os formadores de formação continuada – uma “profissão escondida” (MAGALHÃES, 2016, p.44).

Trata-se de uma “função escondida” por três motivos: a) a função de formador por si mesma está em processo de construção devido aos aspectos já mencionados nas seções anteriores; b) por causa desse processo de construção, a função de formador “nem é um ofício constituído” (ALTET et al., 2003, p.11) para assim ter condições de ser reconhecida como uma profissão¹² e c) os professores, por terem destaque em seu trabalho na escola, podem receber o convite para serem formadores (GATTI et al., 2011). É comum que a função de formador seja comissionada, ocasionando a qualquer momento o retorno para o exercício da docência. Snoeckx (2003, p.28) chamou essa condição de “função transitória”. Isso caracteriza que a função de formador está atrelada à profissão docente, sendo, no momento, uma variedade funcional dentro da carreira e não uma outra profissão. O concurso público e/ou processo seletivo pode ser uma outra forma de seleção dos formadores, como destaca Dal-Forno (2009), porém Gatti et al. (2011) afirmam que o convite é o tipo de seleção mais utilizado pelas Secretarias de Educação.

Mesmo diante da transitoriedade da função, que de certa maneira pode causar uma instabilidade e descontinuidade nas ações desenvolvidas, concordamos com Mamaqi e Miguel (2011) que o formador de formação continuada é um dos atores principais desse tipo de atividade, sendo alvo de exigências profissionais, pessoais e sociais que impulsionam a necessidade de um maior esforço e imaginação para atender as demandas diversificadas de cada adulto e grupo no processo formativo. Nessa perspectiva, o formador de formação continuada é

[...] o profissional da formação relacionado com o mundo do trabalho. Portanto, sua referência pode ser tanto profissional quanto ocupacional.

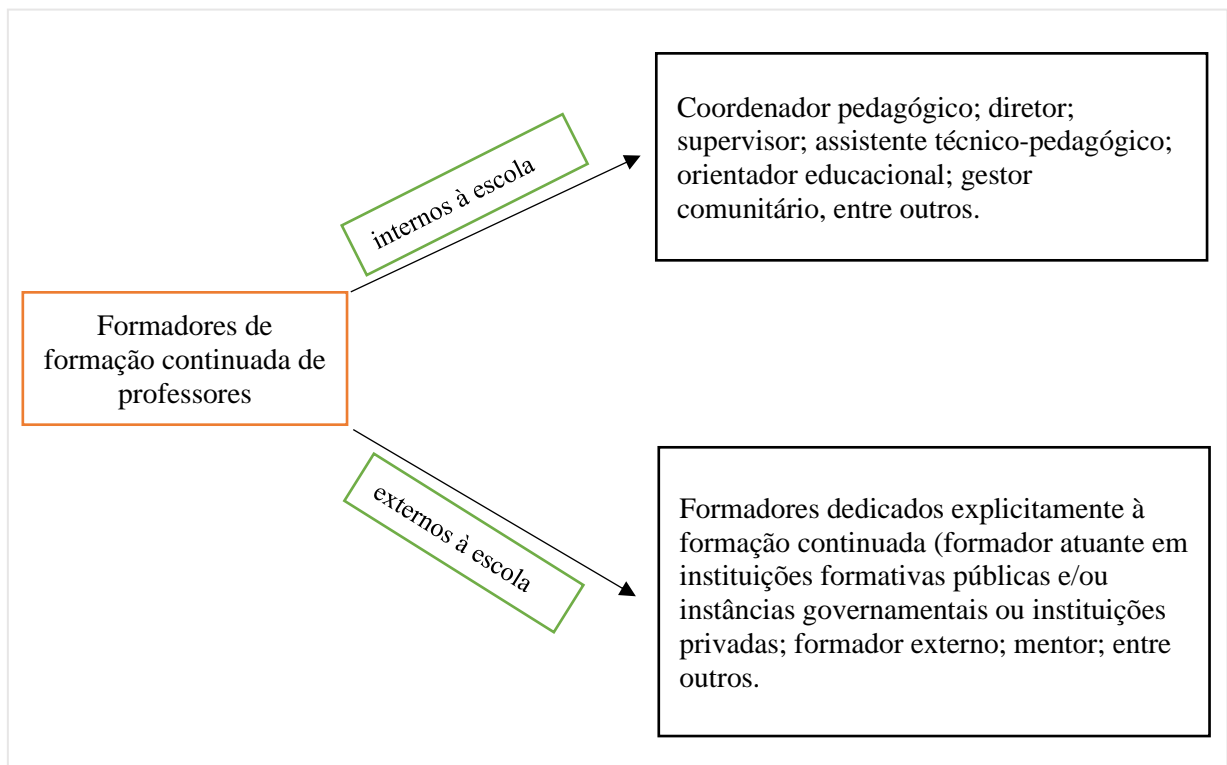
¹² A atividade docente não é concebida por muitos como uma profissão, por não atender a todos os critérios sociológicos, quais sejam: “a) possuir conhecimento técnico especializado para o exercício profissional; b) ter formação em cursos específicos de longa duração voltados para fornecer ao futuros profissionais conhecimentos teóricos e práticos preparatórios; c) ser selecionados de forma rigorosa na entrada da profissão; d) assumir responsabilidade pelos serviços prestados; e) partilhar um código de ética definido para o trabalho, que controle o exercício profissional e seja elaborado pelos pares; f) colocar o interesse geral acima dos próprios interesses; g) investir na própria especialização; h) ter autonomia profissional; i) ter controle sobre as remunerações recebidas; j) ter remuneração digna, realizada como contraprestação de um serviço especializado; k) gozar de efetiva confiança pública; l) constituir-se um grupo minoritário de pessoas altamente qualificadas, competentes, dedicadas” (TANCREDI, 2009, p.50-1).. Quanto ao formador, a fragilidade em atender a esses critérios é ainda maior, devido ao caráter precário de quem ensina a ensinar.

Especificamente, desenvolve a sua atividade no domínio da formação continuada [...]. Seu campo de trabalho educacional não é formal. Portanto, não se situa no sistema educacional, embora considere, como ponto de partida para o planejamento das ações de formação, a educação básica e a formação inicial que podem ser ministradas no sistema educacional. Embora localizada na área de educação não formal, pode participar de ações educativas regulamentadas e não regulamentadas. No que diz respeito aos destinatários, o promotor da formação continuada dirige a sua atuação a adultos que se encontram no momento de vida profissional. Portanto, aqueles que desenvolvem atividades laborais e que requerem diversas ações de formação de natureza profissional ou ocupacional (NAVIO GÁMEZ, 2001, p.222-223, tradução nossa).

Os formadores de formação continuada estão relacionados com o mundo do trabalho e com a formação de pessoas adultas no que se refere aos processos de ensino-aprendizagem a fim de possibilitar a ampliação de conhecimentos adequados às necessidades, aos interesses e às experiências profissionais. Para Mamaqi e Miguel (2011): a) a formação continuada é o principal âmbito de atuação; b) seu contexto de atuação é nas empresas, organizações e centros de formação; c) sua atuação depende dos grupos destinatários; d) o formador de formação continuada integra uma série de conhecimentos, capacidades, destrezas, habilidades e atitudes de natureza complexa. Nesta pesquisa, o foco são os formadores de formação continuada que têm como mundo do trabalho a educação/escola e como destinatários os professores da Educação Básica, isto é, os formadores de formação continuada de professores.

Em especial, focalizam-se dois grupos de formadores de formação continuada de professores: os atuantes diretamente no ambiente escolar (diretor, coordenador pedagógico, assistente técnico pedagógico, supervisor de ensino, gestor comunitário, orientador educacional, entre outros) e os atuantes indiretamente no ambiente escolar (formadores dedicados explicitamente à formação continuada – formador-mentor, formador atuante em instituições formativas e/ou instâncias governamentais ou instituições privadas, formador externo, entre outros).

Esquema 2 – Dois grupos de formadores de formação continuada de professores



Fonte: Elaborado pela autora.

Os formadores de formação continuada de professores diretamente atuantes no ambiente escolar são identificados no Esquema 2 como internos à escola; e os indiretamente atuantes no ambiente escolar, como externos à escola. A identificação desses dois grupos é interessante porque o tipo de relação com a escola e com os professores pode revelar condições de trabalho diferentes. Os internos à escola geralmente gozam de uma função/cargo admitidos através de convite e/ou concurso que possui uma historicidade, uma regulamentação; têm circunscritas as atividades que se devem desenvolver; estão inseridos na vivência da cultura da escola e as formações são *in loco*. Esses aspectos dão um certo grau de estabilidade para o formador, porque proporcionam uma permanência maior na função devido principalmente à possibilidade de serem concursados na função. Destaca-se a figura do coordenador pedagógico, que, segundo Placco, Souza e Almeida (2011; 2013) e Gatti et al., (2011), tem sido vislumbrado como um dos importantes articuladores da formação continuada dentro da escola. Entretanto, quanto aos externos à escola, geralmente a única via de acesso¹³ à função é pelo convite,

¹³ Em regra, a seleção é feita por meio de convite, porém, existem exceções, como os Centros de Formação e Atualização de Profissionais da Educação Básica (Cefapro), no estado do Mato Grosso, em que os professores concursados, por interesse pessoal, prestam processo seletivo para a função de formador; e também o Centro

ocasionando uma maior rotatividade (já que os formadores internos possuem duas vias de acesso à função); não estão inseridos na cultura da escola onde propõem a formação e as formações são realizadas em espaços fora da escola.

Como podemos observar no Esquema 2, há dois perfis de formadores de formação continuada de professores externos à escola: a) os atuantes nas instituições formativas públicas: são formadores que atuam em espaços destinados à formação continuada de professores organizados pelas Secretarias de Educação, isto é, espaços institucionalizados de formação continuada (formadores públicos) e b) os atuantes nas instituições formativas privadas: são formadores que trabalham em empresas e/ou terceiro setor que oferecem serviços de formação continuada para professores (formadores não-públicos). As características dos formadores externos se referem aos primeiros, sobre os quais esta tese se debruça, já que tem como objeto de estudo os formadores de formação continuada de professores externos à escola, especificamente os atuantes em centros de formação continuada de professores.

Os sujeitos participantes da pesquisa já atuaram em algum momento de sua vida profissional no Cemepe. O objetivo é analisar as aprendizagens e os seus desdobramentos no desenvolvimento profissional desses formadores. E para melhor compreender o assunto e ter um panorama do que tem sido investigado sobre eles, na próxima seção se apresenta um levantamento dos resultados de pesquisas sobre formadores atuantes em centros de formação.

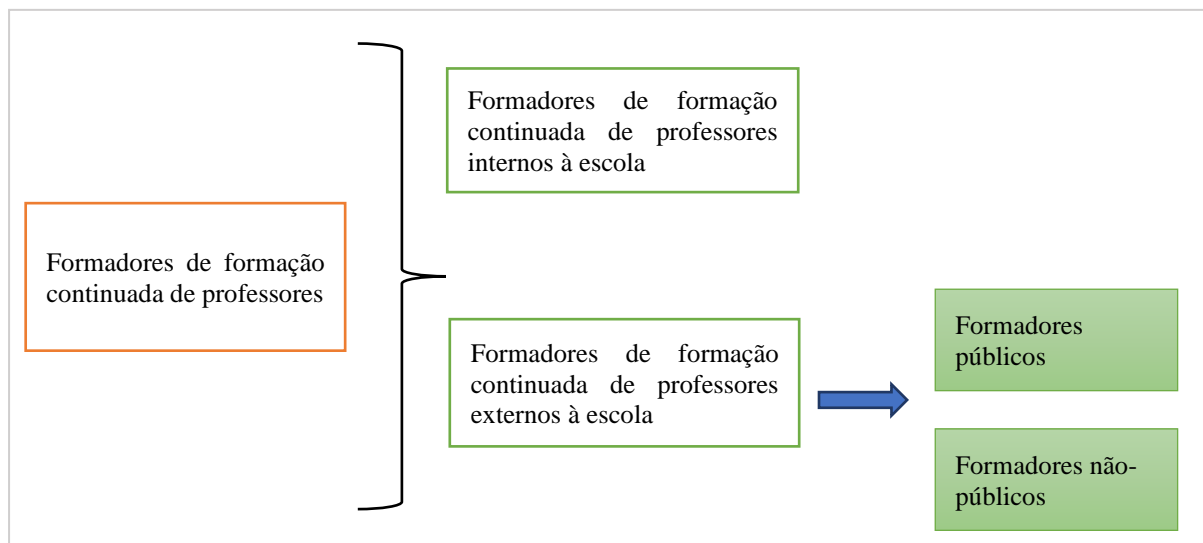
1.4 Formadores de formação continuada de professores externos à escola: achados das investigações

Os formadores de formação continuada de professores externos à escola são responsáveis por planejar, promover e articular a formação continuada a partir de um espaço destinado a essa atividade. Eles são formadores que pensam os processos formativos para a escola e não na escola; isto significa que o ambiente de trabalho é um lugar fora da escola. Há uma íntima ligação com a escola, porém, é uma ligação indireta, implicando algumas características já enunciadas na seção 1.3.

No esquema a seguir, representa-se esse leque que se abre na terminologia formadores de formação continuada de professores, e, em específico, os formadores externos à escola.

Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (Cemepe), no estado de Minas Gerais, no qual os professores disponibilizam os seus nomes para votação entre os pares para atuar na função de formador, além de poderem ser diretamente convidados por instâncias superiores.

Esquema 3 – Panorama geral dos perfis dos formadores de formação continuada de professores



Fonte: Elaborado pela autora.

Em linhas gerais, os centros de formação são instituições formadoras responsáveis pela política de formação continuada dos profissionais de educação da rede pública municipal e estadual de ensino, ou seja, são espaços institucionais geralmente vinculados às Secretarias de Educação, destinados ao desenvolvimento da formação continuada dos professores da Educação Básica. Como se trata de instituições públicas, os formadores são considerados públicos, independentemente de serem servidores temporários ou efetivos.

Esta seção tem como objetivo apresentar os resultados do levantamento de pesquisas que tratam sobre esses formadores, a fim de compreender as abordagens de investigação.

O levantamento foi realizado em quatro bases de dados, a saber: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CATÁLOGO T/D Capes), Portal de Periódicos (Periódicos/ Capes), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Delimitou-se o período de 2010 a 2021 para todas as bases de dados e utilizou-se como principal descritor “formadores” (sem aspas), porém, quando a quantidade dos registros capturados foi bastante expressiva, adicionou-se o descritor “formação continuada” (sem aspas), como no caso da BDTD e dos Periódicos/ Capes. Entre os registros capturados, selecionaram-se as pesquisas que tinham em seu título as palavras “formador”, “professor-formador”, “formação continuada” e “centro de formação”. Feita essa primeira seleção, passou-se para a leitura dos resumos, e, caso surgisse alguma dúvida, a leitura na íntegra das pesquisas. Os critérios de inclusão foram: a) que os sujeitos principais de estudo fossem formadores e b) que esses formadores atuassem em algum

centro de formação. As pesquisas que não se enquadraram nesses dois critérios foram excluídas. No quadro a seguir, sistematiza-se como a busca foi realizada em cada base de dados e a quantidade de registros encontrados e selecionados por esse levantamento.

Quadro 3 – Resultados da busca nas bases de dados

Bases de dados	Descrição da busca	Quantidade de registros encontrados	Quantidade de registros selecionados
CATÁLOGO T/D CAPES	Ano: 2010 a 2021 Descritor: formadores Tipo: mestrado/doutorado Grande área: ciências humanas Área conhecimento: educação Área concentração: educação	375	9 ¹⁴
PERIÓDICOS/ CAPES	Ano: 2010 a 2021 Descritores: formadores <i>and</i> formação continuada Idioma: Português Disponibilidade: periódico revisado por pares Tipo de recurso: artigos	404	2
BDTD	Ano de defesa: de 2010 até 2021 Descritores: formadores <i>and</i> formação continuada	751	11
SCIELO	Ano de publicação: 2010 a 2021 Descritor: formadores Coleções: Brasil Scielo áreas temáticas: ciências humanas WoS áreas temáticas: educação Idioma: Português	68	0 ¹⁵

Fonte: Elaborado pela autora.

¹⁴ As pesquisas de Matos (2020) e Camargo (2021) foram selecionadas por apresentarem no título a menção a um centro de formação, no entanto, até o momento de finalização da tese não foi possível localizá-las no repositório institucional. Embora estejam relacionadas no Quadro 4, não se apresentará o resumo nem serão enquadradas nas categorias temáticas.

¹⁵ Na primeira seleção pelo título, selecionou-se um único artigo, a saber: BASSOLI, Fernanda; LOPES, José Guilherme S; CÉSAR, Eloi Teixeira. **Reflexões sobre experiências de formação continuada de professores em um centro de ciências:** trajetórias, concepções e práticas formativas. No entanto, após a leitura na íntegra do artigo, foi excluído, porque, apesar de o estudo fazer uso dos registros dos formadores o principal procedimento metodológico é a análise documental de projetos e relatórios e a investigação não tem o formador como sujeito principal do estudo.

No início do levantamento, a intenção foi encontrar estudos nas quatro bases de dados escolhidas, porém, como se pode observar no Quadro 3, na base de dados da *Scielo* não se encontraram artigos que se enquadrassem nos critérios de seleção. Dessa maneira, este levantamento segue com pesquisas nas três seguintes bases de dados: Catálogo T/D Capes, Periódicos/Capes e BDTD.

No quadro adiante, apresentam-se os autores, título da pesquisa, base de dados de origem, instituição de formação continuada onde a pesquisa foi realizada e o seu respectivo estado e o ano de publicitação do estudo.

Quadro 4 – Relação das pesquisas selecionadas

Base de Dados	Autor	Título	Instituição formativa	Estado	Tipo	Ano
Catálogo T/D Capes	CAMARGO, Rosimeire Dias de	Narrativas de formadores de professores dos Cefapros de Mato Grosso: políticas e práticas de formação continuada	Centro de formação e atualização dos profissionais da Educação Básica de Mato Grosso	MT	T ¹⁶	2021
	LUNA, Rita Esther Ferreira de	Processos de formação e autoformação de professores (as) formadores (as) da Educação Infantil na Semed/Manaus: vivências à luz da perspectiva histórico-cultural	Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) [antigo Centro de Formação Permanente do Magistério (CFPM)]	AM	T	2020
	MATOS, Helen Carla Santos	Práticas formativas em um centro de aperfeiçoamento no Distrito Federal: um olhar sobre o professor formador	Centro de aperfeiçoamento no Distrito Federal	DF	D ¹⁷	2020
	PEREIRA, Carlos André Bogéa	Como nos tornamos formadores de professores: processo de constituição profissional	Centro de Formação do Educador	MA	T	2017
	DEUS, Adélia Meireles de	Formação continuada e os formadores de professores dos anos iniciais: das teorias e das práticas	Centro de Formação Professor Odilon Nunes	PI	T	2017
	MARTINS, Nayra Suelen de Oliveira	A identidade profissional do professor formador de professores para a educação inclusiva: formação docente e práticas pedagógicas	Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão [antigo Centro de Atendimento Educacional Especializado]	AC	D	2015
	LEÃO, Dinahmara Hild Ribeiro	A formação continuada de professores formadores do Cefapro de Barra do Garças (MT): um olhar sobre o processo formativo com enfoque na construção de saberes profissionais	Centro de formação e atualização dos profissionais da educação básica de Mato Grosso	MT	D	2014
	BUDIN, Clayton José	Professores-formadores em grupos de formação continuada: possibilidade e limites da profissionalização do magistério	Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional “Prof Milton de Almeida Santos”	SP	D	2014
	XAVIER, Isaias de Oliveira	A política de formação continuada de professores de Mato Grosso: percepções de um grupo de professores/formadores do Cefapro	Centro de formação e atualização dos profissionais da educação básica de Mato Grosso	MT	D	2013

¹⁶ Tese de doutorado.¹⁷ Dissertação de mestrado.

Base de Dados	Autor	Título	Instituição formativa	Estado	Tipo	Ano
BDTD	FERREIRA, Rodnilson Luiz	As significações do formador de formadores sobre sua atividade profissional no âmbito da formação continuada em serviço	Centro de Capacitação dos Profissionais de Educação Zilda Arns	SP	D	2018
	CAVALCANTE, Manoelina Xavier	Educação a distância para formação continuada: um estudo com formadores docentes da rede municipal de ensino do Recife-PE	Escola de Formação de Educadores do Recife – Professor Paulo Freire [antigo Centro de Formação de Educadores do Recife]	PE	D	2017
	OLIVEIRA, Silvia Matsuoka de	A formação de professores formadores do Cefapro-MT: desenvolvimento e identidade profissional	Centro de formação e atualização dos profissionais da educação básica de Mato Grosso	MT	T	2015
	LEÃO, Dinahmara Hild Ribeiro	A formação continuada de professores formadores do Cefapro de Barra do Garças (MT): um olhar sobre o processo formativo com enfoque na construção de saberes profissionais	Centro de formação e atualização dos profissionais da educação básica de Mato Grosso	MT	D	2014
	SANTOS, Sávio Antunes dos	A política pública do estado do Mato Grosso para a educação de jovens e adultos e o trabalho dos professores formadores da EJA	Centro de formação e atualização dos profissionais da educação básica de Mato Grosso	MT	D	2013
	XAVIER, Isaias de Oliveira	A política de formação continuada de professores de Mato Grosso: percepções de um grupo de professores/formadores do Cefapro	Centro de formação e atualização dos profissionais da educação básica de Mato Grosso	MT	D	2013
	BRUNELLI, Osineia Albina	Concepções de EJA, de ensino e aprendizagem de Matemática de formadores de professores e suas implicações na oferta de formação continuada para docentes de Matemática	Centro de formação e atualização dos profissionais da educação básica de Mato Grosso	MT	D	2012
	HOFFMAN, Traudi	Formação continuada de arte-educadores nos Centros de formação e atualização dos profissionais da educação básica de Mato Grosso (2009-2010)	Centro de formação e atualização dos profissionais da educação básica de Mato Grosso	MT	D	2012
	LIMA, Renata da Costa	A formação continuada nas representações sociais de seus formadores	Centro de Estudos em Educação e Linguagem	PE	D	2012
	SILVA, Rosivete Oliveira da	Políticas de formação continuada do professor formador em um centro de formação e atualização dos profissionais da educação básica	Centro de formação e atualização dos profissionais da educação básica de Mato Grosso	MT	D	2011

Base de Dados	Autor	Título	Instituição formativa	Estado	Tipo	Ano
	EVANGELISTA, Edson Gomes	Percursos formativos de formadores de professores de Língua Portuguesa que atuam no Cefapro de Cuiabá-MT	Centro de formação e atualização dos profissionais da educação básica de Mato Grosso	MT	D	2011
Periódicos Capes	BORGES, Simoni Pereira; CARVALHO, Edione Teixeira de	O papel do formador no processo de formação continuada: formadores ou informadores	Centro Educacional Amerecilda Conceição Fernandes Rezende	MT	AR ¹⁸	2020
	BUDIN, Clayton José; SARTI, Flavia Medeiros	O professor da educação básica como formador de seus pares: possibilidades para a profissionalização docente	Centro de Formação e Tecnologia e Pesquisa Educacional	SP	AR	2017

Fonte: Elaborado pela autora.

¹⁸ Artigo publicado em periódico.

No Quadro 4 e Quadro 3, apresentam-se todas as pesquisas selecionadas de acordo com cada base de dados. Há dois estudos encontrados tanto no Catálogo T/D Capes quanto na BDTD. Considerando essa duplicação, fazem parte do levantamento 18 pesquisas. Todas as pesquisas foram lidas na íntegra. E, para atingir o objetivo de compreender as abordagens, foram separadas em cinco temáticas: 1) formadores e suas funções; 2) formadores e a política de formação continuada; 3) formadores e sua formação; 4) formação e sua constituição profissional e 5) formadores e suas concepções.

1) Formadores e suas funções: pesquisas que se preocupam com as ações assumidas pelos formadores para o desenvolvimento da proposta de formação continuada da qual são proponentes.

- Borges e Carvalho (2020), em que faz referência aos resultados de uma pesquisa realizada no mestrado acadêmico, tiveram como objetivo compreender o papel do formador no contexto da formação continuada de professores, evidenciando as principais características que os legitimam como agentes importantes no processo, e quais as contribuições desses formadores para a efetividade da prática pedagógica significativa em sala de aula. A metodologia envolveu a abordagem qualitativa com o uso de questionário. Participaram da pesquisa dez formadores da Educação Infantil do Centro Educacional Amerecilda Conceição Fernandes Rezende. Os resultados indicaram que os formadores reconhecem a sua importância para potencializar a prática pedagógica dos professores através do companheirismo na solução dos problemas enfrentados na sala de aula, do diálogo sobre a educação, do aprofundamento de teorias, reflexões e estudos coletivos, do compartilhamento das experiências vivenciadas, das intervenções significativas, da capacidade de ouvir e da orientação na execução do planejamento e na avaliação do processo.
- Ferreira (2018), em sua dissertação, teve como objetivo apreender as significações do formador de formadores sobre a sua atividade profissional no âmbito da formação continuada em serviço antes, durante e depois da participação do Programa Tutoria do Itaú Social. A metodologia envolveu a abordagem qualitativa com o uso de grupo de discussão. Participaram da pesquisa três formadoras do Centro de Capacitação dos Profissionais de Educação Zilda Arns de São Caetano do Sul-SP. Os resultados indicaram que as formadoras significaram a atividade de formador a partir de elementos constitutivos como: o desenvolvimento profissional que aconteceu na prática, a partir da reflexão sobre a prática para a sua mudança; a constituição identitária; o diálogo formativo; a proposição de bons questionamentos; o pleno envolvimento com a função de formador; a escuta ativa; a geração de oportunidades de momentos formativos no coletivo e no individual e o cuidado com aspectos afetivos como cuidado, respeito, flexibilidade, parceria entre outros.
- Budin e Sarti (2017) tiveram como objetivo do artigo identificar possibilidades ligadas ao lugar e aos papéis dos professores de Educação Básica nesse espaço mercadológico de formação docente. A metodologia envolveu a abordagem qualitativa com o uso de análise documental e entrevista semiestruturada. Participaram da pesquisa oito formadores dos grupos de formação por componente curricular de um centro de formação e tecnologia e pesquisa educacional, uma coordenadora setorial de formação

e um assessor técnico de currículo. Os resultados indicaram que o formador é um articulador da teoria com a prática por meio de um trabalho coletivo que o coloca em uma posição de liderança diante aos demais professores. Assim, o formador se revela como expert no ensino e agente de socialização profissional (partilha de conhecimentos e experiências vivenciadas), e é reconhecido tanto em função dos seus saberes experienciais desenvolvidos na escola quanto dos saberes disciplinares e a formação profissional que trazem da vivência acadêmica.

→ Budin (2014), em sua dissertação, teve como objetivo identificar as possibilidades do papel e o lugar que os professores da Educação Básica têm desempenhado na formação docente. A metodologia envolveu a abordagem qualitativa com o uso da análise documental e entrevista semiestruturada. Participaram da pesquisa oito formadores de cada componente curricular e dois coordenadores pedagógicos do município, ligados aos Grupos de Formação do Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional “Prof Milton de Almeida Santos”. Os resultados indicaram que o formador: é uma figura estratégica para o desenvolvimento das políticas públicas de formação continuada; é visto como expert, aliando a prática e a formação acadêmica; é o agente da socialização profissional através da reflexão coletiva, intervenção, incitação e motivação dos professores; assume múltiplos papéis como coordenador, conselheiro, líder, consultor, interventor, tutor, supervisor, incentivador, pesquisador, acompanhante, entre outras; assume um lugar na formação marcado por diversas fragilidades profissionais e de condições de trabalho.

2) Formadores e a política de formação continuada: pesquisas que analisam a concepção da política de formação continuada através do trabalho e percepção dos formadores.

→ Deus (2017), em sua tese, teve como objetivo analisar aspectos teóricos e práticos que orientam a atuação dos formadores de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A metodologia envolveu a abordagem qualitativa com o uso da narrativa (auto)biográfica através de entrevista semiestruturada, roda de conversa e a escrita de memorial de formação. Participaram da pesquisa quatro formadoras do 1º ao 5º ano pertencentes à equipe do Centro de Formação Professor Odilon Nunes. Os resultados indicaram que a concepção da formação continuada se respalda na racionalidade técnica, dessa maneira, as formações têm um caráter normativo, prescritivo e de instrumentalização. Nesse sentido, o desenvolvimento das formações prioriza lições-modelos, fórmulas prontas, uma monocultura do saber e tentam adequar o planejamento do professor às diretrizes curriculares do município. Diante disso, a experiência vivida no Centro pelas formadoras tem colaborado para solidificar a perspectiva de que são técnicos especializados que repassam para o professor um conhecimento preestabelecido, para que se apoderem dele e o apliquem em um contexto determinado, na perspectiva de resolução de problemáticas práticas do dia a dia escolar. A autora sugere que as formações ofertadas para os professores precisam se configurar como momento de compreensão de sua realidade da sala de aula de modo que a transformação e a reflexão, mediante a dialogicidade da teoria-prática, possam ser elementos presentes no exercício do docente.

→ Xavier (2013), em sua dissertação, teve como objetivo analisar a política de formação continuada dos professores da Secretaria de Educação do estado de Mato Grosso a partir da perspectiva dos professores formadores. A metodologia envolveu a abordagem qualitativa com o uso de entrevista semiestruturada e análise documental. Participaram da pesquisa 12 formadores de dois Centros de Formação e Atualização dos Profissionais

da Educação Básica do estado do Mato Grosso (Cefapros), sendo sete do polo de Cuiabá e cinco do polo de Rondonópolis. Os resultados indicaram que os formadores veem a política de formação continuada produzindo poucas mudanças significativas devido aos seguintes fatores: resistência dos docentes, condições inadequadas para colocar em prática a ação formativa, dificuldade em organizar o grupo de profissionais (docentes e não docentes) nas escolas, o desconhecimento do grupo de profissionais das escolas sobre sua própria realidade e a dificuldade em cumprir uma agenda de formação, face às diversas demandas que chegam aos Cefapros.

- Santos (2013), em sua dissertação, teve como objetivo compreender a política pública para a educação de jovens e adultos (EJA) implantada pelo estado de Mato Grosso e a sua reelaboração pelos professores formadores da EJA. A metodologia envolveu a abordagem qualitativa com o uso de análise documental e entrevista semiestruturada. Participaram da pesquisa quatro formadores da educação de jovens e adultos de quatro diferentes Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do estado do Mato Grosso (Cefapros). Os resultados indicaram que o documento de política pública para a educação de jovens e adultos de estado de Mato Grosso marca um avanço no campo da modalidade de ensino, ao compreender a legitimação, a regulamentação e a consolidação da EJA no estado e por ter sido construído de forma democrática com a participação dos principais atores da EJA. O documento concebe a escola para além da escolarização, preocupando-se com as trajetórias pessoais dos sujeitos jovens e adultos numa perspectiva da construção da criticidade e da autonomia; é contrário à concepção de educação compensatória, porém apresenta algumas incoerências discursivas; e reconhece a necessidade de formação específica e permanente do professor da EJA. No entanto, o documento não sugere nenhum projeto ou proposta de formação continuada específica para os profissionais da EJA. O autor afirma que ficam explícitas as iniciativas de reelaboração das orientações dos documentos pelos formadores, mas os processos de reelaboração são precários e fortemente marcados pela insegurança e fragilidade no que diz respeito à compreensão e apropriação do real sentido da educação de jovens e adultos evidenciando a necessidade da implantação de um projeto de formação para os formadores da EJA.
- Hoffman (2012), em sua dissertação, teve como objetivo compreender a política continuada dos arte-educadores dos Cefapros. A metodologia envolveu a abordagem qualitativa com o uso de análise documental e entrevista semiestruturada. Participaram da pesquisa quatro formadores de Artes atuantes no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (Cefapro) – polos Barra do Garças, Rondonópolis, Sinop, Pontes e Lacerda e Primavera do Leste. Os resultados indicaram que a política de formação continuada em Artes está embasada na Abordagem Triangular (criação, apreciação e contextualização). Segundo a autora, a Abordagem Triangular não se efetiva na prática porque a política de formação continuada proposta pelo estado desconsidera as necessidades formativas dos arte-educadores, que, em sua maioria, não têm formação específica e são professores remanescentes. A autora conclui, ainda, que as políticas do estado não dão conta de atender as necessidades formativas dos arte-educadores, porque não existe uma continuidade nas ações, e, diante disso, os formadores assumem para si a sua formação (autoformação).

3) Formadores e sua formação: pesquisas que se preocupam com os processos formativos para e no exercício da função de formador.

- Luna (2020), em sua tese, teve como objetivo compreender as contribuições de uma proposta de formação continuada, alicerçada no referencial da Teoria Histórico-Cultural, para os processos de formação e autoformação e de construção da identidade de professores (as) formadores (as) da Equipe Rede Colaborativa/Polo de Formação Continuada – Educação Infantil de Manaus. A metodologia envolveu a abordagem qualitativa e a pesquisa com formação sendo subsidiada pela Teoria Histórico-Cultural, fazendo uso da observação, de grupo de estudo, de roda de conversas e conversas individuais. Participaram da pesquisa sete formadores de professores da Educação Infantil atuantes na Equipe Rede Colaborativa. Os resultados indicaram que houve reelaboração dos conceitos da Teoria Histórico Crítica e ampliação da visão sobre formação e educação; que a aprendizagem ocorreu de forma colaborativa e dialógica; que a identidade é uma construção constante e que as relações estabelecidas entre os formadores e com as vivências pessoais e profissionais estiveram no centro do processo de formação e autoformação.
- Pereira (2017), em sua tese, teve como objetivo analisar a formação do formador de professores que atua/atuou na rede municipal de educação de São Luís/MA, em especial aqueles que trabalham/trabalharam com profissionais que ensinam Matemática. A metodologia envolveu a abordagem qualitativa com o uso da narrativa (auto)biográfica através de entrevista narrativa e grupos de discussão-reflexão. Participaram da pesquisa seis formadores de professores de Matemática atuantes em um centro de formação do educador. Os resultados indicaram que o grupo de formadores constrói a sua identidade (coletiva e pessoal) e sua formação a partir/durante o trabalho de formador através da reflexão sobre a própria prática e a dos professores com os quais atuam.
- Leão (2014), em sua dissertação, teve como objetivo analisar como está constituído o processo de formação continuada com enfoque na construção de saberes profissionais pelos professores formadores do Cefapro de Barra do Garças. A metodologia envolveu a abordagem qualitativa com o uso de entrevista semiestruturada. Participaram da pesquisa cinco formadores do centro de formação e atualização dos profissionais da Educação Básica de Mato Grosso, polo de Barra do Garças, que promove formação continuada para os professores da Educação Básica da rede estadual. Os resultados indicaram que: as ações de formação continuada não atendem aos anseios de todos os formadores e é necessário que essas ações sejam realizadas com e pelos formadores, almejando mudanças de concepções e das políticas públicas; há ausência de avaliação do processo formativo a fim de diagnosticar as necessidades formativas dos formadores; há necessidade de planejamento participativo na formação continuada para que este possa (re)significar o processo formativo e assim contribuir com os múltiplos cenários formativos do polo educacional; há necessidade de estudos específicos nas áreas de atuação do Cefapro.
- Evangelista (2011), em sua dissertação, teve como objetivo compreender as trajetórias pessoais e profissionais de formadores de Língua Portuguesa que atuam no Cefapro de Cuiabá, bem como interpretar as políticas de formação vigente na instituição através dos percursos formativos desses formadores. A metodologia envolveu a abordagem qualitativa com o uso de entrevista narrativa, casos de ensino e relato escrito. Participaram da pesquisa cinco formadores de Língua Portuguesa. Os resultados indicaram que as políticas de formação continuada em vigência influenciam diretamente os percursos formativos, bem como as trajetórias pessoais e profissionais dos formadores de Língua Portuguesa que atuam no Cefapro do polo de Cuiabá. O autor sugere que as formações do Cefapro envolvam a complexidade das trajetórias de formação, da identidade dos formadores, do desenvolvimento profissional e dos

contextos dos formadores, assim como que as políticas de formação potencializem os percursos formativos dos formadores de Língua Portuguesa.

- Silva (2011), em sua dissertação, teve como objetivo compreender quem forma e como se configuram as políticas de formação continuada dos professores formadores do Cefapro do polo de Cuiabá, na perspectiva de aprimorar o trabalho realizado, contribuir com o processo de formação nos Cefapros e com as políticas de formação continuada no estado. A metodologia envolveu a abordagem qualitativa com o uso de análise documental e entrevista semiestruturada. Participaram da pesquisa 23 formadores do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (Cefapro) do polo de Cuiabá. Os resultados indicaram que: a formação se dá em um percurso de interações coletivas; as políticas de formação estão mescladas com os princípios das políticas mais globais; os formadores estão inseridos em um processo de formação contraditório em que ora há uma intervenção incisiva do estado baseado em um modelo de racionalidade técnica, ora há uma organização interna no Cefapro para uma formação prático-reflexiva. A autora conclui que quem forma os formadores são as Secretarias Estaduais e Municipais em parceria com institutos de ensino superior e que os formadores chamam para si parte dessa responsabilidade no sentido de busca individual e coletiva. Afirma, também, que não há uma única política para a formação continuada no estado de Mato Grosso, mas várias.

4) Formadores e sua constituição profissional: pesquisas que se preocupam com os aspectos que envolvem o processo de construção da identidade e desenvolvimento profissional do formador.

- Martins (2015), em sua dissertação, teve como objetivo analisar o processo de construção identitária e formativa/profissional dos formadores do Núcleo de Apoio Pedagógico a Inclusão (Napi) (antigo Centro de Atendimento Educacional Especializado), bem como a incidência desse processo na trajetória formativa e na prática profissional junto à formação dos professores do atendimento educacional especializado (AEE) da rede estadual no município de Cruzeiro do Sul-Acre. A metodologia envolveu a abordagem qualitativa com o uso de entrevista semiestruturada, questionário com múltipla escolha e observação das formações continuadas desenvolvidas no período da pesquisa. Participaram da pesquisa 22 formadores atuantes no Napi e mais 67 professores de AEE. Os resultados indicaram que os fatores constitutivos da identidade do formador são: experiência, busca dos saberes, competências, habilidades, perfil, o oferecimento de formações e a participação em formação continuada entre outros. A autora afirma que a identidade do formador se constrói na relação com outros profissionais, na troca de conhecimentos e experiências entre as equipes, na vivência das formações, pelo diálogo e outras formas realizadas no âmbito das formações e que a sua identidade não se constrói por um único caminho, mas por vários, sendo o principal deles a ação de formar e formar-se na prática de realização das formações. A autora indica a necessidade de políticas públicas direcionadas à formação docente para atuar na educação inclusiva e ações formativas a partir da realidade dos formadores do Napi. E adverte, ainda, que existe precariedade e fragilidade quanto à aplicabilidade das ações governamentais de formação continuada no município através do Napi.
- Oliveira (2015), em sua tese, teve como objetivo investigar o processo de desenvolvimento profissional e a construção identitária do formador, devido à importância do papel que desempenha como implementador da política pública de

formação continuada de professores do estado de Mato Grosso, em Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso – Cefapro. A metodologia envolveu a abordagem qualitativa com o uso de análise documental, aplicação de questionários, memórias de formação, grupo focal e entrevista. Responderam o questionário 120 formadores dos 15 polos do Cefapro, participaram do grupo focal seis formadores do Cefapro do polo de Rondonópolis, participaram da entrevista duas formadoras, sendo elas coordenadora de formação e a outra gerente de formação, e fizeram memórias de formação oito formadores. Os resultados indicaram que as múltiplas exigências da função de formador obrigam um desenvolvimento profissional multifacetado. E que a identidade é construída conjuntamente com os saberes profissionais.

5) Formadores e suas concepções: pesquisas que se preocupam com a compreensão, as ideias, pensamentos, maneira de ver dos formadores sobre a formação continuada.

- Cavalcante (2017), em sua dissertação, teve como objetivo analisar a percepção da equipe de formadores da Escola de Formação de Educadores do Recife (antigo Centro de Formação de Educadores do Recife) quanto ao uso da EaD para o processo de formação continuada docente. A metodologia envolveu a abordagem qualitativa com o uso de questionário, entrevista semiestruturada e análise documental. Participaram da pesquisa 14 formadores entrevistados e 38 respondentes do questionário. Os resultados indicaram que: a EaD resolveu o problema de mobilidade para alguns professores; a EaD é percebida como direito pelos formadores; e que há a necessidade de garantia de tempo de estudo e apropriação dessa modalidade de aprendizagem e ensino pelos formadores.
- Brunelli (2012), em sua dissertação, teve como objetivo investigar e compreender quais são as concepções de EJA, de ensino e de aprendizagem de Matemática de professores formadores dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (Cefapros). A metodologia envolveu a abordagem qualitativa com o uso de questionário, entrevista semiestruturada e análise documental. Participaram da pesquisa quatro formadores de três Cefapros. Os resultados indicaram que os formadores não podem ter suas concepções compreendidas restritamente no interior do modelo emancipador ou do modelo tradicional, porque estão em estado de transição. Isto é, ora mais fortemente no modelo tradicional, ora com mais aspectos do modelo emancipador. As concepções emancipadoras dos formadores não são colocadas em prática por diversos motivos estruturais. A autora adverte que não existe uma formação inicial e continuada para o formador do Cefapro que contemple as especificidades da Educação Matemática para a EJA.
- Lima (2012), em sua dissertação, teve como objetivo compreender as representações sociais de formação continuada compartilhadas pelos formadores do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) de Recife/PE. A metodologia envolveu a abordagem qualitativa com o uso da análise documental, teste de associação livre e entrevista semiestruturada. Participaram da pesquisa 20 formadores do CEEL, sendo que 10 deles participaram da entrevista. Os resultados indicaram que: os formadores representam a formação continuada como um momento de curso; a reflexão e a troca de saberes são elementos constituintes do processo de formação continuada; os formadores atribuem a si mesmos o papel de facilitadores e mediadores da formação continuada.

Os textos encontrados se distribuem assim nos temas: formadores e suas funções – quatro pesquisas; formadores e a política de formação continuada – quatro pesquisas; formadores e sua formação – cinco pesquisas; formadores e sua constituição profissional – duas pesquisas, e formadores e suas concepções – três pesquisas. O enquadramento das pesquisas em temáticas predominantes não tem a intenção de engessá-las, mas sim de identificar as principais abordagens de discussão. Também não é possível engessar as pesquisas, porque, apesar do nosso esforço em identificar os temas mais evidentes, percebemos que todas as temáticas as perpassam transversalmente. Isso significa que podemos encontrar nas discussões e resultados das pesquisas apontamentos a respeito dos demais temas de forma secundária.

Com esse levantamento, é possível concluir que as investigações sobre os formadores de formação continuada de professores externos à escola, e especificamente os atuantes em Centros de Formação de Professores da Educação Básica, têm se dedicado a analisar as funções, a política de formação continuada, a formação, a constituição profissional e as concepções. De acordo com o enquadramento temático desta pesquisa, não há uma desproporção exorbitante de estudos entre os temas, porém, parece que a formação dos formadores tem tido uma maior atenção por parte dos pesquisadores. Destaca-se que o estado de Mato Grosso tem despontado em investigações por meio dos Cefapros, pois, entre as 18 pesquisas selecionadas, 11 foram realizadas nesta instituição. Não encontramos nenhum estudo localizado no estado de Minas Gerais, dado intrigante, já que Gobatto (2012) afirma que os primeiros Centros de Formação de Professores da Educação Básica foram criados no estado de Minas Gerais.

Destacamos, ainda, que nenhuma das pesquisas fundamentam as análises em teorias de aprendizagem de adultos. E o levantamento, com um recorte temporal de 2010 a 2021, revelou um quadro de pesquisas descontinuadas, incipientes e escassas, já que nos anos de 2010, 2016 e 2019 não há estudos relacionados. Por que esse silêncio sobre esse tipo de formador?

Esta tese, cujo lócus é o estado de Minas Gerais, pode contribuir para a visibilidade dos formadores mineiros, já que não houve registro de pesquisas sobre o tema no estado. Assim, nesse contexto otimistamente emergente, procuramos também contribuir com discussões embasadas em teorias que tratam sobre processos formativos específicos de pessoas adultas adotando a perspectiva heutagógica.

1.5 Andragogia e heutagogia: compreendendo os formadores por meio das abordagens sobre aprendizagem de pessoas adultas

As discussões sobre a aprendizagem de adultos entre os anos de 1929 e 1948 começaram a serem sistematizadas pela Associação Americana de Educação de Adultos por

meio de publicações de artigos sobre experiências de professores com adultos. Entretanto, até os anos 50, essas publicações não apresentaram uma teoria para apoiar as práticas desenvolvidas com os adultos. Com a crescente investigação por diferentes áreas na Europa e na América do Norte, a partir dos anos 60, houve o surgimento do termo “andragogia”, e Malcolm Knowles, ao ter ciência, no ano de 1968, o usa em um artigo na revista *Adult Leadership*, de modo que, a partir daí, o termo se torna mundialmente popular (KNOWLES, 1980).

O termo “andragogia” foi inicialmente utilizado por Alexander Kapp (1833), professor alemão, para descrever elementos da teoria educacional de Platão; depois por Rosenstock (1921), para significar o conjunto de filosofias, métodos e professores especiais necessários à educação de adultos, e, a partir dos anos 70, comumente empregado na França (Pierre Furter), Iugoslávia (Susan Savecevic) e Holanda para designar a ciência da educação de adultos. Malcolm Knowles, nos Estados Unidos da América, foi um dos mais dedicados autores a estudar o assunto (CAVALCANTI; GAYO, 2005).

Knowles (1980, p.43, tradução nossa) definiu andragogia como “a arte e ciência de ajudar adultos a aprender”, e, com raízes no humanismo¹⁹ e no construtivismo²⁰, a baseou em quatro premissas cruciais, tendo como referência adultos maduros, a saber: a) o autoconceito passa de uma personalidade dependente para autogerida; b) o acúmulo crescente de experiências (reservatório de experiências) se torna um recurso cada vez mais rico para a aprendizagem; c) a prontidão para aprender cada vez mais é orientada para o desenvolvimento dos papéis sociais e d) a expectativa de tempo para a aplicação do conhecimento muda de uma aplicação futurística para uma aplicação imediata. Um atributo-chave da andragogia é a aprendizagem autogerida, definida como “um processo no qual os indivíduos tomam iniciativa, com ou sem ajuda de outros, de diagnosticar as suas necessidades de aprendizagem, formular metas de aprendizagem, identificar recursos humanos e materiais para a aprendizagem, escolher e implementar estratégias de aprendizagem apropriadas e avaliar os resultados de aprendizagem” (KNOWLES, 1975, p.18 apud BLASCHKE, 2012, p.59, tradução nossa).

¹⁹ “Carl Rogers nasceu em Illinois, Estados Unidos, em 1902 e faleceu em 1987. Representante da psicologia humanista, foi responsável, no contexto educacional, pela antipedagogia, ou pedagogia não diretiva, que tem premissa basicamente fenomenológica, pois enfatiza as experiências da pessoa, seus valores e sentimentos, ou seja, considera o aluno como pessoa e central em sua própria aprendizagem. Para o teórico, o homem é um ser racional, livre (não determinado), e realizador de seu destino” (MAIA, 2017, p.38).

²⁰ Construtivismo é baseado na noção de que o aprendiz constrói os seus conhecimentos através das experiências pessoais, isto é, as aprendizagens são construídas na interação do sujeito-ambiente/ambiente-sujeito (DOOLITHE, 2014).

Na aprendizagem andragógica, a ênfase está no processo de aprendizagem em detrimento do conteúdo. O aprendiz participa de forma ativa nesse processo, tendo o controle e a autorresponsabilidade, seja no momento da identificação das necessidades educativas, da elaboração dos objetivos e do planejamento e da avaliação. Nesse modelo, o professor não ensina o adulto, mas é um facilitador/tutor/mentor/mediador, ajudando os indivíduos a se tornarem autodirigidos, ou melhor, “o professor facilita o aprendizado fornecendo diretrizes e alguma estrutura enquanto o aprendiz toma essas dicas e segue a sua própria necessidade de saber” (EBERRLE; CHIDRESS, 2007, s.n, tradução nossa). As experiências do aprendiz estão na base desta abordagem, porque são intimamente ligadas com a motivação intrínseca para o aprender. Os adultos por terem uma característica imediatista, desejam aprender algo que parta de suas necessidades e interesses pessoais a fim de resolver problemas do cotidiano. Nesse sentido, Paiva (2020, p.58) afirma que a aprendizagem andragógica “é um método de produzir o saber e perceber o real”.

Contudo, De Aquino (2007) aponta algumas críticas sobre o modelo andragógico feitas por Sandra Kerka no artigo *Teaching adults: is it different*, publicado em 2002.

[...] não é correto presumir que todos os adultos terão um melhor desempenho em termos de aprendizagem em um ambiente centrado no aprendiz, porque muitos deles não estarão dispostos nem serão capazes de assumir pelo menos parte da responsabilidade do aprendizado. Por outro lado, existem crianças que aprendem melhor em um ambiente autodirecionado e mais independente. Outro ponto [...] é a desmistificação de que os adultos acumulam uma miríade de ricas experiências ao longo de sua vida e acabam utilizando-as como recursos para a aprendizagem. Muitos adultos não realizam muito em sua vida e têm experiências que, quantitativamente, acabam sendo tão numerosas quanto as de algumas crianças. Um terceiro mito derrubado é que todos os adultos têm uma motivação interna, intrínseca, para aprender. Alguns deles precisam de motivadores externos, como notas e competição, enquanto algumas crianças podem ser motivadas pela simples satisfação e diversão de aprender (DeAQUINO, 2007, p.14).

Sobretudo, a andragogia trouxe contribuições importantes para a compreensão sobre aprendizagem ao incluir as características específicas de pessoas adultas, transformou o ensino presencial e ainda proporcionou fundamentação para a educação a distância com a noção de autodirecionamento. Todavia, embora o contexto da aprendizagem esteja nas mãos do aprendiz, o professor ainda mantém uma grande parte do poder e do controle sob seu domínio no que se refere ao currículo e às experiências de aprendizagem, dessa maneira, configurando uma parcialidade na independência e autonomia do aprendiz (HASE; KENYON, 2001, 2013; HASE, 2009). Em outras palavras, “em andragogia, o currículo, as perguntas, as discussões e a

avaliação são projetadas pelo professor de acordo com as necessidades do aluno [...]” (BLASCHKE, 2012, p.63, tradução nossa).

Diante do foco no professor adotado pela aprendizagem andragógica, em uma noite no ano 2000, em algum restaurante da Austrália, os autores Stewart Hase e Chris Kenyon estavam reunidos tomando vinho e escrevendo algumas notas no guardanapo sobre diferentes teorias educacionais e sobre a frustração de ambos a respeito das abordagens centradas no professor predominantes no Ensino Superior, e também sobre a necessidade de reconhecer o aprendizado como uma experiência dinâmica em um mundo complexo, não-linear e em constante mudança. Afinal, “a maioria das boas ideias não acontecem dessa maneira?” (HASE; KENYON, 2013, p.22, tradução nossa). Para esses autores, a universidade deveria ser mais ambiciosa do que somente alargar as fronteiras do conhecimento. Apoiado em princípios construtivistas e humanistas, Chris Kenyon manipulou a palavra grega para *self*, *ηαυτος*, e surgiu com o termo heutagogia, significando o estudo da aprendizagem autodeterminada (HASE, 2009, 2016; HASE; KENYON, 2013).

A aprendizagem heutagógica, ou aprendizagem autodeterminada, não é uma proposta em substituição à andragogia, mas sim concebida como extensão dela e tem como essência “no que e como o aluno deseja aprender e não no que deve ser ensinado” (HASE, 2013, p.7, tradução nossa). É uma abordagem teórica e prática na qual o aprendiz está no centro de sua própria aprendizagem, tendo total controle e poder sobre todo o processo. Isto é, determina o que aprende, como aprende, onde aprende e quando aprende. Ela é holística, incorporando as diferentes partes do ambiente de aprendizagem e seus componentes, por exemplo, aprendiz, professor, currículo, instituição, políticas públicas etc. E reconhece a condição dinâmica e emergente do aprendizado por causa das mudanças que podem ocorrer mediante as necessidades do aprendiz.

Kerry (2013) apresenta oito características da aprendizagem heutagógica:

1. Aprender quando o aprendiz está pronto: o aluno controla amplamente o processo de aprendizagem tomando suas próprias decisões sobre o ritmo e a atividade de acordo com a necessidade e o interesse.
2. A aprendizagem é vista como um processo complexo que exige que o aprendiz vá além do conhecimento e das habilidades – não é regurgitação, cópia, modelagem (embora essas coisas possam acontecer). Exige que novas conexões e percepções mais inventivas sejam feitas.
3. A aprendizagem independe do professor e pode ser desencadeada por uma experiência que foge ao controle do professor, ou seja, torna-se autodeterminada.

4. A aprendizagem está focada no aprendiz e não em um currículo: trata-se do que o aprendiz quer saber e escolhe explorar. A aprendizagem resulta em uma capacidade de expansão de aprender por si mesmo para direcionar e controlar a própria aprendizagem e suas direções.
5. Autossuficiência na aprendizagem: a confiança para explorar, arriscar e saber descobrir informações.
6. Reflexidade: a capacidade de aceitar as implicações da aprendizagem, absorvê-las na própria situação, de mudar as formas de pensar e agir em decorrência da aprendizagem.
7. Aplicabilidade do que é aprendido: de modo que as conexões são feitas com profissionais e outras vidas além da “teoria apenas”.
8. Valores positivos de aprendizagem: de modo que o aprendizado se torna uma experiência agradável a ser cultivada em seu próprio benefício. (p. 91-2, tradução nossa)

A aprendizagem é compreendida como “uma interação complexa de uma miríade de influências, incluindo genes, neurofisiologia, estado físico, experiência social e fatores psicológicos” (HASE, 2013, p.27, tradução nossa), que ocorre dentro do aprendiz e é determinado por ele, ou seja, se aprende quando se decide aprender. Hase (2009; 2011; 2013; 2014; 2016) propõe dois principais níveis de aprendizagem progressivos: primeiro nível - aquisição de conhecimentos e habilidades, doravante, competências, sugerindo uma ampliação das competências a partir da teoria da capacidade²¹, que, por sua vez, funciona como uma ponte para o próximo nível; segundo nível - aprendizagem mais profunda, a qual envolve atividades neuronais mais complexas. As contribuições da neurociência sobre a noção de plasticidade do cérebro têm evidenciado o aumento da capacidade do cérebro, devido às redes de neurônios (caminhos neurológicos) que são aprimoradas e estabelecidas na experiência de aprendizagem e podem ser acessadas a qualquer momento na memória. A mistura dos caminhos neurológicos novos e antigos formam padrões desencadeando diferentes maneiras de ver o mundo e a si mesmo. “O aprendizado é um processo dinâmico que ocorre como resultado das novas conexões neurais que estão sendo feitas no cérebro” (KENYON; HASE, 2010, p.6, tradução nossa) e vai além da reprodução de comportamentos (uso das competências) em situações familiares para a capacidade de utilizar as competências em novos e variados contextos.

Por exemplo, uma pessoa realiza um programa de treinamento de segurança no qual é explicada a importância do uso de capacete, óculos de segurança, botas, macacão que cubra todo o corpo e luvas quando estiver em um local de trabalho. O treinamento pode até envolver experiências altamente emocionantes, como assistir a algumas explosões. Várias avaliações de competência demonstram que a pessoa é competente para replicar o comportamento. No entanto, em casa a pessoa usa alegremente o cortador de grama no sol quente, com os pés descalços, sem chapéu ou camisa. Eles

²¹ A teoria da capacidade será abordada mais adiante.

podem ser vistos no alto de uma árvore cortando galhos com uma serra elétrica sem nenhum equipamento de segurança. A aprendizagem claramente não ocorreu, mas eles são competentes em um único contexto (HASE, 2011, p.3, tradução nossa).

Hase (2013) pondera que o segundo nível não pretende reduzir a aprendizagem a questões neurológicas, mas que os avanços da neurociência possibilitam novas ideias de experiências de aprendizagens a partir do entendimento de como o cérebro do aprendiz se comporta quando é submetido às experiências de aprendizagens. Nesse sentido, faz a seguinte afirmação: “Cada cérebro é diferente. Cada pessoa irá se concentrar seletivamente em diferentes questões, preocupações e aplicações das coisas que está aprendendo. Eles estarão fazendo perguntas diferentes em suas mentes, testando suas próprias hipóteses, tirando suas próprias conclusões como resultado” (HASE, 2013, p.28, tradução nossa). Nesta tese, não se negligencia o segundo nível, pois se considera a unicidade das aprendizagens dos formadores devido às experiências de vida, de formação, profissionais e neurológicas de cada um. Os dois níveis aqui são interessantes para perceber o movimento desenvolvido pelos formadores, já que Hase (2011) alerta que uma boa parte dos aprendizes param no primeiro nível.

Segundo Blaschke (2014), a aprendizagem heutagógica possui duas vertentes de pensamento sobre o aprendiz. Uma vertente, defendida por Stewart Hase, considera que as pessoas são aprendizes heutagógicos desde a tenra idade, mas o processo de escolarização os reprime com o tempo por meio da demanda curricular e avaliativa. Outra vertente é defendida por Fred Garnett e concebe que os aprendizes se movem em um *continuum* de aprendizagem – da pedagogia²² à andragogia à heutagogia – cunhado o *continuum* PAH. Essas duas vertentes de pensamento não são opostas. Se a educação adotasse desde os anos iniciais a aprendizagem heutagógica, não haveria a necessidade de os aprendizes se moverem ao longo do *continuum* PAH, porque já seriam aprendizes heutagógicos. Já os aprendizes que se encontram na aprendizagem pedagógica adotariam o *continuum* PAH, a fim de avançarem e se tornarem aprendizes heutagógicos (BLASCHKE, 2014).

²² O referencial teórico sobre a heutagogia tem origem na Austrália. “Em países como Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, Austrália e Nova Zelândia, a pedagogia é frequentemente utilizada como sinônimo de ensino, reduzindo assim seu destaque” (LOUGHRAN, 2013. p.121, tradução nossa), diferente do Brasil, onde a Pedagogia é considerada como uma ciência da educação tendo várias correntes. O referencial adotado ao se referir aos processos pedagógicos, ao nosso ver, se aproxima da corrente que no Brasil chamamos de Pedagogia Tradicional (LIBÂNEO, 1994), em que a figura do professor está no centro do ensino. Entretanto, por se estar utilizando um embasamento internacional neste texto, a pedagogia é tratada restritamente como um tipo de processo de ensino.

O Modelo de Contexto Aberto de Aprendizagem postula três fases de aprendizagem em todo o Continuum PAH (pedagógico-andragógico-heurístico):

Pedagógico: quando aprendemos usando o foco de uma disciplina para estruturar essa aprendizagem.

Andragógico: quando aprendemos como negociar o que queremos aprender dentro e fora de uma disciplina, e como colaborar com outros nos processos sociais de aprendizagem.

Heurístico: quando começamos a entender qual é a estrutura e a forma do nosso sujeito e como podemos começar a brincar com a forma e transformá-la (GARNETT, 2013, p.145, tradução nossa).

O *continuum* PAH se refere aos processos de ensino-aprendizagem partindo de maior para menor estruturação e tutoriamento, ou melhor, uma progressão de dependência de uma estrutura formal e controlada pelo professor anteriormente determinada, à independência e a autodeterminação de todo o processo formativo pelo aprendiz. Canning (2010) e Blaschke (2012) relacionaram os processos de aprendizagem com o grau de maturidade²³ e autonomia²⁴, pois essas duas variáveis interferem no movimento do aprendiz ao longo do *continuum* PAH. Isto quer dizer que, à medida que os aprendizes vão se tornando mais maduros e autônomos, é possível ocorrer o avanço até a aprendizagem heurística. Moore (2020) estabelece níveis de autonomia do aprendiz no *continuum* PAH, sendo na pedagogia o nível mais baixo, na andragogia o nível intermediário e na heurística o nível mais alto, conforme ilustrado a seguir.

Figura 1 – Progressão de pedagogia à andragogia à heurística



Fonte: Adaptado de Blaschke (2012, p.60, baseado em Canning, 2010, tradução nossa).

²³ Maturidade se refere ao nível de desenvolvimento psicológico do indivíduo correspondente “à maneira como uma pessoa funciona, age, julga em diversas situações” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1987, p.248).

²⁴ A autonomia é a condição de independência do aprendiz em relação a outra pessoa (KNOWLES, 1980).

Figura 2 – Níveis de autonomia do aprendiz



Fonte: Adaptado de Moore (2020, adaptado de Canning, 2010; Blaschke, 2012, tradução nossa)

O *continuum* PAH representa um uso misto de: pedagogia (compreender o assunto das atividades de aprendizagem de uma forma que possibilite a produção de recursos de aprendizagem pelo professor); andragogia (apoiar os processos colaborativos do grupo de aprendizagem, incluindo a negociação do conteúdo e o sequenciamento da aprendizagem de modo que as comunicações em torno do trabalho compartilhado ampliem a compreensão do participante do assunto e possam levar ao trabalho em grupo para avaliação formativa); e heutagogia (permitindo o desenvolvimento de respostas originais para a aprendizagem sendo engajada pelos aprendizes (GARNETT; O'BEIRNE, 2013, p.172-73, tradução nossa).

David Price, baseado nos trabalhos de Hase e Kenyon (2013), Blaschke (2012) e Garnett e O'Beirne (2013), desenvolveu uma matriz do *continuum* PAH que permite compreender diferentes aspectos no processo de ensino-aprendizagem em cada estágio (ANDREWS, 2014), como podemos ver na figura a seguir.

Figura 3 – Matriz PAH

	<u>Pedagogia</u> : Aprendizagem liderada por professores	<u>Andragogia</u> : Aprendizagem autodirigida	<u>Heutagogia</u> : Aprendizagem autodeterminada
Dependência	*O aprendiz é dependente. O professor determina o que, como, onde e quando algo é aprendido.	*O aprendiz é independente. Esforça-se pela autonomia na aprendizagem para chegar a um destino determinado por outros. É "solucionador de problemas".	*O aprendiz é "detector de problemas. Conhece o seu destino e torna-se interdependente com aqueles que podem ajudar a determinar o percurso.
Atitude para a aprendizagem	*O aprendiz deposita a sua confiança no professor e na eficácia da aprendizagem linear e sequencial. O aprendiz assume pouca ou nenhuma responsabilidade em sua aprendizagem.	*O aprendiz procura orientação/mentoria, mas aspira em aumentar a responsabilidade pela direção de sua aprendizagem.	*A aprendizagem é não linear. O aprendiz toma a plena responsabilidade pela sua aprendizagem, acolhendo os desafios e os acasos.
Foco da aprendizagem	*A aprendizagem é centrada no tema e focada em currículos prescritos.	*A aprendizagem é orientada por objetivos, centrada em atividades que permitem estimular o pensamento interdisciplinar e a autonomia	*A aprendizagem é orientada pela investigação e a longo prazo considerando a complexidade e a incerteza do processo.
Motivação da aprendizagem	*A motivação deriva de fontes externas/extrinsecas por exemplo, pais, professores, sentido de competição etc.	*A motivação é intrínseca. O aprendiz desfruta do aumento da autoestima que advém da conclusão bem-sucedida dos desafios.	*A motivação está em experimentar o "fluxo" e em saber aprender. O aprendiz procura situações desconhecidas e a aquisição de "competências adaptativas".
Papel do Professor	*Pedagogo – projeta o processo de aprendizagem, sugere e fornece os materiais considerados eficazes para alcançar os resultados desejados	*Facilitador – define tarefas, mas incentiva diversos caminhos para a solução. Estimula a metacognição no aprendiz.	*Coach – reúne oportunidade, contexto, relevância externa e complexidade. Promove uma cultura de colaboração e curiosidade.

Fonte: Adaptado de ANDREWS (2014, p.158, tradução nossa).

Garnett e O’Beirne (2013) fazem duas ressalvas sobre o *continuum* PAH. Na primeira, os autores afirmam que não é uma progressão literal, mas sim uma estrutura de desenvolvimento para pensar sobre as estratégias e as relações entre o ensino e a aprendizagem. E, na segunda, alertam sobre o cuidado de usar contínuos na área da educação, pois podem ser interpretados, erroneamente, como apenas um ponto de progresso na jornada de aprendizagem no sentido de avançar de um estágio não tão bom para um melhor, como por exemplo, ir de pedagogia para a heurística, e ainda também desconsiderar os diferentes aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Assim, o *continuum* PAH se refere a processos e não a patamares de aprendizagem.

Atentando para o aspecto de desenvolvimento da maturidade, Knowles (1980) sugere 15 dimensões que descrevem o seu crescimento (Quadro 5), uma vez que o grau de maturidade está interligado com o tipo de aprendizagem do indivíduo, porque pessoas imaturas aprendem de forma diferente de pessoas maduras, relacionando com o grau de autonomia. O autor ainda ressalta que as dimensões não são estados obrigatórios a serem alcançados.

Quadro 5 – Dimensões de maturidade

De	Para
1. Dependência	Autonomia
2. Passividade	Atividade
3. Subjetividade	Objetividade
4. Ignorância	Esclarecimento
5. Pequenas habilidades	Grandes habilidades
6. Poucas responsabilidades	Muitas responsabilidades
7. Interesses estreitos	Interesses amplos
8. Egoísmo	Altruísmo
9. Autorrejeição	Autoaceitação
10. Autoidentidade amorfa	Autoidentidade integrada
11. Foco em detalhes	Foco em princípios
12. Preocupações superficiais	Preocupações profundas
13. Imitação	Originalidade
14. Necessidade da certeza	Tolerância da ambiguidade
15. Impulsividade	Racionalidade

Fonte: Knowles (1980, p. 29, tradução nossa)

O fluxo da dependência à autonomia se refere ao aumento do autodirecionamento das necessidades pessoais. Da passividade à atividade revela o movimento de exploração ativa do mundo, em que o adulto maduro tende a ser um indivíduo participativo e a se envolver em atividades mais qualitativas do que quantitativas. Da subjetividade à objetividade diz respeito ao deslocamento da autopercepção como centro do universo para situar nele mesmo. Da ignorância ao esclarecimento concerne à aquisição de conhecimentos e habilidades gerais e específicas para atuação profissional e para resolver problemas práticos da vida. Das pequenas

habilidades às grandes habilidades se refere ao desenvolvimento crescente das habilidades e do desempenho pessoal. Das poucas responsabilidades às muitas responsabilidades significa assumir decisões e funções em quantidades maiores, à medida que o processo de amadurecimento vai acontecendo. Dos interesses estreitos aos interesses amplos ocorre a extensão do campo de interesses em círculos cada vez mais ampliados em relação às diferentes áreas da vida. Do egoísmo ao altruísmo é o desenvolvimento da capacidade de se importar com os outros, em detrimento da exclusividade de se importar consigo mesmo. Da autorrejeição à autoaceitação – um fluxo em que as pessoas maduras tendem a se aceitar como pessoas que possuem boas qualidades; as experiências de vida determinam em grande parte se haverá ou não amadurecimento dessa dimensão no indivíduo. Da autoidentidade amorfa à autoidentidade integrada indica o percurso complexo e inconclusivo de “eu não sei quem eu sou” (KNOWLES, 1980, p.32, tradução nossa) para “eu sei claramente quem eu sou” (Ibidem). Do foco em detalhes para o foco em princípios se refere ao ampliar da visão sobre algo, ou seja, estabelecer relações entre objetos, eventos e situações com uma essência investigativa. Das preocupações superficiais às preocupações profundas consiste na capacidade de selecionar assuntos, situações, perspectivas realmente relevantes a respeito do passado e/ou futuro, primeiramente para si mesmo e depois para os outros. Da imitação à originalidade diz respeito a percorrer em uma direção mais autossuficiente. Da necessidade da certeza à tolerância para ambiguidade é proporcionada pelas experiências de vida à medida que há a crescente sensação de segurança e autoconfiança, permitindo-se avançar na direção da tolerância madura à ambiguidade. Da impulsividade à racionalidade requer autocompreensão e autocontrole dos próprios impulsos.

Para além das dimensões propostas por Knowles (1980), sugerimos o desenvolvimento da maturidade profissional docente tendo como subsídio o ciclo de vida profissional de Huberman (2013). Para o autor, o ciclo de vida profissional é visto como um processo e não como uma sequência de acontecimentos, e toma nuances diversificadas, uma vez que pode se apresentar de forma contínua para alguns docentes, mas, para outros, pode acontecer de maneira descontínua. Ele classifica cinco fases de acordo com os anos de carreira, a saber: a) entrada na carreira (1 a 3 anos de docência); b) estabilização (4 a 6 anos); c) diversificação ou questionamentos (7 a 25 anos); d) serenidade e distanciamento afetivo e/ou conservadorismo e lamentações (25 a 35 anos) e por fim, a fase e) de desinvestimento, recuo e interiorização (35 a 40 anos).

A entrada na carreira demarca o estágio da sobrevivência, da descoberta e da exploração. A sobrevivência traduz-se pelo confronto inicial entre a formação e a complexidade da realidade profissional. A descoberta caracteriza-se pelo entusiasmo inicial, pela

experimentação e exaltação do docente por estar em situação de exercício profissional. E a exploração refere-se às oportunidades institucionais de ter experiências diversificadas com o ensino.

A fase da estabilização é vista como o momento de consolidação profissional e pedagógica. Os docentes sentem-se pertencentes a um corpo profissional, percebem-se confiantes e confortáveis diante das diversas situações de trabalho, preocupam-se menos consigo e mais com os objetivos didáticos, buscam o aperfeiçoamento do seu repertório pedagógico e se sentem independentes para o exercício profissional.

A diversificação caracteriza-se em um investimento em diferentes experiências pessoais, na diversificação do material didático, dos processos avaliativos, da gestão da sala de aula, da estrutura curricular. Em outras palavras, considera-se esta fase como momento de experimentação, motivação, busca de novos desafios e/ou momento de questionamentos e reflexão sobre a carreira.

Na fase da serenidade e distanciamento afetivo e/ou conservadorismo e lamentações, os docentes estão menos dispostos a aceitar avaliações externas, pois há um aumento de sua autoconfiança e serenidade diante das situações de trabalho; lamentam a passagem do tempo; não se envolvem tão ativamente com a profissão e com os desafios da educação, devido ao declínio no investimento profissional; e os conhecimentos adquiridos são cristalizados, raramente submetidos a mudanças.

E por último, o desinvestimento evoca um movimento de recuo ante os planos profissional e institucional e de dedicação a projetos pessoais e a interesses que vão além da escola.

De acordo com Huberman (2013, p.41), porém, “se os estudos empíricos são bastante unívocos a propósito das fases iniciais da docência, passam a sê-lo menos nas fases subsequentes. Por outras palavras, os percursos individuais parecem divergir mais a partir da fase de estabilização”. Day (2001) também ressalta a probabilidade de menor diversificação nas fases iniciais da carreira, sendo que a partir da fase de estabilização essa diversidade tende a ser maior. Com base em tais autores, é possível inferir que a fase de estabilização é bastante decisiva tanto para o desenvolvimento da maturidade profissional quanto para a expressiva não uniformidade das fases subsequentes.

Decisiva para o desenvolvimento da maturidade profissional, por parecer existir uma transição uniforme do início da carreira para a estabilização, ou seja, uma evolução das incertezas, das frustrações, do tatear constante da entrada na carreira, para o sentimento de confiança, de conforto, de segurança na fase de estabilização. Para os professores que não

desistem da docência, provavelmente, essas duas fases serão vivenciadas levando em consideração “um processo repleto de plataformas, descontinuidades, regressões, estímulos súbitos e becos sem saída” (HUBERMAN, 1995b, p.196 apud DAY, 2001, p.114). E também decisiva quanto à expressiva não uniformidade das fases subsequentes por causa dos diferentes percursos individuais, ou seja, as próximas fases podem ser ou não vividas, tomando uma forte condição particular devido às diferentes circunstâncias pessoais e profissionais.

É provável que as “trajetórias das fases que se situam no meio do ciclo de carreira (7-18 anos) sejam mais diversas que as primeiras ou as últimas” (Huberman, 1995b:197-198). Esta diversidade relaciona-se com a progressão na carreira, com a cultura da escola e com o modo como os professores reagem ao agora bem definido ciclo de colegas e alunos, que todos os anos se repete, e que proporciona segurança, mas que pode, paradoxalmente, não apresentar a variedade, os desafios e a descoberta que caracterizavam os primeiros anos. Trata-se de um momento em que muitos professores procuram novos desafios, quer assumindo novas responsabilidades na mesma escola, quer mudando de escola com vista a obter uma promoção. É também um tempo em que as responsabilidades fora da escola podem começar a aumentar, ao tornarem-se pais, ao aumentar a família ou a aprofundar relacionamentos. Embora o local de trabalho possa permanecer o epicentro das suas vidas, outras exigências podem gerar tensões, na medida em que também requerem tempo (DAY, 2001, p.105)

A partir de Huberman (2013) e Day (2001), podemos conjecturar que o desenvolvimento da maturidade profissional docente pode ter como ponto ápice a fase de estabilização, porém, como a maturidade vai se comportar nas outras fases se torna uma incógnita, devido à forte individualização das fases posteriores. Day (2001, p.105) contribui nesse sentido ao afirmar que “esta é uma fase fundamental que pode inicialmente conduzir a uma plataforma de conhecimentos, de destrezas e de empenho, mas, em última análise, pode também conduzir à estagnação e, em seguida, ao declínio”. A fase de estabilização representa o ápice por indicar um “sentimento de maturidade crescente” (DAY, 2001, p.104) envolvendo os seguintes sentimentos: “de competência pedagógica crescente”, “de confiança e de conforto”, “mais à vontade para enfrentar situações complexas ou inesperadas”, “confortável de ter encontrado um estilo próprio de ensino” e “maior flexibilidade na gestão da turma” e “relativização dos insucessos” (HUBERMAN, 2013, p.40-41).

Na figura a seguir, apresenta-se uma representação dessa ideia. O desenvolvimento da maturidade profissional docente é representado por uma curva crescente alcançando o seu ápice na fase da estabilização. Conforme Barth (1999 apud DAY, 2001), a curva da aprendizagem docente – assim como, provavelmente, a de maturidade profissional – se mantém elevada até a fase da estabilização.

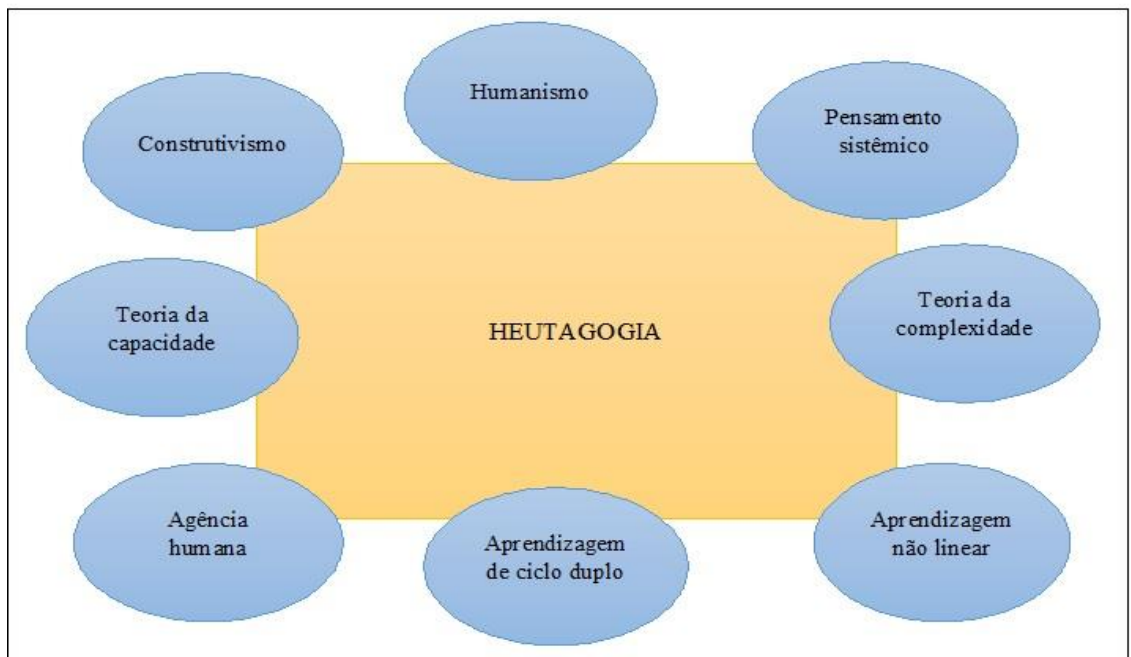
Figura 4 – Desenvolvimento da maturidade profissional docente x ciclo vital profissional docente



Fonte: Elaborado pela autora.

Além da possível convergência dos dois pontos de vista sobre a heutagogia mencionados (inatismo heutagógico e *continuum* PAH), ela também converge diferentes teorias para sua sustentação, as quais são apresentadas na figura a seguir.

Figura 5 – Fundamentos da Heutagogia



Fonte: Elaborado pela autora.

O pensamento sistêmico advém da Teoria Geral de Sistemas de Ludwig von Bertalanffy, que definiu sistemas como “conjuntos de elementos em interação” (BERTALANFFY, 1968, p.38, tradução nossa). Por exemplo, “um sistema pode ser um indivíduo, grupo, equipe ou organização [...] a educação é considerada um sistema, assim como uma experiência de aprendizagem” (HASE, 2014, p. 31, tradução nossa). Bertalanffy (1968) distinguiu dois tipos de sistemas: a) em sistemas fechados, o processo analítico reconhece a totalidade do sistema como a soma das partes tratadas isoladamente, ou seja, tanto o ambiente quanto as interações das partes são ignorados; b) em sistemas abertos, se reconhece “o fluxo constante de entrada e saída” (p.39) do sistema, isto é, a constante interação do sistema com o ambiente, com suas partes e com outros sistemas, bem como que o sistema é maior que a soma de suas partes devido à complexidade de suas interações.

Para Bertalanffy (1968), todo organismo vivo é essencialmente um sistema aberto, e Hase (2014), ao propor a aprendizagem heurística, se apropria da ideia de sistemas abertos ao afirmar que todas as partes de um sistema estão interrelacionadas de forma que cada parte afeta a outra; que um sistema interage com o seu ambiente para que cada um afete o outro e que os sistemas buscam um estado de estabilidade, porém realizam mudanças adaptativas por causa do ambiente e conseqüentemente o alteram. Para esse autor, “o aprendizado é emergente, imprevisível e envolve a interação do aprendiz com o contexto, ambos em um estado de fluxo constante” (HASE; KENYON, 2013, p.35, tradução nossa).

A Teoria da Complexidade surgiu a partir do reconhecimento de que determinada classe de fenômenos não podia ser entendida em termos de uma simples dinâmica linear de causa e efeito. Dos anos 1800 a 1970, houve lentamente uma mudança de mentalidade científica chamada de fase Complexidade 1.0, focada na descrição considerando o caráter interdisciplinar e emergente dos fenômenos. À medida que mais fenômenos eram descritos como complexamente emergentes, entre os anos de 1980 e 2000, na fase Complexidade 2.0, o foco foi além da descrição para analisar as raízes, estruturas e conseqüências das dinâmicas complexas através da noção de sistemas vivos e a comparação entre fenômenos complexos e não complexos. Desde os anos 2000, os estudos se tornaram pragmáticos, atingindo a fase Complexidade 3.0, que não somente descreve e analisa, mas também une esforços para acionar e apoiar o desenvolvimento e sustentar a existência dos fenômenos complexos a partir da noção de redes descentralizadas de sistemas (DAVIS; SUMARA, 2012).

Phelps e Hase (2002, tradução nossa) pontuam os princípios da Teoria da Complexidade:

A complexidade diz respeito a sistemas abertos e não lineares (p.258).

A teoria da complexidade reconhece a incapacidade de compreender totalmente o todo por meio de uma compreensão das partes, mas visa compreender o todo por meio da compreensão da interação de suas partes (p.258).

A complexidade vê a mudança como adaptação decorrente da interação, alinhamento e organização dos agentes em níveis mais elevados de complexidade (Lee, 1997). O comportamento do sistema complexo global emergente, portanto, envolve o comportamento agregado de agentes individuais (p.260).

A teoria da complexidade postula que os agentes funcionam por meio do uso de modelos ou esquemas internos. Esses esquemas são ativamente construídos, auto-organizados e emergentes, e são o resultado de regularidades percebidas na experiência (p.261.)

A complexidade enfatiza a importância de reconhecer toda a gama de variáveis com impacto em qualquer contexto e a incapacidade de controlar essas variáveis, mantendo a integridade contextual (p.263).

A teoria da complexidade também reconhece que a incerteza da previsão é inevitável (Eve et al., 1997b) e que os processos são criticamente dependentes de suas condições iniciais, que podem ser irreversíveis ou incognoscíveis (p.265).

A Teoria da Complexidade pode ser aplicada em diferentes sistemas não lineares²⁵, por exemplo, a aprendizagem humana (DOOLITHE, 2014, p.244, tradução nossa). Assim, a heutagogia apoiada nas ideias de construtivismo complexo (DOOLITHE, 2014), que é a síntese entre a Teoria da Complexidade e a Teoria Construtivista, compreende que a aprendizagem é construída pelo aprendiz em um processo de adaptação auto-organizada, complexo, emergente, dependente do contexto e com imprevisíveis resultados (HASE, 2009; 2013).

A Teoria da Capacidade foi desenvolvida por John Stephenson em meados da década de 1980 no Reino Unido, em resposta ao panorama de imprevisibilidade econômica causado pela globalização imposta às organizações britânicas. Reconheceu-se a necessidade de algo além das competências (conhecimentos e habilidades) para que as pessoas e as organizações sobrevivessem a um mundo de constantes e rápidas mudanças (HASE, 2001). Assim, a capacidade é entendida como extensão holística das competências, dependendo “mais de nossa confiança de que podemos usar e desenvolver com eficácia nossas habilidades em

²⁵ Um sistema não linear é imprevisível, ou seja, se alguém está familiarizado com todos os componentes do sistema, é ainda incapaz de determinar exatamente o que acontecerá a seguir (DOOLITHE, 2014, p.239-40, tradução nossa).

circunstâncias complexas e mutáveis, do que a mera posse dessas habilidades” (STEPHENSON; WEIL, 1992, p.1, tradução nossa).

Pessoas capazes têm confiança em sua capacidade de:

- tomar medidas eficazes e adequadas,
- explicar sobre e o que estão realizando,
- viver e trabalhar efetivamente com outras pessoas e
- continuar a aprender com suas experiências individuais e em associação com outros, em uma sociedade diversa e em mudança.

Pessoas capacitadas não apenas conhecem suas especialidades; eles também têm confiança para aplicar seus conhecimentos e habilidades em situações variadas e mutáveis e para continuar a desenvolver seus conhecimentos e habilidades especializados muito depois de terem deixado a educação formal (STEPHENSON; WEIL, 1992, p.2, tradução nossa).

Para Hase (2011, 2014), competência diz respeito a situações passadas previamente detectadas que exigirão a reprodução de conhecimentos e habilidades; já capacidade diz respeito a situações futuras imprevisíveis que exigirão “uma cognição mais complexa que está ligada à experiência, à autoeficácia, à adaptabilidade, à interação com os outros, à estabilidade emocional e à capacidade de resolver problemas” (HASE, 2011, p.3, tradução nossa). Nesse sentido, a Teoria da Capacidade, além de promover a passagem do aprendiz para o segundo nível de aprendizagem – porque “ao demonstrar capacidade, o aprendiz está fazendo uma série de novas conexões neuronais, criando novas hipóteses e testando-as mental e fisicamente, para entender a melhor maneira de proceder” (HASE; KENYON, 2013, p.30, tradução nossa) –, a sua relação com a heurística “está mais em sintonia com as necessidades do mundo em que vivemos, que é um mundo caracterizado pela complexidade e dinamismo” (HASE, 2011, p.4, tradução nossa).

A agência humana se refere à “capacidade de exercer controle sobre os próprios processos de pensamentos, motivação e ação” (BANDURA, 1989, p.1175, tradução nossa), ou melhor, “é a noção de que os humanos têm a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões, e então agir de acordo com elas no mundo” (HASE, 2014, p.18, tradução nossa). Conforme Bandura (1989), a agência humana foi conceituada de três maneiras: a) agência mecânica: mecanicamente provida pelos ditames do meio ambiente; b) agência autônoma: totalmente independente das influências do meio ambiente e c) agência interativa emergente: fruto da interação entre aspectos internos e ambientais. A heurística, munida da concepção de agência interativa emergente no processo de aprendizagem, concebe o aprendiz como “o principal agente em seu próprio aprendizado, que ocorre como resultado de experiências pessoais” (HASE; KENYON, 2007, p. 112, tradução nossa). O papel da agência humana é um princípio

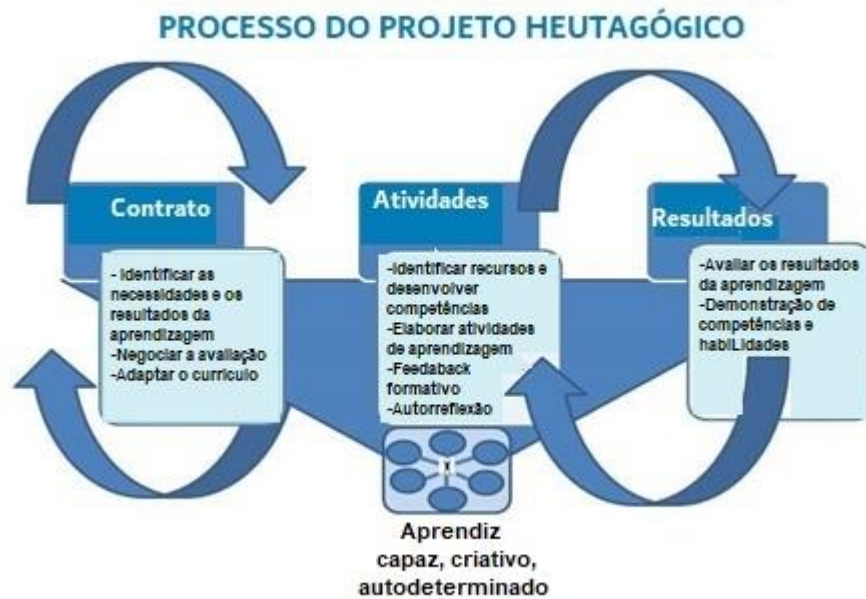
fundamental, porque o aprendiz está no centro de toda a aprendizagem heutagógica, sendo responsável por decidir o que, como, quando será aprendido e avaliado.

A aprendizagem de ciclo duplo, cunhada por Chris Argyris e Donald Schon, concerne à reflexão crítica sobre as teorias de ação (teorias perfilhadas e de uso), pressupostos, objetivos, crenças, valores, estruturas conceituais e estratégias por parte do aprendiz. Ocorre um engajamento comportamental e psicológico de modo que tanto as ações como os sistemas de crenças seriam afetados em decorrência do aprendizado construído pelo aprendiz. A relação da heutagogia com o processo reflexivo de ciclo duplo envolve o confronto dos valores e crenças, assim como a autorreflexão sobre o processo de aprendizagem individual, que significa a reflexão sobre o que e como algo foi aprendido, isto é, metacognição (HASE; KENYON, 2001; EBERRLE; CHIDRESS, 2007; BLASCHKE, 2013).

E por último, a não linearidade da aprendizagem heutagógica se deve ao fato de ser autodeterminada, ou seja, o aprendiz escolhe o seu próprio caminho para a aprendizagem, caminho esse que não é linear nem estabelecido pelo professor. “A aprendizagem não é mais determinada pelo tempo, lugar ou pessoa” (BLASCHKE, 2013, p.76, tradução nossa). Em outras palavras, o aprendiz goza de total liberdade de escolha para explorar, de diferentes maneiras, o momento em que deseja iniciar, o aprendizado que pretende atingir e as abordagens e fontes que irão contribuir e/ou aprimorar a sua experiência de aprendizagem.

A heutagogia também possui uma dimensão prática, denominada design heutagógico. Segundo Blaschke (2012), uma abordagem heutagógica da aprendizagem e do ensino é caracterizada antes de tudo pela centralidade do aprendiz, tanto em termos de contexto quanto de conteúdo gerado por ele. Na Figura 6, a seguir, podemos visualizar a proposta de contrato, atividades e resultados para um projeto/processo de ensino-aprendizagem heutagógico, e na Figura 7, logo em seguida, os seis elementos-chave para projetar uma experiência de aprendizagem heutagógica.

Figura 6 – Processo de design heutagógico



Fonte: Adaptado de Blaschke; Hase (2016, p.30, tradução nossa)

A primeira parte do processo de design heutagógico é o momento de definir o contrato de aprendizagem através da negociação, entre o professor e o aprendiz, das necessidades, resultados e processos avaliativos do aprendiz com o amparo de um currículo flexível. A segunda parte se refere ao desenvolvimento de atividades de aprendizagem, que é o momento de escolha dos caminhos que levarão ao aprendizado desejado. Nessa parte, o professor deve proporcionar a maior autonomia possível para o aprendiz e apoiá-lo através de feedback formativo, oportunidades colaborativas e autorreflexivas contínuas. Na terceira parte está a avaliação da aprendizagem, sendo o aprendiz o principal avaliador do seu aprendizado com base na negociação feita no início do processo (BLASCHKE; HASE, 2016).

Didaticamente, Blaschke (2012) sugere quatro elementos cruciais para um projeto heutagógico, a saber: a) contratos de aprendizagem: o aprendiz determina o caminho individual de aprendizagem, ou seja, determina o que e como será aprendido, e o que e como será avaliado; b) currículo flexível: o aprendiz é condutor de seu currículo, o qual se adapta e evolui de acordo com as necessidades do aprendiz; c) perguntas dirigidas ao aprendiz: o professor estimula a construção de perguntas autogeridas por parte do aprendiz, para ajudá-lo a dar sentido ao conteúdo do curso, trazer as ideias e promover a reflexão individual e coletiva; d) avaliação flexível e negociada: processo de autoavaliação negociada e definida pelo aprendiz que inclui formas mensuráveis para avaliar a compreensão e o alcance do aprendizado.

Figura 7 – Elementos de design heutagógico



Fonte: Adaptado de Blaschke; Hase (2016, p.31, tradução nossa)

Os elementos de design heutagógico são essenciais para desenvolver as atividades de aprendizagem (segunda parte do processo de design heutagógico). Exploração é um elemento fundamental para a heutagogia, porque o aprendiz deve ter a oportunidade e a liberdade para explorar uma variedade de caminhos e fontes de informação. Criação é dar ao aprendiz a liberdade de criar. Colaboração tem como objetivo proporcionar um ambiente onde os aprendizes podem aprender uns com os outros. Conexões é oportunizar contato com diferentes pessoas (*networking*). Compartilhamento de informações é possibilitar que os aprendizes aprendam com as descobertas e experiências uns dos outros. Reflexão é proporcionar a oportunidade de ascender a níveis mais altos de atividade cognitiva, como a análise e síntese (BLASCHKE; HASE, 2016).

Kenyon e Hase (2013) apontam alguns benefícios da aprendizagem heutagógica, a saber: o aprendiz experimenta o seu empoderamento pessoal ao ser ativo em todo o processo de sua própria aprendizagem; ocorre o aumento da capacidade para aprender consigo mesmo e ao longo da vida; a aprendizagem heutagógica não é limitada pelo tempo, ou seja, o aprendiz escolhe o momento em que deseja aprender; por causa das rápidas mudanças, a sociedade é beneficiada por ter pessoas com mais conhecimentos, habilidades e capazes de aprender.

Em contrapartida, Kenyon e Hase (2013) também apontam alguns desafios com que a abordagem deve lidar, como: dificuldade de aceitação, por parte dos profissionais da educação, devido à hipótese de que a heutagogia ameaça as metodologias convencionais e enfraquece o

sistema educacional – ao contrário, é “um estímulo para pensar de forma diferente sobre aprendizagem, ensino, educação e treinamento e, esperançosamente, ajudará a gerar um novo pensamento sobre a prática educacional” (p.207, tradução nossa); concepção de educação bancária de alguns professores que veem a heutagogia como ameaça a seu “status de pessoas eruditas” (p.18, tradução nossa); críticas sobre o gasto maior de tempo para a aprendizagem na abordagem heutagógica em detrimento das formas tradicionais; a não-universalidade, porque não são todos os contextos a que a aprendizagem heutagógica será apropriada; a cultura, porque em lugares com culturas mais tradicionais há pouca flexibilidade na relação professor-aprendiz, dificultando a implementação da heutagogia; os desconfortos institucionais que podem ser ocasionados devido à mudança para uma avaliação flexível.

Após apresentarmos as dimensões teórica e prática da heutagogia, na próxima seção se discutirão as possíveis relações entre a aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente e dos formadores e a heutagogia.

1.6 Aprendizagem e desenvolvimento profissional heutagógico: relações possíveis

Nesta seção, discute-se sobre a aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente, uma vez que a função de formador está inserida na diversidade horizontal da profissão docente²⁶ (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009). Os sujeitos participantes desta pesquisa são professores de formação e profissão, assim se faz necessário primeiramente compreender como ocorre a aprendizagem da docência, que de certa maneira circunscreve a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos formadores, por ser o ambiente profissional²⁷ de atuação dos formadores de formação continuada de professores.

Como categoria social, a docência – conjuntamente com o Estado nacional e o sistema escolar moderno – possuem a mesma idade, porque o “professor é uma construção social estatal” (FANFANI, 2021, p.42, tradução nossa). Nesse sentido, as especificidades da docência de forte tutela e orientação do Estado nas políticas da educação escolar e também como recrutador da maioria dos professores para serem servidores públicos, podem ser consideradas algumas das linhas que desenham a teia da construção social do professor (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

²⁶ A diversificação horizontal na profissão docente se refere à multiplicidade e à diversidade de papéis ou à pluralidade de cargos e funções desempenhadas pelos professores (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

²⁷ O ambiente profissional envolve os aspectos formativos, organizacionais, culturais, interpessoais, profissionais e de políticas públicas da docência.

A construção social da docência, durante a segunda metade do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, teve duas concepções de destaque, a saber: a) atividade vocacional e b) a atividade profissional.

A docência como atividade vocacional possui três componentes básicos: o inatismo - que é uma resposta ao chamado sacerdotal, isto é, já se nasce professor com os conhecimentos e habilidades necessários, que podem ser complementados, para cumprir o destino predeterminado por Deus; o altruísmo e a gratuidade - por ser uma vocação, a docência tem um fim em si mesma e não pode ser condicionada à compensação própria (salário, prestígio, bem-estar) e sim exercida com generosidade, dedicação e sacrifício; a missão e o desinteresse - confere a dignidade de cumprir com um espírito de serviço a missão predestinada de professor sem intencionalidade pessoal.

Já a docência como atividade profissional é uma escolha racional, consciente, intencional. A cognição é uma componente dominante por causa da formação necessária para o exercício da profissão e também a atividade profissional é fonte de recursos para a subsistência pessoal (FANFANI, 2021).

Para Fanfani (2021), a vocação e a profissão não são concepções contraditórias, mas complementares, constituindo um *continuum*, ou seja, um espaço de possibilidades onde ambas podem estar presentes, em proporções desiguais. “Pode-se dizer que, em geral, um trabalho bem feito é o trabalho de quem gosta do que faz, que encontra satisfação fazendo o que faz (vocação) e que ao mesmo tempo espera uma recompensa pelo trabalho realizado, pois ele vive dele” (idem, p.45, tradução nossa).

A proporção de predominância das duas concepções está relacionada com as circunstâncias históricas. Hoje, a docência é defendida como uma atividade profissional, todavia, há indícios de “que a velha ideia de vocação está ainda mais presente hoje entre os professores do que em outras ocupações modernas” (FANFANI, 2021, p. 45, tradução nossa). Esse autor sinaliza fatores de enfraquecimento de ambas as ideias: sobre a vocação – o efeito da relação entre o crescimento da complexidade do trabalho docente, da ciência e da tecnologia demanda um professor qualificado para lidar com conhecimentos cada vez mais complexos e dinâmicos, para os quais, por sua vez, a vocação somente não é suficiente; sobre a profissão – com a pressão social para a expansão da educação escolar, houve significativa contratação de professores sem formação mínima profissional, e, também, a inadequada condição objetiva das escolas para atender as diferentes demandas sociais ocasionada por tal expansão jogou contra a ideia de profissão.

Tanto os fatores de enfraquecimento da vocação quanto da profissão revelam, em pano de fundo, a complexidade que envolve a docência em um século dominado pela mudança, incerteza e imprevisibilidade constante. Assim, não há a necessidade de uma concepção excluir a outra (vocação/ profissão), pois se mostram complementares. Entretanto, a profissão se sobressai, por poder interferir positivamente tanto na vocação quanto em si mesma. O aspecto profissional pode aperfeiçoar a vocação e as habilidades e conhecimentos profissionais concomitantemente. Já a vocação pode tomar um estado de inércia, por se tratar de habilidades e conhecimentos inatos e não construídos na dinamicidade profissional. A profissão pode transpor os limites que a vocação pode gerar. Ainda, também, deve ficar claro que a docência pode ser aprendida e não necessariamente é preciso haver vocação, porque pode ser uma escolha racional, consciente, intencional e “sujeita a uma lógica meio-fim” (FANFANI, 2021, p.45, tradução nossa).

A docência, por ser palco de uma mistura entre o “profissionalismo e vocação”, (FANFANI, 2006, p.131, tradução nossa) quando comparada com as profissões liberais clássicas, tem sido considerada sociologicamente como uma “quase profissão” (SACRISTÁN, 1999). Perrenoud (2002, p. 12), apoiado em Etzioni (1969), esclarece que, nos países anglo-saxões, a docência não é considerada uma profissão e sim uma “semiprofissão”, devido à sua característica de “semiautonomia” e “semirresponsabilidade”. O uso anglo-saxão reserva o *status* de profissão para ofícios bem definidos, nos quais não é oportuno e nem possível ditar aos profissionais, em todos os detalhes, seus procedimentos de trabalho e suas decisões. O autor enfatiza que, para os professores serem considerados integralmente como profissionais, são necessárias a construção e a atualização de competências imprescindíveis para o exercício, pessoal e coletivo, da autonomia e da responsabilidade.

No entanto, Day (2001) advoga que a sala de aula é o “terreno-chave” (idem, p.22) de atuação discricionária do professor, no qual é garantido o exercício de sua autonomia, e sua responsabilidade profissional se dá através da profissionalidade, que exige um conhecimento o qual o “inatismo docente” não consegue respaldar.

Shulman (2005) defende uma base de conhecimento para o ensino, isto é, “uma base intelectual, prática e normativa para a profissionalização da docência” (p.5, tradução nossa) que busca legitimar os fundamentos teóricos e práticos da docência para o seu reconhecimento social. Expõe as categorias que compõem os conhecimentos base da profissão docente²⁸:

²⁸ O conhecimento do conteúdo refere-se à compreensão de fatos, conceitos, processos e procedimentos da área específica em que cada docente atua. O conhecimento didático geral diz respeito aos princípios e às estratégias do processo de ensino-aprendizagem e do processo organizacional. O conhecimento do currículo envolve o

conhecimento do conteúdo, conhecimento didático geral, conhecimento do currículo, conhecimento didático do conteúdo, conhecimento dos alunos, conhecimentos dos contextos educativos e conhecimentos dos fins educacionais. E ainda enumera diferentes fontes, a saber: formação acadêmica da disciplina a ensinar; os materiais e os contextos do processo educativo contextualizado; a investigação sobre a escolaridade; as organizações sociais; a aprendizagem humana, o ensino e desenvolvimento, e os demais fenômenos socioculturais que influenciam o trabalho docente e a sabedoria adquirida pela prática.

Shulman (2005) defende a docência como uma profissão intelectual que diz respeito a um processo de raciocínio que conduz a uma ação pedagógica. A docência é ainda uma profissão performática, porque sua manifestação está no desenvolvimento da ação pedagógica e não na fabricação de um produto final (FANFANI, 2021). A mobilização do raciocínio e da ação pedagógica envolve compreender o que está se ensinando, transformar as ideias compreendidas, compreender as diversas metodologias de ensino-aprendizagem, estar atento às compreensões errôneas, refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem e adquirir novas formas de compreensão. Esses aspectos estimulam a compreensão metodológica, conceitual e as reflexões por parte dos professores.

A palavra profissão remete a “uma construção social, contextualizada num espaço-tempo-cultura” (TANCREDI, 2009, p.50) e deve, sim, ser utilizada para “reafirmar o prestígio dos professores, sua importância social e a existência de uma especialidade no saber fazer” (idem, p.51) principal e autoral que é o conhecimento pedagógico do conteúdo (MIZUKAMI, 2004). A docência é profissão porque, “tal como as demais profissões, é aprendida” (MIZUKAMI, 2013, p.23), necessitando de formação inicial e continuada. Formação essa que acontece ao longo da vida no sentido de desenvolvimento profissional, sendo esse último um conceito que melhor se adapta à concepção profissional da docência por possibilitar uma nova cultura e consciência profissional dos professores (MARCELO; OLIVEIRA, 2021).

Aprender ao longo da vida implica mudanças de teorias pessoais, de valores, de práticas, de maneira que é função da formação inicial ajudar esses futuros professores a compreenderem esse processo e a conceberem a profissão não reduzida ao domínio de conceitos de uma área específica. Implica, igualmente, o desenvolvimento de habilidades, atitudes, comprometimento, investigação da própria atuação, disposição de trabalhar com os pares, avaliação de seus

domínio da proposta curricular da área de atuação. O conhecimento didático do conteúdo diz respeito à capacidade de associação entre a teoria e a didática. O conhecimento dos alunos abarca o entendimento das características dos alunos. O conhecimento dos contextos educativos trata das questões das políticas educacionais (gestão, financiamento etc.) e as características culturais específicas de cada comunidade. O conhecimento dos fins educacionais refere-se aos fundamentos filosóficos e históricos da educação (SHULMAN, 2005).

próprios desempenhos e procura constante de formas de melhoria de sua prática pedagógica em relação a populações específicas com as quais interagem (MIZUKAMI, 2013, p.28).

A aprendizagem docente é um processo a) complexo, por envolver variáveis pessoais, profissionais, institucionais e sociais; percursos formativos formais e não formais e diferentes fontes de aprendizagem; b) dinâmico, devido ao caráter emergencial das experiências vividas; c) situado, dados os contextos de construção das aprendizagens; d) compartilhado, por sugerir diferentes interações e e) personificado, por ter uma característica autobiográfica (REALI; REYES, 2009; CALVO, 2021).

Também é um processo contínuo, porém com fases distintas, as quais Oliveira-Formosinho e Machado (2009) apresentam como: a) pré-formação, b) preparação formal, c) iniciação ao ensino e e) formação contínua.

- a) Pré-formação – diferente de outras profissões, “a docência é uma profissão que se aprende pela vivência da docência” (p.145), isto significa que a observação do comportamento de seus professores no âmbito escolar e a vivência escolar, ao longo da infância, da adolescência e da juventude permitem ao futuro professor a construção de aprendizagens consolidadas sobre a imagem do ensino e da profissão docente.
- b) Preparação formal – se refere à formação inicial numa instituição de formação de professores onde o futuro professor construirá suas aprendizagens mediante a sistematização dos saberes profissionais, curriculares e disciplinares da docência (TARDIF, 2014).
- c) Iniciação ao ensino – corresponde aos primeiros anos da atividade profissional com a construção de aprendizagens no sentido de saberes experienciais (TARDIF, 2014).
- d) Formação contínua – diz respeito “a todas as ações ou estratégias de desenvolvimento pessoal ou profissional” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; MACHADO, 2009, p.146).

Contrariando a justaposição entre formação inicial e continuada, essas fases explicitam que a aprendizagem da docência ocorre literalmente ao longo da vida, perpassando a história de vida e de formação dos futuros professores. Tal aprendizagem inicia antes da escolha profissional, numa “aprendizagem prévia” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p.99), e continua depois da escolha, numa perspectiva de desenvolvimento profissional docente (DPD) enquanto um processo contínuo proporcionado pelas experiências ao longo da trajetória profissional. O DPD é “um processo que pode ser individual ou coletivo e que opera através de experiências de diversos tipos, tanto formais como informais, contextualizada na escola” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p.168). As experiências desencadeadoras do

desenvolvimento profissional envolvem “qualquer atividade ou processo que tenta melhorar destrezas, atitudes, compreensão ou atuação em papéis atuais ou futuros” (Ibidem). Dessa maneira, o desenvolvimento profissional “tem a ver com a aprendizagem; remete ao trabalho; trata de um trajeto; inclui oportunidades ilimitadas para melhorar a prática [...]” (idem, p.169).

Oliveira-Formosinho (2009) afirma que a literatura sobre o DPD é recente e multirreferencial, construindo um campo com diferentes perspectivas, abordagens e concepções. Em meio a isso, a autora apresenta três perspectivas de desenvolvimento do professor que diferem devido às oportunidades de aprender e ensinar, a saber: a) como desenvolvimento de conhecimentos e competências; b) como o desenvolvimento de uma nova compreensão de si mesmo (*self-understanding*) e c) como uma mudança ecológica.

A primeira perspectiva preocupa-se em oportunizar aos professores a apropriação de conhecimentos sobre os conteúdos a ensinar, competências técnicas e flexibilidade metodológica a fim de elevar os resultados dos alunos. O pressuposto primordial desta perspectiva é a afirmação da existência de uma base de conhecimento legitimada, fixa e independente dos contextos profissionais para a atuação docente. Essa perspectiva enfrenta algumas críticas, tais como a falta de consenso sobre o que é um “bom ensino”; seu caráter exterior e não interior de desenvolvimento profissional; um aparente desprestígio ao conhecimento prático do professor e a consideração da base de conhecimento como “definitiva, universal e independente do contexto” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p.230), se configurando uma “imposição dogmática de novas práticas” (Ibidem).

A segunda perspectiva possui fundamento humanista, portanto, reconhece o desenvolvimento do professor para além de mudanças comportamentais para envolver toda a sua pessoa. Abrange, assim, um processo de progressão pessoal em que as concepções, as crenças, os pensamentos e as atitudes determinam o ser pessoa e o ser profissional.

A terceira perspectiva, com uma visão contextualista, é subdividida em dois níveis: contexto de trabalho – que se refere aos fatores do ambiente de trabalho que podem estimular ou dificultar o desenvolvimento profissional, como tempo, alocação de recursos e liderança – e contexto de ensino – que inclui as culturas docentes ou cultura profissional e a cultura da escola, influenciadoras no processo de mudança educacional.

Essa mesma autora sistematiza três abordagens de DPD.

A primeira abordagem, denominada curricular, apresenta os cinco modelos de desenvolvimento profissional revisados por Sparks e Loucks-Horsley (1990 apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009), os quais incorporam a origem e os processos dos conhecimentos construídos pelos professores. São eles:

- a) o desenvolvimento profissional autônomo, que se refere a uma capacitação individualizada, autodirigida do professor em selecionar os conhecimentos e competências que contribuirão com o desenvolvimento pessoal e profissional;
- b) o desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão, propondo estratégias capazes de proporcionar um processo de reflexão a partir do qual os professores desenvolvam competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente;
- c) o desenvolvimento profissional através do desenvolvimento e da inovação curriculares buscando redesenhar e adaptar o currículo em busca de melhorias na escola;
- d) o desenvolvimento profissional através de cursos de formação, com atividades que possibilitem aos professores adquirir domínio de competências e
- e) o desenvolvimento profissional através da investigação, que diz respeito às atividades que levam os professores a adotarem uma postura inquiridora em sua prática educativa (MARCELO, 1999; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

A segunda abordagem é a psicológica. Já superados os estudos orientados pelo modelo do traço, modelo dinâmico e modelo do processo-produto²⁹, os estudos atuais apontam para orientações que levam em consideração o “processamento da informação, ciclos de vida, preocupações do professor, *life span psychology*, entre outras” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p.253). A orientação de processamento da informação se dá por meio de estudos fundamentados nas teorias de aprendizagem do adulto e de desenvolvimento cognitivo dos professores.

A terceira é a abordagem ecológica. Inspirada em Bronfenbrenner (1979 apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 258), essa abordagem teórica enfatiza que o DPD acontece imerso em um “ambiente ecológico”, isto quer dizer que há “contextos vivenciais” que influenciam direta e indiretamente no processo de desenvolvimento dos professores. Esses

²⁹ “O *modelo do traço*, baseado numa concepção rígida de professor, estuda as suas características fixas de personalidade, tendo gerado imensa investigação empírica, mas não produziu uma base válida nem para a preparação nem para a seleção de professores. O *modelo dinâmico*, enraizado na *tradição psicanalítica*, parte de uma concepção global de desenvolvimento humano, mas, ao acentuar demasiado a determinação do comportamento actual do professor pelas suas experiências na infância remota, torna-se pouco útil como modelo de desenvolvimento profissional dos professores. O *modelo do processo-produto*, na tradição behaviorista, identifica comportamentos específicos do professor como objetivos de treino, procede a um treino comportamental nessas competências e depois espera que o professor utilize estes comportamentos treinados como o processo para obter as aprendizagens dos estudantes – o produto; mas o processo de ensino aprendizagem é demasiado complexo para se deixar aprisionar de forma tão simplista” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 253, grifos da autora).

contextos vivenciais ou ambientes ecológicos são um conjunto de quatro estruturas denominadas de microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema.

Na estrutura do microssistema, as relações profissionais são imediatas, como, por exemplo, o ambiente da sala de aula. O mesossistema é uma estrutura intermediária, que agrega as interações dos diferentes microssistemas. O exossistema diz respeito aos contextos de influência indireta, que afetam o microssistema e o mesossistema ou vice-versa. O macrosistema “não refere a contextos específicos, mas antes as crenças, aos valores, aos hábitos, as formas de agir, aos estilos de vida, etc., que caracterizam uma determinada sociedade e são veiculados pelas outras estruturas do ambiente ecológico, isto é, pelo micro, meso e exossistemas” (BAIRRÃO, 1995 apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 259).

A autora ainda revela dois tipos de tensões concepcionais do DPD devidas às dicotomias no que tange o currículo e ao processo de ensino-aprendizagem.

- a) Tensão entre a concepção individualista e a concepção institucional: Na concepção individualista, o desenvolvimento profissional é compreendido como um investimento individual para o crescimento que pode ser tanto auto como heterodeterminado, tanto sistematizado como espontâneo, realizado tanto pelos pares como por especialistas. Na concepção institucional, o desenvolvimento profissional é um investimento coletivo para a promoção de mudança e está intimamente relacionado com o desenvolvimento curricular e organizacional.
- b) Tensão entre a concepção do desenvolvimento profissional como superação de um déficit de formação e como crescimento: Na concepção de déficit, o desenvolvimento profissional é visto como compensatório ou complementar da formação inicial, já que essa é tida como incompleta e insuficiente para o exercício profissional. Na concepção do crescimento, o desenvolvimento profissional “pretende produzir a construção partilhada de saberes e práticas, trazendo à luz conhecimentos tácitos acerca da vida na sala de aula, das condições de aprendizagem e das culturas da escola” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p.281).

A partir da revisão de literatura feita por Oliveira-Formosinho (2009), aqui sucintamente apresentada, percebemos que as abordagens, perspectivas e concepções do DPD não são necessariamente excludentes, pois elas podem dialogar sem grandes conflitos entre si. Marcelo (1999, p.139, grifos do autor) concebe o desenvolvimento profissional dos professores como “uma *encruzilhada de caminhos*, como a *cola* que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino”. Perceber o DPD como uma “*encruzilhada de caminho*” corresponde a perceber a amplitude de conexões que esse conceito traz em seu interior, os cruzamentos realizados para contemplar as áreas que envolvem a docência e a necessidade da

união de diversas teorias para caminhar rumo à profissionalização. E enquanto “cola”, possibilita buscar o aperfeiçoamento simultâneo das práticas educativas, pedagógicas, escolares, do ensino, da profissionalidade, perspectivando uma mudança educativa, cujo movimento se dá de dentro para fora, ou melhor, em que o docente é promotor do seu desenvolvimento de forma individual e/ou coletiva, que não se esgota apenas na formação inicial ou em um curso de formação continuada, mas toma uma dimensão de continuidade ao longo da vida profissional.

Tomar a aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente ao longo da vida, para Hase (2016), é justamente ser um aprendiz heutagógico. Um aprendiz heutagógico, ao longo da vida, autodetermina o seu processo de aprendizagem, pois decide quando aprender, o que aprender, onde aprender e como aprender e avaliar. O desenvolvimento da capacidade e da aprendizagem em ciclo duplo é fundamental nesse processo, pois pessoas capazes e reflexivas exibem os seguintes traços:

- a) autoeficácia: sabem como aprender e refletem continuamente sobre o processo de aprendizagem;
- b) habilidades de comunicação e de trabalho em equipe: trabalham bem com os outros e são abertamente comunicativas;
- c) criatividade: adaptáveis e flexíveis na abordagem, capazes de aplicar competências a situações novas e desconhecidas;
- d) habilidade de construir valores positivos: pessoas adaptáveis a ambientes complexos e em constante mudança (BLASCHKE, 2012).

Enfatiza-se a formação para sobrepôr a concepção profissional em detrimento da vocacional. A formação insere-se no primeiro nível da aprendizagem heutagógica e, conforme Oliveira (2021), no conceito de DPD, tem sido mais discutida comparando com os outros fatores.

Vaillant e Marcelo (2015), apoiados em Debesse (1982) e Pineau (1985), tipificam os processos formativos em autoformação, heteroformação, interformação e ecoformação.

[...]. Autoformação é a formação na qual o indivíduo participa independentemente, e tem sob seu próprio controle os objetivos, processos, instrumentos e resultados de sua própria formação. A heteroformação é uma formação que é organizada e desenvolvida “de fora”, por um especialista, sem comprometer a personalidade do sujeito que participa. Finalmente, a interformação refere-se à formação que ocorre em contextos de trabalho em equipe. Em outra tipologia, como a de Pineau, é proposta uma diferenciação entre auto, hetero- e ecoformação (Pineau, 1985). Heteroformação é a formação recebida de outros; a ecoformação consiste na ação sobre as coisas e o meio ambiente, enquanto a autoformação se refere ao processo de

apropriação do conteúdo da formação que o indivíduo realiza (VAILLANT; MARCELO, 2015, p.19, tradução nossa).

Os quatro tipos de formação podem ser relacionados com a aprendizagem heutagógica. Na heutagogia, a autoformação é primordial porque o aprendiz tem o total controle do seu processo de aprendizagem; a heteroformação acontece porque o professor e o aprendiz possuem uma relação de parceria; a interformação se relaciona com as relações interpessoais através das redes de aprendizagem; a ecoformação acontece nos contextos da aprendizagem através do reconhecimento dos sistemas abertos envolvidos e suas interações complexas. Entre essas tipificações, a autoformação tem se destacado nos processos formativos dos adultos, dos docentes e principalmente dos formadores (MIZUKAMI, 2005-2006; VAILLANT; MARCELO, 2015, 2018; GATTI et al., 2019), motivo pelo qual se dará maior ênfase para esse tipo formativo neste estudo.

A autoformação não é sinônimo de aprendizagem isolada e sim um processo em que voluntariamente os sujeitos, sendo os adultos que são, assumem a responsabilidade pelos seus próprios mecanismos e procedimentos de aprendizagem para o seu desenvolvimento individual, que em geral são de cunho experiencial (VAILLANT; MARCELO, 2015, 2018). É uma aprendizagem independente, autônoma, com a finalidade de “adquirir conhecimentos (saberes) e habilidades (saber fazer) e proceder uma mudança duradoura em si mesmo (aprender a ser)” (VAILLANT; MARCELO, 2015, p.22, tradução nossa). Segundo Vaillant e Marcelo (2015), o conceito de aprendizagem autodirigida da perspectiva andragógica é equivalente ao de autoformação, entretanto, nesta tese se defende uma aprendizagem para além da andragogia, sugerindo a equivalência entre autoformação e aprendizagem autodeterminada ou heutagógica devido ao grau pleno de autonomia e independência nesta abordagem em relação à aprendizagem autodirigida ou andragógica.

A autoformação “é um tipo de formação informal” (VAILLANT; MARCELO, 2015, p.21, tradução nossa). A aprendizagem informal envolve dimensões individuais, coletivas e organizacionais e é definida “como o resultado de situações não estruturadas pedagogicamente; ou seja, em que não há currículo, um objetivo pedagógico ou intencionalidade, portanto, não é sistemático ou intencional” (SALLÁN et al., 2020, p. 4, tradução minha). Sua relação com a heutagogia se dá pela consonância de seu princípio fundamental, que é o aprendiz no centro do processo de aprendizagem e capaz de construir conhecimentos e habilidades a partir de variadas fontes disponíveis e por seu contexto, que pode ser ambientes formais ou informais de aprendizagem.

O modelo Side, de Belt (2014), é uma forma de apoiar a heutagogia em ambientes online e possui duas versões: A- Heutagogia Informal e B – Heutagogia Formal. A sigla Side se refere ao estudante/aprendiz (S – *students*), ao instrutor (I – *instructors*), ao design instrucional (D – *design*) e à aprendizagem experiencial (E – *experiential learning*). Nesse modelo, o aprendiz é reconhecido como o centro do design de aprendizagem; os instrutores não são a única fonte de conhecimento e sim parceiros e apoiadores no processo de aprendizagem; o design instrucional é desenhado através do contrato de aprendizagem entre instrutor e aprendiz no sentido de oportunizar abordagens heutagógicas e a ideia de aprendizagem experiencial tem o aprendiz no controle de sua jornada de aprendizagem com um esforço individual consciente (BELT, 2014). Na

Figura 8, seguir, apresenta-se um esquema da versão A do modelo Side, que é a que se relaciona com o foco desta pesquisa.

Figura 8 – Heutagogia Informal



Fonte: Belt (2014. p.178).

Na versão A do modelo Side, o aprendiz está no centro de sua própria aprendizagem, como um autodidata. O aprendiz investiga de forma espontânea, experimental, acidental e não linear diferentes fontes de conhecimento para encontrar possíveis respostas aos seus questionamentos, a fim de construir seus conhecimentos e habilidades. “A interação com a fonte de conhecimento geralmente é única para cada aprendiz” (BELT, 2014, p.178, tradução nossa).

Pensar o aprendiz autodidata como proposto na heurística informal é interessante para este estudo porque pesquisas como as de Snoeckx (2003) e de Gastaldi (2012) apontaram essa postura no processo formativo dos formadores de formação continuada de professores.

Segundo Vaillant e Marcelo (2015, p.22, tradução nossa), a autoformação é “uma prática de desenvolvimento pessoal de um sujeito que aprende, que aprofunda sua experiência através da busca de conhecimento e que concretiza sua busca de conhecimento em uma aplicação prática”, mobilizando então três operações educativas convergentes em proporções variadas: aprender, aprofundar e concretizar.

Considerando que a autoformação tem sido uma das principais maneiras de formação dos formadores e que mobiliza a busca de conhecimentos com finalidade prática, parece relevante saber quais são os conhecimentos que os formadores buscam para finalidade prática.

Mizukami (2005-2006) aborda essa questão e propõe uma base de conhecimento sólida e flexível, dando condições para os formadores atuarem em diferentes contextos e realidades escolares. Essa base é formada por:

- **conhecimento do conteúdo específico**, aqui compreendido como eixo articulador da base de conhecimento para a docência e para promoção de processos de raciocínio pedagógicos ricos e flexíveis, possibilitando a compreensão das interrelações entre os conteúdos dos diferentes componentes curriculares e os contextos de aprendizagem dos alunos e dos professores, bem como das especificidades das diferentes séries e níveis de escolarização;
- **conhecimentos dos contextos formativos escolares** – como funcionam as escolas (dinâmicas, tempos, espaços, condições objetivas de trabalho do professor, organização do trabalho escolar, alunos etc.);
- **conhecimento de processos de aprendizagem da docência** de forma a promovê-los adequadamente em diferentes contextos. Implica reconhecer e explorar concepções/ teorias pessoais dos professores/ futuros professores, seja no sentido de reafirmar tais concepções ou no de alterá-las;
- **conhecimento historicamente contextualizado e fundamentado de políticas públicas educacionais e das teorias que as embasam**, de forma a serem evitadas distorções e/ou simplificações indevidas quando transpostas para a sala de aula, tais como, por exemplo, o trabalho exclusivo com a oralidade em detrimento da escrita, o privilégio de alguns componentes curriculares, exploração equivocada dos erros, contribuições, concepções prévias em nome de referências teóricas compreendidas de forma simplista e fragmentada;
 - a) especificidade do **conhecimento pedagógico do conteúdo** (único tipo de conhecimento do qual o formador é realmente protagonista), que abarca tanto conhecimento sobre a promoção de processos de aprendizagem da docência quanto conhecimento sobre a prática profissional como eixo de processos formativos;
 - b) a pertinência e a necessidade de construção de **estratégias de desenvolvimento profissional** que não sejam invasivas e que permitam objetivação de crenças, valores, teorias pessoais. A título de exemplo, os **casos de ensino** constituem estratégia poderosa tanto para estudo de quadros

referenciais dos professores e formadores e de processos de construção de conhecimento pedagógico do conteúdo, quanto para a promoção dos mesmos

c) a importância de construção de **comunidades de aprendizagem** nas escolas e nas universidades e comunidades que envolvam professores das escolas e formadores da universidade de forma a propiciar processos de desenvolvimento profissional mais apropriados a profissão docente.

d) a **atitude investigativa** como eixo da formação do formador. A formação do formador é conceptualizada (COCHRAN-SMITH, 2003) como um processo contínuo e sistemático de investigação, no qual os participantes questionam suas suposições e as dos seus pares e constroem conhecimento local e público apropriado para contextos em mudança (MIZUKAMI, 2005-2006, p.9,10-14, grifos da autora).

A base do formador pode ser sintetizada em três conhecimentos: conhecimento do conteúdo específico, que diz respeito a todos os conhecimentos da base da docência; conhecimento pedagógico do conteúdo, que envolve a combinação das teorias de formação de professores com os conhecimentos da prática profissional para o desenvolvimento de processos formativos de professores aglutinando o conhecimento pedagógico do conteúdo, estratégias de desenvolvimento profissional e comunidades de aprendizagem, e o conhecimento pedagógico geral, se referindo aos conhecimentos sobre teorias de formação e o contexto histórico, político, cultural e profissional docente agregando o conhecimento dos contextos formativos, o conhecimento de processos de aprendizagem da docência e o conhecimento historicamente contextualizado e fundamentado de políticas públicas.

A atitude investigativa, por ser considerado eixo da formação do formador, atravessa os três conhecimentos da base.

No quadro a seguir, esquematizamos a nossa proposta de síntese da base de conhecimento do formador de Mizukami (2005-2006).

Quadro 6 – Síntese base de conhecimento do formador

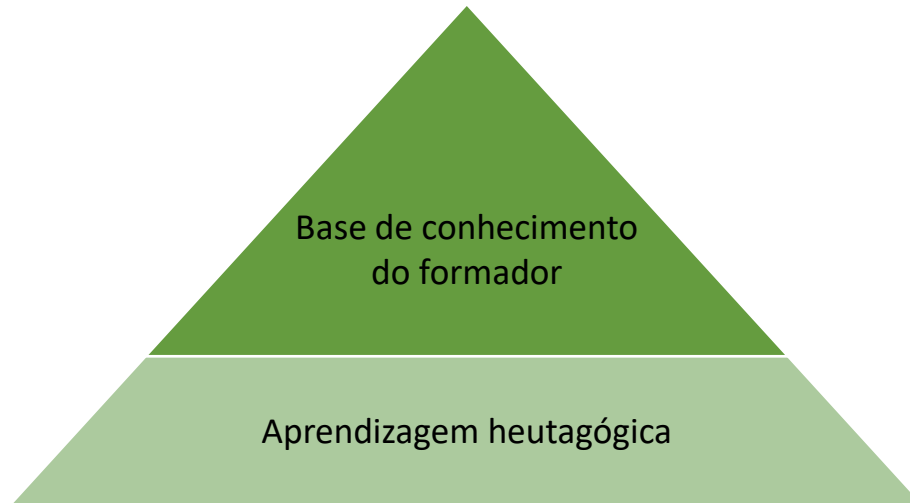
BASE DE CONHECIMENTO DO FORMADOR	
MIZUKAMI (2005-2006)	
A T I T U D E	<p>Conhecimento do conteúdo específico</p> <p>Conhecimento do conteúdo específico (conhecimentos da base da docência)</p>
I N V E S T I G A T I V A	<p>Conhecimento pedagógico do conteúdo</p> <p>Estratégias de desenvolvimento profissional</p> <p>Comunidades de aprendizagem</p> <p>Conhecimento pedagógico do conteúdo (processos formativos)</p>
	<p>Conhecimento dos contextos formativos escolares</p> <p>Conhecimento de processos de aprendizagem da docência</p> <p>Conhecimento historicamente contextualizado e fundamentado de políticas públicas educacionais</p> <p>Conhecimento pedagógico geral (teorias de formação + contexto histórico/político/cultural e profissional docente)</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

A base de conhecimento proposta por Mizukami (2005-2006) concebe a formação do formador “como um processo continuado de autoformação” (p.3). A autoformação, por ser um tipo de aprendizagem informal, conforme Vaillant e Marcelo (2018), está na base da pirâmide da hierarquia das experiências de aprendizagem, porque as aprendizagens informais têm pouco reconhecimento, historicamente comparada com a aprendizagem formal. Desse modo, o formador pode construir os conhecimentos sugeridos pela base a partir de autoformações constantes, as quais nesta tese têm equivalência com a aprendizagem autodeterminada ou heutagógica. Em outras palavras, defende-se a hipótese de que a autoformação e/ou

aprendizagem heurística estará na base da pirâmide da formação do formador por ser um tipo de aprendizagem informal e por mobilizar a base de conhecimento do formador. Na Figura 9, a seguir, procurou-se representar essa ideia.

Figura 9 – Relação heurística e base de conhecimento do formador



Fonte: Elaborada pela autora.

Enfim, neste capítulo apresentamos a fundamentação teórica para a análise que será exposta no capítulo três. Na introdução deste capítulo, pontuamos o desafio promissor de apresentar a abordagem heurística como embasamento teórico e concluímos que isso se estende para os capítulos que virão logo a seguir (metodologia e análise dos dados).

CAPÍTULO 2

DELIMITAÇÃO METODOLÓGICA: ESCOLHAS E PERCURSO DA PESQUISA

A metodologia é o caminho que o pesquisador decide percorrer em seus pensamentos e para a abordagem prática da realidade. É mais que, estritamente, um conjunto de técnicas, porque inclui de forma intrincada “a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)” (MINAYO, 2015, p.14) e ainda esses três componentes intimamente articulados com a teoria. O desafio da metodologia está, justamente, em alinhar de maneira harmoniosa todos esses componentes para compreender e analisar o objeto de estudo.

Nesse sentido, esta tese, por ser subsidiada pela perspectiva heutagógica, é uma abordagem baseada em evidências (HASE, 2014; 2016). A experiência de aprendizagem se configura como unidade fundamental de análise (LARROSA, 2014) e os dados são considerados a partir do ponto de vista dos sujeitos participantes. Utilizou-se a heutagogia, a pesquisa qualitativa e a análise de conteúdo para alcançar o objetivo de analisar as aprendizagens dos formadores que atuaram na formação continuada do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (Cemepe) e seus desdobramentos para o desenvolvimento profissional. Assim, em complementariedade com a heutagogia, adotaram-se as características da abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados (LEITE, 2008; MINAYO, 2015; MARCONI, 2010; OLIVEIRA, 2012) e a análise de conteúdo temática como forma de tratamento dos dados (FRANCO, 2005; GOMES, 2015).

2.1 Abordagem heutagógica, qualitativa e análise de conteúdo: interrelações, sujeitos, local, instrumento e tratamento de dados na pesquisa

A heutagogia é uma abordagem baseada em evidências para compreender a aprendizagem, isso significa que atenta para as manifestações evidentes, já que não é possível determinar categoricamente quando a aprendizagem ocorreu ou ocorrerá. As pessoas dão sentido às suas experiências de maneira única, e isso pode acontecer em diferentes momentos na vida delas, por isso não existe um resultado padrão de aprendizagem (HASE, 2014; 2016).

A abordagem heutagógica, ao ser baseada em evidências, analisa o aparente, o perceptível do processo de aprendizagem do aprendiz, durante o qual houve total independência, autonomia e controle para autodeterminar a sua trajetória. A ideia de agência humana é de suma importância, porque o centro tanto da condução da experiência de aprendizagem quanto de análise está sobre o aprendiz. Por esses motivos, as características da abordagem qualitativa de pesquisa contribuem para uma investigação nessa perspectiva.

Bogdan e Biklen (1994) postulam cinco características da pesquisa qualitativa, a saber: primeiro – a fonte direta de dados é o ambiente natural e o pesquisador é o principal coletor desses dados; aqui ocorre a inserção do pesquisador no local de estudo para compreender os significados das ações dentro do seu contexto; segundo – é descritiva, buscando analisar os dados detalhadamente; terceiro – interessa-se mais pelo processo, porque o pesquisador volta sua atenção para as trajetórias, percursos, atividades, procedimentos, interações do objeto de estudo; quarto – a análise é por indução; as abstrações são construídas mediante a interação com os dados e com o sujeitos participantes, e quinto – os significados apreendidos consideram o ponto de vista dos sujeitos participantes da pesquisa.

Neste estudo, não necessariamente ocorre a inserção do pesquisador no local de estudo, mas ocorre a consideração da relação sujeito-contexto-ambiente ou ainda aprendizagem-contexto-ambiente, tendo em vista os postulados do pensamento sistêmico e da Teoria da Complexidade (HASE; KENYON, 2013). O processo e o detalhamento dos dados são importantes, porque o que interessa para a heutagogia é justamente a trajetória escolhida e decidida pelo aprendiz, no que diz respeito ao como, o que e quando se aprende (HASE, 2014), e explorar a riqueza dos dados contribui para a elucidação dessa trajetória. O princípio fundamental da heutagogia é a centralidade do aprendiz em sua própria experiência de aprendizagem, dessa maneira, ao considerar a perspectiva dos sujeitos participantes, estamos centralizando as percepções do aprendiz na pesquisa no sentido de perceber “aquilo que *eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como *eles* próprios estruturam o mundo social em que vivem” (PSATHAS, 1973 apud BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.51, grifos do autor).

À vista disso, tomaram-se como unidade fundamental de análise as experiências de aprendizagens e desenvolvimento profissional na função de formador de formação continuada de professores. A experiência é compreendida como “algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, o que às vezes, algumas vezes, quando cai nas mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto” (LARROSA, 2014, p.2). A

experiência é aquilo que faz sentido em/para nós de forma particular, subjetiva, relativa, contingente e pessoal, ou seja, que nos “afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (idem, p.13), no entanto, ocorre mediante a capacidade de o sujeito da experiência ser receptivo, disponível, aberto e ex-posto³⁰ às vulnerabilidades e riscos, levando-o às transformações e formações instantâneas ou ao longo do tempo (LARROSA, 2014). Essas características do sujeito da experiência, no que diz respeito a uma experiência de aprendizagem na perspectiva heutagógica, se resume em o aprendiz estar pronto e decidido a aprender. Na heutagogia, o aprendiz decide quando inicia a sua aprendizagem, desse modo, a prontidão do aprendiz heutagógico se configura como a decisão de ser ex-posto à experiência de aprendizagem.

Nesta tese, a adoção da experiência como unidade fundamental de análise se dá por dois motivos: primeiro – os formadores de formação continuada de professores, devido aos fatores já mencionados no capítulo 1, não possuem uma formação formal específica para essa atuação, dessa maneira, o exercício da função se configura como um lugar privilegiado para a mobilização de aprendizagens e desenvolvimento profissional; segundo – a função de formador é um cargo comissionado ocupado por eleição entre os pares e/ou a convite da Secretaria Municipal de Educação, assim, o formador, ao assumir o cargo, demonstra de antemão uma predisposição a ser ex-posto às experiências provenientes de sua atuação profissional. Dessa forma, são três sujeitos³¹ participantes desta pesquisa para os quais a experiência de formador fez sentido, porque decidiram utilizar a palavra para dar um canto científico a esta experiência. Para Larrosa (2014, p.4), “quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos” e, ainda, quando essas palavras se transformam em canto, atravessam o tempo e o espaço. E esse canto científico que aqui chamamos de tese de doutorado tem essa amplitude de atravessar o tempo e o espaço.

Para melhor apresentar os sujeitos participantes desta pesquisa, no quadro a seguir os caracterizamos levando em consideração a idade, gênero, formação, tempo de docência e atuação na função de formador de formação continuada de professores.

³⁰ Larrosa (2014) chama de sujeito ex-posto aquele que se doa à experiência no sentido de ser receptivo, aberto e disponível a tudo o que lhe advém, porque “é incapaz de experiência aquele que nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada lhe ameaça, a quem nada ocorre” (p.14).

³¹ Na seção a seguir descrevemos os critérios de inclusão e exclusão dos sujeitos.

Quadro 7 – Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa

Identificação do formador	Gênero	Idade (anos)	Formação	Tempo de docência	Período de atuação no CEMEPE
Formador/1 [F1]	Masculino	40	-Licenciatura e Bacharelado em Matemática -Bacharelado em Computação	-18 anos como professor de Matemática da rede pública municipal	2009 a 2012
Formadora/2 [F2]	Feminino	54	-Licenciatura em História -Especialização em Sociologia e Filosofia -Especialização em História e Cultura Africana e Afro-brasileira -Especialização em Inspeção Escolar -Mestrado em Educação	-33 anos como professora de História na rede pública municipal - 6 anos como professora de História na rede privada	2005 a 2008
Formadora/3 [F3]	Feminino	31	-Licenciatura e Bacharelado em Biologia -Especialização em Educação de Jovens e Adultos -Mestrado em Educação	-8 anos como professora de Ciências da rede pública municipal	2017 a 2021

Fonte: Elaborado pela autora.

Os três sujeitos atuaram em um determinado período como formadores no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (Cemepe).

No município de Uberlândia, no estado de Minas Gerais, as iniciativas de promoção da formação continuada na rede pública municipal, desde o ano de 1992 até o momento presente, estão sob a responsabilidade do Cemepe, órgão vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia (SME/UDI). Desde a sua oficialização pelo Decreto nº5.338/1992, imerso em um quadro de tensões sócio-político-culturais, desempenha um papel centralizador e de referência em relação à formação continuada. Centralizador, porque o Cemepe é o espaço onde se reúne toda a rede municipal de professores para as formações. Referência, porque a ideia de um centro de formação de professores idealizado e coordenado pelos próprios

professores da rede colocou o município de Uberlândia como exemplo para a criação de centros em outras cidades mineiras, como Uberaba e Ituiutaba (LEÃO, 2005).

O Cemepe é fruto da idealização, organização e reivindicação dos próprios professores da rede e do interesse do poder executivo municipal da época, em um contexto não muito democrático devido às relações de poder (LEÃO, 2005). Segundo essa mesma autora, no Caderno Informativo do município de Uberlândia no ano de 1991, a expectativa era que o Cemepe fosse um espaço de:

Reorganizar, produzir e aplicar a proposta educacional da Secretaria Municipal de Educação;
Planejar e realizar cursos, palestras, seminários, simpósios, congressos, encontros regionais e municipais;
Montar uma equipe de Alfabetizadores;
Elaborar o jornal e a Revista de Educação Municipal com circulação Mensal;
Implementar a Biblioteca da Secretaria Municipal de Educação, com ampliação do espaço e acervo bibliográfico;
Elaborar material pedagógico para todas as séries;
Rever livros didáticos, adaptados à realidade do município (LEÃO, 2005, p.103).

Desde a fundação do Cemepe, os profissionais responsáveis e ministrantes das propostas de formação continuada, em geral, são os próprios professores da rede pública municipal, que, por sua vez, possuem autonomia frente à SME/UDI para construir e executar o seu projeto pedagógico conjuntamente com as escolas. No entanto, a troca de governo municipal influencia significativamente a dinâmica interior do órgão. O Cemepe tem a sua sede própria desde o ano de 1996 [ANEXO A], um lugar amplo com 3.000m² de área construída, prédio com térreo e primeiro andar, pátio, muitas salas para realização de atividades, cantina, estacionamento, situado no bairro Brasil, junto à Escola Prof. Otávio Batista Coelho Filho. Embora reconheça a importância do direito à formação continuada dos professores da rede pública municipal, ausência de uma política de formação e o distanciamento das unidades escolares têm sido críticas enfatizadas (LEÃO, 2005).

Neste estudo, as palavras (LARROSA, 2014) dos sujeitos sobre as suas experiências na função de formador do Cemepe foram apreendidas por meio de entrevista. A entrevista é uma conversação face a face onde há uma interação entre o entrevistador e o entrevistado e tem “como principal objetivo a detenção de informações do entrevistado sobre determinado assunto ou problema” (LEITE, 2008, p.103). Entre os diferentes tipos de entrevista, utilizou-se a denominada semiestruturada, pois, segundo Minayo (2015), esta permite que o entrevistador siga um roteiro de orientação com perguntas abertas e/ou fechadas, mas não de forma rígida, a fim de possibilitar ao entrevistado discorrer sobre o tema com maior espontaneidade. A

entrevista semiestruturada objetiva garantir a detenção dos dados dentro de um clima mais espontâneo, livre e descontraído do diálogo e também possibilitar o surgimento de indagações durante o percurso da conversa.

Quanto ao conteúdo de uma entrevista, Sellitz (1965 apud Marconi, 2010) apresenta seis objetivos:

Averiguação de “fatos”. Descobrir se as pessoas que estão de posse de certas informações são capazes de compreendê-las.

Determinação das opiniões sobre os “fatos”. Conhecer o que as pessoas pensam ou acreditam que os fatos sejam.

Determinação de sentimentos. Compreender a conduta de alguém por meio de seus sentimentos e anseios.

Descoberta de planos de ação. Descobrir, por meio das definições individuais dadas, qual a conduta em determinadas situações, a fim de prever qual seria a sua. As definições adequadas da ação apresentam em geral dois componentes: os padrões éticos do que deveria ter sido feito e considerações práticas do que é possível fazer.

Conduta atual ou do passado. Inferir que conduta a pessoa terá no futuro, conhecendo a maneira pela qual ela se comportou no passado ou se comporta no presente, em determinadas situações.

Motivos conscientes para opiniões, sentimentos, sistemas ou condutas. Descobrir por que e quais fatores podem influenciar as opiniões, sentimentos e conduta. (p.81, grifos do autor)

O roteiro prévio da primeira entrevista (APÊNDICE A), ao questionar a escolha da docência, as trajetórias de formação e profissional e a atuação na função de formador do Cemepe, abordou quatro dos objetivos acima. A averiguação de fatos, ao informar sobre o processo de construção de suas aprendizagens no exercício da função; a determinação de sentimentos, quando se referiram aos sentimentos gerados durante a aprendizagem, com as relações com os professores e com a SME/UDI; a descoberta de planos de ação, ao relatarem a forma como conduziram a aprendizagem e o trabalho como formadores; e a conduta atual ou do passado, inferida pelas informações obtidas no conjunto da entrevista. A exploração desses quatro conteúdos nesta primeira entrevista possibilitou compreender alguns aspectos das aprendizagens e o desenvolvimento profissional dos sujeitos [APÊNDICES B, C e D], no entanto, para aprofundamento de algumas informações elaboramos dois roteiros individuais (APÊNDICES E e G) para uma segunda entrevista com duas formadoras (APÊNDICES F e H)].

O processo de preparação da entrevista é um período muito significativo, pois “requer tempo e exige algumas providências” (LEITE, 2008, p.107). A pesquisa considerou os critérios estabelecidos por esse autor, quais sejam: delimitação dos objetivos a serem alcançados, elaboração do roteiro, conhecimento prévio dos entrevistados, estabelecimento do tempo e local

da entrevista, garantia de sigilo da identidade dos entrevistados e pedido de autorização para a divulgação dos resultados da pesquisa. Além disso, solicitou-se a permissão para a gravação da entrevista, que ocorreu a fim de garantir uma maior fidedignidade às falas dos sujeitos entrevistados (OLIVEIRA, 2012).

Para analisar as entrevistas, adotou-se a análise de conteúdo, por se apoiar nos “indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas” (FRANCO, 2005, p.24) e porque “toda análise de conteúdo implica comparações contextuais” (idem, p.16), isto significa que a análise é realizada a partir do que é aparente nos dados contextualizando com alguma teoria. Há uma proximidade entre a heurística e a análise de conteúdo, porque aquela é uma abordagem baseada em evidências (HASE, 2014; 2016), e esta, uma abordagem baseada em indícios (FRANCO, 2005), dessa maneira, ambas tratam sobre o que está explícito no objeto de estudo. Ademais, a investigação nesta tese é perspectivada e a análise do conteúdo requer descrição e relação teórica, assim sendo, contribuiu em direcionar o diálogo entre os dados e a heurística.

De acordo com Franco (2005), a análise de conteúdo é composta por unidades de contexto e de registro.

As unidades de contexto se referem à parte mais ampla do conteúdo, ou melhor, à ecologia dos dados. Quanto às unidades de registro, há diferentes tipos, como a palavra, o tema, o personagem e o item. Nesta pesquisa, adotou-se o tema como unidade de registro – possibilitando afirmar algo sobre determinado assunto através de uma palavra, uma frase e/ou resumo – procedimento denominado por Gomes (2015) de análise de conteúdo temática.

Para Gomes (2015), são três as etapas componentes da análise de conteúdo temática.

A primeira etapa, denominada pré-análise, é dedicada à compreensão geral do conjunto do material que vai caminhando para níveis mais profundos, tendo a intenção de visualizar, de modo geral e particular, os dados e construir pressupostos, classificações iniciais e conceitos teóricos que contribuirão para a análise e a interpretação do material. Nessa fase, realizaram-se as transcrições das entrevistas e o levantamento do referencial teórico. As transcrições das entrevistas possibilitaram um panorama geral dos processos de aprendizagens e desenvolvimento profissional dos formadores e as primeiras ideias associadas à fundamentação teórica.

A segunda etapa, chamada exploração do material, configura-se como a análise propriamente dita. Nesse momento, ocorre uma leitura relacional aprofundada do referencial teórico com os dados para a identificação, diálogo e análise dos núcleos de sentido, reagrupamento, elaboração, articulação e categorização. Nessa fase, identificaram-se as

unidades de contexto – ambiente de trabalho e aprendizagem informal; desenvolveu-se a unidade de registro e elaboraram-se as categorias temáticas.

Segundo Franco (2005), as unidades de contexto englobam as unidades de registro; nesse sentido, a dinâmica do local de trabalho desenhou contornos nas aprendizagens e desenvolvimento profissional dos formadores (unidade de contexto ambiente de trabalho) e em nível macro os processos aconteceram de maneira não formalizada (unidade de contexto aprendizagem informal). A seguir, no

Quadro 8, oferece-se uma sistematização do modo como se desenvolveu a unidade de registro tema.

Quadro 8 – Segunda etapa da análise de conteúdo temática

		Núcleos de sentido	Tema	Categoria temática	Definição das categorias temáticas
Unidades de contexto	Ambiente de trabalho	Percepção do conteúdo manifesto nos dados	Elaboração dos temas que contemplam os núcleos de sentidos	Síntese dos núcleos de sentido + tema + embasamento teórico	Significado de cada categoria temática
	Aprendizagem informal	-Adultos -Tempo de docência	-Condição pessoal e profissional	-Maturidade pessoal e profissional	-Condição psicológica e profissional dos formadores
	Ambiente de trabalho	-Situações de trabalho anteriores que se relacionam com a função de formador -Formação anterior que se relacionam com a função de formador	-Aprendizagens prévias à função de formador	-Pré-formação de formador	-Experiências formativas anteriores que se relacionam com a função de formador
	Aprendizagem informal	-Busca de informações -Estudos individuais -Apoio dos pares -Interações -Observação	-Estratégias de aprendizagem	-Desenvolvimento da aprendizagem heurística	-Como e de que forma os formadores decidiram desenvolver as suas aprendizagens para o exercício da função
Unidades de contexto	Ambiente de trabalho	-Aprendizagens -Habilidades -Situações diversificadas de atuação	-Competências	-Desenvolvimento de capacidade	-Conhecimentos e habilidades construídas e/ou ampliadas no exercício da função; e utilizadas em contextos diferentes
	Aprendizagem informal	-Conhecimento de sala de aula -Conhecimento do contexto da profissão docente -Elaboração de formação	-Conhecimentos mobilizados no exercício da função de formador	-Desenvolvimento da base de conhecimento do formador	-Identificação dos conhecimentos da base do formador mobilizados no exercício da função

Fonte: Elaborado pela autora.

A terceira e última etapa, denominada tratamento dos dados/ inferência/ interpretação, é o momento da elaboração de uma síntese interpretativa que dialoga com os temas e com os objetivos da pesquisa (GOMES, 2015). A inferência se constitui como uma dedução lógica sobre algo do conteúdo que está sendo analisado. Esta etapa é considerada a fase intermediária entre a descrição e a interpretação. Já a interpretação possibilita ir além do material coletado, tendo como base as inferências, para discutir os resultados em uma perspectiva ampliada para a produção de conhecimento. Assim, chega-se a uma interpretação quando se consegue sintetizar “as questões da pesquisa; os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada” (idem, p. 91). Nessa etapa, construíram-se inferências e uma análise interpretativa mediante o diálogo dos dados com a fundamentação teórica dentro de cada categoria temática. E ainda uma redação com os resultados, tendo como foco o problema e os objetivos da pesquisa.

Em suma, para viabilizar o alcance do objetivo de analisar as aprendizagens dos formadores que atuaram na formação continuada do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (Cemepe) e seus desdobramentos para o desenvolvimento profissional, adotaram-se as seguintes características nesta pesquisa:

- a) Abordagem da investigação: pesquisa qualitativa;
- b) Unidade fundamental de análise: experiência de aprendizagem e desenvolvimento profissional na função de formador de formação continuada;
- c) Instrumento de coleta de dados: entrevista semiestruturada;
- d) Sujeitos participantes: três profissionais que atuaram na função de formador de formação continuada de professores;
- e) Local de atuação: Cemepe;
- f) Tratamento dos dados: análise de conteúdo temática.

Nesta seção, discorre-se sobre a relação entre a heurística, a abordagem qualitativa e a análise de conteúdo enquanto subsídio investigativo; o foco da análise; os sujeitos participantes; o local; o instrumento de coleta e a forma de tratamento dos dados na pesquisa.

2.2 Caminhos trilhados na pesquisa: do projeto inicial à execução da pesquisa

O projeto de pesquisa foi apresentado no Cemepe para a autorização de sua execução na rede pública municipal de educação. Após a liberação pelo órgão, submetemos o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) por meio da plataforma Brasil. Com a aprovação do CEP, buscamos estabelecer contato com cinco formadores que já conhecíamos devido à pesquisa no mestrado e também fomos ao Cemepe para obter o contato de outros formadores. Uma

servidora do Cemepe disponibilizou o contato de cinco formadores os quais tinha em sua agenda pessoal³². Logo em seguida, a servidora nos direcionou a uma sala onde os formadores estavam trabalhando e nos deu a oportunidade de apresentar os objetivos de pesquisa e fazer o convite para a adesão. Na ocasião, primeiramente, entregamos a carta-convite [APÊNDICE I] a todos os formadores da sala e depois explanamos sobre as intenções do estudo. Na sala, havia aproximadamente dez formadoras (todas mulheres) e sete se interessaram e disponibilizaram os seus contatos.

Em posse dos 17 contatos, enviamos a carta-convite via *WhatsApp* para todos e pedimos a confirmação sobre o interesse em participar. Nove formadores confirmaram o interesse em participar da pesquisa. Dos nossos cinco contatos pessoais, três formadores se disponibilizaram e os outros dois não retornaram a mensagem de convite. Dos cinco contatos pessoais da servidora do Cemepe, três aceitaram e dois não deram retorno à mensagem de convite. Dos sete contatos obtidos dentro do Cemepe, três formadores foram incluídos, porque dois não responderam à mensagem de convite e duas formadoras iniciaram na função após o ano de 2018. A previsão era de que os formadores deveriam ter iniciado na função antes desse período, por ter sido o ano de entrada da pesquisadora no doutorado. Além disso, os formadores tinham seis meses na função, se configurando em um outro perfil de formador. Para esta pesquisa, os sujeitos deveriam ter no mínimo um ano na função, tomando como referência os editais que exigem esse tempo mínimo para comprovar a experiência na docência.

Iniciamos o agendamento da primeira entrevista e a assinatura dos termos de consentimento no ano de 2020. A entrevista, por escolha dos sujeitos, poderia ser presencial ou por chamada de vídeo. Com sete dos formadores a entrevista foi por chamada de vídeo utilizando *Hangout* e o *Google Meet*. Já com duas formadoras a entrevista foi presencial dentro das dependências do Cemepe. O dia e o horário da entrevista foram estabelecidos pelos formadores. Os encontros tiveram duração entre uma hora ou uma hora e meia e o roteiro prévio foi enviado uma semana antes da data da entrevista. Todas as entrevistas foram gravadas com a anuência dos formadores. Transcrevemos as entrevistas e enviamos para os formadores para validação das informações. Algumas informações foram alteradas e validadas. Assim feito, começamos uma nova leitura das entrevistas escritas e a ampliação do embasamento teórico.

Durante a entrevista, percebemos que os formadores relacionavam as suas aprendizagens na função a uma empreitada individual e relacional com os professores. E quando começamos a transcrever, o que possibilitou uma maior aproximação e percepção dos

³² Seria interessante haver uma agenda institucional com o registro dos contatos dos formadores.

dados, ficou ainda mais evidente essa situação de aprendizagem individual e relacional. Então, sentimos a necessidade de compreender melhor como uma pessoa aprende.

Levamos materiais a respeito da aprendizagem e as correntes comportamentalistas, cognitivistas e construtivistas foram bastante enfatizadas. No entanto, ainda não eram suficientes para compreender o nosso objeto de estudo, porque, ao voltar o olhar para os sujeitos, vimos pessoas adultas e com um tempo significativo de atuação profissional. Então, questionamos: como um adulto aprende?

Começamos a levantar materiais sobre aprendizagem de pessoas adultas. Grande parte desses materiais se referiam à andragogia, no entanto, no livro “Como aprender: andragogia e as habilidades de aprendizagem” de Carlos Tasso Eira DeAquino, encontramos a seguinte afirmação: “um novo termo, ‘heutagogia’, foi recentemente criado para representar uma abordagem na qual o aprendiz está sozinho no processo, ou seja, não existe a figura do professor ou do facilitador” (DeAQUINO, 2008, p.12).

Ao ler essa afirmação, de imediato fizemos a relação com o processo de aprendizagem dos formadores, porque estava explícito nos dados que os formadores eram os principais responsáveis por suas aprendizagens. Então, tivemos um grande interesse em conhecer esse novo termo.

Iniciamos a busca de materiais sobre a heutagogia e percebemos que a maior parte deles está em publicações internacionais.

A heutagogia é uma abordagem para a aprendizagem de indivíduos em qualquer condição geracional, preferencialmente para adultos, e ainda tem como proposta a ampliação dos processos andragógicos. O campo de formação de professores se apropria dos conhecimentos científicos sobre a formação de adultos, dessa forma, o diálogo entre heutagogia e formação de formadores pareceu possível e viável. Nesse processo, fica claro que a escolha da perspectiva adotada nesta tese ocorreu *a posteriori*, ou seja, no andamento da pesquisa, mais precisamente, em sua etapa de pré-análise. O aprofundamento das leituras e de contato com os dados levou à confirmação de que a abordagem qualitativa e a análise de conteúdo temática, já previstas no projeto, seriam o caminho metodológico favorável para alcançar os objetivos estabelecidos.

A princípio, a pesquisa teria nove sujeitos participantes, porém, depois das contribuições da banca de qualificação, realizamos uma seleção mais restrita dos formadores: escolhemos aqueles em cuja entrevista ficava claro que a experiência de atuação como formador do Cemepe estava em consonância com as propostas de Larrosa (2014). Isso resultou na seleção de cinco formadores. As falas dos demais, em geral, se concentraram mais em suas trajetórias

como docentes do que como formadores, dando indicativo que a experiência de formador não foi tão marcante, pois todos estavam cientes de que a pesquisa tinha essa experiência como foco. Uma formadora não foi incluída por ser a única não docente na rede municipal – desde o início de sua carreira atua como coordenadora pedagógica, caracterizando, dessa maneira um outro tipo de sujeito de pesquisa.

Todos os cinco participantes selecionados possuíam cargo efetivo de docente, sendo quatro mulheres e um homem.

Debruçamo-nos sobre as entrevistas e percebemos a necessidade de uma segunda conversa com as quatro formadoras. A primeira entrevista trouxe um panorama sobre as trajetórias pessoais/profissionais, as aprendizagens e o desenvolvimento profissional, porém, na segunda entrevista, decidimos explorar algumas informações, que, ao nosso ver, não ficaram compreensíveis e/ou necessitava de maior aprofundamento. Fizemos uma única entrevista com o formador porque os dados foram suficientes para a análise, que, por sua vez, foi apresentada no exame de qualificação.

Assim, elaboramos quatro novos roteiros de perguntas, enviamos para as formadoras via *WhatsApp* e verificamos a disponibilidade delas para uma nova entrevista.

Duas entrevistas aconteceram no segundo semestre do ano de 2021, no formato online pelo *Google Meet* e foram gravadas na plataforma. Uma entrevista teve duração de duas horas e a outra de uma hora e meia. Fizemos as transcrições e encaminhamos para validação das formadoras. Validadas as entrevistas, direcionamos o material para a análise propriamente dita (segunda e terceira etapas da análise do conteúdo).

Tentamos agendar a segunda conversa. Duas formadoras não encontraram um tempo livre em sua agenda para uma nova entrevista.

Com uma formadora, fizemos um novo contato com o envio do roteiro da segunda entrevista no final do mês de setembro de 2021 e, depois de uma semana sem retorno, entramos novamente em contato perguntando a disponibilidade para a entrevista. No início do mês de outubro de 2021 a formadora respondeu lamentando sobre o período transcorrido para o retorno e dizendo sobre sua falta de tempo, mas que na semana seguinte iria organizar uma data para a entrevista. Depois de 15 dias a formadora entrou em contato conosco dizendo que estava com dificuldade de conseguir horário e pediu mais informações sobre a segunda entrevista. Enviamos novamente o roteiro e explicamos sobre a necessidade de compreender melhor alguns momentos da entrevista. Sem retorno durante mais 15 dias, entramos em contato perguntando se havia encontrado alguma data na agenda para a entrevista. A formadora respondeu que estava viajando e no seu regresso daria retorno. No início do mês de novembro de 2021, a formadora

nos enviou mensagem alegando não ter condições emocionais para a entrevista devido ao falecimento do seu pai. Imediatamente, enviamos uma mensagem de conforto e consolo. No meio do mês de janeiro de 2022, entramos em contato perguntado sobre a sua recuperação em relação à partida de seu pai e também se seria possível marcamos a segunda entrevista ou se ela gostaria de interromper a sua participação na pesquisa. Passados 15 dias (final do mês de janeiro), a formadora respondeu que eram dias difíceis, mas que continuaria participando da pesquisa e pediu para enviar o que faltava da entrevista. Encaminhamos mais uma vez o roteiro da segunda entrevista. No início do mês de fevereiro de 2022, entramos em contato para o agendamento da entrevista, no entanto, a formadora retornou com o roteiro de perguntas respondido por escrito. Analisamos o material e percebemos que o roteiro de perguntas foi tratado pela formadora como um questionário de perguntas abertas, dessa maneira, as respostas não trouxeram o fluir que uma entrevista proporciona. Em um novo contato com a formadora, relatamos sobre a importância da entrevista para aprofundar algumas questões, porém, novamente não conseguimos uma agenda até o momento do início da análise dos dados.

Com a outra formadora, entramos em contato no início do mês de outubro de 2021, para verificarmos a disponibilidade de agenda para uma segunda entrevista, e enviamos o roteiro de perguntas. Ela respondeu, prontamente, dizendo que preferia escrever a partir dos questionamentos feitos no roteiro, e que, devido à aposentadoria, a cada dia mais se distanciava naturalmente desse momento profissional por também estar envolvida com outras coisas. Esclarecemos sobre a metodologia da pesquisa e a importância de agendarmos uma entrevista, porém a formadora foi taxativa em relação à sua preferência em responder as questões. Anuímos então com essa possibilidade. No final do mês de dezembro de 2021, recebemos o roteiro respondido. Ao analisarmos o material, percebemos que a formadora também tratou o roteiro como um questionário de perguntas abertas, não desenvolvendo as respostas com certa consistência. Seria necessária a entrevista para o aprofundamento das questões do segundo roteiro e dos novos questionamentos surgidos das respostas. No entanto, como a formadora já havia declarado a sua indisponibilidade, não entramos em contato.

Empreendemos esforços para oferecer alternativas para a participação na pesquisa porque a primeira formadora trabalhara por tempo significativo no Cemepe, entre 2004 e 2012 e de 2017 a 2021; e porque a segunda havia sido formadora da área de Artes, que tem uma história peculiar no Cemepe. Entretanto, diante das dificuldades descritas, decidimos não as incluir como sujeitos da pesquisa, porque os dados coletados não deram consistência para a análise e não foi possível aplicar, integralmente, o instrumento adotado.

Dessa maneira, o estudo se limitou a três formadores. Definida a quantidade de sujeitos participantes, seguimos em direção à segunda e à terceira etapa da análise de conteúdo.

Na segunda etapa, dedicamos ao aprofundamento do referencial teórico e à aplicação da análise de conteúdo temática. Começamos identificando os núcleos de sentidos, isto é, a presença de conteúdos comuns e/ou semelhantes manifestos que possuíam significados analíticos. Depois, agrupamos os núcleos de sentidos em blocos de proximidade e elencamos temas mais amplos, dos quais pudessem ser discutidos os diferentes núcleos de sentidos encontrados. Em seguida, elaboramos cinco categorias temáticas a partir dos blocos de proximidade e do referencial teórico. Com as categorias construídas, avançamos para a terceira etapa da análise.

Na terceira etapa, relacionamos os dados com o referencial teórico mediante as categorias temáticas. Dividimos a análise em dois momentos. No primeiro momento, realizamos somente a análise da categoria *maturidade pessoal e profissional* para apontar o potencial heutagógico dos formadores. E, no segundo momento, analisamos, de forma individual, as categorias *pré-formação do formador*, *desenvolvimento da aprendizagem heutagógica*, *desenvolvimento de capacidade* e *desenvolvimento da base de conhecimento do formador*. Nessa etapa, as inferências construídas conduziram as argumentações interpretativas.

Neste capítulo, apresentaram-se as escolhas metodológicas para viabilizar a investigação e o percurso burocrático, de entrada no campo de pesquisa e da pesquisa em si mesma, em um movimento “de baixo para cima” (BOGDAN; BIKLEN 1994, p.50). Agora, no próximo capítulo, se exporão a análise e os resultados dos dados.

CAPÍTULO 3

APRENDIZAGENS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS FORMADORES DO CEMEPE: ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Neste capítulo, serão analisadas as aprendizagens e o desenvolvimento profissional por meio de categorias temáticas, relacionando os depoimentos dos formadores com o embasamento teórico.

Organiza-se em três seções principais.

Na primeira seção, utilizaram-se os dados das três entrevistas conjuntamente, abordando a categoria *maturidade pessoal e profissional* para analisar a dimensão psicológica e profissional dos formadores; as *unidades de contexto ambiente de trabalho*, considerando os diversos aspectos que envolvem o local de trabalho, e a *aprendizagem informal*, relevando a estrutura não formal de construção das aprendizagens e desenvolvimento profissional, sendo possível situar os formadores em um potencial heurístico.

Na segunda seção, empregaram-se os dados específicos de cada formador para identificar as evidências do processo formativo heurístico por meio das seguintes categorias: *pré-formação de formador*, referindo às experiências ou situações formativas anteriores que se interrelacionam com a função de formador; desenvolvimento da *aprendizagem heurística*, focando nos aspectos individuais e contextuais a fim de analisar de que maneira os formadores construíram as suas aprendizagens para o exercício na função; *desenvolvimento de capacidade*, identificando os dois níveis de aprendizagem, sendo o primeiro nível as competências aprendidas ou ampliadas para a função de formador e o segundo nível a utilização das competências em contextos diferentes, e *desenvolvimento da base de conhecimento do formador*, analisando a manifestação dos conhecimentos da base pelos formadores.

E, na terceira seção, apresentam-se reflexões a respeito da aprendizagem e desenvolvimento profissional de formadores de formação continuada a partir dos dados da pesquisa.

3.1 Maturidade pessoal e profissional dos formadores do Cemepe: indícios do potencial heutagógico

Nesta seção, estabelece-se a relação dos dados com o *continuum* PAH (Figura 1) por meio da categoria *maturidade pessoal e profissional*. A maturidade e a autonomia são duas variáveis importantes para identificar e situar o aprendiz na progressão PAH, bem como para a abordagem heutagógica, porque “precisamos ter certeza de que o aprendizado desejado está dentro das capacidades e do nível de maturidade do aprendiz em potencial” (KENYON; HASE, 2013, p.8, tradução nossa).

Para a análise da maturidade pessoal, bem como para subsidiar a abordagem andragógica, utilizaram-se as dimensões de Knowles (1980), por serem referenciais para o entendimento da maturidade em pessoas adultas. De acordo com o *continuum* PAH, como vimos, a heutagogia tem sua base na andragogia e a amplia (BLASCHKE, 2012), assim, os processos heutagógicos se apoiam nos andragógicos sem divergências, porém os ampliam rumo à aprendizagem autodeterminada.

Para a análise da maturidade profissional, recorreu-se a Huberman (2013) e Day (2001), por possibilitarem relacionarmos a fase profissional com o desenvolvimento da maturidade profissional.

Os indivíduos podem ser considerados como adultos jovens quando estão na faixa etária entre 20 e 40 anos e como adultos de meia-idade quando têm entre 40 e 60 anos. No tocante aos sujeitos desta pesquisa, no momento da entrevista, tinham 31, 40 e 54 anos de idade, isto é, dois formadores considerados adultos de meia-idade e uma formadora adulta jovem. Tanto os adultos jovens quanto os adultos de meia-idade possuem, entre as paisagens que envolvem o seu cotidiano, os seguintes aspectos: compromissos, dúvidas, conflitos, profissionalização, intimidade, introspecção, afetos, realizações, não realizações, busca de sentido para as suas ações, desapego dos pais, processos de escolhas referente a parceiro (a), amizade, profissão, maternidade, paternidade, desenvolvimento da maturidade entre outros (MAIA, 2017).

As 15 dimensões de maturidade sugeridas por Knowles (1980) contribuem para a identificação da maturidade pessoal dos formadores (Quadro 5). Relembrando-as: 1 – da dependência para a autonomia; 2 – da passividade para a atividade; 3 – da subjetividade para a objetividade; 4 – da ignorância para o esclarecimento; 5 – das pequenas habilidades para as grandes habilidades; 6 – das poucas responsabilidades para as muitas responsabilidades; 7 – dos interesses restritos para os interesses amplos; 8 – do egoísmo para o altruísmo; 9 – da auto

rejeição para a autoaceitação; 10 – da autoidentidade amorfa para a autoidentidade integrada; 11 – do foco em detalhes para o foco em princípios; 12 – das preocupações superficiais para a preocupações profundas; 13 – da imitação para a originalidade; 14 – da necessidade da certeza para a tolerância da ambiguidade e 15 – da impulsividade para a racionalidade.

Essas dimensões são interessantes para a percepção dos participantes desta pesquisa, já que, conforme Hase e Kenyon (2013), a maturidade está interligada com o tipo de aprendizagem do indivíduo. Na análise, procurou-se relacionar trechos das entrevistas que, em algum momento das trajetórias pessoais e profissionais dos formadores, indicam a presença das dimensões de maturidade,

Knowles (1980) afirma que todos os seres humanos, em um primeiro momento em suas vidas, são completamente dependentes de outras pessoas para satisfazerem as suas necessidades³³, porém, à medida que as experiências vão acontecendo, essas podem afetar o movimento de dependência em direção à autonomia. Para o autor, uma das principais buscas de um indivíduo é pela ampliação da autodireção de sua vida. Nos excertos a seguir, podemos observar a dimensão 1 (da dependência para a autonomia), por darem indícios de como ocorreu o movimento para a autonomia na aprendizagem de disciplinas escolares por parte dos formadores, ou seja, ir de uma aprendizagem dependente do professor para uma aprendizagem autodirigida.

[...] então a gente revezava, um dia eu resolvia o exercício, outro dia ele resolvia, e sempre a gente resolvia os exercícios antes, assim, em casa mesmo, a gente pegava os exercícios e resolvia. E o professor [de Matemática] sabia que a gente já tinha feito os exercícios e jogava a bola e falava: - Olha, resolve os exercícios da página tal para os alunos! E ele saía da sala e ia fumar fora da sala de boa. [F1]

Na aula de História, a professora dava muito seminário e falava para a gente. E ela falava das temáticas e a gente pesquisava, ela passava os materiais e pedia para a gente fazer os trabalhos e a gente usava a criatividade e fazia tudo bem direitinho. E nisso eu tomei gosto, por isso eu aprendi a estudar sozinha, a dar opiniões para os colegas, aprendendo a fazer trabalho em coletivo. E para escolher [curso superior], não tive dúvidas. [F2]

Nos excertos a seguir, observamos a presença da dimensão 4 (da ignorância para o esclarecimento), por causa da ênfase na construção de conhecimentos profissionais em contextos formais e informais.

³³ Knowles (1980) se respalda na pirâmide de necessidades humanas de Maslow, em cuja base estão as necessidades fisiológicas e de sobrevivência e, no ápice, as necessidades de autoatualização.

[...] eu sou bióloga, e a licenciatura, ela permeia o curso. Então, esse é o meu caminho formal. Eu sou especialista em EJA. No mestrado foi algo mais recente, eu terminei no ano passado. [F3]

Então, para aproveitar as férias, as minhas atividades era visitar museus, parques, e isso, de forma isolada, não é tão relevante, mas quando eu volto a essa história eu me localizo lá. [F3]

Em 1998 eu prestei o vestibular e passei na época, até passei em terceiro lugar para Matemática [...]. Eu escolhi licenciatura e, então, começa toda a história de professor. Mais pra frente, em 2012, eu faço graduação em Computação pela IFTM e 2018 eu termino o mestrado em Computação pela IFTM. [F1]

[...] eu resolvi fazer o curso de licenciatura em História. [...] Eu fiz um curso de especialização em Sociologia e Filosofia de 300 horas até 400 horas. Fiz um curso de especialização na área de Inspeção Escolar com as mesmas características. Fiz um curso de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, eu acho que fiz mais um, mas não estou me lembrando, assim, quando eu me lembrar depois eu falo, e depois fui fazer mestrado. E no mestrado eu fiz vários cursos ligado à questão gênero, raça e etnia eixo 2, que era o programa de formação continuada com docência organizado pela Proex, e tinha toda uma parceria NEAB/UFU. [F2]

Com o crescimento da maturidade, o indivíduo vai aumentando as suas responsabilidades, por se envolver em diferentes atividades. Nos excertos a seguir, percebemos o envolvimento dos formadores em diversificadas funções na área da educação, ora através de concurso, ora por processo seletivo, ora por convite, relacionado à dimensão 6 (das poucas responsabilidades para as muitas responsabilidades).

Aquela [professora] que me aconselhou em relação à sexualidade e que me acompanhou em todas as minhas dificuldades, as minhas limitações, e me viu ao mesmo tempo ficar seis meses lá [na escola do estágio] e ela me ligou e falou: - O edital do Pibid está aberto, você não quer ser supervisora? E o Pibid tinha uma particularidade, tinha que ter dois anos como professora pra ser supervisora, e eu não tinha esses dois anos, eu tinha um ano e alguns meses, e eu falei: - Eu acho que não dou conta, não. E ela falou: - Não, eu sei quem é você. Você consegue, se você quiser participar do edital, você vai participar como qualquer outra pessoa. Eu falei: - Ah, tá bom, vou tentar. Era uma carta de apresentação e um título. Então, eu me tornei supervisora. [F3]

[...] ao mesmo tempo mantendo as duas carreiras trabalhando na empresa na área de Estatística e à noite trabalhando como professor, e isso vai até 2005/2006 mais ou menos, nessa dupla jornada. E no final de 2005, surge um convite para trabalhar em uma universidade particular como professor de Matemática e é aonde eu abandono essa questão da empresa, enfim, eu fico cem por cento dedicado à educação. [F1]

Quando eu terminei o curso, que eu precisava trabalhar, eu já trabalhava picadinho, assim, um contrato daqui, uma substituição dali, e quando eu precisei trabalhar, mesmo, eu tive que sair da cidade. Primeiro, eu fui para Brasília, por questões pessoais, acho... não sei se posso falar isso nessa entrevista, fiquei em Brasília por um ano, não gostei da cidade, mas trabalhei,

trabalhei em uma instituição particular durante um ano e depois vim parar aqui em Uberlândia. E eu trabalhei, não sei se você se lembra, tinha um cursinho, lembra? Não é da sua época né! É um cursinho pré-vestibular e também trabalhei na cidade de Prata, Campina Verde em outra instituição particular. E ao mesmo tempo trabalhei no estado e fiz o concurso da prefeitura e passei em 92 e fui tomar posse em 94. [F2]

Nas falas das formadoras, identificamos a dimensão 8 (do egoísmo para o altruísmo), por se preocuparem com a justiça social, com uma sociedade melhor, com um trabalho voluntário, com os problemas das outras pessoas e em fazer uma diferença positiva em realidades desfavoráveis socioeconomicamente. Sobre essa dimensão, Knowles (1980, p.31, tradução nossa) faz a seguinte afirmação: “Viemos ao mundo em um estado total de egocentrismo, e uma de nossas tarefas centrais para o resto de nossas vidas é nos tornarmos cada vez mais capazes de nos importamos com os outros”, isto significa a substituição do espírito de rivalidade e de competição para o espírito cooperativo, solidário, empático e humanista.

Não, eu quero ser médica! Se eu for, vou fazer um trabalho voluntário na área. [F3]

Eu acho que a área das Humanas me escolheu. Acho que não foi eu que escolhi ela, ela me escolheu. Porque eu via o problema das pessoas, eu olhava, eu enxergava, mesmo eu ainda com 15/17 anos, eu fazia muitas perguntas para mim e para minha família e ninguém dava conta de me responder. [F2]

[...] trabalhei um ano na fazenda, porque eu sempre quis fazer a diferença no meio rural. [F2]

A questão da identidade é “delicada e crucial” (KNOWLES, 1980, p.32, tradução nossa), por ter um desenvolvimento contínuo ao longo de toda a vida do indivíduo, porém, indica uma transição nessa dimensão do “eu não sei quem eu sou” para “eu sei claramente quem eu sou” (Ibidem). Nos excertos a seguir, podemos ver essa transição através autoafirmação, origem social, lugar, aspectos da personalidade e de percepção de mundo, pertencentes à dimensão 10 (da autoidentidade amorfa para a autoidentidade integrada).

Mas eu sou bailarina e eu sou professora de balé anterior à experiência em sala de aula, então eu sou professora desde os meus 18 anos. E a arte e a educação, ver o mundo pelo viés da arte é algo que faz parte de mim desde muito pequena. [F3]

Então, é minha opção trabalhar na escola pública, porque eu tenho origem de pessoas pobres. Eu entendo que sou uma pessoa pobre. Eu não perdi essa essência a minha vida inteira. Eu saí desse lugar de muita pobreza, que era muita pobreza, mas eu não deixei de pensar nisso, não deixei de compreender, de empatia de quem está no mesmo lugar que eu já estive, teve toda essa questão [...]. [F2]

Na dimensão 14 (da necessidade da certeza para a tolerância da ambiguidade), expressam-se aspectos subjetivos como autosssegurança e autoconfiança para ir em direção à tolerância às situações que provocam diferentes e variados sentidos e sentimentos. Nos relatos a seguir, percebemos subentendidos esses dois aspectos subjetivos, para lidar tanto com as ambiguidades de uma nova proposta pedagógica quanto com as ambiguidades presentes no início da carreira profissional.

Como os professores não queriam dar aula, quando a gente [formadora/3 e outra colega de turma no momento de estágio supervisionado do curso de Biologia] ia dar aula, eles saíam da sala e a gente não importava. [F3]

O primeiro conflito que a gente teve foi com o barulho. As nossas salas não têm uma acústica boa para a gente trabalhar em grupos. Eu atrapalhava todos os professores do corredor. E eu deixava a supervisora louca da vida. E ela falava: - Que bagunça! Porque barulho na escola é bagunça. Barulho não é produção de conhecimento. Produção de conhecimento é o professor fala e os meninos ouvem. Eu falei: - Beleza, eu consigo entender que eu estou atrapalhando, mas eu não aceito mais deixar os meninos um atrás do outro. O que que eu faço? -Ah, então sai com os meninos da sala de aula. E eu comecei a sair com os meninos da sala de aula. Os meninos escolhiam em qual lugar da escola a gente ia ter aula. E eu tive que provar para a supervisão antes de eles sentarem. Você tem que explicar para sua supervisora. -Onde é a sua sala? - Onde eles quiserem. -Ah, você pegou uma das piores das turmas, uma das mais bagunceiras, você não vai conseguir. E eu falei: -Ah, está bom. Isso aí eu já sei. Mas eu vou achar um jeito de fazer dar certo. [F3]

A gente [a formadora/2 na atuação como professora de História no início de sua carreira] entrava na sala de aula para trabalhar normalmente, como se você tivesse toda a experiência do mundo. Eu fiquei quatro meses. Aí eu fui aprendendo com os alunos e eles gostavam da minha aula e eu também gostava de fazer o que eu estava fazendo e assim continuei até terminar o curso [de licenciatura]. [F2]

É necessário fazer quatro ressalvas.

Primeiro, as 15 dimensões de maturidade podem aparecer mais de uma vez nas entrevistas através de diferentes experiências dos formadores, entretanto, selecionamos os trechos que, em nossa percepção, mais evidenciaram o objetivo da categoria temática *maturidade pessoal e profissional*.

Segundo, a identificação empreendida não foi feita de forma exaustiva, mas intentamos ilustrar a maturidade por meio de alguns excertos.

Terceiro, Knowles (1980) pontua que as dimensões não precisam, necessariamente, ser todas alcançadas para considerar-se um adulto maduro.

Quarto, apresentaram-se nesta seção somente as dimensões que contemplaram dois ou todos os três formadores.

Entre as 15 dimensões, houve seis mais expressivas, identificadas nos dados coletados dos formadores; dessa maneira, consideramos que os participantes desta pesquisa são adultos maduros. Além disso, defendemos no capítulo 1 que ser/estar formador é uma função dentro da profissão docente, devido a isso, ao pensarmos sobre a possibilidade de uma maturidade profissional dos formadores, se faz importante considerar o tempo de exercício na docência como referência profissional. Os formadores participantes desta pesquisa são professores de formação e profissão apresentando oito, dezoito e trinta e três anos de atuação, portanto, a sua ampla bagagem de maturidade profissional envolve a sua atuação na docência. O tempo na docência ultrapassa a fase de estabilização-apontada como ápice da maturidade profissional-, dessa maneira, inferimos que os formadores também são profissionais maduros.

Portanto, a categoria temática *maturidade pessoal e profissional* possibilitou perceber as evidências de maturidade por parte dos formadores, que, de acordo com o *continuum PAH*, é característica fundamental para os aprendizes serem heutagógicos. A maturidade é importante tanto para o modelo andragógico quanto para o heutagógico, em grau maior para esse último.

Também podemos inferir que o Cemepe é de um ambiente particularmente adequado para a abordagem heutagógica, que, segundo Moore (2020), ocorre mais facilmente em um local de trabalho com natureza dinâmica e evolutiva. Além disso, embora a heutagogia seja uma abordagem para contextos de aprendizagem formais e informais, existe uma hipótese de que ela “é mais útil quando aplicada à aprendizagem informal” (HASE, 2014, p.22, tradução nossa).

Também vimos que não há uma política de formação para os formadores, tornando a informalidade uma das principais maneiras de aprendizagem pelos formadores, o que também é um contexto favorável para a abordagem heutagógica.

Diante disso, os participantes desta pesquisa apresentam um potencial heutagógico tonificado pelas unidades de contexto “ambiente de trabalho” e “aprendizagem informal”.

3.2 Processos formativos dos formadores do Cemepe: evidências percebidas nas vozes dos/as participantes da pesquisa

Na seção anterior, a condição geracional e o tempo de profissão docente foram concebidos como sinalizadores da maturidade pessoal e profissional, em conjunto com o contexto que envolve o ambiente de trabalho e a aprendizagem informal, permitindo situar os formadores em processos heutagógicos potenciais.

Agora, a proposta desta seção, levando em consideração que “cada pessoa terá uma perspectiva única sobre novas informações, novas habilidades e novas experiências” (HASE, 2016, p.4, tradução nossa) é analisar os dados específicos de cada formador por meio de quatro

categorias: *pré-formação de formador* – refere-se às experiências ou situações formativas anteriores interrelacionadas com a função de formador; *desenvolvimento da aprendizagem heurística* - atenta-se para os aspectos individuais e contextuais para analisar de que maneira os formadores construíram as suas aprendizagens para o exercício na função; *desenvolvimento de capacidade* - identificação dos dois níveis de aprendizagem, sendo o primeiro nível os conhecimentos e habilidades aprendidas ou ampliadas para a função de formador e o segundo nível a utilização dos conhecimentos e habilidades em contextos diferentes, e o *desenvolvimento da base de conhecimento do formador*.

3.2.1 A formação antecedente e vinculada à função de formador

Como vimos, a formação de professores se inicia antes da entrada em um curso de licenciatura e sofre influência das crenças, das perspectivas, das histórias pessoais, das experiências, das práticas, das aprendizagens pela observação entre outras variáveis incorporadas à vida de cada pessoa (LORTIE, 1985; FLORES, 2014). Similarmente a essa fase da docência, na categoria temática *pré-formação do formador*, identificaram-se evidências de aprendizagens precedentes e interrelacionadas com o período de atuação na função de formador, provenientes da trajetória pessoal e profissional dos formadores.

3.2.1.1 “Eu trabalhei na EJA à noite, com os adultos”

O formador/1 teve experiência de ser professor de pessoas adultas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no Ensino Superior. São contextos educacionais diferentes, embora ambos estejam inseridos na educação de adultos no sentido de “desenvolver no educando capacidades gerais de pensar, definir, nomear, classificar, eleger, criar, e aprender a aprender sozinho” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p.25). O Cemepe se configura um terceiro contexto, com um público-alvo de professores já no exercício profissional e inseridos na concepção de formação. Trata-se de “um processo que tende a desenvolver no adulto certas capacidades mais específicas com vistas a desempenhar um papel particular que implica em um conjunto definido de técnicas e tarefas” (Ibidem). Guardadas as particularidades de cada contexto, a condição geracional dos indivíduos pode ser considerada como um ponto em comum, de modo que a experiência do formador/1 com adultos da Educação Básica e do Ensino Superior se configura como uma aprendizagem antecedente à atuação como formador.

[...] em 2002 mesmo eu passei no concurso da prefeitura e em 2003 eu começo a trabalhar na prefeitura. Eu trabalhei na EJA à noite, com os adultos [...]. E

eu comecei a dar aula para esse pessoal, enfim, eu fui aprender muita coisa que eu não sabia, muita coisa eu fui aprender ali na prática [...]. [F1]

E no final de 2005, surge um convite para trabalhar em uma universidade particular como professor de Matemática e é aí onde eu abandono essa questão da empresa, enfim, eu fico cem por cento dedicado a educação. [F1]

Na fase de pré-formação para a docência, as aprendizagens sobre educação, sobre o ser professor e sobre a escola são construídas naturalmente por meio do desempenho do “ofício de aluno” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p.98) na Educação Básica. Nessa mesma perspectiva, o formador/1, desde quando inicia a sua participação nos cursos do Cemepe, no ano de 2003, até o ano de 2009, quando se torna formador, passou seis anos desempenhando o “ofício de docente em formação”. Com base em Oliveira-Formosinho (2009) denominamos de “ofício de docente em formação” o desempenho dos professores enquanto participantes em propostas de formação continuada. Nesse momento, suas vivências podem construir aprendizagens, imagens, representações, concepções e conceitos sobre formação continuada, ser formador e ser docente em formação. No caso do formador/1, as suas experiências como docente em formação desenvolveram a aptidão pelos estudos em sua prática profissional e uma concepção positiva sobre a formação continuada, por perceber contribuições significativas em seu trabalho como professor.

[...] e, desde essa época [2003], eu começo a fazer os cursos de formação que eram oferecidos no Cemepe, era uma vez por mês que a gente tinha a formação lá, e eu comecei a gostar dessa coisa, de trabalhar com formação, eu fui gostando de estudar e nisso eu fui melhorando enquanto professor [...]. [F1]

Gatti et al. (2019) afirmam que os conhecimentos experienciais na docência são fortemente referenciados nos estudos sobre a formação do formador. Marcelo e Vaillant (2018) corroboram com essa afirmação, ao asseverar que há um tipo de grupo³⁴ de professores que se convertem em formadores por terem como principal característica a perícia na sabedoria da prática.

Diante disso, o formador/1 destaca que sua experiência com o uso das tecnologias nas aulas de Matemática foi algo que o motivou, gerou segurança no trabalho com os professores e trouxe credibilidade para sua proposta de formação continuada.

³⁴ Marcelo e Vaillant (2018) afirmam que a via com que o professor se converte em formador determina a forma com o qual desenvolve o seu trabalho. Cita duas vias ou dois grupos de formadores. O primeiro grupo, com um reconhecido conhecimento especializado, porém com escassa formação prática do que ocorre nas aulas e escolas. O segundo grupo, com um considerável conhecimento da docência, do cotidiano da escola e uma sabedoria da prática, entretanto, com restrito conhecimento teórico acerca dos processos de ensino-aprendizagem.

[...] porque eu sempre fui uma pessoa que sempre gostei de trabalhar com recursos nas aulas de Matemática, recursos voltados para a computação, e isso foi o que me leva em 2012 a fazer a Computação, na verdade, que é uma coisa que eu já usava dentro das aulas. Trabalhava com os blogs, famosos blogs. Usei muito blogs com os alunos do sétimo ano e foi uma experiência muito rica e foi isso que me motivou a participar do edital para ser formador do Cemepe. E você apresentava um projeto e o pessoal fazia a votação, e eu fui contemplado. Eu agradeço muito o pessoal que votou em mim na época, em 2008. E então, em 2009, eu comecei como formador do Cemepe na área de Matemática, onde eu fico até 2012, de 2009 até 2012, eu fico com os professores de Matemática. [F1]

Então, tem que ser algo que você já experimentou, porque a minha experiência de 4/5 anos de professor acaba que ajuda também, e quando você pega um formador que não tem experiência nenhuma de sala de aula e vai trabalhar com professor, gera uma certa desconfiança, porque o pessoal vai falar: - Uai, essa pessoa não sabe de nada, ele não teve em sala de aula! De certo ponto, isso me ajudou, porque eu já tinha uma experiência de sala de aula. [F1]

Portanto, nesta categoria percebemos aprendizagens prévias do formador/1 por meio de algumas experiências em sua trajetória profissional docente. A sua atuação com adultos-alunos e depois com adultos-professores pode ter ocasionado uma extensão e ampliação nas aprendizagens, por se tratar de um mesmo grupo geracional, obviamente considerando os seus contextos. Em analogia ao ofício de aluno na fase de pré-formação para docência, identificamos o ofício de docente em formação, momento em que o formador/1 construiu sua concepção sobre a formação continuada, que, por sua vez, pode ter tido desdobramentos no exercício da função.

Destacam-se os saberes experienciais da docência (TARDIF, 2014), por terem sido o único conhecimento prévio que foi mobilizado na função de formador, de duas maneiras: a primeira - sustentando a proposta de formação continuada através dos resultados obtidos com as experiências em sala de aula, e a segunda – interferindo em uma relação mais receptiva por parte dos colegas-professores em formação devido à bagagem de experiências em sala de aula.

3.2.1.2 *“E onde eu aprendi a escutar o outro?! Foi na formação que eu tive nos movimentos populares”*

A formadora/2 afirma que, desde a sua adolescência, participava de movimentos políticos partidários (Partido dos Trabalhadores) e populares (Sindicato dos Professores). A partir da participação nesses dois movimentos sociais, desenvolveu a habilidade de ouvir e estabelecer um diálogo de reflexão com as pessoas. Habilidades essas que foram utilizadas para o exercício na função de formadora do Cemepe, como podemos verificar nos excertos a seguir.

[...] Mesmo porque, quando eu tinha uns 15/17 anos, eu, na minha cidade, junto com mais 5 pessoas, eu formei, organizei o PT na minha cidade. [F2]

Pesquisadora: Como você se tornou formadora?

Eu sempre tive uma prática pedagógica não autoritária. Desde muito cedo eu aprendi a ouvir. Onde que eu aprendi isso?! Eu aprendi isso nos movimentos sociais que eu sempre participei. Então eu aprendi no sindicato a ouvir as pessoas. Eu acho que qualquer trabalho na educação que você inicia com uma turma nova, a primeira coisa que você tem que fazer é ouvir os outros, ouvir as pessoas, ouvir o que elas querem. Então eu sou muito da teoria do Guimarães Rosa, daquela frase dele, que a gente aprende é na caminhada. Então, à medida que eu ia ouvindo as ponderações dos meus colegas. Eu ia aprendendo essa nova função. [F2]

Pesquisadora: Eu tenho uma última pergunta sobre o jogo dos professores em testar o seu conhecimento; você disse que no momento da formação, quando você começou na coordenação, você falou assim: - Não adianta colidir com uma pessoa adulta, mas levá-la a um diálogo de reflexão! Eu quero entender, assim, como você fazia esse diálogo de reflexão e como você aprendeu a fazer esse diálogo de reflexão?

Eu aprendi a dialogar escutando, entendeu? Eu aprendi a dialogar escutando. Eu sempre achei em reunião que quem fala demais, não compreende. Não consegue compreender o outro. Então, eu prefiro ouvir mais do que falar. Eu falo muito, mas eu ouço muito mais do que eu falo. Quando eu falo, eu ouço muito mais. Eu posso ouvir a pessoa pouco, mas eu escuto e vou refletir sobre aquilo internamente é claro e rápido. Isso é um treinamento e eu fiz isso a vida inteira, então, para mim, é muito rápido, a pessoa falou, eu já estou refletindo sobre a fala dela, eu já estou compreendendo o que está ali [dizendo] nas entrelinhas e eu estou interiorizando aquilo que ela está falando. Então, eu escuto mais do que falo, entendeu? Eu aprendi a fazer isso escutando. E onde eu aprendi a escutar o outro, Jussara?! Foi na formação que eu tive nos movimentos populares, porque você tem que escutar desde a pessoa que coordena a reunião até a pessoa que chega ali no movimento social, que não tem um banheiro para tomar banho, não tem energia elétrica na casa dela, ela não tem uma mesa para fazer uma escrita decente. [F2]

A prática educativa dos movimentos sociais tem como base a educação popular³⁵ (MOREIRA, 2020; CARNEIRO, 2020). Dos quatro sentidos da educação popular apontados por Brandão (1985), destacamos o das classes populares, que são “práticas educativas que acontecem com o povo e desde o povo” (CARNEIRO, 2020, p.28) e estão ligados aos movimentos sociais (CARNEIRO, 2020). A formadora/2 enfatiza com veemência a formação que recebera nesses espaços populares, e foi possível perceber alguns dos princípios da educação popular em sua fala, já que “a metodologia da educação popular pressupõe diálogo, escuta ativa, participação, reflexão e ação individual e coletiva [...]” (PAULO, 2020, p.68).

³⁵ “De modo geral, a educação popular é compreendida como: 1) Participação popular com vistas à superação dos problemas sociais; 2) Instrumento de luta e defesa dos direitos; 3) Uma forma de expressão popular; 4) Um método de Educação e de trabalho; 5) Os movimentos populares; 6) Base de trabalho de assessorias junto aos Movimentos sociais urbanos e rurais; 7) As práticas escolares destinadas aos setores populares; 8) Um trabalho de base” (PAULO, 2020, p.30-31).

Conforme Moreira (2020), a Rede de Educação Cidadã (Recid)³⁶ sistematizou 12 princípios da educação popular das classes populares. Entre eles, identificamos três princípios nos excertos da formadora/2, a saber: partir da realidade concreta enquanto compromisso com a diversidade; dialogicidade e compromisso com a emancipação popular.

O primeiro princípio – partir da realidade concreta enquanto compromisso com a diversidade – trata da necessidade de se apropriar da realidade como ponto de partida considerando “saberes, conhecimento, visão e a percepção que as pessoas têm do mundo” (MOREIRA, 2020, p. 17), e isso “exige a escuta cuidadosa dos sujeitos” (Ibidem). A formadora/2 destaca que aprendeu a ouvir no movimento social (ouvir desde as pessoas mais importantes socialmente até às mais vulneráveis), e, por meio da escuta, teve oportunidade de contactar os anseios e ponderações dos colegas-professores em formação, ou seja, adentrar na realidade deles. É importante destacar que, para além da escuta sensível, o questionário também foi uma ferramenta aplicada nas formações para tal finalidade, pois a formadora/2 faz a seguinte afirmação: *“Na minha época, [questionário] não era só para fazer o levantamento de tema, era também para conhecer um pouco da necessidade do grupo”* [F2].

O segundo princípio – o da dialogicidade – é a essência da educação popular, pois estabelece entre as pessoas uma relação horizontal, igualitária e empática. A formadora/2 relata que o caminho formativo mais eficaz com que conduzia a formação com os professores era através do diálogo reflexivo; no entanto, para ela, o ouvir antecede o diálogo. Day (2001, p.160) também concorda com isso, ao asseverar que “os adultos aprendem quando lhes são proporcionadas oportunidades regulares para a reflexão, com base nas experiências vividas”.

O terceiro princípio – o compromisso com a emancipação popular – significa “superação das formas autoritárias de sociabilidade, em direção à efetiva liberdade humana” (RECID, 2010, p.23 apud MOREIRA, 2020, p.18). Entendendo que “educação popular e democracia são indissociáveis” (MOREIRA, 2020, p.41), a formadora/2, ao utilizar o advérbio de tempo “sempre” para expressar a durabilidade de sua prática pedagógica não autoritária, nos leva a conjecturar que, para ela, “a democracia, antes de ser uma forma política, é forma de vida” (FREIRE, 1967, p.81 apud MOREIRA, 2020, p. 41). Forma de vida que foi construída no aprender a ouvir dentro dos movimentos sociais, que, por sua vez, têm na educação popular

³⁶ A Rede de Educação Cidadã (Recid) é uma articulação coletiva e ampliada de diferentes atores sociais, entidades e movimentos populares do Brasil, que surgiu em 2003 no âmbito do Programa Fome Zero e tem como principal objetivo tornar a educação popular uma política pública (CARNEIRO, 2020).

seu alicerce. E, por ser forma de vida, as relações no exercício da função de formador do Cemepe tiveram um viés democrático.

A formadora/2, por meio da “aprendizagem mandatada³⁷” (DAY, 2001, p.230), desempenhou, obrigatoriamente, durante 11 anos, o ofício de docente em formação, pois desde o início de sua carreira como professora de História da rede pública municipal de ensino, houve a exigência, por parte da prefeitura de Uberlândia, de sua participação nas formações do Cemepe.

Quando eu entrei o Cemepe, já tinha mais ou menos 5/6 anos, poucos anos, nem sei se seria isso que tinha, e tinha uma portaria da prefeitura que não sei o número que falava que todo funcionário era obrigado a ir pelo menos uma vez ao mês no Cemepe para fazer a formação, eu não sei o número dessa portaria, só sei que todo mundo era obrigado a ir. Obrigado mesmo. Então, o meu primeiro contato com a formação foi assim. Era obrigado a ir ao Cemepe e eu ia, mas como eu assistia aos cursos todos os anos, os cursos eram do mesmo jeito, todos os anos era a mesma coisa e não agregava em nada, não ajudava a gente em nada na sala de aula. Então, um dia, teve uma formação que foi sobre o jornal: como utilizar o jornal nas aulas? E tinha uma tirinha, a primeira com um jacaré na praia com uma sombrinha, a segunda tirinha mesma coisa, terceiro dia a mesma coisa, todo dia a mesma coisa, e todo mundo já estava saturado disso, pelo menos na área de História, e as pessoas que trabalhavam nessa formação entregaram o jornal, que era pra fazer uma atividade utilizando qualquer parte do jornal. O meu grupo pegou essa tirinha e colocou assim: no primeiro quadrinho, todo dia no Cemepe, no segundo quadrinho, todos os dias no Cemepe, no terceiro, todos os dias, todos os anos a mesma coisa. Deu uma confusão tão grande que a gente tinha sido obrigado a trabalhar passando da carga horária. Nossa carga horária extrapolava e o pessoal da História sempre foi muito questionador o ano inteiro, e principalmente o meu grupo que tinha feito acho que não me lembro quem era do grupo, mas eu me lembro que fui eu que disse: - Eu quero fazer isso, gente, não aguento mais! Todo mundo concordou. A gente fazendo as contas, a gente estava trabalhando um tempão de graça e eles não estavam pagando pra gente e a gente pegou um contador pra fazer as contas direitinho e a prefeitura estava devendo um monte para nós. Obrigava a gente ir e não pagava, e a gente pegou essas contas e entregou para a diretora do Cemepe, uma mulher muito autoritária, que nem queria receber a gente, e a gente entregou e falamos: - Nós vamos pra Justiça saber por que vocês não pagam a gente e obrigam a gente a trabalhar! Passou um mês, nós não fomos mais obrigados a ir ao Cemepe, passou a ser facultativo, e essa diretora foi substituída. Eu não sei se foi por conta dessa confusão que começou com a tirinha e terminou com a questão deles obrigarem a gente trabalhar em excesso, as horas que a gente era obrigado e não pagava, eu não sei, eu sei que ela saiu e entraram outras pessoas que não eram nem menos e nem mais autoritária, sabiam fazer uns acordos mais diplomáticos. E continuamos, eu continuei, o meu grupo continuou até 2005 [...]. Então, desde que eu entrei na prefeitura, eu sempre participei das formações que tinha no Cemepe. [F2]

³⁷ Aprendizagem mandatada se refere às circunstâncias impostas para a participação em propostas de formação continuada (DAY, 2001).

Day (2001) ressalta que o entusiasmo no processo formativo pode ser comprometido em um contexto mandatário. A formadora/2, ao dizer “*Era obrigado a ir ao Cemepe e eu ia [...]*” [F2] confirma a hipótese do autor. As emoções positivas (motivação, entusiasmo, excitação, prazer, entre outros) possuem interações complexas com a aprendizagem, no entanto, em geral, se pode afirmar a ocorrência de intensificação favorável da capacidade de aprender quando essas emoções são acionadas (HASE; KENYON, 2013). Por isso, qualquer proposta de “desenvolvimento profissional dos professores tem de ser construída com base na ‘vocação apaixonada’ do professor, estimulando e mantendo a sua motivação e entusiasmo [...]” (DAY, 2001, p. 43).

No “pano de fundo” do desempenho do ofício de docente em formação da formadora/2, “é pouco provável que haja grande entusiasmo” (DAY, 2001, p.230) , contudo, percebemos que, devido ao longo percurso de participação nas formações do Cemepe, e por meio da aprendizagem pela observação, ela construiu algumas percepções sobre a formação continuada baseada em “uma observação que não é passiva” (LORTIE, 1975, p.61, tradução nossa), pois houve o envolvimento ativo e afetivo com as atividades e com os outros professores.

A sua primeira percepção situa a formação continuada que lhe era oferecida como algo irrelevante para o dia a dia da sala de aula, quando diz “*todos os anos era a mesma coisa e não agregava em nada, não ajudava a gente em nada na sala de aula(...)*” [F2], e ainda representa essa visão utilizando uma tirinha de um jornal. Para a formadora/2, a formação continuada não conseguia satisfazer as suas expectativas em relação às necessidades de conteúdo³⁸ e de utilização³⁹ (DAY, 2001).

E a sua segunda percepção coloca a formação continuada como um lugar de intensificação e desvalorização do trabalho docente, devido à extrapolação da carga horária conjuntamente com o não pagamento devido (HYPÓLITO, 2012).

É importante salientar que essas duas percepções foram construídas no período em que a formadora/2 estava como docente em formação, porém, quando se torna formadora, propõe ações que intentam superar essas percepções, ao desenvolver temáticas que partiam do interesse dos professores e sendo cuidadosa com o tempo destinado a elas, porque eram “*minutos*

³⁸ “Necessidades de conteúdo – melhoram o conhecimento e a tomada de consciência, reforçando e confirmando o pensamento atual, mas encorajando os participantes a ver os assuntos a partir de outras perspectivas” (DAY, 2001, p.228).

³⁹ “Necessidades de utilização – proporcionam benefícios diretos em termos de desenvolvimento do currículo e de aplicação na prática da sala de aula” (DAY, 2001, p.228).

cronometrados em cima, porque tinha formador que, se deixasse, ele queria ficar mais. Mas tinha que ver os horários do trabalhador, porque também eu não podia deixar passar muito, porque também tem que ver a questão trabalhista” [F2].

Para Gatti, et al. (2019), um dos aspectos que envolve a figura do formador é a forte referência aos seus conhecimentos experienciais e ao seu conhecimento pedagógico do conteúdo, que, por sua vez, estão na base da docência. No excerto a seguir, observamos que a formadora/2 se ateve ao seu “vivido profissional” (MACHADO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p.288) como fonte principal de apoio para o desenvolvimento da função de formador.

Várias vezes eu partia da seguinte questão... eu, quando trabalhei esse assunto, eu fiz isso, fiz isso e fiz isso, você pode fazer isso, pode tomar esse caminho, pode tomar outro caminho, o que você prefere?! Como podemos fazer?! Vamos fazer junto! Às vezes, eu montava até didaticamente uma lista de coisas que a pessoa podia fazer e a pessoa começava a fazer e não tinha mais problema, assim. [F2]

Os saberes experienciais são construídos pelos “próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão” (TARDIF, 2014, p.37), e sua primordial característica está no fato de serem produzidos e validados pela prática cotidiana profissional. Tardif (2014) assegura que os saberes experienciais constituem a cultura docente em ação, porque é com eles que os professores confrontam sua competência, sua formação, as propostas e modelos educacionais e direcionam sua prática educativa.

A cultura docente em ação, bem como os saberes experienciais, possui três condicionantes: as relações e interações interpessoais estabelecidas pelos professores; a cultura escolar e a organização e política educacional. Esses condicionantes estão atrelados as situações concretas do trabalho docente e se tornam formativos, no sentido de oportunizar aos professores o desenvolvimento dos “*habitus*, isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real” (TARDIF, 2014, p.49). Os *habitus* podem ser compreendidos como “estilo de ensino, em ‘macetes’ da profissão e até mesmo em traços da ‘personalidade profissional’ que se manifestam através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano” (Ibidem). Eles podem ser objetivados por meio do compartilhamento das experiências com os pares e com o confronto dessas experiências individuais com as experiências coletivas para fins formativos. Dessa maneira, a formadora/2 fez uso, predominantemente, dos seus *habitus* construídos pelos saberes experienciais, para o exercício na função de formadora do Cemepe.

Portanto, nesta categoria, percebemos que as aprendizagens construídas pela formadora/2 no seio da educação popular se constituíram como “saberes pedagógicos”

(TARDIF, 2014, p.37), pois se tornaram arcabouço ideológico de orientação do seu saber-ser e saber-fazer nas ações formativas. Por meio da aprendizagem pela observação, a formadora/2, devido a um período prolongado como docente em formação, construiu concepções negativas em relação à formação continuada, por causa da desvinculação com a realidade escolar, que parecem ter motivado sua necessidade de elaboração de outras propostas, como relata: “[...] a gente fez coisas que jamais tinham sido feitas lá na formação continuada do município [...]” [F2]. Além disso, a declaração “[...] eu quando trabalhei esse assunto, eu fiz isso, fiz isso e fiz isso [...]” [F2] evidencia que os seus *habitus*, acentuadamente, foram revisitados e exteriorizados no exercício da função de formador, porque teve como ponto de partida esse lugar para iniciar um diálogo formativo com os colegas-professores em formação. O *habitus* docente, sob a perspectiva do desenvolvimento profissional, é compreendido como um patrimônio de esquemas de ações relativo a vivências e aprendizagens docentes, transferíveis através de um processo de socialização, forjando uma formação inserida em uma cultura profissional (SARTI, 2020). Percebemos, justamente, que o *habitus* docente foi o elo de formação e de trabalho da formadora/2 para atender às demandas do ensino de História.

3.2.1.3 “Quando a gente começa a dar formação, a gente começa a voltar em nossa história de vida, para entender que algumas experiências anteriores, elas têm um significado”

A formadora/3, desde a tenra idade, é envolvida com as Artes, através do Balé, fazendo a sua leitura de educação por essa ótica, isto é, pensando “a educação com um ar de sublimação⁴⁰” [F3]. Por incentivo familiar, alimentou a prática de visitar museus; ainda que não apreciasse quando criança, no exercício da profissão docente o museu se tornou lugar de *insight*⁴¹, de possibilidades e criatividade pedagógica, tema de pesquisa de mestrado, bem como, enquanto formadora do Cemepe, lugar impulsionador para a organização de viagens como estratégias de formação continuada para/com os professores de Ciências.

[...] E a [relação entre] arte e educação, ver o mundo pelo viés da arte é algo que faz parte de mim desde muito pequena. Eu sou bailarina, eu entrei no balé aos três anos. Por eu ser bailarina, as visões e as provocações para enxergar o mundo usando os óculos da arte sempre tiveram presentes. Então, a minha formação começa desde pequena; ao mesmo tempo, eu tive a oportunidade de conhecer muitos museus. Então, para a minha família, as minhas férias eram na casa dos meus avôs, que era em São Paulo, e eles me levavam, porque imagina “Menino dentro de casa; a gente faz o quê?! Vamos apresentar o que

⁴⁰ A sublimação é um dos quatro elementos principais da arte que se referem ao sentimento (LEITE, 2005).

⁴¹ “Trata-se de uma espécie de estalo, de compreensão repentina a que chegamos depois de várias tentativas infrutíferas em busca de uma solução” (PILETTI, 2013, p. 21).

tem de cultural na cidade”. Então, para aproveitar as férias, as minhas atividades era visitar museus, parques, e isso de forma isolada não é tão relevante, mas quando eu volto a essa história, eu me localizo lá. [F3]

No mestrado, eu trabalhei na linha de Ciências e Matemática. Dentro dessa linha, eu trabalho com espaços educacionais em museus. Retomar a experiência dos museus para mim, da infância, é muito importante, porque é um lugar que na infância não foi uma experiência muito boa, na adolescência eu nego e no meu mestrado eu retomo. [F3]

[...] Depois de algum tempo, eu comecei com a formação dos professores de Ciências. Foi a minha primeira formação. E eu já era marcada pela Arte, por ser bailarina. Eu não consigo desassociar, para mim eu sou isso. E eu comecei a levar os professores para viajar. Na minha vivência, era tão importante que os professores viajassem. Conhecer espaços não-formais, levar a conhecer a usar a escola, outros lugares da escola. Não necessariamente eu preciso sair da escola. Eu posso usar o pátio da escola. Eu posso usar os cantinhos que tem de jardim. Eu posso usar a entrada da escola. [F3]

Pesquisadora: Outra questão é: por que você defende as viagens?

Essa minha relação com as viagens, ela vem de uma experiência formativa continuada na universidade, que teve um projeto que chamava Essência, Cultura e Integração, que foi uma parceria entre a universidade, escola e museus por dois anos com professores de Ciências... eu não sei se eu falei disso!

Pesquisadora: Sim!

Eram cinco escolas, e dentro dessas cinco escolas, qualquer professor dentro da escola poderia viajar, e eu vi tanto que eu voltava para casa, sabe, com o olho brilhando, e falava: - Caramba eu vi aquilo! Dentro daquela instalação, instalação como se fosse aquela exposição, eu posso mudar isso aqui e fazer com os meus meninos em sala de aula e a gente volta com outra energia, por exemplo, no museu de Arte do Rio de Janeiro, tinha uma exposição do Rubem Alves, era “Escolas que são asas e escolas que são gaiolas”; lá tinha uma coisa como se fosse uma sopa de letrinhas, e a gente podia construir o que a gente quisesse de palavra, e eu falei: - Caramba, olha como dá para fazer isso aqui! Então, essa oportunidade de sair de casa traz uma leveza para a nossa profissão muito importante em termos de resistência para o que a educação pede. Então, eu acho que é isso mesmo. [...] Viajar dá esperança para os professores. [F3]

A Arte “é um sistema de manifestações e códigos que se interpenetram e se recodificam a cada momento; uma forma particular de ver e expressar o mundo, que atua como uma reação emocional e conceitual à vida” (LEITE, 2005, p.22), ou seja, consiste na comunicação e representação de sentimentos. Os museus de Arte abraçam os diferentes sentimentos expressos através de manifestações artístico-culturais em múltiplas linguagens, como o som, as pinturas, o teatro, a música, a dança, os desenhos, o cinema, a expressão corporal, as fotografias, as esculturas, entre outras (LEITE, 2005). A presença do museu na América Latina iniciou no século XIX; o acesso era restrito à camada social dominante, e o

termo era “associado a coisas velhas, desatualizadas, inertes” (idem, p. 28). Hoje, esse preconceito gradativamente tem sido superado e esse tem se tornado um espaço mais popular; entretanto, no Brasil, ainda não se tem uma cultura de museu constituída (Ibidem). Visitas em museus possibilitam a ampliação do repertório imagético⁴² (FLORES, 2005) e viagens podem expandir o repertório vivencial⁴³ (LIVRAMENTO, 2005). Diante disso, a formadora/3, a partir de suas experiências pessoais com museus ainda criança e depois como docente, ao participar de um projeto de formação continuada, dedicou-se a pensar como incluir essas vivências no processo de formação dos professores de Ciências do Cemepe. Como ela diz, “*na minha vivência, era tão importante que os professores viajassem, conhecer espaços não-formais [...]*” [F3]. Tendo em vista que a docência está entre as profissões menos atrativas, mais estressantes e com altos níveis de adoecimento (ESTEVE, 2014), a formadora/3 considera que essas viagens são potenciadoras para ampliar as ideias pedagógicas, a resistência e o fôlego profissional.

Além de ser especialista em EJA, a formadora/3 participou como supervisora do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) por cinco anos. Os estudantes do Pibid geralmente são adultos jovens que estão no auge de sua energia, força e resistência física (MAIA, 2017), e foi nesse grupo que a formadora/3 teve a primeira oportunidade de organizar processos formativos para pessoas adultas, obviamente, em um contexto específico de estudantes em formação inicial.

Nesse momento, a formadora/3 sentiu a necessidade de um maior autoconhecimento, conhecimento social e conhecimento pedagógico geral, que está na base da docência.

O conhecimento pedagógico geral faz parte também da base de conhecimento do formador e a especialização em EJA da formadora/3 se insere nele, por proporcionar a construção de aprendizagens relacionadas às especificidades dos indivíduos adultos. Por outro lado, as aprendizagens desenvolvidas na atuação como supervisora do Pibid foram referenciais para a estruturação das atividades formativas. Como no Pibid “*a gente precisa pensar em*

⁴² Repertório imagético se refere ao arcabouço sonoro, visual e corporal de uma pessoa (FLORES, 2005).

⁴³ “Estar em uma outra cidade com outra estética, com outras imagens. Sentir outros odores, outros sabores. Ver outra cor de céu e de terra. Perceber ruídos e sons diferentes daqueles que ouvimos cotidianamente. Lidar com sensações diversas como o medo, o espanto, o estranhamento, a admiração, o deslumbramento, o maravilhamento diante de situações antes nunca experimentadas, porém conhecidas oralmente ou visualmente através das imagens televisivas ou cinematográficas. Tudo isso representa vivências ampliadoras de nosso repertório” (LIVRAMENTO, 2005, p.153).

projetos” [F3], assim também foi feito na função de formador do Cemepe. A formadora/3 parece ter se embasado no que Hernández (1998) denomina de projetos de trabalho⁴⁴.

Eu me tornei supervisora [do Pibid]. [...] Então o Pibid foi um dos carros-chefe, assim, porque estar em contato com os estudantes da graduação me fez ter uma tomada de consciência para a minha necessidade de saber mais, saber mais sobre o mundo, saber mais sobre mim, saber mais de como os processos pedagógicos com os estudantes aconteciam. Então, isso teve um papel enorme. E eu fiquei como supervisora do Pibid por cinco anos, até eu vir para cá, e eu comecei a fazer a especialização aqui na UFU. Eu sou especialista em EJA. [F3]

Como a dinâmica do Pibid era de projeto, sendo que o movimento e as dinâmicas eram diferentes, eu pensei: - Será que eu vou conseguir desenvolver isso na sala? Eu desenvolvi um projeto. O primeiro projeto que eu desenvolvi, na verdade, foi sobre sexualidade. Olha só, que curioso. O meu projeto na escola foi sobre sexualidade. As crianças tinham um diário. A gente tinha a parte pedagógica, e as crianças escreviam sobre as questões socioemocionais que envolvem a sexualidade. Sexualidade não é só a parte sanitária de ensinar como utilizar a camisinha. O outro projeto teve um interesse maior. Eu assisti um documentário, “Quando sinto que já sei”, e esse documentário fala sobre isso que a gente sente que o trem está errado, mas a gente não sabe o que está errado. E ele traz 11 experiências de escolas públicas do Brasil que mudaram a forma de ver a educação. Mudaram completamente. E traz depoimentos de como essas escolas funcionam. Então eu assisti esse documentário e falei: -Beleza, então eu tenho que mudar a escola inteira. Porque assim eu tenho uma ação limitada enquanto professora. O que eu posso fazer? Lá no documentário tinha uma ideia de que a escola estava dividida em famílias. - Então beleza, eu vou dividir os meus meninos em famílias. Eu fiz esse projeto durante três anos e depois eu vim para cá [Cemepe]. Eu acho que vim para cá [Cemepe] por causa desse projeto. Eu acho. Eu não tenho certeza, porque quando a gente recebe o convite eles nem dizem por quê. Eu acho que foi isso. [F3]

Quando eu vim para o Cemepe, já que eu era a professora que negava o Cemepe, por que eu vim para o Cemepe? Na minha cabeça, estava assim: - Gente, eu faço coisas tão legais aqui na minha sala. Será que eu consigo fazer essas maluquices para a rede?! Estou aqui de forma muito temporária, porque o meu lugar é com os meus meninos. Mas ter a oportunidade das minhas ideias malucas irem para a rede é uma coisa maravilhosa. [F3]

Pesquisadora: Você gostaria de falar algo que não foi perguntado?

Eu quero falar dos meus sonhos possíveis que conseguimos. Eu tenho uma verba para gastar com as questões étnico-raciais. Inicialmente, o projeto era

⁴⁴ “Os projetos de trabalho se apresentam não como um método ou uma pedagogia, mas sim como uma concepção da educação e da escola baseada na aprendizagem da interpretação da realidade, orientada para o estabelecimento de relações entre a vida dos alunos e professores e o conhecimento que as disciplinas (que nem sempre coincidem com o das disciplinas escolares) e outros saberes não disciplinares vão elaborando. Tudo isso para favorecer o desenvolvimento de estratégias de indagação, interpretação e apresentação do processo seguido ao estudar um tema ou um problema, que, por sua complexidade, favorece o melhor conhecimento dos alunos e dos docentes de si mesmos e do mundo em que vivem” (HERNÁNDEZ, 1998, p.91).

extremamente tradicional, e eu queria levar os professores para viajar, e eu queria fazer um congresso onde os professores pudessem trocar. E isso não estava previsto no projeto. E eu precisei convencer o MEC, e eu fiquei um ano e meio convencendo o MEC. E eles autorizaram. Nós vamos fazer um projeto de formação incrível para a afirmação das relações étnico-raciais. [F3]

Outro aspecto sobre a formadora/3 é que ela não reconhecia o Cemepe como espaço de formação continuada de professores, devido ao seu preconceito em relação às atividades desenvolvidas e por decidir escolher a UFU para esse fim. É notório que, similarmente ao aluno que constrói as suas concepções sobre educação e profissão docente no ambiente escolar (LORTIE, 1985), a formadora/3 forjou ideias aversivas sobre o Cemepe a partir das narrativas circulantes na sala dos professores. A formadora/3 inicia na função de formador, contraditoriamente, negando o Cemepe como lugar formativo, como afirma: *“Eu sou de um grupo muito particular de pessoas aqui no Cemepe, que veio negando o Cemepe. Eu sou aquele professor que negava o espaço do Cemepe como espaço de formação. E eu vim para cá com as pessoas sabendo disso”* [F3].

Pesquisadora: Por que você negava o Cemepe? Por que você tinha essa resistência? F3:

Por preconceito. Eu acho que essa seja a melhor definição hoje. O Cemepe, ele carrega um estigma muito grande, um histórico que é um estigma ruim ligado à formação. E eu tinha uma referência muito grande da universidade como lugar de escolha, por ter feito a minha graduação, depois a especialização, o mestrado na UFU, era a minha casa, então era a minha primeira escolha. Mas para além da universidade ser a minha escolha, também tinha o fato de negar o Cemepe como espaço por puro preconceito, por não conhecer o trabalho que era desenvolvido, e quando a gente não conhece e começa só a ouvir, a gente começa a repetir o monte de coisas que por experiência a gente não tem. Então essa foi a situação, pelo menos a minha história com o Cemepe, sabe:

Pesquisadora: E você ouvia de quem o quê do Cemepe?

Isso estou fazendo o recorte da minha experiência, não reflete a rede. A sala dos professores é um lugar muito desafiador por várias questões. Tanto que é lugar que eu fui descobrindo que não é o lugar que eu quero estar dentro da escola, porque é um lugar de muitos estigmas com a nossa profissão, estigma com os estudantes, as suas histórias de vida são marcadas e desconsideradas muitas vezes na sala dos professores, da mesma forma a formação dos professores, a importância da formação dos professores dentro da nossa profissão e isso também é desconsiderado, e o Cemepe é esse lugar que fazia a formação, então também era ponto de fala, ponto de pauta nos encontros na sala de professores. Então, de tanto eu ouvir que era um lugar ruim, que a experiência era ruim, que eu ia deixar... eu tenho um dia de módulo por semana... - Nossa, eu vou deixar o meu dia de módulo para ir ao Cemepe, uma vez por mês! Uma vez por mês! Então, só que quando a gente entra da rede, é tudo muito novo, e a gente não consegue balizar muito bem. E a gente acaba repetindo, e essa foi a minha história. Eu escolhi repetir estigmas, sabe? E

quando você entra na rede, por mais que você teve esse momento com os professores ali, na sala de professores...

Pesquisadora: Mas você já chegou a participar de algum curso no Cemepe antes?

Então, eu fui em um único encontro. E esse único encontro coincidiu no dia que não foi tão bacana, sabe? Mas eu fui uma única vez, mas realmente... são duas coisas que estão articuladas, é essa negação do Cemepe junto com estar na universidade como um lugar de formação continuada, e isso foi ao mesmo tempo, e acabava que eu tinha que fazer uma escolha de tempo. Então, por exemplo...assim, quando eu assumi, talvez eu fale errado, mas acho que um ano depois que eu me tornei professora da universidade, eu me tornei supervisora do Pibid, e ser supervisora do Pibid me requeria estar na universidade estudando, tendo formação continuada, então eu não consigo atrelar isso só ao Cemepe, sabe, porque era duas coisas que estavam acontecendo ao mesmo tempo. E a questão do preconceito aliado à falta de tempo e a importância de escolher, então, quando a gente não escolhe, a gente não consegue fazer tudo. Então, eu precisei escolher, então eu acabei escolhendo o espaço da universidade. É muito nessa lógica de escolher o espaço da universidade. [F3]

No estudo sobre a história do Cemepe feito por Leão (2005), um dos entrevistados relata que havia uma crítica expressiva em relação às formações oferecidas pelo Cemepe, porque os cursos não proporcionavam um embasamento aprofundado a ponto de contribuir efetivamente na prática cotidiana dos professores, por isso, o Cemepe caiu em descrédito e gerou um processo de resistência pelos professores da rede municipal. Esse relato nos ajuda a contextualizar a resistência da formadora/3 e perceber que não se configura como algo isolado, mas que há uma narrativa que acompanha o histórico de existência e relevância do Cemepe.

Sobre a decisão da formadora/3 em eleger a UFU como seu lugar formativo, podemos pensar, primeiro, a “formação como instituição quando nos referimos à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as atividades de formação” (MARCELO, 1999, p.19), e segundo, que a formadora/3 parece ter escolhido uma instituição de ensino superior como referencial por internalizar uma lógica acadêmica⁴⁵ de formação de professores (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009), já que o ambiente universitário público lhe era familiar, por ter cursado a graduação e a pós-graduação e estar na condição de professora iniciante, mantendo relações estreitas com a universidade após seu egresso, devido à sua atuação como supervisora do Pibid. Assim, o contexto histórico do Cemepe, reverberado nas narrativas dos professores da rede municipal, e as experiências formativas da formadora/3 oportunizaram que ela construísse crenças em relação à formação continuada de professores.

⁴⁵ Na lógica acadêmica, o estatuto está, geralmente, ligado a uma formação mais teorizada (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

Portanto, nessa categoria, vemos o quanto a dimensão individual, a biografia da formadora/3 marca a sua vida profissional, tornando as crenças (valores, juízos, opiniões, concepções, teorias pessoais) na formação docente um campo minado, de difícil acesso e de mudanças (REALI; REYES, 2009; VAILLANT; MARCELO, 2015). É interessante perceber a iniciativa da formadora/3 em promover a ampliação do repertório vivencial e imagético dos professores em formação da área de Ciências tendo como referência as suas próprias experiências pessoais e profissionais nesse sentido. As aprendizagens da formadora/3 em espaços não formais e com os adultos jovens do Pibid foram fios condutores de suas ações na função de formador do Cemepe.

3.2.2 Os processos heurísticos dos formadores do Cemepe

Como vimos, o princípio central da heurística é o aprendiz ser o principal agente do seu processo de aprendizagem. Por meio da categoria temática *desenvolvimento da aprendizagem heurística*, identificamos as ações desempenhadas pelos formadores, que nos oportunizaram compreender esse movimento no exercício da função.

3.2.2.1 “*Eu aprendi na prática, eu aprendi sozinho lendo muita coisa, buscando, pesquisando e experimentando. Bom, isso aqui dá certo, isso aqui não dá certo*”

Nos excertos a seguir, o formador/1 explica que decidiu o quê, onde e como aprender os conhecimentos para o exercício da função de formador, ou seja, teve pleno controle e poder sobre o seu processo de aprendizagem, e esse dado revela uma forte evidência de uma postura heurística.

Pesquisadora: Como você aprendeu a ser formador?

Ahhh! Isso foi um aprendizado duro! Primeiro, porque assim, eu nunca tinha tido essa experiência. Uma coisa você ter experiência de ter trabalhado com aluno em sala de aula e professor ali, outra coisa é você ter experiência de você trabalhar com professores. Esse eu aprendi na prática, eu aprendi sozinho lendo muita coisa, buscando, pesquisando e experimentando, “Bom, isso aqui dá certo, isso aqui não dá certo”. [F1]

Então eu coletava os temas e muitos temas eu não tinha a menor ideia, então eu ficava era doido, assim, e ia, pedia ajuda aos colegas e sugestão de material, que era coisa que não tinha lido, não tinha estudado, não tinha pesquisado. E então nesse ponto é bom, porque você aprende outras coisas também. Então eu tinha que ler algumas coisas e pesquisar, porque tinha coisa que eu não sabia. [F1]

A parte que eu mais aprendi foi quando eu decidi trabalhar com a formação de professores e aí sim eu aprendi muito, li muito, pesquisei muito sobre metodologia de Matemática, novas formas de ensinar. [F1]

Evidenciam-se nos relatos aspectos da heutagogia informal, quando o formador/1 toma uma postura autodidata ao decidir por si mesmo aprender de forma espontânea, com leituras, pesquisas e com colegas, e experimental, através de tentativas e erros. Para Hase (2009), as pessoas têm uma inclinação natural para descobrir coisas por si mesmas quando há confusão, ansiedade ou alguma inquietude, e esses fatores identificamos no formador/1, quando diz: “*então eu ficava doido*” [F1].

A heutagogia assume que o aprendiz aprende quando está pronto, em tempo real, interagindo com o seu contexto e provavelmente em um percurso bastante aleatório, caótico em face da ambiguidade e da necessidade (HASE, 2009). Além disso, Hase (2009) enfatiza que o local de trabalho é um ambiente de aprendizagem ideal para identificar lacunas de conhecimentos e habilidades, porque o aprendiz-trabalhador é constantemente colocado em situações que tem a oportunidade de conhecer tais lacunas e desenhar suas próprias estratégias para saná-las. Em relação ao formador/1, há em sua fala esse movimento de identificação de lacunas e estratégias de construção de aprendizagens.

Em um dos excertos, o formador/1 utiliza os advérbios de intensidade “mais”, “muito”, expressando a sua supervalorização das aprendizagens construídas no período de atuação na função de formador do Cemepe (CANNING; CALLAN, 2010). Podemos inferir que os advérbios utilizados podem expressar a intensidade de um impacto significativo dessas aprendizagens no desenvolvimento pessoal e profissional do formador. Para Canning (2010, p. 63, tradução nossa), “o reconhecimento de experiências de aprendizagens passadas, a reflexão sobre o seu impacto e a conscientização de como elas podem influenciar as aprendizagens futuras, constituem um ponto de partida para o movimento em direção ao paradigma de heutagogia”, porque evidenciam o aprendizado de ciclo simples, que é a identificação das aprendizagens previstas alcançadas, o nível desse alcance e também os caminhos explorados e/ou a serem explorados (BOOTH, 2014). O aprendizado de ciclo simples é uma autorreflexão do processo de aprendizagem individual menos profunda, isto é, “reflexão sobre o que foi aprendido e como foi aprendido” (BLASCHKE, 2013, p.75, tradução nossa) e é complementar do aprendizado de ciclo duplo. O aprendizado de ciclo duplo é uma aprendizagem mais profunda, em que ocorre a auto confrontação de crenças, valores e suposições pessoais (DAY, 2001; BLASCHKE, 2012). Percebemos que o formador/1 tem uma autoconsciência das

aprendizagens construídas e indica que ler e pesquisar foram as iniciativas pessoais escolhidas para atingir o aprendizado desejado.

A leitura e a pesquisa empreendidas pelo formador/1 estão dentro do que Canning e Callan (2010) denominaram de heutagogia pessoal, que é a determinação pelo aprendiz de uma jornada individual de aprendizagem em relação ao crescimento pessoal intelectual e à autoconfiança. No entanto, além da heutagogia pessoal, os excertos apresentados a seguir evidenciam o que sugerimos denominar de heutagogia interativa, porque, “na nova cultura de aprendizagem, as pessoas aprendem por meio da interação e da participação umas com as outras em relacionamentos fluidos que são o resultado de interesses e oportunidades compartilhados” (BOOTH, 2014, p.68, tradução nossa).

Eu tive experiências fantásticas na época, tinha parceiras da prefeitura com a universidade. Então eu fui trabalhar com formação de professores fora do Cemepe, dentro da universidade, que me deu uma abertura gigante dentro da universidade. Conheci pessoas fantásticas que abriram muitas portas na área de formação, que, além da experiência dentro da prefeitura, eu tive uma experiência dentro da universidade de trabalhar com professores também e inclusive em outras cidades e outros *campi* e um projeto federal na época que veio para a universidade. Tinha que ser professores na rede pública, do Ensino Fundamental, e a gente foi contemplado, e eu trabalhei e viajei em algumas cidades de Minas Gerais, norte de Minas, e eu tive o conhecimento da realidade de professores bem diferente da minha. Professores que tinham Ensino Médio, para você ter noção. [F1]

[...] então foi uma experiência riquíssima, e aprendi pra caramba mesmo nessa época de 2009 a 2012 com professores de Matemática. Foi um conhecimento incrível, conheci muitas pessoas, abri um networking muito bom, e hoje eu tenho abertura para várias coisas, graças a isso. São pessoas que são muito bem-conceituadas na área de formação dentro da universidade e fora da universidade [...]. [F1]

No primeiro ano, foi muito aprendizagem e tinha colegas com mais experiências que ajudavam, compartilhavam com a gente. - Ó, isso é uma coisa boa, você pode fazer isso, pode fazer aquilo! Então, alguns colegas que estavam no Cemepe, não necessariamente na Matemática, mas tinha também, porque na época tinha formação de primeiro ao quinto de Matemática, além do sexto ano, que era a minha área, então, assim, a gente trocava muita figurinha, muita ideia. - Ó, vamos ler, pega isso, olha isso, tem esse material! Então, tinha uma troca muito boa entre a gente, e isso me auxiliou bastante nesse primeiro ano de formador. [F1]

Parece ser um pleonasma utilizar heutagogia interativa, porque seu conceito tem como fundamento os sistemas abertos, ou seja, considera justamente as interações sistêmicas. Mas o termo é sugerido como complemento da heutagogia pessoal, proposto por Canning e Callan (2010), para enfatizar as diferentes interações que podem ocorrer em uma abordagem desse tipo. Interações essas que não são ignoradas pelos autores, pois eles propõem um engajamento

em discussões coletivas enquanto postura de um aprendiz heutagógico; porém, não com a ênfase que heutagogia interativa traz.

A partir da ideia de heutagogia interativa como autodeterminação do aprendiz em se dispor em diferentes interações no seu processo de aprendizagem, percebemos diferentes interações no processo de aprendizagem do formador/1, a saber: *interação institucional* – se refere às interações do formador/1 com a prefeitura, com a universidade e outros câmpus universitários; *interação com professores de Matemática* – interações do formador/1 com os professores de Matemática da rede municipal, estadual e de outras localidades; *interação com especialistas da área de formação de professores* – interações do formador/1 com professores pesquisadores da universidade local e outras universidades; *interação com outros formadores* - interações do formador/1 com os seus pares (formadores do Cemepe); *interação em situações não formais de aprendizagem* - interações do formador/1 através de viagens e trabalhos em locais diversos; *interação com professores em diferentes contextos de trabalho e formação* - interações do formador/1 com professores de outras regiões e com formação diversificada.

Por meio da identificação da heutagogia interativa, foi possível evidenciar uma interação ampliada entre o formador/1 e a unidade de contexto *ambiente de trabalho*. Para a heutagogia, o aprendiz e o contexto estão em estado de fluxo constante, em que um afeta dinamicamente o outro (HASE, 2009). Nesse sentido, as diferentes interações listadas foram ocasionadas pelas dinâmicas entre o formador/1 e o seu ambiente de trabalho e vice-versa, ou seja, formador/1-ambiente de trabalho e ambiente de trabalho-formador/1.

Ainda sobre o aprendizado de ciclo simples, ele influencia as aprendizagens futuras por apontar caminhos a serem explorados. No último ano do período de atuação no Cemepe, que ocorreu entre 2009 e 2012, o formador/1 decidiu iniciar a graduação em Computação para aprimorar seus conhecimentos sobre recursos tecnológicos. A utilização de tecnologia nas aulas de Matemática era algo que o formador/1 já fazia, porém, em sua fala evidencia que a necessidade de novas aprendizagens na área tecnológica surge depois de sua atuação como formador do Cemepe.

Mais pra frente, em 2012, eu faço graduação em Computação, e em 2018 eu termino o mestrado em Computação. Depois de 10 anos formado, eu resolvi fazer outra graduação, mas também tem uma explicação do porquê, porque que resolvi fazer isso também. Por quê? Ela é intimamente ligada com a parte da minha atuação como formador no Cemepe. [F1]

[...] porque eu sempre fui uma pessoa que sempre gostei de trabalhar com recursos nas aulas de Matemática, recursos voltados para a computação, e isso foi o que me leva em 2012 a fazer a [graduação em] Computação, na verdade, que é uma coisa que eu já usava dentro das aulas. Trabalhava com os blogs,

famosos blogs, usei muito blogs com os alunos do sétimo ano, e foi uma experiência muito rica, e foi isso [utilização de blogs em sala de aula] que me motivou a participar do edital para ser formador do Cemepe. [F1]

Para além do aprendizado de ciclo simples, com o excerto a seguir podemos evidenciar o avanço para o aprendizado de ciclo duplo.

Então, assim, essa experiência de formador foi muito boa, assim, porque me ensinou a entender melhor os alunos... até então, eu entendia muito pouco sobre os alunos. Eu achava que ser professor era ir lá no quadro e passar a matéria e resolver os exercícios e explicar a prova, corrigir e entregar o diário, e isso até 2008. Até uns quatro anos de profissão eu pensava assim, e quando surgiu a oportunidade de ser formador, que eu vi que eu precisava mudar, enfim, a minha postura, e foi quando eu aprendi muito, mesmo. [F1]

Percebemos que o formador/1 confronta a sua relação com os alunos, a imagem/concepção de professor de Matemática, e percebe a necessidade de mudança pessoal e profissional, pois “o aprendizado frequentemente envolve mudança, uma mudança nos modelos mentais, atitudes e crenças” (HASE, 2016, p.4, tradução nossa). Dadds (1993, p.288 apud DAY, 2001, p.53) ajuda a entender melhor esse processo de autoconfrontação do formador:

[No autoestudo], podemos entrar em processos através dos quais desconstruímos algumas visões básicas e historicamente enraizadas de nós mesmos. Nesses processos, as imagens que temos de nós mesmos, enquanto profissionais, serão, até certo ponto, confrontadas, questionadas, repensadas e remodeladas. Estes processos são necessários para que a mudança e o desenvolvimento ocorram e para que o estudo de nós mesmos conduza a uma nova aprendizagem. Não lhes podemos escapar, nem ao desconforto que eles podem causar se valorizamos o nosso empenho no desenvolvimento profissional (DAY, 2001, p.53).

Nas imagens e crenças por parte do formador/1, evidenciamos que suas raízes estão na etapa de pré-formação da docência. Há uma proximidade entre a imagem e crenças desconstruídas no aprendizado de ciclo duplo e uma parte relatada de sua vivência na educação básica com um professor de Matemática quando disse:

Eu sempre tive uma certa facilidade com a Matemática, que é minha área, então, nessa época de colegial, o que acontece, que o meu professor de Matemática fumava muito, e na hora de fumar ele deixava a sala e pegava o livro de exercício e me pedia para resolver os exercícios com os alunos, e aí beleza. Eu achava aquilo o máximo e tal, era eu e um amigo, que esse amigo meu acabou não virando professor, virou Engenheiro Civil, então a gente revezava, um dia eu resolvia o exercício, outro dia ele resolvia, e sempre a gente resolvia os exercícios antes, assim, em casa mesmo, a gente pegava os exercícios e resolvia, e o professor sabia que a gente já tinha feito os exercícios e jogava a bola e falava: - Olha, resolve os exercícios da página tal para os alunos, e ele saía da sala e ia fumar fora da sala, de boa. [F1]

Assim, o aprendizado de ciclo duplo parece ter gerado mudanças nas teorias perfilhadas e nas teorias em uso (DAY, 2001) do formador/1, ou seja, em suas concepções teóricas e práticas. Portanto, destacam-se cinco aspectos na análise desta categoria a partir da voz do formador/1: a) *decisão própria e controle dos caminhos da experiência de aprendizagem*, que, no caso, envolveu a necessidade de aprender sobre o conhecimento didático do conteúdo de Matemática e sobre tecnologia; b) *atitude investigativa* - é um dos elementos de um aprendiz heutagógico, por ser um mecanismo de exploração, isto é, em uma pesquisa ocorre a busca pelo assunto em diferentes fontes de informação; c) *rede de aprendizagem* – as diferentes interações estabelecidas possibilitaram desenvolver os elementos de um aprendiz heutagógico, como compartilhamento, conexão, reflexão, colaboração e exploração; d) *reflexão e aprendizado aprofundado* – houve o confronto e predisposição de mudanças de crenças e imagens prévias sobre a docência de Matemática e e) *heutagogia informal-pessoal-interativa*: autodeterminação no processo de aprendizagem de maneira individual e interativa.

3.2.2.2 “Sempre que eu posso, estou no coletivo”

A formadora/2 dá bastante ênfase para o processo de construção coletiva de sua aprendizagem, revelando a sua disposição em estar envolvida com a coletividade e a influência constituidora desses ambientes em sua maneira de ser e agir pessoal e profissional quando diz “[...] eu sou sujeito do coletivo [...]. Eu só sei fazer as coisas no coletivo” [F2]. Para Imbernón (2011), a formação continuada, enquanto processo coletivo, vê na atitude interativa um fator de suma importância para o conhecimento profissional, devido ao contexto complexo e diversificado da profissão docente. Nesse sentido, “a aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade” (idem, p.14) é crucial para a docência. Dessa maneira, a heutagogia interativa é basilar no processo formativo da formadora/2, pois decidiu se envolver em diferentes contextos interativos. Entre eles, as interações com os colegas-professores em formação da área de História, com os formadores da área de Artes e de Ensino Religioso, com a Secretaria de Educação, com os formadores-assessores de História e de Artes da UFU, com a Pró-reitoria de Extensão da UFU (Proex) e com o Núcleo da Estudos Afro-brasileiros da UFU (Neab).

[...]E também teve um outro trabalho que a gente fez, foi em 2005, que a gente visitou muitos museus. A gente foi na Bienal de São Paulo. Para gente conhecer outros espaços culturais, fora de Uberlândia. E a gente trabalhou junto com os professores de Artes. Então, foi a segunda viagem maravilhosa,

a segunda viagem cultura, arte e história. Que trabalha a questão da junção dessas duas disciplinas. [F2]

[...] E assim eu fui conseguindo chamar mais pessoas. E eu chamei o pessoal de Artes, muitas vezes o pessoal do Ensino Religioso participava também. Por exemplo, teve um módulo da religiosidade afro-brasileira, foi mais no final, a coordenadora da área de Ensino Religioso convidou e quem quis ir, foi. [F2]

[...] E a gente teve a colaboração depois do Neab, a qual foi uma excelente colaboração, primeiro com um profissional e depois com outro. [F2]

A gente trabalhava com a Proex, também. Para a nossa primeira visita a um museu para fora do estado, foi pelo ônibus da Proex, que a gente pediu. [F2]

[...] Então, Jussara, era um processo assim de muito aprendizado, de respeito com o que a Secretaria de Educação queria e de respeito com o que as pessoas queriam. Na verdade, eu intermediava. Eu funcionava como um diplomata. [F2]

[...] E nós estreitamos mais a relação com duas professoras do Instituto de História da UFU. [F2]

Eles [formadores da área de Artes] só não fizeram o questionário para fazer o levantamento de dados que eu fiz, eles entraram e já estava caminhando o processo e já era final do ano, e no outro ano, no início do outro ano [2008] que eles iniciaram direitinho, porque eu conversei com a área de História, com a assessoria de História, e eles acharam muito bom, só que a gente deixou para iniciar com o pessoal de Artes no outro ano, pra não quebrar o trabalho que já estava sendo feito em História. A gente aumentou o trabalho, mas nessa parte era a coordenação da área de Artes junto comigo para as reuniões, participar da construção de quais módulos eles precisavam. Inclusive, teve um módulo da área de Artes que foi sobre a Arte, com essa coisa do museu, do curador, do museu afro, ele veio aqui em Uberlândia por causa dessa necessidade deles, entendeu? E essa era a necessidade do pessoal da Arte, do grupo de Artes, então, assim, foi tudo pensado junto com a coordenação. A visita em São Paulo, nos museus da Língua Portuguesa, aqui nos museus no Muna de Uberlândia, tudo foi conversado com eles, não foi nada esporádico, não. Então, assim, hoje teve a ideia deles participarem e amanhã já estarem, não, foi preparado, foi organizado, e a coordenação junto. E nessa coordenação, só não falei isso, a assessora também da área de Artes juntava também com a assessora de História. Eram quatro pessoas, eu só não lembro o nome, era a assessora da área de História, a assessora da área de Artes, a coordenação da área de Artes e eu. [F2].

A heutagogia compreende a aprendizagem como um processo de interação complexa e adaptativa entre o aprendiz e o contexto-ambiente, por ser um sistema aberto. Em um sistema aberto, os elementos envolvidos são interdependentes e “interagem para formar um todo composto” (DOOLITHE, 2014, p. 240, tradução nossa). Nos excertos anteriores, identificamos a heutagogia interativa mediante as diferentes interações da formadora/2 em sua dinâmica de trabalho, entretanto, percebemos que houve um ambiente sistêmico favorável e

interrelacionado para que isso ocorresse, pois, como ela mesma reconhece, “*a conjuntura favoreceu muito*” [F2].

Constatam-se pelo menos quatro tipos de sistemas que compõem o ambiente da formadora/2.

O primeiro é o sistema UFU - composto pelos agentes⁴⁶ formadoras-assessoras de História e Artes, Proex e Neab, que, devido à base ideológica, se dispuseram a estar em um trabalho coletivo, como relata a formadora/2.

O que houve foi que a conjuntura favoreceu, porque, se você pegar quem estava na direção da UFU, quem estava na coordenação da Proex e disponibilizava as emendas parlamentares, quem era a diretoria da Proex, que trabalha com educação popular, que está baseado em Paulo Freire, entendeu? Então não foi só eu. Quem estava no Neab, que trata sobre questões raciais, primeiro um profissional e depois o outro [...]. Eles trabalharam na perspectiva de melhorar as políticas públicas para os negros. [F2]

Então, a conjuntura favoreceu demais, a conjuntura da concepção do coletivo, da concepção da educação para a autonomia, da concepção freiriana; tanto, Jussara, depois que eles saíram da UFU, o programa de formação continuada foi entrando em decadência, porque não tinha mais essa concepção, entendeu? Eu não acho que foi só eu, a leitura que eu faço é que a conjuntura foi favorável para tudo. [F2]

O segundo é o sistema Cemepe, onde a estrutura organizacional possibilitou a aproximação entre as áreas de formação, porque “as coordenações, até isso foi favorável, as coordenações não eram separadas por sala, todos os coordenadores ficaram alocados na mesma sala, mas cada um com sua mesa” [F2].

O terceiro é o sistema Prefeitura-UFU, por haver um acordo administrativo entre as partes, amparando, oficialmente, a parceria entre o Cemepe e a UFU para o desenvolvimento das formações dos professores no município de Uberlândia, como podemos verificar quando a formadora/2 faz a seguinte declaração:

Existia um convênio assinado, sabe, que nas formações das áreas e na área de História não era diferente, que teria um formador da UFU que acompanharia os formadores do Cemepe. Então já existia essa prática quando eu entrei. O que foi feito na minha época foi estreitar mais essa relação [F2].

O quarto é o sistema Formadora/2-SME. Mesmo diante de divergências de correntes políticas entre a formadora/2 (partido de esquerda) e a Secretaria de Educação (partido de

⁴⁶ Agentes são elementos ativos individuais de um sistema (DOOLITHE, 2014, p.240, tradução nossa)

direita), o objetivo suprapartidário era a educação, isto é, “a questão era trabalhar pela educação” [F2]. Todavia, faz a seguinte ressalva:

[...] mas, se fosse hoje [2021], na conjuntura daquela época era diferente, em 2007, 2008, 2009, era diferente isso. Existia a separação, mas não era tão complexa quanto hoje. Não era tão explosiva quanto hoje. Se fosse hoje, eu acho que não teria conseguido nada, porque não passaria nessa conjuntura, é certeza [F2].

A heurística interativa e as interações sistêmicas indicam que a formadora/2 construiu aprendizagens relacionadas a interdisciplinaridade, a “redes de trabalho ou as parcerias” (DAY, 2001, p.18) e a conferência de busca (HASE, 2013; 2014). O ato indisciplinar trata de um percurso que ao menos exige “duas cabeças pensantes” (MAISSIAT, 2017, p. 34), isto é, interação entre distintas áreas de conhecimento que dê espaço a um trabalho coletivo. No caso da formadora/2, evidencia-se uma possível “experiência interdisciplinar⁴⁷” (PAVIANI, 2008, p.7), por haver o empenho em promover o intercâmbio entre as disciplinas de História e Artes⁴⁸ em um trabalho coletivo, envolvendo quatro cabeças pensantes (formadoras-assessoras e formadoras das áreas de Artes e História).

A verdadeira interdisciplinaridade realiza a articulação dos saberes, pois não é possível alcançar a ciência, a *episteme*, sem considerar que o conhecimento é igualmente um fazer, uma *techne*, e um agir, uma *fronesis*. O trabalho científico e pedagógico inter-relaciona tipos diferentes de conhecimentos. Conhecer pode consistir em identificar as causas de algo, a causalidade que movimenta a organização do conhecimento, mas isso implica saber tomar decisões, optar por ações possíveis, avaliar e, igualmente, saber agir dentro dos padrões éticos aceitos pela sociedade (PAVIANI, 2008, p.8)

As ações interdisciplinares formativas possíveis entre a área de História e Artes desembocaram em viagens para museus dentro e fora do município de Uberlândia, curso com o curador do Museu Afro, reuniões periódicas com as formadoras-assessoras de História e Artes e as formadoras do Cemepe das áreas de História e Artes e estruturação conjunta dos módulos do curso História e Cultura Africana e Afro-brasileira. A interdisciplinaridade também é vista como “uma modalidade de colaboração entre professores e pesquisadores” (PAVIANI, 2008, p.14). Esse princípio de cooperação conduziu ao estabelecimento de uma rede de parceria entre a formadora/2 e a UFU (Instituto de História, Neab e Proex), já “*que os professores queriam,*

⁴⁷ Experiência interdisciplinar refere-se às ações, às práticas e às “estratégias de flexibilização e integração de disciplinas, nos domínios do ensino, da produção de conhecimentos novos e da pesquisa” (PAVIANI, 2008, p.7).

⁴⁸ Houve a participação da formadora de Ensino Religioso em uma atividade da área de História, entretanto, o percurso interdisciplinar de forma estreita se estabeleceu com a área de Artes.

sempre tinha essa questão de articular o ensino municipal com a área de ensino universitário, onde tem sempre as pesquisas e a gente queria ficar em contato com essas pesquisas” [F2].

Em termos gerais, “uma parceria é a relação que subsiste entre pessoas que levam a cabo uma atividade comum com um determinado objetivo em vista” (PARTNERSHIP ACT, 1890 apud DAY, 2001, p.235), ou melhor, “as parcerias constituem-se geralmente porque cada um dos parceiros tem alguma coisa para oferecer à iniciativa conjunta, que é diferente, mas que complementa o que é oferecido pelos outros parceiros” (DAY, 2001, p.235). Identifica-se que a parceria da formadora/2 com a UFU perpassou por uma necessidade a) financeira, porque, através da Proex, houve a liberação de emendas parlamentares⁴⁹ para o custeio dos formadores-palestrantes; b) formativa, pois a parceria com o Neab oportunizou a elaboração do curso sobre a História e Cultura Africana e Afrobrasileira, e c) consultiva⁵⁰, visto que as formadoras-assessoras do Instituto de História prestaram serviços de ajuda/apoio indireto nas propostas de formação continuada do Cemepe. *“Elas [formadoras-assessoras] sempre ajudaram a gente a melhorar a nossa formação e por consequência melhorar a formação dos alunos” [F2].*

Day (2001) salienta que um trabalho colaborativo implica uma alta dosagem de competências técnicas e pessoais de relacionamento. Isso se verifica nos dizeres da formadora/2 sobre sua afinidade com as formadoras-assessoras –

Então, a gente tinha reuniões periódicas, e assim, tinha que ter uma afinidade muito grande, com esse assessor, e eu tinha essa afinidade com todos eles” [F2]

e sobre a superação de conflitos com a SME –

Então, não era harmonioso, tinha conflitos. E os conflitos resolvia eu a Secretária às vezes, às vezes era a pessoa que a Secretária indicava, na conversa mesmo, no diálogo, colocando as coisas na mesa, as cartas, todas as que tinham, qual era o objetivo do trabalho, onde a Secretaria queria chegar, e a gente acertava. [F2].

A conferência de busca é uma abordagem de sistemas abertos que se refere a “um conjunto de processos democráticos que usam a inteligência coletiva de um sistema para

⁴⁹ Em suma, emendas parlamentares são recursos públicos financeiros que os parlamentares direcionam para viabilizar ações sociais.

⁵⁰ “Entendo como processo de consultoria qualquer forma de fornecer ajuda sobre os conteúdos, o processo ou estrutura de uma tarefa ou série de tarefas, onde o consultor não é de fato responsável pela execução da tarefa em si mesma (definida como qualquer coisa que uma pessoa, grupo ou organização está a tentar fazer), mas está a ajudar quem a está a realizar. Os dois aspectos críticos são o fato de se estar a ajudar e o fato de quem ajuda não ser diretamente responsável dentro do sistema (um grupo, organização ou família) por aquilo que é produzido. Usando esta definição, ser consultor constitui uma função, não um papel ocupacional em si mesmo” (STEELE, 1975, p.2-3 apud DAY, 2001, p. 260).

planejar, ser estratégico, considerar opções e, talvez, mudar de curso” (HASE, 2014, p.32, tradução nossa). Considerando os professores em formação de História e a rede de parceria como dois sistemas, nota-se que a formadora/2 fez uso da inteligência coletiva deles. A inteligência coletiva do sistema professores em formação de História é expressa pelo preenchimento do questionário e pelas discussões na formação continuada que desembocaram em demandas coletivas, que, por sua vez, foram utilizadas para referendar as negociações da formadora/2 junto à SME.

E eu pegava esses questionários, fazia o levantamento de tudo, tabulava os dados e enviava para a Secretária, porque era a partir da leitura que ela ia fazer desse questionário que a gente conseguia as coisas. Também era a partir disso, porque eu tinha o referendo do grupo, a minha fala era referendada naquilo que eu tabulei das entrevistas do questionário escrito do grupo. E também a partir dos encontros que a gente fazia, e as pessoas iam me pontuando sobre o que elas queriam, sobre as problemáticas que cada um estava enfrentando na escola, e quando surgia um problema, eu pegava esse questionário e mostrava para a Secretária e falava assim: - Ó, isso não sou eu que estou falando, isso não sou eu que estou querendo, isso aqui é a necessidade do grupo da prefeitura [...]. [F2]

Os apoios financeiro, formativo e consultivo compõem a inteligência coletiva do sistema rede de parcerias, o qual possibilitou à formadora/2 planejar estrategicamente as atividades formativas, como ela afirma: *“a gente fez tudo isso com a questão das parcerias”* [F2].

O diálogo é o processo democrático mais destacado pela formadora/2 em sua interação com esses dois sistemas. No excerto a seguir, a formadora/2 revela a ampliação das habilidades de ouvir, de dialogar e de ser democrática a partir de sua experiência na função de formador do Cemepe. Pode-se inferir que a amplificação dessas habilidades está ancorada, justamente, nas ações interdisciplinares, na rede de parcerias e na conferência de busca desenvolvidas pela a formadora/2.

Pesquisadora: E quais são as aprendizagens que você consegue me falar?

[...] Por exemplo, eu aprendi a ouvir mais, eu já ouvia, mas aprendi a ouvir mais. Trabalhar mantendo o diálogo, trouxe mais isso para minha vida, foi as coisas boas. Ser mais democrática, porque eu aprendi a ouvir mais. E isso eu levo para dentro da sala de aula hoje. Eu já levava, mas agora com uma maior certeza de que dá mais certo. De que é porque eu tenho que ir. [F2]

Além disso, captamos um provável momento de transição da aprendizagem andragógica para a heurística da formadora/2, pois se faz relevante “[...] examinar as maneiras pelas quais a aprendizagem pode estar entrando em uma fase autodeterminada”

(O'BEIRNE, 2014, p.74, tradução nossa). Nos excertos a seguir, percebemos que a formadora/2, a princípio, estava interagindo com as formadoras-assessoras de maneira mais dependente (andragógica), até o momento em que é encorajada a resolver as demandas por si mesma e daí por diante toma uma atitude independente (heurística/autodeterminada) e passa a se remeter às formadoras-assessoras somente em situações que avaliava serem de maior complexidade.

Pesquisadora: Essa relação com a assessoria, como funcionava a assessoria e você como coordenadora?

[...] Eu participava das reuniões, eu e a assessora, que era reunião quinzenal e às vezes semanal, e tudo que acontecia eu tinha que reportar, eu tinha que fazer ajuda memória [texto com informações da reunião anterior], eu tinha que ... se acontecesse, por exemplo, um conflito, eu tinha que repassar, era tudo muito conversado, não era nada solto. [F2]

As reuniões eram de 15 em 15 dias!

Pesquisadora: Deixa eu entender um pouco essa dinâmica, e você ia, conversava com o grupo de professores da área, tinha uma demanda e tinha a reunião com assessora e vocês conversam ali! Era assim essa a dinâmica?

Não, era assim, Jussara: tinha a reunião mensal, que era obrigatória para os professores da rede. A reunião acontecia, e nessa reunião tinha a parte dos informes, ela era dividida, tinha uma parte dos informes, tinha a parte da formação, no horário do lanche. Era bem didaticamente organizado. E nessa parte dos informes, aparecia as questões das escolas, então eu anotava tudo e eu falava: - Olha, na próxima reunião eu dou a resposta para vocês de como a gente vai fazer isso! E acabou a reunião, e eu já tinha acertado um horário que era fixo por semana, às vezes por semana e às vezes quinzenal, com a assessoria, e a gente conversava sobre as questões postas na reunião mensal. E a gente ia resolvendo os problemas. Chegou um ponto, Jussara, em que as assessoras... a gente até falava pelo telefone, e elas falavam: - Professora, resolve, você consegue resolver. E a gente já tinha uma sincronia tão grande, sabe? Já estava tudo caminhando direitinho, e eu não precisava ficar falando tudo, assim, com elas, os detalhes, a gente só resolvia as coisas, assim, mais grandiosas. E as que eu podia resolver, eu já ia resolvendo, entendeu? Eu não passava os problemas que eu podia resolver para elas, não. [F2]

Portanto, nessa categoria, depreende-se que as interações estabelecidas pelos sistemas ofereceram condições para que a formadora/2 conduzisse as suas aprendizagens mediante a heurística interativa. É evidente a operacionalidade do princípio da autoeco-organização da complexidade de Edgar Morin em sua relação autonomia/dependência, isto é, “o sujeito só pode ser autônomo a partir de suas relações com o contexto onde vive e com os fluxos que o nutrem” (MORAES, 2016, p.56). Desse modo, as aprendizagens e o desenvolvimento profissional da formadora/2 foram “ecologizados” (MORAES, 2016, p.58) em virtude do contexto que envolveu a sua atuação profissional.

Os elementos heurísticos – como colaboração, conexão, compartilhamento – foram mobilizados nas ações interdisciplinares, na rede de parcerias e na conferência de busca, possibilitando ultrapassar o âmbito privado do trabalho docente (COCHRAN-SMITH, 2012); e a reflexão, a exploração e a criação se manifestaram nos momentos de discussão formativa com os diferentes sistemas, a fim de coletar, transformar e efetivar as demandas coletivas em atividades de formação continuada.

3.2.2.3 “Então, quando eu cheguei aqui no Cemepe, eu fui aprender”

A formadora/3 alega que, diferente dos seus colegas-formadores que atuaram em cargos relacionados à gestão escolar, a sua atuação se restringiu à sala de aula, ocasionando limitações a respeito dos conhecimentos que envolvem a dinâmica dos níveis e modalidades educacionais da rede pública municipal de ensino, em termos gerais. Por isso, ao assumir na função de formador do Cemepe, houve a necessidade de um “*intensivão*” [F3] ou uma “*formação inicial*” [F3] organizada pelos próprios formadores de cada área, a fim de ampliar os conhecimentos sobre o contexto escolar, como podemos observar nos excertos a seguir.

Quando eu cheguei, a gente foi aprender. Diferente de outras pessoas que tem aqui, eu sou professora, muitas pedagogas, supervisão, tiveram experiência na direção das escolas. Eu sou professora. E isso me traz uma limitação muito grande. Eu tenho uma ideia da minha sala. Eu não consigo entender a dimensão de um ano, de uma escola, de uma rede. [F3]

Então, quando eu cheguei aqui no Cemepe, eu fui aprender sobre Educação Infantil. Eu vim pra cá em janeiro de 2017. A gente foi aprender. A gente teve um intensivão sobre os outros níveis de ensino. Eu entendia muito bem sobre Fundamental II, sabia alguma coisa sobre o I, sobre a EJA. Eu sabia do Fundamental I, mas eu sempre falava que a criança, para aprender a ler e escrever, era mágica. De repente, assim, ó, ela chegava pra mim lendo e escrevendo. Então, a gente foi aprender o que acontecia, e isso trouxe uma ampliação de olhar e também de possibilidades. [F3]

Pesquisadora: E quando você disse no começo da sua outra entrevista sobre o intensivão de formação, quando você chegou no Cemepe, seria esse braço de gestão da rede?

Exato. Como a gente trabalha com uma parte importante, que é a gestão, a gente precisa se formar. Eu, por exemplo, professora de Ciências do sexto ao nono [anos], eu tenho acesso a informações muito restritas, e a partir do momento que eu entro para o Cemepe, eu preciso ampliar o meu conhecimento, as outras possibilidades, para conseguir atuar e mediar. Então, por exemplo, se você me pergunta sobre a Educação Especial, que é uma grande lacuna que a gente tem em formação inicial, e a gente precisou se debruçar em relação à Educação Especial, foi quando eu entrei no Cemepe, e a gente tinha um modelo de trabalho diferente, a gente também acompanhava pedagogicamente cada uma das escolas. Então, eramos coordenadoras da

escola tal e eu ia lá mediar, ajudar a equipe da direção escolar a mediar as questões pedagógicas da escola. Esse não é o braço formativo, isso é o braço da gestão. Então, como que eu ia para a escola se eu não sei o que é Educação Especial?! Eu não sei quem são os estudantes públicos da Educação Especial ou quais são as adaptações básicas para os principais tipos de deficiências e para superdotação. Então, a gente teve semanas para entender, por exemplo, sobre a Educação Especial, sobre a Educação Infantil, eu não sabia como era a rotina da Educação Infantil, como a minha formação inicial é Biologia, eu não sou pedagoga, então a gente precisou fazer uma imersão de como a Educação Infantil é, o que é uma rotina, porque é G1, G2 e G3, berçário, quais são as expectativas de aprendizagem para cada um desses níveis, qual é a importância do brincar dentro da Educação Infantil... O Fundamental II era o meu lugar de conforto, mas no Fundamental I, como você alfabetiza uma criança?! Pra gente, do Fundamental II, era mágica. Plim! Chegou no sexto ano e está alfabetizado, mas a gente sabe que não é. Então a gente precisou conhecer isso, como é uma criança pré-silábica, silábica, alfabética, e o que eu posso fazer para mediar e conseguir apoiá-la nesse desenvolvimento. A EJA, com outras especificidades. Então, essa formação inicial que eu comentei com você foi para entender os níveis de ensino e as modalidades de ensino do atendimento da prefeitura, pra conseguir trabalhar na gestão dos processos pedagógicos nas nossas escolas. E essa formação inicial, como foi o formato dela, a dinâmica? Você chega, tem alguém, algum ministrante, algum convidado ou a própria equipe junta com você de formadores anteriores! Como foi essa dinâmica? Essa formação teve um perfil meio híbrido, assim. Em alguns momentos, a gente teve palestrantes externos, mas majoritariamente foi a própria equipe. Então, por exemplo, na nossa equipe que eu entrei, a gente tinha Educação Especial, Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e EJA, e a equipe montava as formações para compartilhar com outros níveis. Eu consigo falar muito bem de como funciona o Fundamental II, por exemplo, é o meu lugar de fala, então a gente conversava com o restante da equipe, a gente propunha atividades, grupos de estudos, então era majoritariamente a equipe, mas com alguns convidados. [F3]

[Pesquisadora]: Esse debruçar [sobre a formação em Educação Especial], o que foi isso para você?

[F3]: A gente teve uma carga horária presencial de formação bastante intensa. Então, a gente ouvia palestras, fazia dinâmica. Eu lembro de ter dinâmica, por exemplo, que a gente [simulava que] tinha cada um do grupo algum tipo de deficiência e a gente tinha que passar o dia com aquela deficiência, e isso muda a nossa percepção em termos de o que eu preciso, então levaram cadeiras de rodas, eu era uma pessoa com a deficiência física e no outro dia eu [simulei que] fiquei cega, então eu tinha de alguém me ajudar com a descrição daquilo que estava sendo mostrado nos slides. Então, a formação presencial, ela teve uma carga horária intensa, e dentro dessa carga horária presencial, que tinha os materiais de apoio, que a gente tinha que estudar, e as formações não aconteciam segunda, terça, quarta, quinta e sexta, então era, por exemplo, segunda, quarta e sexta e terça e quinta a gente tinha que estudar sobre o que a gente tinha visto no dia anterior.

[Pesquisadora]: E essa formação aqui foi no início que você foi no Cemepe?

[F3]: Exato.

[Pesquisadora]: Depois desse momento teve outros momentos assim ou se concentrou mais no início quando você foi para lá?

[F3]: A maior carga horária foi no início, mas a gente tinha encontros, eu já não consigo te dar certinho, mas assim, esses encontros continuaram, mas a maior carga horária foi no início. A gente só foi para as escolas depois que a gente fez a formação em todos os níveis e a gente foi para a escola nesse braço de gestão de ensino.

[Pesquisadora]: E em todos os níveis quem preparou e pensou essas formações foram os próprios coordenadores?

[F3]: Isso. Cada um dentro do seu quadrado de formação.

Na andragogia, tanto o conteúdo quanto o contexto de aprendizagem são definidos pelo professor e não pelo aprendiz (RAMSAY; HURLEY; NEILSON, 2013). Portanto, a formação inicial da formadora/3 teve uma característica andragógica, porque foram os formadores de cada área que definiam os conteúdos, “*cada um dentro do seu quadrado de formação*” [F3], e também o contexto de aprendizagem, como por exemplo a proposta de dinâmica na área de Educação Especial. Em outras palavras, a formadora/3 apenas tinha em suas mãos o pleno controle de sua aprendizagem quando se relacionava à área de Ciências; a respeito das outras áreas, ficava à mercê de cada formador. A autonomia prevista pela heurística supõe que o aprendiz tenha o controle do conteúdo e do contexto de sua aprendizagem, pois “se o conteúdo era o rei, então, com certeza o contexto era a rainha” (GARNETT; O’BEIRNE, 2013, p.168, tradução nossa). Nesse momento andragógico, averiguamos que a aprendizagem da formadora/3 se deu por meio da colaboração com os outros colegas-formadores, que é “uma maneira na qual, pela discussão coletiva da prática pessoal, podem ser compartilhadas maneiras de pensar e trabalhar, onde valores e crenças podem ser esclarecidos ou construídos” (CANNING, 2013, p. 221, tradução nossa). Através da aprendizagem colaborativa, a formadora/3 desmitificou a alfabetização, compreendeu a especificidade da EJA, a estrutura e a importância do lúdico e da rotina na Educação Infantil, mudou a sua percepção sobre a Educação Especial e construiu conhecimentos mais gerais relacionados aos níveis e modalidades da educação.

Considerando o *continuum* PAH, duas situações revelam a progressão de aprendizagem andragógica para heurística, já que esse momento andragógico, segundo a formadora/3, se concentrou no início de suas atividades no Cemepe, como afirma: “*a maior carga horária foi no início, mas a gente tinha encontros, eu já não consigo te dar certinho, mas assim, esses encontros continuaram, mas a maior carga horária foi no início*” [F3].

A primeira situação se refere a decidir aprender com a orientadora do mestrado, e a segunda situação, a aprender com uma colega-formadora, que fazia parte de sua dupla ao visitar as escolas para o acompanhamento pedagógico. Nessas duas situações, a formadora/3 gerou o conteúdo (proveniente das demandas da função de formador) e escolheu o contexto de sua

aprendizagem (orientação e observação da colega-formadora no dia a dia do trabalho). Tais situações são descritas nos excertos a seguir.

O meu primeiro ano do mestrado também foi o meu primeiro ano que eu estive aqui [no Cemepe], ééé, foi o meu segundo ano, na verdade. A minha orientadora, que foi um presente para mim. Eu não sabia se era terapia ou se ela estava me orientando mesmo, de tão presente que era. Eu ia com as minhas angústias, com os meus desafios para ela. E é assim, por mais que a gente tem um olhar de esperança não é um lugar muito bonito. Quando você começa a se destacar com esse tipo de coisa, principalmente num lugar político que a gente ocupa, você sai do coletivo destruída, por falar assim: - Você não sabe do que está falando! Você não é ninguém. Isso é uma coisa muito doída. Muito. Eu já fui para casa chorando muito. E minha orientadora, sempre muito maravilhosa, falava assim: -Estão puxando o seu tapete, então sobe nele e sai voando. Então, ter essa oportunidade de estar com ela, ela me fazia olhar para os problemas e falava assim: - Tem caminho por aqui! E eu comecei a entender que os problemas das pessoas comigo é um problema delas e não meu. Quando a gente entende isso é bem mágico. A gente começa a falar assim: - Beleza, eu tenho uma responsabilidade nas minhas falas e nos meus atos, mas o que você pensa de mim, não é problema meu. Se você tem um problema comigo é um problema que você tem que resolver, não sou eu que preciso resolver. E eu comecei a me empoderar. Porque a vida é feita de empoderamento né. [F3]

Eu acho que foi a minha orientadora que me fazia olhar para mim, a partir do que estava acontecendo no externo, localizar onde estava o problema para me ajudar a atuar no problema. Às vezes, se eu não tivesse tido essa experiência de entrar no mestrado e ter tido orientação com essa orientadora, talvez a minha trajetória teria sido um pouco diferente. Talvez eu teria desistido. [F3]

Segundo Day (2001), os professores se movimentam para trás e para frente no ciclo profissional proposto por Huberman (2014), devido às perturbações ocasionadas pela história de vida, por fatores psicológicos e sociais, bem como o desempenho de um novo papel, da mudança de escola, de ser responsável pelo ensino-aprendizagem de um grupo de faixa etária diferente, entre outras situações.

O relato da vivência da formadora/3 sobre o início de suas atividades no Cemepe se assemelha à entrada na carreira docente, principalmente no que concerne às questões emocionais, como a frustração e a crise interna por causa da discrepância entre as aspirações individuais e a cultura da instituição (HUBERMAN, 2014; DAY, 2001), dentro de um contexto de sobrevivência, já que a formadora/3 parece ter cogitado a desistência em algum momento nessa trajetória no Cemepe, que, por sua vez, teria ocorrido caso não tivesse tido o apoio emocional de sua orientadora de mestrado.

Masseto (2018), em seu estudo alerta sobre a importância em considerar as emoções e sentimentos dos professores, por afetarem diretamente o seu trabalho, tendo em vista a inerência do “cognitivo-emocional e pessoal-profissional” (idem, p.76), e ainda Day (2001), corroboram

ao chamar a atenção para o desenvolvimento emocional do professor, pois “ignorar o papel da emoção na reflexão no ensino, sobre e acerca do ensino e da aprendizagem significa não conseguir avaliar o seu potencial para afetar, positiva ou negativamente, a qualidade das experiências dos professores e dos alunos na sala de aula” (DAY 2001, p.64).

Sobre o desenvolvimento emocional da formadora/3, identificam-se três dos domínios da inteligência emocional⁵¹ de Goleman (2011), a saber: autoconsciência, autocontrole e habilidade de gerenciar relacionamentos.

A autoconsciência se refere à consciência dos sentimentos no exato momento em que eles estão ocorrendo. A formadora/3 detectou o sentimento de angústia que desembocou em choros, ocasionada pelas relações interpessoais na função de formador do Cemepe, e, a partir disso, fez um movimento autorreflexivo com a ajuda da orientadora de mestrado. Ela afirma: “*Eu acho que foi a minha orientadora que me fazia olhar para mim*” [F3], afinal, “a autoconsciência não é uma atenção que se deixa levar pelas emoções, reagindo com exagero e amplificando a percepção. Ao contrário, é um modo neutro, que mantém a auto reflexividade mesmo em meio a emoções turbulentas” (GOLEMAN, 2011, p.78).

O autocontrole requer equilibrar e não suprimir as emoções, após tomar consciência delas. Para lidar com as emoções conflitantes, a formadora/3 decidiu compartilhar suas angústias e desafios com a orientadora de mestrado, gerando um momento de orientação terapêutica, por expor as suas questões emocionais relacionadas à função de formador do Cemepe.

E a habilidade de gerenciar relacionamentos é a arte de se relacionar lidando com as emoções dos outros. A formadora/3 teve que enfrentar os sentimentos aversivos de outras pessoas contra ela e, após o encorajamento da orientadora de mestrado, decidiu bloquear as sincronias⁵² que ao seu ver eram negativas (GOLEMAN, 2011), porque começou “*a entender que os problemas das pessoas comigo é um problema delas e não meu*” [F3]. Assim, nesse processo de desenvolvimento da inteligência emocional, a formadora/3 relata que começou a se “*emponderar*” [F3]. Esse empoderamento pessoal remete a uma das evidências dos efeitos da aprendizagem heurística, que é “a capacidade de ver além dos desafios imediatos e começar a imaginar as possibilidades” (CANNING, 2013, p. 217, tradução nossa).

⁵¹ Inteligência emocional significa “a capacidade de criar motivações pra si próprio e de persistir num objetivo apesar dos percalços; de controlar impulsos e saber aguardar pela satisfação de seus desejos; de se manter em um bom estado de espírito e de impedir que a ansiedade interfira na capacidade de raciocinar; de ser empático e autoconfiante” (GOLEMAN, 2011, p.63)

⁵² Sincronia é a concordância com alguma interação emocional (GOLEMAN, 2011).

A seguir, a formadora/3 relata sobre o processo de iniciar as visitas nas escolas definidas no roteiro, no qual constavam a quantidade e a identificação das escolas pelas quais cada formador era responsável. Segundo a formadora/3, as visitas pedagógicas faziam parte de um dos braços de atuação do Cemepe, o que ela denomina de gestão educacional, se referindo ao acompanhamento das demandas pedagógicas de cada instituição escolar.

[Pesquisadora]: E esse processo pra você, de ir acompanhar as escolas, você chegou no Cemepe, teve o momento de formação, pra você entender em termos gerais como é que funciona a rede, os alunos, os professores em todos os níveis. Você vai para a escola para acompanhar e ver de qual forma pode ajudar e nesse movimento de ida; para você como foi, o que você sentiu, quais foram as suas dificuldades, quais foram os seus aprendizados, o que foi mais impactante para você? Até então estou entendendo que você foi sozinha, ou foi com alguém?

[F3]: A gente ia em duplas, no início era em duplas. É uma pergunta com várias perguntas! O que eu senti no começo, acho que bastante insegurança, porque como que eu vou... ainda mais porque eu tinha na época, e hoje bem menos, uma distância de idade muito grande com as diretoras que eu estava mediando, então eu tinha uma insegurança comigo mesmo, “Será que eu sou suficiente para mediar isso aqui?”, para ir com uma reunião junto com o conselho tutelar. Sabe aquelas reuniões que tem, por exemplo, que senta diretor, senta inspetor, sentava a gente e sentava o conselheiro tutelar, pra mediar a situação de um aluno, “Será que eu estou pronta pra isso?!”. A ideia desse acompanhamento era que tivesse um braço da Secretaria de Educação dentro de cada escola, diminuindo a distância entre a Secretaria de Educação e as escolas. Então, nesse primeiro momento, um medinho de “Poxa, a responsabilidade é grande!”, e como lidar com essa responsabilidade toda, mas ao mesmo tempo, a minha dupla era uma pessoa muito experiente, ela foi diretora muitos anos, então ela tinha uma experiência de gestão que pra mim foi muito boa, então observá-la foi algo surpreendente, que horas que eu falava, que tom que eu falava, como abordar determinadas situações. Muitas das vezes a gente conversava com os pais, então, a diretora chamava a gente para ajudar a conversar com os pais que estavam passando por questões diversas. Então, esse aprendizado de como fazer é muito diferente de como a gente aprendeu em termos de sala de aula, uma coisa é gestar os processos educacionais dentro de uma sala e outra coisa é gestar os processos educacionais dentro de uma rede. [F3]

[...] A que fazia parte da minha dupla era outra, ela foi diretora muitos anos, então ela pode... sabe quando pega o seu mundinho e faz assim [faz um gesto abrindo os braços], amplia, então amplia o meu olhar como era a rede. E com o tempo... eu fiquei dois anos assim, com o tempo eu fui me sentindo mais segura pra conseguir ler o que era a situação e ler como eu podia contribuir com aquela situação, porque essa é uma outra habilidade que a gente precisa aprender na gestão. E isso precisa um pouco mais de tempo, não é um conhecimento específico sobre determinado assunto, gente, é um pouco mais delicado, a gente precisa ... eu pelo menos precisei de ir aprendendo. [F3]

Evidencia-se também uma similaridade de alguns aspectos do estágio de sobrevivência da entrada na carreira docente com esse início das visitas pedagógicas da formadora/3, como a

“confrontação inicial com a complexidade da situação profissional” (HUBERMAN, 2013, p.39). Ficam bastante explícitas as emoções envolvidas nesse momento, como a insegurança e o medo frente às exigências dessa nova atividade, e a “preocupação consigo próprio” (Ibidem), no sentido de focalizar a medida de suas competências pessoais para a execução do trabalho proposto pela função de formador do Cemepe – que fica clara quando diz que se questionava: “*será que eu sou suficiente para mediar isso aqui?*” [F3].

Diante disso, a formadora/3 decidiu construir suas aprendizagens “a partir da observação da experiência de outros” (DAY, 2001, p.91), ou seja, observando os comportamentos, atitudes e intervenções da colega-formadora que tinha uma considerável experiência em gestão devido à sua atuação como diretora⁵³ escolar.

Esse tipo de relação entre a formadora/3 e a colega-formadora, ao nosso ver, se aproxima da prática de mentoria. Na mentoria, os processos de aprendizagem profissional ocorrem na relação entre um professor iniciante⁵⁴ e um professor experiente⁵⁵, sendo esse último chamado de mentor. O mentor é uma figura chave responsável em dar assistência às “necessidades emocionais (autoestima e segurança de si mesmo), sociais (relacionamento e companheirismo) e intelectuais” a um professor iniciante (MARCELO; VAILLANT, 2015, p.108, tradução nossa). À vista disso, podemos correlacionar a formadora/3 a um professor iniciante e a colega-formadora a um professor experiente, então, especificamente para esse momento da trajetória, temos um processo de aprendizagem entre formadora iniciante e formadora experiente. A relação análoga à mentoria durou dois anos, provocando um aumento na sensação de segurança e a construção de aprendizagens relacionadas às questões interpessoais e de gestão, que é exatamente o apoio emocional, social e intelectual dado pelo mentor.

Portanto, nesta categoria, revela-se a predominância da heurística interativa, devido à predisposição da formadora/3 em interagir tanto nos momentos andragógicos quanto nos momentos essencialmente heurísticos. A heurística interativa se manifestou por meio de uma rede de aprendizagem pessoal, isto é, “uma rede de pessoas e recursos pela qual se aprende e cresce de maneira informal” (BULL, 2014, p.42, tradução nossa). A rede de aprendizagem

⁵³ A colega-formadora com experiência em gestão citada pela formadora/3, coincidentemente, foi um dos sujeitos que a princípio nos concedeu uma entrevista, mas, por questões já explicitadas no capítulo da metodologia, não fez parte desta pesquisa. Nos dados coletados, a colega-formadora afirma que, antes de ter ido para o Cemepe, esteve atuando na direção escolar por 11 anos.

⁵⁴ Professor iniciante é aquele que está nos primeiros anos da carreira docente.

⁵⁵ Professor experiente é aquele de tem mais de dez anos de exercício profissional.

peçoal trata de relacionamentos e conexões, no caso, a rede da formadora/3 foi composta pelo grupo de formação, a orientadora de mestrado e a formadora experiente. É possível perceber também a articulação dos elementos heutagógicos colaborar, refletir e conectar na dinâmica da rede de aprendizagem pessoal da formadora/3.

3.2.3 A Capacidade dos formadores do Cemepe

Para a análise da categoria temática *desenvolvimento de capacidade*, adotamos o conceito de capacidade, que se refere à ampliação de competências e possui dois níveis: o primeiro nível diz respeito aos conhecimentos e habilidades, comumente chamados de competências, e o segundo nível se relaciona à utilização das competências em contextos variados.

Na perspectiva de aprendizagem e desenvolvimento profissional ao longo da vida, os aprendizes estão preocupados com um desenvolvimento contínuo de si mesmos e dos outros, atentando a aperfeiçoar e avaliar as suas habilidades e desafiar as suas próprias crenças (ASHTON; NEWMAN, 2006). Para isso, “além de competências, as pessoas precisam de capacidade” (BLASCHKE; HASE, 2016, p.26, tradução nossa).

Dividimos esta categoria em dois momentos, correspondentes aos níveis de capacidade. No primeiro momento, identificam-se os conhecimentos e habilidades construídos e/ou ampliados pelos formadores. No segundo momento, identifica-se a utilização desses conhecimentos e habilidades em outros contextos.

3.2.3.1 *“A parte que eu mais aprendi, foi quando eu decidi trabalhar com a formação de professores”*

- Construção e/ou ampliação de competências pelo formador/1

Podemos identificar algumas habilidades construídas e/ou ampliadas pelo formador/1, considerando os excertos a seguir, como: relações interpessoais bem-sucedidas, capacidade de selecionar temas relevantes para a formação de professores, ser democrático e empático, ter atitude investigativa. Essas habilidades nos levam a perceber o desenvolvimento de competências do formador/1 bastantes próximas ao do líder de aprendizagem. Na abordagem heutagógica, tendo o aprendiz no centro da aprendizagem, o termo “líder de aprendizagem” é proposto para ressignificar o termo “professor” como aquele que ensina para aquele que guia, adotando “um papel transformador, capacitador e facilitador, uma visão compartilhada e engajada” (HASE, 2014, p.99, tradução nossa).

Então, a relação com colega de trabalho, ela é complexa, envolve várias coisas, não é só do conhecimento em si, não que ela não envolva, mas a do colega de trabalho é assim, a forma com que você vai falar com o colega de trabalho, os temas que você vai escolher, vai trabalhar. [F1]

A relação com professor é isso, você tinha mais liberdade, você poderia escolher: Eu quero trabalhar tal conteúdo, e isso é uma coisa importante! Porque sempre no final eu fazia temas para o próximo ano, professor sugeria e citava um monte de tópico ali e aí você ia, organizava e reestruturava e via o que a maioria estava querendo, e aí eu tentava pautar a formação para o ano seguinte em cima daquilo, e foi muito bom essas coisas, essa experiência de filtrar. [F1]

[...] e aí na formação eu percebi que eu preciso ler outras coisas para tentar melhorar o meu trabalho, a minha relação interpessoal com os professores também. [F1]

Hase (2014) elabora um quadro categórico com atributos e habilidades para o líder de aprendizagem, no qual realçamos os atributos e habilidades percebidos nos três excertos do formador/1.

Quadro 9 – Categorias do líder de aprendizagem

CAPACIDADES*	· ATRIBUTOS	· HABILIDADES
Aceitar e gerenciar a ambiguidade	<ul style="list-style-type: none"> · Baixa necessidade de controle · Abertura para experimentar · Moderação na escala de perfeccionismo · Alta estabilidade e baixa ansiedade · Capacidade 	<ul style="list-style-type: none"> · Gerenciar projetos · Ser capaz de usar mídia social
Promover o envolvimento	<ul style="list-style-type: none"> · Empatia · Otimismo · Flexibilidade para mudar abordagens conforme as circunstâncias mudam 	<ul style="list-style-type: none"> · Eficácia interpessoal · Capacidade de autorregulação · Compreensão de como motivar os outros · Capacidade de promover um propósito e visão compartilhados · Manter direção · Promover a alegria e as recompensas de aprender

CAPACIDADES*	· ATRIBUTOS	· HABILIDADES
Aprender	· Disposição para mudar as próprias ideias e crenças	<ul style="list-style-type: none"> · Ser capaz de pesquisar e aprender · Estar totalmente por dentro dos conteúdos da área de conhecimento. · Ter redes amplas e acessíveis · Ser capaz de compartilhar abertamente com outras pessoas · Ter habilidades de gestão de conhecimento · Ser capaz de promover a aprendizagem colaborativa · Ser capaz de aplicar o aprendizado e o conhecimento (habilidades práticas)
Usar o pensamento de sistemas abertos	· Vontade de capacitar os outros	<ul style="list-style-type: none"> · Ser capaz de fazer a varredura frequente do ambiente externo e responder às mudanças · Ser capaz de promover a democracia participativa / tomada de decisão de colaboração e processo · Ser capaz de trabalhar em equipe como líder e como membro · Realizar análise interna e externa contínua de eficácia · (melhoria contínua) · Ser capaz de filtrar informações (habilidades de pesquisa)

* Não se refere ao conceito Capacidade, e sim ao substantivo.

Fonte: Hase (2014, p.100-101, tradução, adaptação e grifos nossos)

Conforme se pode observar no Quadro 9, as competências desenvolvidas pelo formador/1 estão relacionadas com as categorias: capacidade de promover o envolvimento – empatia ao se preocupar em ter uma escuta sensível às demandas formativas pelos próprios professores; eficácia interpessoal em se dispor em interações não invasivas com os professores, perceptível quando diz sobre a forma de apresentação do conteúdo; capacidade de promover um propósito e visão compartilhada, ao mobilizar os professores para apresentarem temas de interesse; capacidade de aprender – capacidade de pesquisar e aprender quando percebeu a necessidade de leituras para aperfeiçoar a sua atuação como formador; habilidade de gestão de conhecimento, ao selecionar as temáticas da formação; capacidade de aplicar o aprendizado e o conhecimento no momento de estruturação da proposta de formação; capacidade de usar o pensamento de sistemas abertos – vontade de capacitar os outros, quando se predispõe a propor uma formação que atenda às necessidades dos professores; capacidade de promover a

democracia participativa, ao incentivar o levantamento coletivo dos temas de formação pelos professores, e capacidade de filtrar informações (habilidades de pesquisa), ao filtrar os temas sugeridos pelos professores e aprimorar a sua leitura sobre tais eles.

No excerto a seguir, identifica-se o desenvolvimento de uma habilidade ligada aos fatores emocionais do formador/1.

Mas tinha outra coisa que me frustrava, na época, a gente tinha, sei lá, mais ou menos 100 professores, 30/40 frequentava, ou seja, entre 30 e 50 por cento que frequentavam a formação. Então, esse era um fator que me deixava bastante frustrado, e aí se preparava para um evento grande e chegando lá você tinha 50 por cento do que você planejou, e aí isso era frustrante. A gente fazia ações, divulgava na escola as formações, mas é aquela questão, se o professor não tiver consciência que ele precisa desenvolver na sua profissão sempre, e geralmente as pessoas que não frequentavam muito eram as que estavam no final da carreira se aposentando né. Então, essas pessoas não se interessavam mais para a gente... tinha também pessoas que tinham muito anos de carreira que frequentavam, eram super assíduos e participativos. Então, essa questão me deixava bem frustrado, você preparava, organizava e aparecia aquele tanto de pessoa, mas com o tempo eu fui entendendo isso também, trabalhar com evento, tem 200 inscritos para o evento, não vão os 200. [F1]

O formador/1 teve que lidar com a sua frustração em relação à ausência expressiva dos professores nas formações. Para driblar essa frustração, decidiu aceitar esse cenário. Na heutagogia, aspectos emocionais estão interligados com a aprendizagem, por considerar que um contexto emocional positivo impulsiona o aprendizado, assim como um contexto emocional negativo inibe o aprendizado (KENYON, 2014). Metaforicamente, a emoção é o motor que faz a aprendizagem andar, isto é, o compromisso emocional como a motivação e o desejo tornam a abordagem heutagógica bem-sucedida (KENYON; HASE, 2013). Para esses autores, a quantidade de tempo gasto é um elemento importante, por sinalizar a dedicação com o processo de aprendizagem, o que Canning (2013) denominou de investimento emocional.

O investimento emocional se refere à investida de tempo, energia e possivelmente financeira do aprendiz. Percebemos dois momentos de desenvolvimento do investimento emocional quando o formador/1 disse “*you were preparing, organizing*”, “*the people were doing the actions, disseminating in the school the formations*”. Aqui vemos o investimento emocional antes e durante a efetivação das formações envolvendo tempo e energia para as aprendizagens decorrentes da preparação, organização e divulgação das ações. Dado o contexto da fala, do qual foram destacados esses dois trechos, temos como hipótese que a frustração do formador/1 pode estar relacionada justamente com o não reconhecimento do investimento emocional pelo público-alvo, expresso pela ausência dos professores nas formações.

No próximo excerto, evidenciam-se aprendizagens desencadeadas pela heurística interativa.

Em relação aos professores de outras áreas na formação de Matemática, tinha professores de Matemática, mas do estado, de escola particular que procurava e também faziam e aí com o tempo a gente percebeu que alguns assuntos de Matemática davam para se trabalhar em outras áreas com os professores dos anos iniciais. Então, a gente trabalhava a Matemática com temas voltados para o Ensino Fundamental 1 e até Geografia e História, nós coordenadores fazia/organizava encontro juntos, para discutir algumas coisas que não necessariamente era Matemática, História ou Geografia, mas coisas que conversava entre si né, os temas, e cada um organizava uma atividade, fazia encontro, e eram encontros bons, porque misturava um pouco ali todo mundo pra sair um pouco da caixinha. [F1]

A interação entre o formador/1 e formadores da área de História e Geografia possibilitou o desenvolvimento de uma aprendizagem interdisciplinar, relacionada com a interdisciplinaridade entre os conteúdos e além deles, que emerge quando diz “*para discutir algumas coisas que não necessariamente era Matemática, História ou Geografia, mas coisas que conversava entre si*” [F1], e aprendizagens de trabalho coletivo com profissionais de outras áreas de conhecimento. A colaboração, a conexão e o compartilhamento são elementos do design heurístico que têm como objetivo proporcionar um ambiente de aprendizagem coletiva, ou como diz o formador/1, “*sair um pouco da caixinha*” [F1]. No caso, percebemos esses elementos sendo mobilizados quando o formador/1 relata sobre a organização de encontros e discussões coletivas entre os formadores.

-Utilização das competências em contextos diferentes pelo formador/1

Evidenciamos que a experiência de formador do Cemepe possibilitou o desenvolvimento profissional no seguinte sentido: compreender melhor as necessidades e as realidades dos alunos, já que, por meio do levantamento das demandas dos professores e do contato com diferentes realidades profissionais, foi possível desenvolver o olhar e a escuta sensível. Com o retorno do formador/1 a docência na modalidade EJA, houve um melhor entendimento de suas especificidades, por ter trabalhado com pessoas adultas na formação de professores; houve a ampliação das habilidades interpessoais para a formação com professores de diferentes escolas e também com formação para gestores, diretores, pedagogos e inspetores; e também houve a ampliação da habilidade com execução de projetos de formação de professores e para alunos, de cunho pessoal. Ressalta-se que, antes da atuação no Cemepe, o

formador/1 tinha projetos para alunos e não para professores, por isso, identifica-se o desenvolvimento profissional dessa habilidade.

Então, nesse estudo em si, na verdade ele me propiciou enquanto ser professor pra ser assim um pouco mais maleável com os alunos, porque, veja bem, na aula de Matemática sempre tem caracterizado em ser muito duro com os alunos, é claro que em alguns momentos a gente tem que, né, estabelecer as regras e tudo mais. Então, assim, essa experiência de formador foi muito boa, assim, porque me ensinou a entender melhor os alunos, até então eu entendia muito pouco sobre os alunos. [F1]

[...] o currículo padrão hoje ele é deficiente, eu não tenho o significado real do aluno por ter trabalhado como formador, eu tenho muito essa ligação: - Poxa, eu preciso pensar nas necessidades que o aluno tem. [F1]

Eu trabalho na EJA, pra você ter uma ideia a forma com que eu voltei na verdade. Quando eu comecei a trabalhar foi na EJA e por questões de oportunidade acabei voltando para a EJA mesmo. Então a gente vê que os alunos vêm com outras demandas, outras necessidades e então a gente tem que pensar muito, e trabalhar com adultos é um pouco diferente do que trabalhar com adolescente, a relação é diferente, o tratamento. O adulto, eu sempre digo, assim, ele é muito bom, só que, assim, às vezes pode ser muito ruim uma fala que tiver mal-entendida, mal compreendida, aquela fala ali leva ele a sair da escola. É diferente do aluno no Ensino Fundamental, “Não, eu falei mal, não gostou da pessoa, mas tenho que continuar aqui” e acaba que fica ali na sala de aula mesmo, mas a relação já não é a mesma mais. E na EJA não, uma vez que o aluno entende uma fala mal interpretada, ele não vai brigar com você, simplesmente, ele vai sair da escola. É assim que acontece, então. É complicado, também você tem que ter muito cuidado na fala, a forma, o tratamento com um adulto. Você sempre tem que estar atento a ele, porque envolve muitas variáveis também. [F1]

Na verdade, saí da formação em 2014 e em 2015 e 2016 eu fui trabalhar na Secretaria de Educação, e também é uma experiência que eu posso falar rapidamente. Foi bom, porque eu tive contato com outras questões burocráticas da Educação, eu trabalhei na Secretaria de Educação com, sei lá, 60/70 escolas, muitas realidades diferentes, muitas demandas. Foi muito bom, eu trabalhava na parte de análise de dados e nesse período também eu criei um sistema que é o diário eletrônico, que os professores usam até hoje. Eu fui o idealizador desse sistema. Foi eu que fui o idealizador desse sistema, em 2013, na gestão anterior, eu apresentei o projeto na Secretaria de Educação, eles compraram a ideia e fomos atrás, e foi fantástico, e as pessoas hoje usam. E é muito bom ver as pessoas utilizarem o meu sistema, porque tirou uma coisa chata que era trabalhar com o diário papel. Hoje, em qualquer lugar, a pessoa faz, num smartphone faz. E então, graças a Deus, isso é uma das minhas grandes experiências na rede, foi criar esse sistema pela parte de formação, que eu fiz lá pela análise de sistemas. Tinha a parte da computação, foi muito bom. Eu aprendi coisas também legais que foi bom entender. Também, assim, no começo, eu tive muita dificuldade, assim, as pessoas não queriam aceitar, as pessoas ficaram bravas, chateadas e achavam que era mais trabalho, com o tempo a coisa se estabilizou. Hoje isso está sedimentado na rede e o professor hoje não se vê sem isso. Então, isso foi um ganho fantástico, uma experiência muito boa. Vou te falar, Jussara, foi um dos períodos que eu mais trabalhei na minha vida, muito cansativo mesmo, era dormir seis horas por dia e no outro

das sete da manhã a dez da noite enfiado na Secretaria de Educação e correndo atrás e dando formação para os professores porque tinha que ensinar eles a mexerem no sistema. Foi eu e mais duas pessoas que formamos 7.000/8.000 professores, então foi uma experiência muito boa e também cansativa, mas hoje a gente vê que a semente foi plantada e está dando vários frutos. [F1]

Então, essa foi uma experiência boa, tive contato com várias coisas também, continuei trabalhando com formações, mas em outro sentido, trabalhava mais com gestores, diretores, pedagogo, inspetores nesse período de 2014/2015/2016. [F1]

Olha, é muito bom, porque, assim, eu vim para a escola, comecei a desenvolver um projeto, porque projeto está no sangue, não tem jeito, não largo esse negócio, eu vim para a escola e comecei a trabalhar o projeto do simulado online do Google Forms. [F1]

Eu continuo com o projeto ainda, que é o GG Educadores, uma vez a cada dois meses e meio a gente reúne, faz um curso com os professores. [F1]

Portanto, nesta categoria percebemos que a maior parte dos conhecimentos e habilidades construídos e/ou ampliados pelo formador/1 giram em torno das relações humanas. Não é de se estranhar, porque a docência e a formação de professores atuam sobre o objeto humano (TARDIF, 2014). Para Tardif (2014), o núcleo da profissão docente (e aqui também considerando a diversificação funcional da docência), são as interações humanas, isto significa que “o professor é um trabalhador interativo” (idem, p.118), assim como o formador, porque as relações afetivas, normativas, simbólicas e de poder com os alunos e/ou com os pares são aspectos constituintes do trabalho. Tanto o trabalho em si mesmo quanto o âmbito profissional estão imbuídos em interações humanas. Nesse sentido, o objeto de trabalho, de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente e do formador são os “seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo” (idem, p.128).

3.2.3.2 “O que eu ganhei com isso!? Ganhei com isso a minha formação”

- Construção e/ou ampliação de competências pela formadora/2

A formadora/2 construiu suas habilidades de ouvir, ser democrática e de manter o diálogo com as pessoas nos movimentos sociais de que participou ao longo de sua vida, e de certa forma essas habilidades foram úteis na função de formador do Cemepe. Podemos verificar isso em sua resposta ao questionamento de como se tornou formadora: “[...]. Mas os pilares dessa sua pergunta é, pra mim, são respondidos com a questão de ouvir, de ser democrática, com a questão do diálogo, do meu aprendizado com os movimentos sociais, do meu aprendizado no sindicato, de não ser uma pessoa autoritária. Então, a base desses

aprendizados está ancorada aí” [F2]. Percebemos um primeiro momento de capacidade da formadora/2, ao utilizar as habilidades aprendidas no movimento social para outro contexto, que foi o exercício na função de formador do Cemepe. Além disso, houve uma ampliação dessas habilidades a partir de sua atuação como formadora, e, em um segundo momento de Capacidade, identificamos essas mesmas habilidades sendo utilizadas no contexto da sala de aula, como podemos observar no excerto a seguir.

[Pesquisadora]: E quais são as aprendizagens que você consegue me falar?

[F2]: Por exemplo, eu aprendi a ouvir mais, eu já ouvia, mas aprendi a ouvir mais. Trabalhar mantendo o diálogo, trouxe mais isso para minha vida, foi as coisas boas. Ser mais democrática, porque eu aprendi a ouvir mais. E isso eu levo pra dentro da sala de aula hoje. Eu já levava, mas agora com uma maior certeza de que dá mais certo. De que é por onde eu tenho que ir. [F2]

Houve também a ampliação do repertório cultural⁵⁶ da formadora/2, através das pesquisas realizadas para obter informações sobre diferentes lugares culturais aos quais pretendia levar os professores e pelas visitas aos museus e à Bienal de São Paulo.

[...] Eu lembro, assim, de ser uma coisa muito prazerosa, de muita alegria, só de ver, assim, o aproveitamento dos professores nesses lugares de aprendizado, nos museus, na bienal, em Brodowski, assim. Para os professores, foi algo muito importante, e para mim também, porque, primeiro eu não conhecia esses locais. Segundo, a gente tinha que fazer uma pesquisa de campo, uma pesquisa prévia para gente visitar esses lugares e a gente acaba conhecendo a vida desses lugares. No caso do Portinari, eu já conhecia um pouco, mas eu conheci mais. Quando a gente visitou, em São Paulo, a Bienal. Na Bienal, a gente visitou o museu da Língua Portuguesa, que a gente estava estudando a questão racial, a questão das palavras, do vocabulário. Foi assim. [F2]

É oportuno citar o estudo feito por Silva, Almeida e Ferreira (2011), que analisaram o repertório cultural de 584 professores das escolas públicas municipais e estaduais de Uberlândia e Uberaba). Concluíram que a maioria nunca ou raramente tinham hábitos de frequentar museus ou outras manifestações artísticas, sinalizando que o baixo índice de consumo de bens culturais está relacionado com “a condição de trabalho, salário e renda familiar, que dificultam ou impedem a fruição de produções culturais, inclusive a da cultura de massa” (SILVA; ALMEIRA; FERREIRA, 2011, p.226). Essas causas são enfatizadas pela formadora/2, ao afirmar “*Os professores ficaram deslumbrados com aquilo tudo, porque a maioria dos professores são pessoas que têm o poder aquisitivo que não tem possibilidade de ir em um lugar desse*” [F2]. É evidente também a satisfação pelo enriquecimento pessoal e profissional

⁵⁶ Repertório cultural se refere ao arcabouço de experiências artístico-culturais de uma pessoa.

proporcionado pelas viagens, pois “*para o professor, isso é muito bom, porque a gente não tem hee alegria no sentido de receber mais, de ter um bom salário. Então a gente tem esse tipo de alegria e de retorno que é o retorno do aprendizado*” [F2]. Para as autoras supracitadas, há poucas pesquisas sobre as experiências estéticas e o desenvolvimento pessoal e profissional docente, entretanto, defendem que elas repercutem diretamente na forma de ensinar e de aprender dos professores.

Uma das aprendizagens marcadamente autoconfrontantes e formativas construídas pela formadora/2 se deu no campo das questões étnico-raciais. Marcantes, porque a formadora/2 relata com bastante ênfase a reverberação das atividades formativas sobre a História e Cultura africana e afro-brasileira em sua vida pessoal e profissional. Autoconfrontantes por terem proporcionado indagações, esclarecimentos, descobertas e conflitos no âmbito familiar, de território e trabalho, e também por confrontar conhecimentos anteriores da formadora/2. Formativas no sentido de mudanças de concepções, de percepções sobre a temática e a geração de um terceiro momento de Capacidade (que será discutido no próximo item). Diante disso, inferimos uma possível aprendizagem de ciclo duplo, que “*envolve desafiar internamente valores, crenças e formas de conhecimento mais profundos*” (HASE; KENYON, 2013, p.26, tradução nossa) em um movimento de auto reflexão crítica.

E a gente foi visitar o Quilombo do Ambrósio. O espaço do Quilombo do Ambrósio. E o Neab comigo, nós requisitamos o ônibus da UFU e a gente conseguiu ir nesse espaço, aqui em Ibiá. Foi um trabalho muito bom. A gente viu a necessidade de organizar melhor esse espaço, pedagogicamente falando. A gente viu as deficiências do lugar. Não tinha na época, tinha um guia, mas a infraestrutura é muito, assim, pedagogicamente falando, não mostra muito. Então a gente viu, assim, o desprezo que a História oficial e que os gestores têm das histórias dos negros em nosso país. E tem um detalhe muito interessante, que eu falo de mim mesma agora, quero abrir umas aspas para falar de mim. Eu sou de uma região do Alto-Paranaíba, onde fica a cidade de Ibiá. Eu sou de uma cidade, Carmo do Paranaíba, próxima a Ibiá, e eu até ter essa formação eu não sabia que Ibiá era, que tinha sido um reduto quilombola. Eu não sabia da importância do Ambrósio. Eu só fui saber a importância dessa parte na historiografia brasileira quando eu comecei a estudar as questões afro-brasileiras. E ainda que eu tivesse morado grande parte da minha vida lá na região do Alto-Paranaíba e conhecesse um pouco dos congadeiros e como era festa e como funcionava, eu não sabia sobre o Quilombo de Ambrósio. Então isso me assustou muito. [F2]

Teve algo marcante na minha própria vida, porque eu morei em uma região que tinha várias senzalas, inclusive a fazenda que o meu avô tinha, que era herança do meu bisavô, tinha senzala, os muros da fazenda foram todos construídos pelos escravizados, eu sempre vi aquilo, eu sempre questioneei, mas eu nunca tinha situado nada disso na minha vida! Só fui entender tudo quando eu fui estudar sobre a questão. Então, para mim, tudo foi muito marcante, a relação da questão africana e afro-brasileira, porque quando eu

estudei [no Ensino Fundamental e Médio] não tinha nada disso! Era um silenciamento. E quando pra mim tudo vem à tona, assim, vem a história do meu bisavô, a história do meu avô que... eu entendi que meu bisavô era um escravocrata, que meu avô herdou parte da fazenda que era dele. Meu avô era uma pessoa boa, um “homem branco bom”, dentro desse homem branco bom entre aspas e que eu questionava muitas coisas da minha relação com ele que eu não concordava e nunca concordei, sabe [...]. [F2]

[Pesquisadora]: E você conhecia a cultura Hip Hop?

[F2] Não, para mim a questão racial, eu fui me constituindo dentro dela. Eu não conhecia quase nada. O que eu conhecia é o que todo mundo conhece, que era a questão da escravidão, da escravização do negro [...].

A sociedade brasileira é composta por uma multiplicidade étnica e cultural devido ao seu processo histórico. Porém, ao longo dos tempos, se privilegiaram, enquanto matriz de conhecimento e cultura, as raízes europeias, em detrimento das outras, como indígena e africana. O estabelecimento do aparato legal, como as leis 10.639/03 e 11.645/08, propôs ressituar as marcas da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na constituição social, econômica, política e cultural do Brasil. A formação docente assume um papel importante para o enfrentamento do racismo advindos da escravização dos povos africanos e indígenas e para a promoção de uma pedagogia da diversidade (GOMES; GONÇALVES; SILVA, 2007; CHICARINO, 2016). Assim, houve uma suposta bifurcação da aprendizagem da formadora/2 sobre a temática étnico-racial, sendo de um lado o reconhecimento da história e cultura negra e de outro lado a evidência de sua marginalização frente à História oficial. Deduzimos que a bifurcação da aprendizagem pode implicar na maneira de conduzir o combate ao racismo e a promoção de uma pedagogia da diversidade pela formadora/2.

- Utilização das competências em contextos diferentes pela formadora/2

A formadora/2 relata um episódio que viveu em sala de aula ao estabelecer relações entre o racismo e a pobreza, aproximadamente dez anos depois de ter atuado como formadora do Cemepe. E em um outro trecho alega a sua atual facilidade em discutir a temática étnico-racial.

[...] Então, eu cheguei na escola e comecei a trabalhar sobre a pobreza no mundo, que era uma parte curricular, era história da pobreza. E quando eu mostrei os dados, porque eu trabalho em cima de dados, quando eu cheguei nos dados do porquê a população brasileira é pobre e que eu cheguei e falei da questão de classe social e cheguei na questão da raça! Eu fui falar e mostrar os infográficos sobre a questão da raça, e uma menina negra da escola, ela assistiu a aula e ela saiu da minha aula e foi direto para a direção e falou para a diretora que eu estava cometendo racismo. E isso foi uma situação ruim, porque em nenhum momento eu fiz nada disso, pelo contrário, eu estava

desmontando o processo. Primeiro, eu falei da pobreza no mundo, depois, passei aqueles documentários do traço da pobreza no Brasil, e depois você pode entrar para você vê, fala sobre a questão racial e fala sobre a pobreza no Brasil. E a menina chegou para a diretora e falou assim que eu estava cometendo racismo. A diretora não me conhecia, não me conhecia e deu corda para essa menina. É o trabalho que ela tinha que fazer mesmo, ela tinha que ouvir a menina, só que ao invés dela me chamar e me perguntar assim: - Professora, o que que procede na fala dessa criança? Como foi a sua atuação na sala? Ela não fez, entendeu? O que ela fez, ela disse “Então vamos fazer uma roda de conversa”. Ela me colocou no meio dos alunos para os alunos me questionarem, entendeu? Eu não sou marinheiro de primeira viagem. Eu deixei todo mundo falar e eu estava com todas as minhas aulas montadas no pen drive e tinha mais documentários que eu não tinha passado para eles, outros dados que eu não tinha passado para eles, porque eu ainda não tinha chegado no ponto. Eu pedi licença, e isso foi em uma sala fechada, com todos os alunos da sala, e a maioria dizendo que eu tinha cometido racismo. E eu lá na sala, trancada no laboratório de informática, peguei o meu pen drive, sentei na cadeira calmíssima, abri os dados que eu queria passar para eles e os dados que eu já passei e fui dar aula para a diretora e os alunos, e os alunos e a diretora caladinha. E eu dei a aula que eu tinha dado, eu dei alguns dados que eu tinha recolhido e eu perguntei para ela... E eu fui desmontando o racismo, coloquei um documentário do MC Mano Braw, dele falando sobre o racismo, ele falando assim que “branco não é parado pela viatura da polícia, mas negro todo dia é parado”. E no final eu perguntei para a diretora assim: -Onde você guarda o seu racismo? E isso já é uma fala de um documentário famoso que até o meu marido participou dele. E a diretora olhou para os meninos e disse: - Essa foi a aula da professora? E os meninos: - Foi! Ela disse: - Gente, vocês estão me fazendo passar vergonha, o que a professora está fazendo aqui é justamente ao contrário. Foi isso que a professora falou para vocês? Ela falou alguma coisa diferente além disso? - Não [diretora], foi isso. Então, assim, hoje eu tiro isso de letra, porque eu uso os dados. [F2]

Eu fui entender essas questões [étnico-raciais] quando eu fui estudar, entendeu? Para mim isso foi muito marcante. Foi muito marcante que várias vezes em sala de aula um colega tendo discriminação com o outro e às vezes eu falava que não podia, que aquilo não era legal, mas eu não tinha os argumentos científicos para poder ajudar as crianças de quem estava fazendo, para eles entenderem o processo. Eu fui aprendendo. Hoje eu tiro isso de letra, assim, sabe? Tranquilamente. Não tenho problema nenhum falar sobre racismo na minha aula. [F2]

Evidenciamos um terceiro momento de Capacidade da formadora/2 ao detalhar sua abordagem pedagógica sobre a temática étnico-racial em sala de aula. A Capacidade é justamente a utilização das competências em situações não-familiares (STEPHENSON, 1998). O primeiro foi o desenvolvimento do tema na sala de aula e o segundo o desenrolar da situação conflitante envolvendo o mesmo conteúdo. A formadora/2, antes da proposta de formação continuada sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira no Cemepe, tinha um restrito conhecimento sobre o assunto, no entanto, após esse processo formativo, enquanto ocupava a

função de formador, desenvolveu um sentimento de “autoeficácia”⁵⁷ (BANDURA, 1989, p.1175, tradução nossa), pois afirma “*hoje eu tiro isso de letra, assim, sabe. Tranquilamente. Não tenho problema nenhum falar sobre racismo na minha aula*” [F2]. A autoeficácia da formadora/2 envolve tanto a sua autoconfiança em elaborar propostas pedagógicas sobre as questões étnico-raciais como também a resolução de maneira “*calmíssima*” [F2] dos possíveis problemas advindos dessas atividades, sendo que em outros momentos não sabia como proceder diante de situações preconceituosas e/ou discriminatórias.

Digno de evidência, também, que as aprendizagens relacionadas ao trabalho de parcerias foram utilizadas em outro contexto; apesar de serem os mesmos parceiros ocorreu uma mudança de ambiente organizacional, porque, após o término da gestão da formadora/2 no Cemepe, ela foi cedida para um órgão da UFU. No excerto a seguir, a formadora/2 aponta uma articulação aprofundada entre o sistema UFU-PMU-Cemepe a partir desse novo local de trabalho.

[...] E depois em 2008 eu fui para um órgão da UFU. Fiquei lá em 2008, 2009 e 2010. Mas não fiquei em 2008 todo e saí em 2011. E continuei contribuindo com a formação continuada, ligada à Proex. E lá eu consegui aprofundar essa articulação entre prefeitura, a questão da educação municipal e a universidade, que era um dos nossos primeiros objetivos. [F2]

Portanto, nesta categoria, para além dos conhecimentos e habilidades construídos e/ou ampliados, percebemos momentos de Capacidade da formadora/2. Os três momentos identificáveis de Capacidade reforçam a ideia de desenvolvimento profissional como um *continuum* (VAILLANT, 2021) por estarem em diferentes períodos da carreira da formadora/2. A partir disso, propomos o conceito de longitudinalidade do desenvolvimento profissional docente.

O termo longitudinalidade é empregado na literatura internacional da área da Saúde, e, em uma revisão bibliográfica feita por Cunha e Giovanella (2011), é definido como o “acompanhamento dos distintos problemas de saúde de um paciente por um mesmo médico ao longo do tempo” (p.1036). Tomando emprestado tal terminologia e considerando o desenvolvimento profissional como um processo focado na aprendizagem (OLIVÉ, 2021), conceituamos a longitudinalidade do desenvolvimento profissional docente como o acompanhamento e/ou a percepção dos diferentes momentos de aprendizagens no percurso de desenvolvimento profissional ao longo da vida e carreira dos professores.

⁵⁷ Autoeficácia é um dos elementos centrais da agência humana e se refere às pessoas que acreditam fortemente em suas capacidades (BANDURA, 1989).

3.2.3.3 “Então, eu acho que a coisa que mais me orgulho nesse movimento todo, foi essa possibilidade de me conectar com as pessoas”

- Construção e/ou ampliação de competências pela formadora/3

A formadora/3 relata que, antes de estar na função de formador do Cemepe, tinha três problemas: a privatização de seu trabalho, a negação do Cemepe enquanto lugar de formação continuada⁵⁸ e a percepção negativa em relação aos seus pares. No entanto, no exercício da função de formador, ocorreram a desprivatização da prática (COCHRAN-SMITH, 2012), a mudança de percepção em relação aos colegas professores e sobre a importância formativa do Cemepe, esse último sobretudo no contexto pandêmico, como afirma: “E agora na pandemia [COVID_19⁵⁹], a gente acabou descobrindo que o Cemepe é um dos poucos espaços de formação, e isso permitiu que, no meio dessa crise toda, tivesse soluções mínimas, porque tem muito município que não tem, que não teve condição de fazer nada”. [F3]

[Pesquisadora]: Como é que é formar colega de trabalho?

[F3]: É bastante diverso, porque até então eu estava acostumada a sonhar sozinha. A sonhar e executar e independente de dar o braço para os outros colegas de profissão. E eu negava o espaço do Cemepe como espaço de formação e agora eu era a formadora do Cemepe e eu via os meus colegas como ponto de tirar energia, de lembrar os problemas que a educação tinha. Então era três desafios que antes de estar com os colegas eu tinha que resolver comigo. Essas três coisas eram minhas, meus problemas. E eu tive um presente de começar a descobrir os meus colegas em lugares de parceria.

[Pesquisadora]: Você consegue identificar as suas aprendizagens como formadora?

[F3]: Olha, as minhas principais aprendizagens. Aprender a acreditar no potencial do outro. Como eu te disse, eu achava que os professores todos, na verdade, eles já não queriam mais. Eu desconsiderava o tanto que eles estavam machucados. E eu assumia como não querer fazer. Do mesmo jeito que eu ficada nervosa de quando diziam: - Ah, o menino não quer aprender! Eu também estava falando que eles [professores] também não queriam fazer. Então eu aprendi a acreditar no potencial deles.

Para Cochran-Smith (2012), a docência, ao longo do tempo, se constituiu majoritariamente como um trabalho restrito ao âmbito privado, isto quer dizer, “algo que ocorre

⁵⁸ Discutimos sobre o aspecto da negação do Cemepe pela formadora/3 na subseção 3.2.1.3.

⁵⁹ A Covid-19 é caracterizada como uma doença infecciosa, provocada pelo Sars-Cov-2, vírus pertencente à família *Coronaviridae*. A doença foi identificada em dezembro de 2019, pelo Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC), na China. Na época, foi detectado um surto de doença respiratória em trabalhadores, que desenvolviam suas atividades em mercado de alimentos de Wuhan, capital da província de Hubei. A doença disseminou-se de maneira rápida, pelos cinco continentes em vários países, o que levou a Organização Mundial de Saúde (OMS) a declarar a Covid-19 como uma “emergência de saúde pública de importância internacional”, qualificada enquanto uma pandemia, em março de 2020 (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020).

principalmente atrás das portas fechadas de salas de aulas individuais e isoladas dos outros colegas professores” (idem, p.118, tradução nossa), e esse privatismo é favorecido pelo arranjo da arquitetura escolar, como a independência das disciplinas curriculares, do tempo e do espaço (MARCELO; VAILLANT, 2018). Desse modo, é possível entender o trabalho docente solitário da formadora/3 inserido em uma “cultura do individualismo” (DAY, 2001, p.128). Notamos que, diferentemente da escola, a formadora/3 no Cemepe adentra em uma “cultura colaborativa” (DAY, 2001, p.130) devido às demandas da função de formador (braço de formação e gestão educacional), que exige um trabalho no e para o coletivo; dessa maneira, a formadora/3 construiu aprendizagens que envolveram a colaboração/cooperação com/dos professores. Descobrir os professores como parceiros faz parte do processo de desprivatização da prática, entendida como a interrupção do trabalho privado para o público e colaborativo (COCHRAN-SMITH, 2012).

No processo de desprivatização da prática da formadora/3, identificamos dois momentos de aprendizagem de ciclo duplo, que envolve a autoconfrontação e mudanças de crenças. A formadora/3 confrontou a sua concepção de trabalho docente individual mudando para coletivo, mas inferimos uma aprendizagem de ciclo duplo antecedente e vinculada a essa, que é a confrontação de sua percepção acerca dos colegas professores. Desde a graduação, especificamente no estágio supervisionado, a formadora/3 construiu uma concepção negativa concernente à disposição dos professores para um trabalho comprometido com a educação: *“É o estudante de graduação que chega extremamente empolgado, querendo fazer, e às vezes, muitas vezes, a gente é recebido na escola com: - Pelo amor de Deus, você quer ser professor?! Não faz isso com a sua vida! Você está empolgada agora, eu já tive a sua idade, eu já tive a sua empolgação!”* [F3]. Essa vivência reverberou no seu trabalho como supervisora do Pibid, levando-a a se esforçar para que os estudantes de graduação não tivessem a mesma experiência negativa. *“Porque do mesmo jeito que eu estava muito empolgada, então eu falei: - Gente, agora são eles que vão chegar mega empolgados para mim! Eu preciso que eles tenham uma experiência diferente da que eu tive, que educação é ruim, que é difícil”* [F3], e a acompanhou até a atuação de formador do Cemepe: *“Como eu te disse, eu achava que os professores todos, na verdade eles já não queriam mais [se esforçar]”* [F3].

A formadora/3 mudou essa concepção negativa compreendendo a precarização laboral e emocional docente, desencadeando um sentimento de empatia, antes não existente, e assim pode perceber possibilidades colaborativas com os colegas professores.

Um outro momento de aprendizagem de ciclo duplo foi a mudança do não reconhecimento para a aceitação do Cemepe enquanto lugar de formação continuada de professores.

Conectar-se às histórias de vidas das pessoas é uma das habilidades que a formadora/3 admite ter ampliado na função de formador do Cemepe. O interesse pelas histórias de vida dos alunos esteve no cerne de sua prática pedagógica, pois *“Saber as histórias de vida dos meus estudantes me mobiliza muito [...], a história de vida das pessoas é uma coisa que me move. Saber quem elas são, de onde ela vem, para onde elas vão. Isso é importante para quem é professora, isso na verdade é fundamental”* [F3]. Entretanto, a ampliação dessa habilidade ocorreu quando a formadora/3 também teve disposição de se inteirar pelas histórias de vida de seus colegas professores para o desenvolvimento do seu trabalho. As histórias de vida e os contextos sociais vividos pelos professores influenciam na maneira como pensam, sentem e atuam profissionalmente (HOLLY, 2013), porque *“não é apenas uma parte de nós que se torna professor”* (ASHTON-WARNER, 1967 apud HOLLY, 2013, p.82).

[Pesquisadora]: O que você conseguiu perceber de habilidades que precisaram ser desenvolvidas, que veio assim no processo, ou que já veio com você em outros momentos para essa função de ser formadora?

[F3]: Eu acho que é uma habilidade comum, tanto no período anterior à pandemia como para esse agora, que é a habilidade de me conectar com as histórias de vida das pessoas. E isso faz toda a diferença para o meu trabalho formativo, tanto em termos de gestão educacional como de formação de professores. Eu acho que essa é a maior habilidade que eu desenvolvi bastante, mas que eu posso desenvolver muito mais. [F3]

A formadora/3 também destaca aprendizagens relacionadas à implementação de políticas públicas educacionais e à importância da coletividade docente.

Eu, com o entendimento de rede, posso dizer, que tem demanda burocráticas que são necessárias para as transformações sociais que a gente deseja, e eu, professora, às vezes falava: - Caramba, mais papel para gente preencher! Hoje eu consigo entender que esses papéis bem preenchidos são pontos de partidas que a gente pode usar em termos de luta, e isso tem um significado gigantesco. A gente fala que o PPP é um instrumento de transformação da realidade da escola, que a gente use o tempo e a energia que a gente teve para a construção desse documento, para realmente usá-lo como instrumento de transformação da realidade. Isso é uma coisa que eu antes não conseguia dimensionar, quanto a gente pode usar os instrumentos burocráticos para mudar a nossa realidade. E eu antes também não tinha dimensão da força da coletividade em termos de transformação social. Então, mais uma vez, eu acho que aprendi e estou aprendendo nesse processo é a força da conexão com as histórias de vida e quanto que isso muda a qualidade e a força da educação, tanto entre professores quanto com os estudantes. Sou eu me conectando com os professores e os professores conectados com os seus estudantes. [F3]

Em síntese, as políticas públicas são os meios dos quais a administração pública dispõe para a garantia dos direitos sociais dos cidadãos, tendo como elementos constituintes os conteúdos, os instrumentos e os aspectos institucionais⁶⁰ (QUEIROZ, 2012). Entre as políticas públicas, temos as educacionais, que, em sentido amplo, são aquelas aplicadas à educação escolar. A formadora/3 cita um dos instrumentos das políticas educacionais, que é o projeto político pedagógico⁶¹ (PPP). A formadora/3 participou da equipe de formadores responsáveis pela reconstrução dos PPPs das escolas municipais de Educação Infantil, como afirma: “*Eu também coordenei a construção dos PPPs das escolas*” [F3]. A partir desse processo, identificamos mais um momento de aprendizagem de ciclo duplo, que é a mudança de juízo de valor sobre os instrumentos de políticas educacionais, que antes eram apenas “*demandas burocráticas*” [F3], para se tornarem possíveis “*instrumento[s] de transformação da realidade*” [F3].

Outro momento de aprendizagem de ciclo duplo está ligado à concepção de coletivo da formadora/3. É interessante perceber que ela tinha uma prática de trabalho privado, e, após a sua desprivatização, ocorrido na função de formador do Cemepe, passa a reconhecer o alcance maior das ações coletivas dos professores para a tão almejada transformação social, afinal, “*percorremos um tempo de mudança, de movimento, de dispersão. Perante a imprevisibilidade, momentos há em que grandes expectativas e esperanças emergem do coletivo*” (CAVACO, 2014, p.157).

- Utilização das competências em contextos diferentes pela formadora/3

Diferentemente dos outros formadores, em cujas narrativas conseguimos identificar de maneira explícita a utilização das competências em contextos diferentes, com a formadora/3 realizamos apenas deduções. A formadora/3 permanece em exercício na função de formador do Cemepe, e isso a diferencia dos outros formadores participantes da pesquisa, que estão em

⁶⁰ “Os conteúdos são os objetivos expressos nas políticas públicas. Os instrumentos são os meios para se alcançar os objetivos enunciados e os aspectos institucionais dizem respeito aos procedimentos institucionais necessários, incluindo modificações nas próprias instituições” (QUEIROZ, 2012, p.96).

⁶¹ O projeto político pedagógico (PPP) é previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9394/1996) e “pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição nesse processo de transformação” (VASCONCELLOS, 2008, p.169).

média há dez anos fora da função. Talvez esse aspecto seja um dos dificultadores da identificação, já que a formadora/3 ainda não mudou de contexto organizacional.

No excerto a seguir, a formadora/3 expõe a sua preocupação com a dimensão emocional dos professores em formação e ressalta sobre o seu trabalho incisivo nesse sentido. Como dito, o contexto organizacional da formadora/3 não sofreu alterações pois permaneceu sendo o Cemepe, mas houve mundialmente uma mudança social devido à pandemia da Covid-19; assim, a formadora/3 teve que atuar em um contexto mundial diferente. Diante do contexto pandêmico e o empenho da formadora/3 com as questões emocionais dos professores em formação, podemos especular sobre a mobilização da inteligência emocional (autoconsciência, autocontrole e habilidade de gerenciar relacionamentos).

Então, eu acho que a coisa que mais me orgulho nesse movimento todo foi essa possibilidade de me conectar com as pessoas. Por exemplo, a formação com os diretores é muito desafiadora, e eles falaram: - Nossa, nós ficamos esperando a hora de chegar a sua formação! Porque eu precisava também desse espaço para conseguir trabalhar aquilo que eu te falei no começo do encontro, como é que professores que estão fragilizados emocionalmente apoiam estudantes que também estão fragilizados emocionalmente! Antes da pandemia, a gente tinha um contexto que a gente estava melhor, emocionalmente falando, era mais fácil a gente mediar com os estudantes, agora a gente também está fragilizado, a gente está esgotado, então eu investi muito nesse ano de pandemia nesse cuidado com as pessoas. É isso que tornou o meu orgulho para além dos dados pedagógicos. Foram muitos como esses que eu te falei, mas nada disso faz sentido se eu não estive investindo muito, e eu falo muito mesmo, assim, em quem são as pessoas que estavam me atravessando nesse período. [F3]

Portanto, nesta categoria, a formadora/3 passou por um processo de desprivatização da prática, desencadeando aprendizagens com viés colaborativo, mudanças de percepção sobre os colegas professores e o Cemepe, bem como pela ampliação de habilidades desenvolvidas durante o exercício da docência, como o interesse em conhecer as histórias de vida das pessoas e as aprendizagens relacionadas com as políticas educacionais. Chamam a atenção os vários momentos de aprendizagem de ciclo duplo, evidenciando o que Hase e Kenyon (2013; 2014) denominam de aprendizagem profunda ou o alcance do segundo nível da Capacidade. Assim, as aprendizagens na função de formador do Cemepe têm gerado uma forte confrontação e mudanças nas crenças da formadora/3.

3.2.4 A construção da base de conhecimento pelos formadores do Cemepe

Nesta categoria temática – *desenvolvimento da base de conhecimento do formador* – identificamos evidências da construção desses conhecimentos pelos formadores. Para fazer

referência à base de conhecimento da docência, tomaremos como base Shulman (2005). A exemplo de Mizukami (2004), resumimos a base do formador (MIZUKAMI, 2005-2006) em conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento pedagógico geral. Relacionamos as categorias de conhecimentos do formador com os excertos selecionados das entrevistas de cada sujeito participante e tecemos ponderações a respeito dessas relações.

Quadro 10 – Síntese base de conhecimento docência e formador

BASE DE CONHECIMENTO DA DOCÊNCIA	BASE DE CONHECIMENTO DO FORMADOR		
SHULMAN (2005)	MIZUKAMI (2005-2006)		
Conhecimento do conteúdo	A T I T U D E	Conhecimento do conteúdo específico (conhecimentos da base da docência)	
Conhecimento didático do conteúdo			
Conhecimento didático geral			
Conhecimento do currículo			
Conhecimento dos alunos e de suas características			
Conhecimento de contextos educacionais			
Conhecimento dos objetivos, das finalidades, dos valores educativos e dos fundamentos filosóficos e históricos			
	I N V E S T I G A T I V A	Conhecimento pedagógico do conteúdo (processos formativos)	
			Conhecimento pedagógico do conteúdo
			Estratégias de desenvolvimento profissional
		I G A T I V A	Conhecimento pedagógico geral (teorias de formação + contexto histórico/político/cultural e profissional docente)
		Conhecimento de processos de aprendizagem da docência	
		Conhecimento historicamente contextualizado e fundamentado de políticas públicas educacionais	

Fonte: Elaborado pela autora.

3.2.4.1 Conhecimento do conteúdo específico do formador

O conhecimento do conteúdo específico do formador é o “eixo articulador da base de conhecimento para a docência” (MIZUKAMI, 2005-2006, p.9), que, por sua vez, envolve o conhecimento do conteúdo, conhecimento didático do conteúdo, conhecimento didático geral, conhecimento do currículo, conhecimento dos alunos e de suas características, conhecimentos dos contextos educacionais e, por último, conhecimentos dos objetivos, finalidades, valores educativos e fundamentos filosóficos e históricos (SHULMAN, 2005). A partir desses

conhecimentos, serão destacados quais foram evidentes nas entrevistas de cada formador sujeito participante desta pesquisa.

Sobre o formador/1, identificamos a construção de cinco conhecimentos da base da docência. O conhecimento sobre os alunos e suas características, por provocar o aperfeiçoamento da compreensão em relação a eles, ao afirmar, “*Então, assim, essa experiência de formador foi muito boa, assim, porque me ensinou a entender melhor os alunos, até então eu entendia muito pouco sobre os alunos*” [F1]. O conhecimento didático geral, devido ao empenho do formador/1 em pesquisar e estudar sobre didática e metodologias para o ensino de Matemática: “[...] *pesquisei muito sobre metodologia de Matemática, novas formas de ensinar*” [F1], ou ainda, “[...] *outra coisa que eu precisei estudar muito foi sobre didática, sobre metodologia*” [F1]. O conhecimento dos contextos educacionais, por indicar o entendimento das limitações do funcionamento e financiamento do sistema escolar: “[...] *porque às vezes tem coisas no sistema que trava em fazer, tem limitações. Na escola pública tem limitações de verba*” [F1]. E o conhecimento do currículo, por questionar a padronização curricular e seu distanciamento da realidade do aluno, ao ponderar que, “*Na escola pública, tem que rever o conteúdo, esse currículo padrão, o currículo padrão hoje ele é deficiente. Hoje, eu entendo que eu não tenho o significado real do aluno [no currículo], por ter trabalhado como formador*” [F1].

O conhecimento didático geral parece ter tido uma relevância significativa para a formação do formador/1, o que se observa devido à recorrente utilização do advérbio de intensidade “*muito*” se referindo a esse conhecimento, sendo provavelmente um dos mais requisitados para o exercício da função. A atitude investigativa esteve no cerne da construção desse conhecimento através da busca, pesquisa e experimentação. Ainda percebemos que a atitude investigativa se configurou como uma das aprendizagens de maior impacto no desenvolvimento profissional do formador/1, no sentido de repercutir em toda a sua carreira profissional e em sua vida, o que se percebe na seguinte afirmação: “[...] *estar buscando/pesquisando coisas novas, isso é uma coisa que eu vou carregar para o resto da vida, pesquisar coisa nova e trazer e sei lá, tentar inovar dentro do possível*” [F1].

Em relação à formadora/2, o conhecimento do currículo e didático do conteúdo foram identificados nos dados. Com a promulgação da lei 10.639/2003, houve a inclusão obrigatória da temática História e Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo de História, e a formadora/2, com tal ciência, percebeu a necessidade de formação nesse conteúdo, já que não havia iniciativas na rede a respeito – somente após a efetivação de sua proposta o município de Uberlândia deu seus primeiros passos nesse sentido, como menciona: “*Eu me lembro que foi a*

primeira vez que a prefeitura trabalhou com temas relacionados com a questão africana e afro-brasileira” [F2]. O trabalho e investida formativa principal da formadora/2 no período em que esteve no Cemepe foi o aprofundamento desse conteúdo curricular na área de História, tanto que essa formação se estendeu por dois anos (2006 e 2007).

[...] depois veio, em 2003, a necessidade da gente estudar a História e Cultura Africana e Afro-brasileira, que é a lei 10.639, e aí eu estava lá no Cemepe e aí eu sabia que era uma necessidade, e aí eu perguntei para o pessoal, e acho que foi em 2006, o que que eles queriam estudar, e todo mundo colocou praticamente que queria estudar a lei 10.639 pra entender essa questão. O tema de 2006 foi Cultura Afro-brasileira [...], esse curso também teve uma versão em 2007 para além dos professores de História, para os professores de Artes. [F2]

Nas visitas às escolas, a fim de auxiliar os professores de História, a formadora/2 socializou o seu conhecimento didático do conteúdo nas formações com seus pares. Ela externalizou como fez a intersecção entre a pedagogia e o conteúdo (até mesmo exemplificou o trabalho desenvolvido com o conteúdo sobre o Egito Antigo e Grécia) e ainda deu orientações sobre as possíveis metodologias pedagógicas que poderiam ser utilizadas. O conhecimento didático do conteúdo dá ao professor o protagonismo no processo de ensino-aprendizagem, revelando a sua capacidade de transformar o conteúdo em maneiras pedagógicas eficazes, adaptativas e contextualizadas (ALMEIDA; BIAJONE, 2007).

[Pesquisadora]: Quando um professor ou professora de História falava: “Eu quero, sim, a sua ajuda” e você ia levar algumas sugestões ou alternativas para a situação que ela estava em conflito ou dificuldade, como você buscava as alternativas, as sugestões para ajudar o seu colega?

[F2]: Então, a primeira coisa, Jussara, quando eu chegava na escola, eu perguntava o que é que está acontecendo e a pessoa me falava e eu perguntava “Você precisa de ajuda?”. Se a pessoa falasse que sim ou não, eu respeitava o sim ou o não dela. Se a pessoa falava você pode.... e eu ia fazer tudo o que eu pudesse. Várias vezes eu partia da seguinte questão... eu, quando trabalhei esse assunto, eu fiz isso, fiz isso e fiz isso, você pode fazer isso, pode tomar esse caminho, pode tomar outro caminho, o que você prefere?!

[F2]: [...] Agora, um problema do ensino, eu sempre ajudei no que eu pude. Isso se a pessoa quisesse, mas se ela falasse que não, eu respeitava e eu chegava para o diretor e falava que eu não posso ajudar, porque a pessoa não está aberta, ela não quer a minha ajuda e eu vou respeitar.

[Pesquisadora]: Os casos de ensino, você usou na sua prática ou você ouviu alguém dizer, como é que foi?

[F2]: Às vezes... como eu já tinha passado por todos os anos, eu já fui professora de todos os anos, sexto, sétimo, oitavo e nono, então eu nunca fiquei em um ano só, então eu conhecia todo o conteúdo de História e eu já trabalhei alguma vez na vida. A gente tem esse conteúdo que tem na BNCC hoje, nessa orientação da BNCC. Todos eu já trabalhei. Então, eu falo assim, quando eu trabalhava, por exemplo, o Egito Antigo – só um exemplo tá? – eu

fiz isso, eu fiz isso... por exemplo, eu fiz uma pirâmide de papelão, montei uma pirâmide para os alunos, uma pirâmide social, mostrei quem era o faraó, quem era o comerciante, falei o que é mobilidade social, mostrei que quem estava lá na base, que era o escravo, nunca conseguia chegar no lugar do faraó. Eu perguntava, eu pegava a base e falava: - Eu posso colocar a base aqui no topo? Não, por quê? Porque a pirâmide cai, por exemplo. Então, assim, eu usava as minhas práticas para conversar com os meus colegas. Eu fazia uma pirâmide que era modular, vamos falar assim, a base era uma caixa, a parte do meio era outra caixa e a parte de cima era outra caixa, por exemplo. Eu pegava a parte dos escravos e tirava e falava: “Eu posso colocar ela aqui em cima?”. Não, não pode, senão pirâmide não vai ser pirâmide! Eu mostrava praticamente para os alunos. Eu mostrava na prática e eu conversava com o colega e falava: eu fiz isso, eu fiz isso, eu fiz isso. Por exemplo, quando eu ensinava a Grécia, eu fiz um banquete grego uma vez. Eu fui vestida de grega. Primeiro, eu pedi para os meninos pesquisar quais eram os alimentos que os gregos comiam. - Amanhã, na próxima aula, vocês vão trazer um desses alimentos. E eu fui falando “Você traz isso, você traz isso”, cada um levava uma coisa. E eles ficavam curiosos, porque queriam saber o que eu ia fazer com o tomate, por exemplo né, ou com a azeitona, por exemplo. E levaram, cada um levou um negócio, mas eram alunos que podiam. E eu vesti de grega, eu mandei fazer uma roupa de grega, até o ano passado eu tinha a roupa e eu desmanchei e fiz uma almofada dela. Você acredita que na época eu não tinha máquina fotográfica, nada disso de registrado? E eu lembro direitinho, eu fui na cantina e falei: - Olha, vocês vão reservar essa mesa pra mim no pátio, nesse horário, vão colocar um forro bem bonito para mim e várias bandejas e vão colocar essas comidas na mesa. E cada menino carregou a sua cadeira e colocamos essas cadeiras do lado das mesas e eu fui falando... expliquei quais eram as comidas dos gregos, expliquei para cada comida uma curiosidade e falava alguma coisa dos gregos. E eu perguntava, também, porque eu tinha pedido para eles lerem o texto, passei um texto – “E o que vocês leram nisso, como era isso?”, eu ia fazendo perguntas e deixando eles falarem e no final eu sintetizava tudo. Mas primeiro eu deixei eles olharem a comida, sabe, ficar com vontade de comer, porque ficou bonito, sabe, eles ficaram com vontade de comer - Professora! Que horas que a gente vai comer esse negócio?! “Depois que vocês aprenderem tudo sobre os gregos, vocês podem comer”... (risos). Eu usava essas experiências que eu tinha feito na minha vida profissional e eu falava outras ideias que já tinha visto em outro lugar ou que eu assisti em documentário [...].

Sobre o *conhecimento do conteúdo específico do formador*, identificamos nos relatos da formadora/3 o conhecimento do currículo ao fazer a seguinte afirmação: “[...] *os professores de Ciências têm um foco grande na alfabetização científica, esse é o maior objetivo de Ciências no Ensino Fundamental [...] [F3]*. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assegura que “ao longo do Ensino Fundamental, a área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências” (BNCC, 2018, p.321). Assim, o conhecimento curricular da formadora/3 está fundamentado na BNCC.

A formadora/3 manifesta a sua compreensão sobre a baixa condição social e tecnológica dos estudantes das regiões periféricas e das escolas rurais do município de Uberlândia, cujo acesso à internet é restrito ou até mesmo inexistente.

Mas é preciso considerar que, para os meus estudantes, muitas vezes a formação não é prioridade. Prioridade é que eles tenham o que comer à noite. Eu dou aula em uma região de acampamento⁶². Teve uma experiência que a gente ficou na escola até as 22h, porque estavam tirando o acampamento, do lado do Glória tem um acampamento. Então a gente ficou até as 22h sem saber se a gente ia voltar para casa. Quando eu passo uma tarefa para casa, eu preciso ter consciência que meus alunos do oitavo e nono ano já trabalham. Muitas vezes em um lugar que é informal, grande parte deles estão no informal, tipo garçom da lanchonete. Não adianta eu passar duas páginas de tarefa de casa, porque não vão dar conta de fazer. Se eu não tiver uma disposição de olhar quem são os meus estudantes, eles vão tirar zero no processo, todo mundo. Porque eles não vão fazer e eu vou ficar nervosa porque eles não fizeram e eu assumo o discurso que eles não vão fazer nada na vida. “Eles não sabem nada. Eles não querem nada”. E eu tiro a responsabilidade que é minha como profissionais que somos da educação, de entender e de adequar a minha proposta pedagógica ao contexto da escola. [F3]

[...] Então, a gente tem uma parcela muito grande de estudantes que não têm acesso à internet, que não têm acesso a computador. [...] E a gente sabe que a experiência de aprendizagem de um celular é muito diferente de um computador e muitas das vezes o celular que tem internet é um para uma família de cinco crianças. Então, como é que a gente vence esses desafios?! A gente tem estudantes de zona rural que não têm internet mesmo. [F3]

Notamos o conhecimento do contexto educacional quando a formadora/3 externaliza o seu ponto de vista sobre a cultura escolar a partir de uma experiência que teve com um projeto em sua sala de aula, o qual dividiu a turma em pequenos grupos e as discussões acaloradas geraram transtornos na escola. Sobre isso ela diz: “[...] porque barulho na escola é bagunça. Barulho não é produção de conhecimento. Produção de conhecimento é o professor fala e os meninos ouvem” [F3]. Também sobre a especificidades de cada comunidade escolar: “[...] e dentro do nosso universo das unidades de ensino, a gente tem escolas que atendem comunidades em vulnerabilidade social [...]” [F3] e a diversidade das questões sócio-econômica-cultural da educação municipal: “[...] porque a nossa rede trabalha com estudantes de escola pública, é uma escola municipal, isso traz uma questão sócio-econômica-cultural muito diversa” [F3].

É interessante ressaltar que a formadora/3 externaliza sobre o seu pouco conhecimento do conteúdo acerca das temáticas Relações -raciais, Educação Especial e Paleontologia, dessa

⁶² Acampamentos são a etapa inicial de futuros assentamentos, em processos de ocupação de terras por pessoas desabrigadas. (KANAAAN, 2005).

maneira, optando pela terceirização das ações formativas, sendo para ela uma atitude de compromisso ético com a formação, no entanto, para nós, isso também mostra que o protagonismo do formador nas ações formativas se baseia primeiro na “profundidade, qualidade e flexibilidade do conhecimento do conteúdo” (SHULMAN, 1999 apud LOUGHRAN, 2013, p. 128, tradução nossa) e em segundo “na capacidade de gerar representações e reflexões poderosas sobre esse conhecimento” (Ibidem).

[F3]: A questão das relações étnico-raciais quem definiu... não é um lugar onde estão os meus estudos, não me sinto competente para pensar em uma formação étnico-racial, por não ter uma formação adequada para falar sobre, então quem foram os formadores? Eu fui a facilitadora do movimento, mas os formadores foram dois professores da universidade que se debruçam sobre isso, então os temas foram construídos a partir deles, do que eles sentiam como importante dentro do contexto.

[Pesquisadora]: E esse processo de construções dessas formações, como você disse que não se sente à vontade para esse tema, então houve outras pessoas que contribuíram?...

[F3]: Não é uma questão... é diferente, por exemplo, de eu falar um dia sobre as relações étnico-raciais, agora sobre uma formação inteira, eu não me sinto competente como se fosse, por exemplo, falar sobre Educação Especial, para falar um dia em um panorama geral, ok, agora se eu for falar sobre Educação Especial, eu não sou a pessoa mais competente, por não ter estudado suficiente e vivido o suficiente naquilo. Porque como formadora a gente tem uma responsabilidade ética com o que a gente estuda, não dá pra estar muito raso, assim, sabe, então eu acho que se eu me dispuser a falar sobre essas questões, eu vou estar em um lugar muito raso, então por isso sempre que a gente nota que não é competente suficiente, que bom ! A gente chama alguém que é competente, que se debruça sobre aquilo, e aprende muito com aquela pessoa. Então, sempre que é necessário, o étnico racial foi diferente porque teve uma programação do início ao fim, mas em Ciências, por exemplo, era muito comum a gente ir aos laboratórios de pesquisa da universidade, antes da pandemia. Ia falar de Paleontologia, eu sei Paleontologia? Sei. Mas eu sou a melhor pessoa para falar sobre Paleontologia de forma prática? Não. Então, vamos lá no laboratório de pesquisa e os professores da universidade também contribuíram, como que aquele conhecimento pode virar um conhecimento voltado para o Ensino Fundamental, sabe, mais ou menos nesse sentido.

Portanto, no conhecimento do conteúdo específico do formador, evidenciamos alguns conhecimentos da base da docência construídos na experiência de professor dos sujeitos participantes da pesquisa, que, ao nosso ver, foram ampliados na função de formador do Cemepe, como, no caso do formador/1, conhecimentos referentes aos alunos e suas características, didático geral, contextos educacionais, do currículo e atitude investigativa; no caso da formadora/2, conhecimentos concernentes ao currículo e didático do conteúdo, e no da formadora/3, os conhecimentos do currículo, dos alunos e suas características e do contexto educacional.

3.2.4.2 *Conhecimento pedagógico do conteúdo do formador*

O conhecimento pedagógico do conteúdo do formador se refere ao desenvolvimento de processos formativos a partir das teorias de formação e da prática profissional docente e de formador. Envolve o próprio conhecimento pedagógico do conteúdo, as estratégias de desenvolvimento profissional e as comunidades de aprendizagem (MIZUKAMI, 2005-2006).

Para Mizukami (2005-2006), o protagonismo do formador está no conhecimento pedagógico do conteúdo. Percebemos alguns aspectos do desenvolvimento desse conhecimento pelo formador/1. As experiências no início de trabalho na função orientaram a maneira com que o formador/1 conduziu os processos formativos, decidindo centralizar em si mesmo a maior parte da elaboração e execução das formações. As temáticas sugeridas pelos professores em formação foram as fontes principais para o delineamento das propostas formativas do formador/1. E as experiências como professor de Matemática contribuíram para dar pertinência para tais propostas. Assim, os aspectos do conhecimento pedagógico do conteúdo do formador/1 envolveram as experiências advindas do exercício na função de formador, as experiências em sala de aula, a identificação e seleção do conteúdo e a transformação desse conteúdo em atividades de formação.

O primeiro ano foi muito de experiência, já no segundo ano eu consegui. - Bom, eu já tenho uma experiência aqui, eu já sei o que é melhor, o que o pessoal está demandando. E com a experiência, eu já consegui incorporar outras coisas na formação, que é trazer gente de fora, outras vozes que não fosse só a minha. Mas eu fui um formador e às vezes eu era criticado por isso, eu dava muita formação, porque, assim, a minha função era essa e eu não queria trazer muita gente de fora. Então, fazia mais ou menos assim, 70 por cento eu e 30 por cento pessoas de fora, principalmente pessoas da universidade, alunos que estavam terminando a graduação. Enfim, eu sempre trabalhei com esse público, porque eu acho que eles também tinham que ter contato com os professores e tudo mais. Então, essa foi a minha característica, eu sempre gostei muito de trabalhar, então eu mesmo dava os cursos, pensar, montar os cursos é uma coisa que eu sempre gostei bastante de fazer. [F1]

A relação com professor é isso, você tinha mais liberdade, poderia escolher. - Eu quero trabalhar tal conteúdo e isso é uma coisa importante! Porque sempre no final eu fazia temas para o próximo ano, professor sugeria e citava um monte de tópico ali e eu ia organizava e reestruturava e via o que a maioria estava querendo e eu tentava pautar a formação para o ano seguinte em cima daquilo, e foi muito bom essas coisas, essa experiência de filtrar. - Ó, a gente está interessado nisso, naquilo! Então, dentre aqueles assuntos, eu montava as formações, e então isso me ajudava a desenhar um pouco o que era a formação. É claro que tinha alguns tópicos que eu também sugeria, que eu achava que era importante, mas também eu sempre pegava essa questão da sugestão deles. [F1]

O conhecimento pedagógico do conteúdo do formador abarca conhecimentos sobre a prática profissional (MIZUKAMI, 2005-2006), nesse sentido, o formador/1 ressalta a importância de sua experiência em sala de aula como professor de Matemática, para dar credibilidade e alicerce às suas propostas de formação continuada.

[...] Então, tem que ser algo que você já experimentou, porque a minha experiência de 4/5 anos de professor acaba que ajuda também, e quando você pega um formador que não tem experiência nenhuma de sala de aula e vai trabalhar com professor, gera uma certa desconfiança, porque o pessoal vai falar: - Uai, essa pessoa não sabe de nada, ela não teve em sala de aula! De certo ponto, isso me ajudou porque eu já tinha uma experiência de sala de aula. Então, esse é um aspecto interessante para ser formador, acho que precisa ter essa experiência de sala de aula principalmente na questão da Educação Básica, porque o professor sabe, a gente acaba que percebe, a gente fala: - Poxa! A pessoa está falando e parece meio que está faltando alguma coisa, meio que um suporte! Então, isso me ajudou a ter uma certa reciprocidade dos professores. [F1]

Com base em Loughran (2013), entendemos que a noção de transformação do conhecimento pedagógico do conteúdo do formador se preocupa em como uma temática pode ser transformada, por meio de estratégias de desenvolvimento profissional, para o ensinar a ensinar. Como estratégias de desenvolvimento profissional para aprofundar o conteúdo, o formador/1 demonstrava aos professores em formação as diferentes possibilidades de se apresentar um conteúdo para o aluno e utilizava o compartilhamento das práticas entre eles.

Com o professor, o que me importava na verdade era isso, “eu vou aprofundar um certo conteúdo”. Suponhamos que a gente tivesse falando de sistemas de equações do primeiro grau, então, esse exemplo, eu trabalhava com os professores soluções mais aprofundadas, soluções diferenciadas para que eles pudessem apresentar isso para os alunos também, soluções gráficas, que não utilizassem só o logaritmo em si, soluções escritas. Eu sempre tentava nessa relação mostrar mais possibilidade de resolução de um determinado problema, de uma determinada situação, de um contexto, explorar muita coisa daquele contexto, envolver coisas do dia a dia naquele contexto. [F1]

[...] Foi muito bom, porque o fato da gente estar lidando com as questões específicas de Matemática, você está ali lidando com o tema e às vezes eu sugeria que o professor trouxesse coisas que ele trabalhava para apresentar para os colegas também. Além de tudo, era troca de experiência também. Então, um encontro no ano era para isso, experiências, e eles traziam as atividades que eles realizavam com os alunos e apresentavam para os outros professores. Eu então aprendia também, nesse ponto, nesse aspecto era bom, porque você tinha contato com outras coisas boas que estavam sendo feitas e pra mim foi rico por causa desta questão. [F1]

Sobre a formadora/2, evidenciamos algumas etapas da mobilização do conhecimento pedagógico do conteúdo, como a coleta (por meio do questionário ou das discussões durante as

formações), tabulação, seleção dos temas indicados pelos colegas-professores em formação e a transformação dessas temáticas em propostas formativas através das estratégias de desenvolvimento profissional.

Então, quando eu fui coordenadora, o que eu fazia todo final de ano, eu passava um questionário pra todo mundo, perguntando. Eram muitas perguntas, mas dentre as perguntas eu perguntava assim: - O que você gostaria de estudar o ano que vem na formação continuada? Então eu tabulava os dados e na primeira formação do ano seguinte eu já mostrava os dados tabulados e os dados que recebiam o maior número de pedidos é o que a gente iria estudar durante o ano! [F2]

Então, surgia questionamentos nesses questionários e também surgia questões durante a formação e a gente corria atrás, entendeu? Desse correr atrás se refere às ministrações e execuções dos temas das formações. [F2]

Percebemos duas vertentes das estratégias de desenvolvimento profissional. A primeira vertente se refere à formação coletiva, por meio de oficinas, viagens, visitas aos museus, congresso, diálogo reflexivo, curso estruturado por módulos com formadores-palestrantes apresentando os conteúdos. Para Shulman (2005), o conhecimento do conteúdo é essencial e primário em um percurso de ensino. A partir desse preceito, ao pensarmos sobre a formação de professores, observamos que a formadora/2, por ter tido um conhecimento do conteúdo restrito sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira, limitou a sua atuação na organização geral dos módulos, optando pela terceirização. Essa atitude pode sinalizar a importância e a ligação do conhecimento do conteúdo (base da docência) para o fomento do conhecimento pedagógico do conteúdo mais efetivo por parte do formador. Nos excertos a seguir podemos visualizar essas estratégias de desenvolvimento profissional utilizadas pela formadora/2.

O tema de 2006 foi Cultura Afro-brasileira e tinha estudos teóricos. Tinham oficinas. Nós tivemos trabalho de campo. Os objetivos eram vários, mas os principais era a aquisição de subsídios teóricos sobre a História e Cultura Afro-brasileira, porque tinha começado a valer a lei 10639 e os professores sentiam dificuldades de trabalhar essa questão, porque não tiveram formação sobre as questões afro-brasileiras na universidade. Então, esse espaço era uma oportunidade de construção coletiva de material didático, pedagógico sobre a questão afro-brasileira e a [lei] 10639. E nesse curso a gente refletia sobre as questões, várias questões, e usava os meios que a gente podia, computador, datashow, textos, leituras de livros. A gente então usou várias linguagens, várias narrativas, porque a gente queria ter essa formação, esse subsídio, porque depois a gente ia usar dentro da sala de aula. [...] e a gente começou a trabalhar, montou o curso, eram 10 encontros anuais de quatro horas e meia, dois turnos, tá? Então montamos 10 temáticas, cada temática tinha quatro horas e meia, e foram 10 pessoas que foram dar o curso para nós. [F2]

E também tinha um trabalho de campo. A gente foi visitar o Muna, que é um museu municipal aqui de Uberlândia, e tinha uma exposição que eu não me lembro de qual era a exposição. Mas o objetivo era conhecer o espaço, que os professores de História não conheciam, os museus de Uberlândia. [F2]

A gente aproveitou um espaço de anfiteatro que a gente trabalhou uma oficina lá, de Hip Hop, e as possibilidades pedagógicas desse movimento. O que a gente pode fazer com o Hip Hop dentro da sala de aula. Os professores entenderam do lado do ensino de História, que eles poderiam utilizar as músicas do Hip Hop em suas aulas, porque isso dava para a criança negra identidade. Ela ia se identificar, e isso foi muito bacana. [F2]

Também voltando pra 2006, uma outra pauta nesse calendário foi o sétimo módulo, foi o Encontro dos Professores de História do Triângulo Mineiro, que sempre era realizado em setembro, e esse foi realizado na primeira quinzena do mês, e ele durou quatro dias. [F2]

A gente conseguiu visitar todos os museus de Uberlândia. A gente conseguiu trabalhar a questão afro-brasileira. A gente conseguiu visitar a 27ª Bienal de São Paulo. A gente conseguiu visitar o Quilombo do Ambrósio. A gente também conseguiu fazer uma viagem para Brodowski, visitar o Museu Portinari. Foi maravilhoso. [F2]

[...] Porque não vai adiantar eu colidir com uma pessoa adulta. Eu não vou ajudar ela a compreender. Eu tenho é que refletir com ela. E conseguir ter um diálogo de reflexão e respeitar ela nesse processo. [F2]

A segunda vertente diz respeito à formação individual *in loco* por meio das visitas nas escolas, com o destaque para a externalização do seu conhecimento didático do conteúdo.

Às vezes... como eu já tinha passado por todos os anos – eu já fui professora de todos os anos, sexto, sétimo, oitavo e nono –, então eu nunca fiquei em um ano só, então eu conhecia todo o conteúdo de História e eu já trabalhei alguma vez na vida. A gente tem esse conteúdo que tem na BNCC hoje, nessa orientação da BNCC. Todos eu já trabalhei. Então, eu falo assim, quando eu trabalhava, por exemplo, o Egito Antigo – só um exemplo tá? – eu fiz isso, eu fiz isso... por exemplo, eu fiz uma pirâmide de papelão, montei uma pirâmide para os alunos, uma pirâmide social, mostrei quem era o faraó, quem era o comerciante, falei o que é mobilidade social, mostrei quem estava lá na base, que era o escravo, nunca conseguia chegar no lugar do faraó. Eu perguntava, eu pegava a base e falava: - Eu posso colocar a base aqui no topo? Não, por quê? Porque a pirâmide cai, por exemplo. Então, assim, eu usava as minhas práticas para conversar com os meus colegas. [F2]

O conhecimento pedagógico do conteúdo da formadora/3 perpassa pela escolha e decisão coletiva do tema, e, posteriormente, a elaboração e execução da atividade formativa através das estratégias de desenvolvimento profissional.

Antes da pandemia... eu sempre acho que a educação é um espaço coletivo, então, dentro do nosso grupo de Ciências, as escolhas de temáticas, elas vêm e continuam agora, elas vêm da construção coletiva, e inclusive os temas. Agora com essas possibilidades online, a gente tem vários aplicativos que a

gente pode colocar que tema que a gente vai estudar e votar em qual que a gente quer mais, e isso vira o nosso cronograma. Por exemplo, esse ano, na semana passada, os professores estavam com dificuldades com essa turma A e turma B, o que que podia fazer em termos pedagógicos, então o tema das formações foram essas possibilidades dentro do ensino remoto, possibilidades do ensino de Ciências nesse contexto remoto. [F3]

Identificamos como estratégias de desenvolvimento profissional da formadora/3 a promoção de seminários, de cursos mensais no Cemepe, com temáticas escolhidas pelo coletivo dos professores em formação, de formações no interior das escolas (com palestras presenciais e cursos online, esse último no caso das temáticas relações étnico-raciais e tecnologias devido ao contexto da pandemia) e de viagens como dispositivo de formação.

A gente vai ter dois seminários com professores referência no país aqui no Cemepe. E eu vou levar os professores para Parati com tudo pago para ter uma experiência indígena e quilombola. Eu tenho uma formação *in loco* que é uma escola aqui que é considerada a pior escola da cidade, que nada dá certo na escola. Então eu falei: - Beleza. Eu vou sair aqui do Cemepe e dar aula lá. E eu conversei com a Secretária que a partir dessas coisas que todo mundo apontava, a gente tinha que fazer coisas específicas para lá. E eu pedi que a Secretária liberasse os professores para sete encontros. Liberassem as crianças. E os meninos iam embora 9h30 da manhã para que todos os professores pudessem ter uma formação comigo sobre “Quem são os meus estudantes”? “De que lugares eles vêm”? sobre aquilo que eu acredito. Sobre essas questões da importância do afeto na educação. E a prefeitura também pagou uma viagem para Sacramento para eles. Eu sou a que defendo as viagens loucamente. [F3]

[Pesquisadora]: Quando você pensou os processos formativos dos professores a partir de suas experiências, você traz a viagem como proposta!?

[F3]: Como dispositivo.

Com os professores de Ciências, as formações são mensais. Então, uma vez por mês acontecia as formações nos turnos de manhã e tarde, e em Ciências, desde que eu estou no Cemepe até a pandemia, a gente conseguiu uma coisa muito legal, que era viajar com os professores de Ciências. Então, no final do ano, a gente fazia uma viagem, e o roteiro desta viagem era construído coletivamente ao longo dos encontros. Era pelo menos oito encontros ao longo do ano e era uma coisa já estabelecida. Então, acontecia a formação, sempre na perspectiva de construção coletiva, de discutir quais eram os anseios, isso antes da pandemia, que era *in loco*, e no final do ano uma viagem. [F3]

Então, a formação no ano passado, 2020, esteve muito vinculada à formação para o uso da tecnologia, e a gente teve também o Meet, as ferramentas da Google, que foi, acho, assim, que foi o salvador do que tinha disponível, mas a gente precisou formar. Eu participei da equipe de formadores que trabalhou em cada uma das unidades escolares. Então, a gente fez formações por unidade de ensino atendendo todos os servidores da escola desde o oficial administrativo até os cuidadores. Então, a gente teve essa ação grande. É muita gente por escola, então foi uma formação de 12 módulos, era uma formação extensa para trabalhar cada uma das ferramentas. Eu também estive à frente da coordenação de uma formação voltada para as relações étnico-raciais, foi

também uma formação de 12 módulos muito bacana em parceria com a UFU e a Secretaria de Cultura [...]. [F3]

Portanto, evidenciamos a articulação do conhecimento pedagógico do conteúdo do formador por cada sujeito participante da pesquisa e suas estratégias de desenvolvimento profissional docente. O contexto que envolveu o conhecimento pedagógico do conteúdo do formador/1 foi sua experiência de formador e na docência. Já a mobilização, propriamente dita, ocorreu por meio da tabulação, seleção dos temas e a transformação em ações formativas com a exposição das diferentes formas do seu conhecimento do conteúdo e compartilhamento de práticas. A mobilização do conhecimento pedagógico do conteúdo da formadora/2 ocorreu através da coleta via questionário e discussões coletivas, tabulação, seleção dos temas e a transformação em atividades formativas individuais e coletivas. E com a formadora/3, o conhecimento pedagógico do conteúdo perpassa pela escolha e decisão coletiva dos temas, desembocando em propostas de formação coletivas no Cemepe e no interior das escolas.

3.2.4.3 *Conhecimento pedagógico geral do formador*

O conhecimento pedagógico geral do formador concerne aos conhecimentos sobre os processos de formação de professores; o contexto social, histórico, político, profissional e cultural docente; as políticas públicas educacionais e as teorias que as fundamentam. Envolve o conhecimento dos contextos formativos escolares, conhecimento de processos da aprendizagem da docência e o conhecimento historicamente contextualizado e fundamentado de políticas públicas educacionais. A partir desses conhecimentos, apontaremos quais foram evidentes nas entrevistas de cada formador sujeito participante desta pesquisa.

Identificamos que o formador/1 construiu conhecimentos sobre os diferentes contextos formativos escolares, sendo eles da realidade, formação profissional e relacional docente. A interação do formador/1 com vários professores de Matemática atuantes em diversas escolas e suas visitas formativas *in loco* possibilitaram construir conhecimentos sobre o contexto da realidade das escolas municipais.

E as minhas aprendizagens foram muito boas nesse sentido, porque quando você tem contato ali com 30/40 professores de Matemática dando aula em 30 escolas diferentes, então acaba que você conhece um pouco da realidade das escolas também, conversando. E depois a gente ainda visitava, porque a gente teve um projeto muito bom, que começamos a visitar as escolas, e isso foi super rico também, porque a gente começou a pensar algumas formações lá na escola. A gente começou a dar as formações pra atender, tipo a escola x está precisando de uma demanda aqui pra falar sobre jogos de Matemática para os anos iniciais, então a gente ia lá. Não! Aqui está precisando para falar alguma coisa sobre tecnologia na educação de uma forma geral, então a gente

montava e fazia lá na escola formação. Então, foi muito bom essa experiência, foi, assim, fantástica para a aprendizagem mesmo. [F1]

Outro contexto identificado é advindo da interação do formador/1 com professores de Matemática de outros municípios do estado de Minas Gerais, onde pode conhecer o contexto da condição formativa dos professores de outras cidades.

Eu trabalhei e viajei em algumas cidades de Minas Gerais, norte de Minas, e eu tive o conhecimento da realidade de professores bem diferente da minha. Professores que tinham Ensino Médio, para você ter noção, então foi uma experiência riquíssima e aprendi pra caramba, mesmo, nessa época de 2009 a 2012 com professores de Matemática. [F1]

Ainda identificamos conhecimentos relacionados ao contexto profissional e relacional dos professores, quando o formador/1 revela uma certa interrelação entre a formação, as condições objetivas de trabalho docente e as relações interpessoais estabelecidas.

A questão de formar colega de trabalho, você tem que pensar bem na forma com que você vai estar desenvolvendo esse trabalho, porque, assim, talvez o colega está cansado e trabalhou três turnos/dois turnos. [F1]

Experiência desagradável eu tive também. Professor que levava prova para corrigir no dia da formação, corrigir diário. Você ficava estudando meses, preparando para aquele encontro, e então a pessoa chega lá e vai organizar diário, enfim, vai fazer uma coisa que não tem nada a ver com o curso. Mas você começa a entender a realidade do professor e tal, não que eu concordasse com isso, mas você fala: - Poxa, não está fácil para aquela pessoa! Então a relação com colega de trabalho, ela é complexa, envolve várias coisas, não é só do conhecimento em si, não que ela não envolva, mas a do colega de trabalho é assim, a forma com que você vai falar com o colega de trabalho, os temas que você vai escolher, vai trabalhar. [F1]

O conhecimento dos contextos formativos escolares foi bastante expressivo para o formador/1, manifestando a construção de aprendizagens sobre diferentes contextos, como: a realidade das escolas municipais, a condição objetiva de trabalho e a formação dos professores de Matemática e a complexidade das questões relacionais devido ao diálogo entre a maneira da abordagem pessoal/coletiva e a proposição formativa. O formador/1, ao falar que *“a questão de formar colega de trabalho, você tem que pensar bem na forma com que você vai estar desenvolvendo esse trabalho, porque, assim, talvez o colega está cansado e trabalhou três turnos/dois turnos”* [F1], parece indicar que as condições objetivas da profissão docente é, possivelmente, em seus efeitos, influenciadora direta do formato da proposta de formação.

No excerto a seguir, o formador/1 dá indicativos do conhecimento historicamente contextualizado e fundamentado de políticas públicas educacionais por atender nas formações as demandas vindas da Secretaria de Educação, que, por sua vez, configuram-se como políticas

de governo. A construção desse conhecimento pelo formador/1 parece ter sido bastante restrita devido à relação de porcentagem apresentada por ele, entretanto, a nossa intenção não é analisar a profundidade, mas indicar os possíveis conhecimentos da base do formador percebidos nas falas dos sujeitos.

É claro que a Secretaria de Educação tinha algumas coisas padrões que deveriam ser discutidas e trabalhadas com os professores, e a gente fazia isso, mas isso não ocupava lá dez por cento do cronograma do curso durante o ano, era muito pouco. [F1]

Depreendemos o conhecimento pedagógico geral da formadora/2 quando comenta sobre a condição de trabalho docente e do formador, revelando o conhecimento historicamente contextualizado e fundamentado de políticas públicas educacionais. A formadora/2 questiona sobre a ausência de investimento adequado na formação continuada e pontua que as atividades formativas desenvolvidas oportunizaram experiências aos professores que, devido à situação salarial da docência, se tornam inacessíveis.

O financiamento e a remuneração dizem respeito a um dos aspectos relacionados com as condições de trabalho docente (HYPOLITO, 2012), e a formadora/2 sinaliza a sua consciência sobre a precarização das condições objetivas para desempenhar o trabalho como formadora, que, por sua vez, ocasionou um mal-estar (ESTEVE, 2014), “*frustração*” [F2] por não conseguir atender todas as expectativas e também por ter a precarização das condições objetivas (baixa valorização salarial) como um dos limitadores ao acesso e consumo de bens histórico-culturais pelos professores. Diante dessa realidade, a formadora/2 “*ficava pipocando de um lugar a outro, pra ver se [...] conseguia dinheiro*” [F2] para garantir o desenvolvimento das ações formativas.

Frustração é sempre a questão para quem é formador, quem está na linha de frente, a gente quer fazer muita coisa, e porque os professores sempre têm sugestões excelentes. O que barra para fazer é sempre a questão do investimento financeiro, que para a educação nunca tem. Nunca tem dinheiro para a educação. Os gestores não valorizam isso. Estou falando, assim, quem está na linha de frente na gestão municipal, federal. Federal, assim, na época, tinha a universidade, que tinha mais recurso. A gente trabalhava com a Proex também. Tudo que a gente fez dava muito trabalho, porque a gente tinha que correr atrás hee de quem pudesse ser parceiro. [...] Então eu ficava pipocando de um lugar a outro, para ver se eu conseguia dinheiro. [F2]

Os professores ficaram deslumbrados com aquilo tudo, porque a maioria dos professores são pessoas que têm o poder aquisitivo que não tem possibilidade de ir em um lugar desse. E que até então não tiveram. [F2]

Ademais, a formadora/2 percebe a complexidade envolvida na formação continuada por reconhecer que os professores em formação possuem diferentes formações, conhecimentos e trajetórias de vida, dando indicativos do seu conhecimento sobre os processos de aprendizagem da docência.

Ao passo que o professor, ele traz um currículo oculto que a gente não sabe na sua integralidade. Ele traz isso. Ele traz a sua própria formação de vida, de acordo com esse currículo oculto. Ele traz a formação escolar, do conhecimento sistematizado, e que passou pelo curso superior. Além do curso superior, ele tem outras trajetórias, já fez outros cursos que você nem sabe quais foram. A gente não tem essa noção. Alguns chegam sem entendimento do que é um movimento social. Nunca participou de nada disso. Ali na hora dos questionamentos, ele já tem uma linguagem mais formal ali. Uma linguagem mais preparada. Ele já fez várias leituras. Às vezes ele é sincero na pergunta, outras vezes é malicioso na pergunta. Por exemplo, ele já tem resposta quando ele faz a pergunta né. Às vezes ele faz pergunta para jogar com você, para ver se você sabe. Ou para ver qual é a sua opinião, se você entrou em contradição. Então tem muitas diferenças. Mas uma coisa que o formador tem que ter em mente é que ele tem que respeitar essa pluralidade, tanto na sala de aula com a criança quanto na formação com professores que já têm uma trajetória mais longa no processo de formação escolar. Ele tem que ter o respeito a essa pluralidade. Ele tem que ter essa coisa da empatia de se colocar no lugar da criança, no lugar daquele professor. De ver a história do aluno e a história do professor. De ter o diálogo nos dois lugares. De você formar a criança para poder questionar. Formar o professor para poder ampliar o questionamento. [F2]

Segundo Moita (2013), os formadores encontram-se confrontados com a complexidade dos processos de formação que se entrecruzam em cada pessoa devido à pluralidade sincrônica⁶³ e diacrônica⁶⁴ operante. As pluralidades que atravessam a pessoa do professor mesclam a dinâmica do seu processo identitário, provocando a impossibilidade de “separar o *eu* profissional do *eu* pessoal” (NÓVOA, 2013, p.17) e influenciando o modo de pensar, de sentir e de atuar na docência (HOLLY, 2013), construindo uma singularidade em meio à pluralidade e uma pluralidade de singularidades ao pensarmos em um coletivo de professores em formação. Em vista disso, a formadora/2 adverte dizendo que “*ele [formador] tem que ter o respeito a essa pluralidade. Ele tem que ter essa coisa da empatia de se colocar no lugar da criança, no lugar daquele professor. De ver a história do aluno e a história do professor*” [F2]. A nosso ver, esses dizeres apontam princípios para fomentar “estratégias de desenvolvimento profissional que não sejam invasivas” (MIZUKAMI, 2005-2006, p.9).

⁶³ “Pluralidade sincrônica se refere ao movimento de trocas incessantes e de múltiplas componentes internas e externas do ser” (MOITA, 2013, p.114).

⁶⁴ “Pluralidade diacrônica concerne aos diferentes momentos, de diferentes fases de transformação do ser” (MOITA, 2013, p.114).

Além disso, a formadora/2, por ter trabalhado como professora em diferentes escolas, sendo elas centrais, periféricas, urbanas e rurais, e por ter tido a oportunidade de visitar várias escolas já na função de formador, desenvolveu o conhecimento sobre os contextos formativos escolares possibilitando ampliar sua percepção sobre a realidade da rede municipal no geral, a ponto de perceber a sua própria impotência para resolver os problemas sobre o adoecimento dos professores.

Quase todas as vezes que eu ministrei [responsável por um conteúdo formativo], era questões relacionadas às necessidades da rede municipal. Então, eu sempre tive que ficar bastante atenta com as problemáticas da rede e eu tinha que visitar escola, eu visitei várias, pra saber... surgiu um problema na escola x, então eu tinha que visitar a escola x, na área de História na escola x. Tinha professor que não estava dando conta do seu trabalho porque estava com depressão, então até isso a gente tinha que ver, entendeu? Então eu tinha que visitar aquela escola como coordenadora da área e ver o que poderia ser feito, entendeu? [F2]

Eu ia na escola, ficava sabendo do adoecimento e eu não tinha o que fazer, porque não tinha nenhum atestado médico, não tinha avaliação de outro médico, de assistente social, e a prefeitura não queria contratar outro profissional, a prefeitura não tinha muito, assim, essa preocupação e até hoje não tem. Por exemplo, quando um professor falta, às vezes se o professor tem muito atestado, o aluno fica dois meses, três meses sem o professor, e até hoje é assim, então esse tipo de problema eu não podia resolver porque não estava na minha mão. [F2]

Por último, sobre o conhecimento pedagógico geral da formadora/3 notamos os conhecimentos dos contextos formativos escolares, onde por meio da formação inicial com os outros formadores do Cemepe e com as visitas nas escolas de roteiro ela construiu conhecimentos relacionados ao funcionamento e realidade da rede de educação municipal. E, através de sua disposição em se conectar com as histórias de vida dos professores, foi possível perceber as condições objetivas e subjetivas docentes da atualidade.

Então, essa formação inicial que eu comentei com você foi para entender os níveis de ensino e as modalidades de ensino do atendimento da prefeitura, para conseguir trabalhar na gestão dos processos pedagógicos nas nossas escolas. [...]. Depois a gente começou um processo de visitar as escolas e a gente trabalhava com roteiros. A gente era dividido e cada um tinha dez escolas e a gente tinha que ir visitar essas escolas como apoio pedagógico. [F3]

A nossa profissão é uma profissão que está doente. É uma profissão extremamente cansada. Os professores geralmente trabalham três turnos. Não adianta eu ter um olhar de empatia com os meus alunos e não ter com os professores. Os professores estão vendo as suas condições de trabalho cada vez piores. Então eu preciso ter empatia por isso. [F3]

Identificamos o conhecimento de processos de aprendizagem da docência da formadora/3 devido à proposta de viagens como dispositivo e pela questão da afetividade na formação continuada. Ferreira (2009) trata do conceito de dispositivo de formação e esclarece que essa é uma concepção mais fluida, unindo a formação, o tempo e o espaço em um processo único e permanente e também entendida como bricolagem, no sentido de considerar as formas não intencionais da formação, isto é, reconhecer a dinâmica formativa vivida no cotidiano. No caso das viagens, é possível perceber o fluir da formação, do tempo e do espaço “pondo em destaque as dimensões da experiência e da biografia dos sujeitos em formação” (FERREIRA, 2009, p.216).

[Pesquisadora]: Quando você pensou os processos formativos dos professores a partir de suas experiências, você traz a viagem como proposta?

[F3]: Como dispositivo.

[...] E nisso eu encontrei uma professora de Ciências, e ela falou assim: - Formadora, aqui em Uberlândia, a gente é uma das únicas cidades que viaja com os professores! E eu achei o máximo, assim. Eu não sabia disso, eu fiquei sabendo pela professora, e isso tem uma importância muito grande, porque o professor, quando ele sai do seu contexto, e quando eu convenci o MEC que viajar com os professores era incrível, foi muito usando essa linha de raciocínio, porque os professores motivados e encantados com a docência conseguem encantar os estudantes.

A formadora/3 destaca a importância de considerar a afetividade⁶⁵ na aprendizagem docente, tendo como fio condutor as histórias de vida de cada professor. As histórias de vida estão inseridas nas abordagens (auto) biográficas, que fazem “reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído” (NÓVOA, 2013, p.18). Dessa maneira, percebemos que, pelas histórias de vida, a formadora/3 buscou se aproximar emocionalmente e dar visibilidade/centralidade aos professores em formação.

E a minha orientadora me mostrou, ela tem um livreto que chama “Orientação com afeto”, não tem como eu formar professores se eu não estou disposta ao afeto. Se eu não assumir que a educação, ela acontece pelo afeto. E não necessariamente o afeto de: - Bonitinho! Não é um afeto de abraços, mas um afeto, sabe o filme do Avatar, quando ela vira e fala assim: - Eu te vejo! É esse

⁶⁵ A afetividade é “um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções que provocam sentimentos” (ANTUNES, 2002, p.5). Masseto (2018, p.83), baseada em Damásio (2000), contribui apresentando a distinção entre emoção e sentimento, afirmando que “os sentimentos são privados, voltados para os aspectos internos da pessoa e requerem a consciência do indivíduo para que sejam conhecidos pelas pessoas que os têm, enquanto as emoções são públicas e voltadas para fora”.

afeto. É o afeto de me permitir começar com as histórias de vida dos meus estudantes, do meu diretor. [F3]

No que diz respeito ao conhecimento pedagógico geral do formador do Cemepe, evidenciamos que o conhecimento dos contextos formativos e historicamente contextualizados e fundamentados de políticas públicas estão presentes nas ações dos formadores 1, 2 e 3, e os conhecimentos sobre os processos de aprendizagem da docência expressam-se nas ações dos formadores 2 e 3.

Em síntese, nesta categoria, percebemos que a construção dos conhecimentos de base pelo formador/1 teve como alicerce a aprendizagem heutagógica. Os excertos que evidenciam a base de conhecimento também revelam que o formador/1 conduziu o seu processo de aprendizagem autodeterminando, decidindo o que, como e onde aprender os conhecimentos para o exercício na função. Percebemos, ainda, que os conhecimentos construídos estão interligados uns com os outros, no entanto, o conhecimento dos contextos formativos escolares atravessa todos eles, no sentido de ser indicador daquilo que é prioridade ou não, visando o “ensinar como ensinar” (MARCELO; VAILLANT, 2018, p.70, tradução nossa).

Em relação à formadora/2, observamos que os elementos heutagógicos colaborar, conectar e compartilhar foram basilares para a construção da base de conhecimento. A conexão e a colaboração da formadora/2 com os especialistas em questões étnico-raciais e com as pluralidades docentes, o compartilhamento com os professores em formação, o viés do conhecimento didático do conteúdo foram escolhas de trocas formativas que desenharam as aprendizagens no e para o exercício da função de formador do Cemepe, afinal, na heutagogia, “também há a escolha sobre a forma como o aprendizado pode ocorrer” (KENYON; HASE, 2013, p.13, tradução nossa).

Enfim, sobre a formadora/3, constatamos a mobilização da heutagogia interativa para a construção dos conhecimentos da base, no sentido de se envolver nas interações com os formadores-cursistas, com os outros formadores do Cemepe para aprendizagens relacionadas à rede de ensino e com os professores em formação para aprendizagens ligadas às condições objetivas e subjetivas dos professores.

3.2.5 Sistematizando as aprendizagens e o desenvolvimento profissional dos formadores do Cemepe

A aprendizagem heutagógica está na base dos processos formativos do formador/1, por ter sido o agente principal para autodeterminar o percurso de sua experiência de aprendizagem na função de formador do Cemepe, mobilizando, dessa maneira, a heutagogia

informal, pessoal e interativa e a aprendizagem de ciclo simples e duplo. Ademais, houve o desenvolvimento de capacidade, já que o formador/1 ampliou a capacidade de promover o envolvimento, de aprender, de usar o pensamento de sistemas abertos, de investimento emocional e trabalho interdisciplinar para outros contextos de atuação profissional. O formador/1 também mobilizou conhecimentos da base de formador, como o conhecimento sobre os alunos e suas características, didático geral, dos contextos educacionais e formativos, do currículo, historicamente contextualizado e fundamentado de políticas públicas educacionais, atitude investigativa e do conhecimento pedagógico do conteúdo do formador. Não apenas identificamos aprendizagens e desenvolvimento profissional no exercício da função de formador, como também os evidenciamos, em um momento anterior, cujas etapas da formação para docência denominamos de fase de pré-formação de formador, quando houve a construção de aprendizagens em relação a indivíduos adultos, no desempenho de ofício de docente em formação e com saberes experienciais enquanto professor de Matemática.

A heutagogia interativa é central no percurso de aprendizagem e desenvolvimento profissional da formadora/2, tanto no momento de pré-formação de formador, através, da educação popular, do ofício de docente em formação, da aprendizagem pela observação e vivido profissional, quanto a extensão desses para o momento efetivo de exercício na função de formador do Cemepe, evidenciando-se uma heutagogia interativa autoecológica, desembocando na ampliação da habilidade de ouvir, de ser democrática, de manter o diálogo, do repertório cultural e o desenvolvimento da autoeficácia no conteúdo curricular sobre História e Cultura Africana e Afro-brasileira, trazendo a capacidade de explorá-lo em situações diferentes. Houve a mobilização da base do formador como o conhecimento do currículo, didático do conteúdo, sobre os processos de aprendizagem da docência, historicamente contextualizado e fundamentado de políticas públicas educacionais e do conhecimento pedagógico do conteúdo do formador.

A formadora/3 teve como ponto de partida as suas experiências pessoais em espaços culturais e com pessoas adultas para a condução das suas propostas formativas no Cemepe. A heutagogia interativa e a aprendizagem de ciclo duplo foram basilares na construção das aprendizagens e para o desenvolvimento profissional, como: a rede de aprendizagem pessoal com o grupo de formação inicial, com a orientadora de mestrado e com a formadora experiente; e as mudanças de crenças construídas tanto na graduação quanto no início da carreira docente para a desprivatização da prática e a atitude colaborativa com os colegas-professores. A base do formador foi mobilizada pela formadora/3 por meio do conhecimento do currículo, dos

alunos e suas características, do contexto educacional e formativo escolares, dos processos de aprendizagem da docência e do conhecimento pedagógico do conteúdo do formador.

Sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo do formador, observamos três aspectos interessantes a partir dos dados. Primeiro, o processo de articulação do conhecimento pedagógico do conteúdo foi semelhante entre os formadores, tendo duas etapas principais: a escolha de um conteúdo e a sua transformação em atividade formativa. Segundo, a convergência desse conhecimento em estratégias de desenvolvimento profissional, revelando uma possível inerência entre ambos. Terceiro, diferentemente do conhecimento do conteúdo específico e geral que podem ser construídos em outros momentos da vida profissional dos formadores, o conhecimento pedagógico do conteúdo se dá especificamente no exercício da função de formador.

Em suma, evidenciamos cinco aspectos marcantes nas aprendizagens e no desenvolvimento profissional dos formadores desta pesquisa. Primeiro, a predominância da heurística interativa no percurso de exercício na função de formador do Cemepe. Segundo, as influências significativas das aprendizagens antecedentes ao exercício na função de formador como modeladores da atuação profissional. Terceiro, a força das biografias ou histórias de vida na personificação do trabalho desenvolvido. Quarto, a Capacidade em seu primeiro e segundo níveis como mobilizadora do desenvolvimento profissional dos formadores. E quinto, a exclusividade da construção do conhecimento pedagógico do conteúdo no exercício da função de formador de formação continuada de professores.

3.3 Reflexões circunscritas sobre aprendizagem e desenvolvimento profissional de formadores de formação continuada de professores

Nesta seção, as reflexões propostas são limitadas aos dados e referencial teórico desta pesquisa. Não é de nossa pretensão realizar generalizações impositivas, pois reconhecemos a necessidade de cautela em generalizar estudos que abordam temáticas como aprendizagem e desenvolvimento, por geralmente estarem no âmbito individual, entretanto, também reconhecemos que uma pesquisa pode ao mesmo tempo ser específica e genérica (SHULMAN, 2005).

Para Dominicé (1985 apud Moita, 2013, p.115), o processo de formação de uma pessoa é complexo e engloba variados aspectos da vida, por isso, somente é possível acessar uma parte de todo o conjunto através da identificação das “linhas de força, de componentes, de traços dominantes de uma história de vida”. Desse modo, tendo em vista os processos parciais de formação, percebemos linhas de força comuns entre os formadores que se manifestaram, e essas

nos permitiram traçar reflexões mais generalizadas. Ainda sobre os processos parciais de formação, vemos que a natureza tácita do conhecimento docente (LOUGHRAN; MENTER, 2019; LOUGHRAN, 2013) se configura como um dos dificultadores significativos para a ampliação do acesso às trajetórias formativas, consequentemente, intensificando a parcialidade das investigações. Assim, as linhas de força comuns identificadas perpassam a aprendizagem heutagógica, as aprendizagens anteriores à função de formador, o conceito de Capacidade, a base de conhecimento da docência e do formador e o conceito de maturidade profissional docente e do formador.

Segundo Nóvoa (2013), há ausência na área de formação de formadores de uma teoria de formação dos adultos que forneça subsídios teóricos e práticos. A heutagogia, enquanto abordagem, se mostra um caminho interessante por ter desde a sua criação sido direcionada aos processos formativos de pessoas adultas, ser uma proposta teórico-prática e considerar tanto o indivíduo quanto o contexto, não sendo uma abordagem mentalista nem tão pouco sociologista (TARDIF, 2014).

Em relação às aprendizagens e desenvolvimento profissional, a heutagogia se mostrou uma abordagem de investigação apropriada devido aos fatos de: a) o próprio contexto profissional dos formadores de formação continuada de professores não oferece uma formação formal alicerçada em uma política pública e b) os processos formativos são predominantemente informais e conduzidos pelo próprio formador no sentido de agência humana. Dessa maneira, a aprendizagem heutagógica aconteceu naturalmente, sendo guarda-chuva de diferentes tipos formativos, como a autoformação, a heteroformação, a interformação e a ecoformação. O que denominamos de heutagogia interativa esteve na base formativa dos formadores.

A princípio, tínhamos interesse em analisar as aprendizagens e o desenvolvimento profissional tendo como foco restritamente o período de atuação na função de formador, no entanto, as aprendizagens antecedentes a esse momento, relacionadas às histórias de vida, às diversas experiências na docência e na formação continuada determinaram significativamente a atuação profissional dos formadores. As aprendizagens construídas na experiência de formador foram reverberadas em outros momentos da vida profissional dos formadores, nos levando a perceber o contínuo do desenvolvimento profissional. As aprendizagens prévias, as situadas na experiência de formador e as reverberadas em outros contextos nos fizeram perceber o que denominamos de longitudinalidade do desenvolvimento profissional, o qual, pelo conceito de Capacidade, nos possibilita identificar os diferentes momentos de construção da aprendizagem profissional.

Uma grande lacuna é o pouco ou inexistente conhecimento dos formadores sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente, motivo pelo qual o saber experiencial é a fonte principal em conjunto com as experiências pessoais, que, por sua vez, são transformadas em ações formativas, majoritariamente, através do tato pedagógico⁶⁶. O tato pedagógico é ligado intimamente à intuição, isso quer dizer que as ações formativas são mais intuitivas do que fundamentadas em teorias de formação de professores.

Outro aspecto relevante é sobre a terceirização do conteúdo das ações formativas, revelando que a falta de conhecimento do conteúdo da base da docência interfere negativamente no protagonismo do formador. Defendemos, que o conhecimento do conteúdo e didático do conteúdo da base da docência em conjunto com o conhecimento pedagógico do conteúdo da base do formador são primordiais para os formadores transcenderem os saberes experienciais, as experiências pessoais, o tato pedagógico, a terceirização do conteúdo, e, assim, assumirem o efetivo protagonismo como formadores.

A maturidade profissional docente atinge o seu ápice na fase da estabilização, mas no início da carreira ela está em processo de crescimento. Assim também ocorre com a maturidade profissional do formador, cujo sentimento de autoconfiança fica mais aguçado a partir dos três anos de atuação. Para evitarmos futuras confusões, é necessário estabelecermos a diferença entre um professor/formador maduro e um professor/formador experiente. Um professor/formador experiente normalmente “conhece as manhas da profissão, ele sabe controlar os alunos, porque desenvolveu, com o tempo e o costume, certas estratégias e rotinas que ajudam a resolver os problemas típicos [...], ele possui um repertório eficaz de soluções adquiridas durante uma longa prática no ofício” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.51), ou seja, é um profissional com uma amplitude de domínio pedagógico. Um professor/formador maduro não necessariamente possuiu um repertório pedagógico amplo, porque a maturidade está intimamente ligada à dimensão psicológica e emocional frente à situação de trabalho, como a sensação de segurança, confortabilidade e flexibilidade. Levando em consideração que um professor/formador experiente tem em média dez anos de profissão, e um professor/formador maduro tem em média entre quatro a seis anos de atuação profissional, por ser a fase da estabilização o ápice da maturidade profissional, podemos afirmar que a maturidade precede a

⁶⁶ O conceito de tato pedagógico se trata da “destreza de improvisação pedagógico-didática de saber imediatamente, de um momento para o outro, como lidar com os alunos em situações interativas de ensino-aprendizagem” (VAN MANEN, 1995, p.41 apud DAY, 2001, p.62).

expertise. Nesse sentido, um professor/formador maduro não necessariamente é experiente, mas um professor/formador experiente certamente é maduro.

Por fim, este capítulo apresentou a análise e resultados dos dados, dialogando com o embasamento teórico escolhido. Seguimos adiante com as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida. Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem-fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é, assim, um *percurso* de formação, no sentido de que é um *processo* de formação. (MOITA, 2013, p.114-115, grifos do autor)

Ter contato com os processos formativos dos formadores de formação continuada de professores revelou as pluralidades da vida pessoal e profissional de cada formador. Essas pluralidades enfatizam a complexidade do ser naquilo que lhe é singular e ao mesmo tempo social. Como cada formador agiu e reagiu é uma faceta singular, mas como interagiu é uma faceta que ultrapassa o eu para nós. O eu está no nós, da mesma forma que o nós está no eu. O nós é o eu mais os outros. O nós é o eu e o contexto. Porém, existe o eu e existe o nós. Entender o percurso de formação entre o eu e o nós é perceber aquilo que acontece dentro de cada pessoa e também perceber que aquilo que acontece do lado de fora, por sua vez, afeta aquilo que está dentro.

Nessa perspectiva, a heutagogia nos ajudou a compreender a dimensão pessoal (eu) e contextual (nós) das aprendizagens e desenvolvimento profissional de três formadores de formação continuada de professores que atuaram no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (Cemepe), no município de Uberlândia, no estado de Minas Gerais. A heutagogia, ou aprendizagem autodeterminada, é uma abordagem teórico-prática, principalmente direcionada a pessoas adultas, que considera o aprendiz como o agente principal de todo o processo de aprendizagem no que diz respeito ao conteúdo e ao contexto, ou seja, o aprendiz decide o que, onde e como deve aprender. É uma abordagem atenta à individualidade da aprendizagem, no sentido de que cada indivíduo tem um percurso neurológico, psicológico e experiencial único, mas também atenta aos fatores do contexto-ambiental, por reconhecer a aprendizagem como um sistema aberto, isto é, um fluxo constante entre o indivíduo e o ambiente.

Essas características da heutagogia nos levaram a perceber os formadores enquanto aprendizes heutagógicos potenciais. Primeiro, por causa do contexto de trabalho, no qual os formadores são os principais responsáveis pelo seu processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Segundo, devido à condição geracional, por serem uma

formadora adulta jovem e dois formadores adultos de meia-idade, como também pelo tempo de atuação profissional na docência – por terem ultrapassado a fase de estabilização, revelando a maturidade pessoal e profissional, aspectos importantes para um aprendiz heurístico.

Nesse sentido, a pesquisa teve como questão: “Quais aprendizagens foram construídas na experiência de formador do Cemepe e como se relacionam com o desenvolvimento profissional?”. Com a intenção de responder tal questionamento, tivemos como objetivo geral analisar as aprendizagens dos formadores que atuaram na formação continuada do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (Cemepe) e seus desdobramentos para o desenvolvimento profissional.

Elaboramos três objetivos específicos para atingirmos o objetivo geral e responder a questão da pesquisa.

O primeiro objetivo específico – analisar a construção das aprendizagens e do desenvolvimento profissional ocorridos na experiência de formador do Cemepe –, permitiu-nos perceber que o contexto de construção do desenvolvimento profissional foi predominantemente informal, sendo as aprendizagens conduzidas pelos próprios formadores de acordo com a demanda do trabalho. Houve um esforço de cada formador para as aprendizagens organizacionais (VAILLANT; MARCELO, 2015), ou seja, aprendizagens funcionais ligadas à função de formador. Esse esforço é imbuído de relações humanas, no qual o formador se envolve em diferentes interações para a construções das aprendizagens. As interações são ecológicas; isso quer dizer que, por mais que os formadores tenham o controle do seu processo formativo, o ambiente de trabalho intervém, modifica ou perturba esse processo.

O conceito de Capacidade possibilitou analisar dois níveis de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos formadores. O primeiro nível nos permitiu ter acesso ao que era mais aparente nos conhecimentos e habilidades construídas e/ou ampliadas. Já o segundo nível nos levou a perceber o desenvolvimento profissional na perspectiva de ser ao longo da vida, por ter nos dado condições de identificar os conhecimentos e habilidades do primeiro nível sendo reverberadas em outros diferentes contextos pelos formadores. Além disso, a aprendizagem de ciclo duplo, que diz respeito à confrontação e à mudança de crenças, se configurou como eixo central de todo o processo formativo dos formadores.

Com o segundo objetivo específico – compreender os processos formativos dos formadores através das trajetórias pessoais e profissionais –, percebemos que as aprendizagens situadas (LAVE; WENGER, 1991) não estão desvinculadas das trajetórias anteriores à atuação na função de formador, pelo contrário, elas são fios condutores. Em outras palavras, as aprendizagens advindas das trajetórias de vida e profissionais não somente foram utilizadas e

ampliadas, mas também conduziram as relações estabelecidas e as propostas de formação dos professores no exercício da função de formador. Além disso, foram justamente as trajetórias pessoais e profissionais que tornaram cada aprendizagem e desenvolvimento profissional algo particular, ou seja, personificado.

Com o terceiro objetivo específico – identificar as dimensões pessoais e profissionais envolvidas na aprendizagem e no desenvolvimento profissional dos formadores –, evidenciamos que as dimensões pessoais e profissionais mais envolvidas foram os aspectos emocionais, as crenças, os saberes experienciais e o tato pedagógico. Os aspectos emocionais, por ter havido diferentes sentimentos e emoções no percurso do processo formativo. As crenças, porque a aprendizagem de ciclo duplo confrontou os juízos, os valores, as teorias pessoais e as concepções dos formadores. Os saberes experienciais da docência se configuraram como o principal ponto de partida tanto para dar credibilidade ao formador diante dos professores em formação quanto como lugar de referência para a proposição de ações formativas. E a mobilização do tato pedagógico deu uma característica intuitiva às formações.

As aprendizagens e o desenvolvimento profissional dos formadores envolveram, sistematicamente:

- a) Ampliação teórica do campo educacional;
- b) Mudanças de crenças;
- c) Conhecimentos da base da docência e do formador;
- d) Trabalho interdisciplinar e colaborativo;
- e) Ampliação do saber ouvir, escutar, de ser democrático, empático e habilidade de execução de projetos;
- f) Inteligência emocional;
- g) Relações interpessoais;
- h) Ampliação do repertório cultural, vivencial e imagético;
- i) Autorreflexão crítica;
- j) Desprivatização da prática.

Os resultados demonstraram que a aprendizagem e o desenvolvimento profissional tiveram como base o que nomeamos de heurística interativa ecológica, na qual o formador é o agente principal de seu percurso de aprendizagem, se dispondo em diferentes interações, entretanto, o ambiente de trabalho lhe proporciona uma “autonomia relativa” (MORAES, 2016, p.50), por causa do fluxo sujeito-ambiente. Em termos gerais, houve a construção de aprendizagens na dimensão individual, ou seja, na pessoa do formador: suas crenças, seus valores, suas emoções, suas concepções, seus conhecimentos; e na dimensão intersubjetiva, que

foram as aprendizagens provenientes da interação do formador com o contexto ou ambiente ao qual estava vinculado ativamente (VAILLANT; MARCELO, 2012), no caso, o Cemepe. A relação dessas aprendizagens com o desenvolvimento profissional toma um alcance ao longo da vida, por terem sido identificadas em momentos diferentes na carreira dos formadores.

Esta pesquisa revelou a centralidade da heutagogia e da informalidade nos processos formativos dos formadores de formação continuada de professores. A heutagogia, por não ter sido conscientemente planejada, mas articulada de forma espontânea na situação de trabalho, mostrou que essa abordagem se manifesta como “uma experiência de aprendizagem natural” (DAY, 1999 apud VAILLANT; MARCELO, 2012, p.168) pelos formadores. A sobreposição da informalidade revela que os processos formativos são desenvolvidos no cotidiano de exercício na função de formador. Assim, a autodeterminação da aprendizagem pelos formadores está imersa em um contexto informal.

Finalmente, podemos dizer que esta tese apresenta algumas discussões inquietantes, por se embasar em um referencial embrionário. Sobre a nossa fundamentação teórica, percebemos a necessidade de repensar o *continuum* PAH adaptando-o às discussões nacionais. A Pedagogia no Brasil possui várias correntes, por isso propomos um *continuum* PAH focando no tipo de aprendizagem, como podemos observar na figura a seguir.

Figura 10 – Continuum PAH adaptado



Fonte: Adaptado de Blaschke, 2012, tradução nossa).

Na base da pirâmide, temos a aprendizagem dependente, na qual o aprendiz necessita de um processo mais estruturado por um professor. No centro, temos a aprendizagem autodirigida, na qual o aprendiz necessita de uma estruturação intermediária. E, no pico, temos

a aprendizagem autodeterminada, na qual o aprendiz se desvincula de uma estruturação externa e conduz todo o seu processo. Seria interessante aprimorar em outro momento a ideia do *continuum* PAH adaptado para o Brasil.

A dimensão teórica é a própria vida das Ciências Humanas. As discussões teóricas calmas e/ou acaloradas trazem uma dinâmica empolgante para a área. Buscamos contribuir com essas discussões na área de Formação de Formadores, em meio a limitação desta pesquisa ao explorar somente as percepções dos docentes, porque “há uma demanda por estudos que se aproximem das práticas dos formadores, do cotidiano do seu trabalho com o intuito de investigar os processos de desenvolvimento e mobilização dos conhecimentos profissionais” (GATTI, et. al, 2019, p.317). É necessário que novos estudos possam avançar nesse sentido. Sugerimos algumas questões para futuras investigações, a saber: Como a aprendizagem heurística se manifesta no dia-a-dia de trabalho do formador? Como a mobilização do conhecimento pedagógico do conteúdo do formador ocorre no cotidiano de trabalho? De que maneira o conhecimento tácito docente é articulado nas propostas formativas dos formadores?

Queremos ainda pontuar três desafios enfrentados e superados no decorrer da pesquisa.

Primeiro, a escassez de tempo disponível pelos formadores para a pesquisa. O tempo é um aspecto problemático devido à intensificação e autointensificação do trabalho docente (HYPOLITO, 2012), com isso, encontrar um horário junto aos formadores para a realização das entrevistas, mesmo sendo *online*, requereu de nós flexibilidade, paciência e insistência.

Segundo, o esforço para que formadores reconhecessem seus conhecimentos tácitos. No contexto informal, as aprendizagens e o desenvolvimento profissional são construídos de forma implícita e sem consciência (VAILLANT; MARCELO, 2012), dessa maneira, para conduzir os formadores à tomada de consciência de suas aprendizagens para verbalizá-las e termos acesso aos conhecimentos tácitos houve a necessidade da disposição deles para se envolverem na pesquisa e retomarem memórias de suas trajetórias de vida e profissional.

E terceiro, o empenho para aprofundar aspectos da vida pessoal e profissional dos formadores para compreender os processos formativos. O roteiro semiestruturado da entrevista com perguntas precisas, a clareza do referencial teórico e a atenção minuciosa no percurso de realização das entrevistas para oportunas intervenções possibilitou esse aprofundamento. Assim, percebemos que investigar aprendizagens e desenvolvimento profissional quando se tem apenas as percepções dos sujeitos exige um pensamento reflexivo por parte dos formadores.

Esperamos que os resultados desta pesquisa possam ser considerados indicadores da influência da formação continuada para os processos formativos dos próprios formadores, pois “formar é formar-se” (NÓVOA, 2002, p.09). Entretanto, os formadores “não são

autossuficientes” (DAY, 2001, p.174), e a dimensão institucional precisa se engajar intencionalmente na formação dos formadores, porque a aprendizagem e o desenvolvimento profissional estão em fluxo constante com o contexto-ambiente, nesse sentido, as políticas de formação são primordiais para respaldar e orientar as ações. Acreditamos que conseguimos descortinar alguns caminhos formativos percorridos pelos formadores e assim impulsionar mais discussões que envolvam os formadores de formação continuada de professores como objeto de estudo.

Enfim, percebo que o envolvimento ativo e profundo principalmente com a escrita da tese me possibilitou ser um aprendiz heutagógico. Eu autodeterminei caminhos de exploração, adensamento da base teórica, o que e como organizar, categorizar e apresentar a pesquisa, dentro de um contexto de orientação acadêmica que me permitiu “experimentar a liberdade de aprender” (BRANDT, p. 129, tradução nossa). Concordo com os autores Canning (2010); Blaschke (2012); e Moore (2020) ao proporem a exigência de autonomia e maturidade em grau elevado para uma experiência de aprendizagem heutagógica. A autonomia intelectual e do contexto de orientação acadêmica garantiu a minha flexibilidade no processo, no sentido de autodeterminar quando, o que e onde aprender. A maturidade pessoal, ressaltando a construção do autodirecionamento [dimensão 1 - da dependência para a autonomia] ao longo da minha trajetória de vida, permitiu-me ser o agente principal na condução do processo, no sentido de autodeterminar como aprender. Penso, que o grau menor ou até mesmo a ausência da autonomia e da maturidade dificulta, significativamente, uma abordagem heutagógica, por serem esses aspectos mobilizadores.

A heutagogia se atenta as emoções no percurso de aprendizagem, no meu caso, realmente “a energia emocional entra em jogo” (BRANDT, p.138, tradução nossa). Houve muitos momentos de frustração, de agonia, de choros, de desesperos, de angústias, de cansaço, porém “o pulo do gato”⁶⁷ foram as emoções positivas como a paixão pela temática, a alegria de perceber que a compreensão da teoria e dos dados iam aumentando com o tempo, o prazer de observar que as relações propostas ganhavam uma coerência científica e a satisfação de ter a consciência que linha por linha, parágrafo por parágrafo e página por página foram construídos com muita dedicação e empenho. Concordo quando Hase e Kenyon (2013) afirmam que as emoções positivas são motivacionais, pois tiveram esse papel na minha experiência de aprendiz heutagógico.

⁶⁷ É uma expressão popular que significa uma ação, característica, situação, experiência que se destaca frente as outras. No caso, destaco as emoções positivas.

Para mim, fica o sentimento de dever cumprido, o crescimento da maturidade pessoal e profissional, a vivência de ter sido um aprendiz heutagógico e as aprendizagens e desenvolvimento profissional advindas desse percurso de quatro anos e meio que reverberarão por toda a vida.

REFERÊNCIAS

- AGONÁCS, N; MATOS, J.F. Heutagogy and selfdetermined learning: a review of the published literature on the application and implementation of the theory. **Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning**, p.1-18, 2019. Disponível em: DOI:10.1080/02680513.2018.1562329. Acesso em: mar. 2021.
- AKYILDIZ, S. T. Do 21th century teachers know about heutagogy or do they still adhere to traditional pedagogy and andragogy? **International Journal of Progressive Education**, v. 15, n. 6, p.151-169, 2019. Disponível em: DOI: 10.29329/ijpe.2019.215.10. Acesso em: mar. 2021.
- ALMEIDA, P. C. A; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial e professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p.281-295, maio/ago, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000200007>. Acesso em: mai. 2022.
- ALTET, M. Qual (Quais) profissionalidade(s) dos formadores em formação contínua? Por um perfil poliidentitário. In: ALTET, M; PAQUAY, L; PERRENOUD, P. (Orgs.). **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003. P.55-78.
- ANDRÉ, M. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, v.1, n.1, 2007. Disponível em: http://www.reveduc.ufscar.br/index.php?option=com_content&task=view&id=37&Itemid=43. Acesso em: mai. 2018.
- ANDREWS, J. From obstacle to opportunity: using government-mandated curriculum change as a springboard for changes in learning and teaching. In: BLASCHKE, L; KENYON, C; HASE, S. **Experiences in self-determined learning**. USA: Amazon Digital Services, 2014. Disponível em: https://uol.de/fileadmin/user_upload/coer/Experiences-in-self-determined-learning.pdf. Acesso em: mar. 2021.
- ANTUNES, C. **A afetividade na escola**: educando com firmeza. Londrina: Maxiprint, 2006.
- ASHTON, J; NEWMAN, L. An unfinished symphony: 21st century teacher education using knowledge creating heuristics. **British Journal of Educational Technology**, v.37, n.2006, p.825-840, 2006. Disponível em:doi:10.1111/j.1467-8535.2006.00662.x. Acesso em: jun. 2021.
- BNCC, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2018.
- BANDURA, A. Human agency in social cognitive theory. **American Psychological Association**, v. 44, n. 9, p.1175-1184, set. 1989. Disponível em: DOI: 10.1037/0003-066x.44.9.1175. Acesso em: mar. 2021.
- BARBOSA, E.A. **Caminhares**. Autoria Érica Tavares dedicado a Jussara Gabriel dos Santos. Disciplina Formação de Professores/UFSCar. 07 de junho de 2018.
- BARBOSA, L. P. S. **Formação do professor formador no contexto da formação continuada da rede municipal de Juiz de fora no ano de 2016**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica de Petrópolis. Petrópolis/RJ, 2018.
- BARCELOS, A. M. F; COELHO, H. S. H. **Desafios de professores e formador de professores em um projeto de educação continuada**. Disponível em: https://www.academia.edu/27785190/Desafios_De_Professores_e_Formador_De_Professores_Em_Um_Projeto_De_Educa%C3%A7%C3%A3o_Continuada. Acesso em: jul. 2020.
- BARRETTO, E. S. S. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. **RBP** – v.27, n.1, p. 39-52, jan./abr. 2011.

BASSOLI, F.; LOPES, J.G. S; CÉSAR, E. T. Reflexões sobre experiências de formação continuada de professores em um centro de ciências: trajetórias concepções e práticas formativas. **Ciência e Educação**, Bauru, v.23, n.4, p.817-834, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320170040002>. Acesso em: jul. 2020.

BERTALANFFY, L. V. **General System Theory: foundations, development, applications**. New York: George Braziller, 1968.

BELT, E. Applying heutagogy in online learning: the side model. In: BLASCHKE, L; KENYON, C; HASE, S. **Experiences in self-determined learning**. USA: Amazon Digital Services, 2014. p. 175-183. Disponível em: https://uol.de/fileadmin/user_upload/coer/Experiences-in-self-determined-learning.pdf. Acesso em: mar. 2021.

BLASCHKE, L. M. Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning. **The International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v.13, n.1, p. 56-71, jan. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i1.107>. Acesso em: fev. 2021.

_____. I. E-learning and self-determined learning skills. In: HASE, S; KENYON, C. **Self-determined learning: Heutagogy in action**. New York: Bloomsbury Publishing, 2013. Disponível em: <http://daneshnamehicsa.ir/userfiles/file/Manabeh/Self-determined-learning-heutagogy-in-action.pdf>. Acesso em: fev. 2021.

_____. Moving students forward in the PAH continuum. In: BLASCHKE, L; KENYON, C; HASE, S. **Experiences in self-determined learning**. USA: Amazon Digital Services, 2014. Disponível em: https://uol.de/fileadmin/user_upload/coer/Experiences-in-self-determined-learning.pdf. Acesso em: mar. 2021.

BLASCHKE, L; HASE, S. Heutagogy: a holistic framework for creating twenty-first-century self-determined learners. In: GROS et al. (eds.), **The Future of Ubiquitous Learning, Springer-Verlag Berlin Heidelberg**, 2016. p. 25-40. Disponível em: DOI 10.1007/978-3-662-47724-3_2. Acesso em: mar. 2021.

BLASCHKE, L; KENYON, C; HASE, S. **Experiences in self-determined learning**. USA: Amazon Digital Services, 2014. Disponível em: https://uol.de/fileadmin/user_upload/coer/Experiences-in-self-determined-learning.pdf. Acesso em: mar. 2021.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Edições, 1994.

BOOTH, M. Assessment as an ongoing act of learning: a heutagogical approach. In: BLASCHKE, L; KENYON, C; HASE, S. **Experiences in self-determined learning**. USA: Amazon Digital Services, 2014. p. 66-73. Disponível em: https://uol.de/fileadmin/user_upload/coer/Experiences-in-self-determined-learning.pdf. Acesso em: mar. 2021.

BORGES, S. P; CARVALHO, E. T. O papel do formador no processo de formação continuada: formadores ou informadores. **Research, Society and Development**, v.9, n.9, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i3.2262>. Acesso em: abr. 2022.

BRANDÃO, C. **O que é educação popular**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRANDT, B.A. The learner's perspective. In: HASE, S; KENYON, C. **Self-determined learning: Heutagogy in action**. New York: Bloomsbury Publishing, 2013. Disponível em: <http://daneshnamehicsa.ir/userfiles/file/Manabeh/Self-determined-learning-heutagogy-in-action.pdf>. Acesso em: fev. 2021.

BRUNELLI, O. A. **Concepções de EJA, de ensino e aprendizagem de matemática de formadores de professores e suas implicações na oferta de formação continuada para docentes de matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá/MT, 2012.

BUDIN, C. J. **Professores-formadores em grupos e formação continuada**: possibilidades e limites da profissionalização do magistério. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Rio Claro/SP, 2014.

BUDIN, C. J.; SARTI, F. M. O professor da educação básica como formador de seus pares: possibilidades para a profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v.35, n.2, p.578-597, abr/jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2017v35n2p578>. Acesso em: jul. 2020.

BULL, B. Embracing opportunities for self-directed learning in formal learning environments. In: BLASCHKE, L; KENYON, C; HASE, S. **Experiences in self-determined learning**. USA: Amazon Digital Services, 2014. Disponível em: https://uol.de/fileadmin/user_upload/coer/Experiences-in-self-determined-learning.pdf. Acesso em: mar. 2021.

CALVO, G. Innovación e investigación sobre aprendizaje docente y desarrollo profesional. In: MEDRANO, C. V; VAILLANT, D. (Orgs). **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Organización dos Estados Ibero-americanos. Fundación Santillana: Metas Educativas, 2021. Disponível em: <https://oei.int/pt/publicacoes/metas-educativas-2021-aprendizaje-y-desarrollo-profesional-docente>. Acesso em: mai. 2021.

CAMARGO, R. D. **Narrativas de formadores de professores dos CEFAPROS de Mato Grosso**: políticas e práticas de formação continuada. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá/MT, 2021.

CANNING, N. Playing with heutagogy: exploring strategies to empower mature learners in higher education. **Journal of Further and Higher Education**, v.34, n.1, p.59-71, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03098770903477102>. Acesso em: fev. 2021.

_____. Practitioner Development in Early Years Education. **Self-determined learning: Heutagogy in action**. New York: Bloomsbury Publishing, 2013. Disponível em: <http://daneshnamehicsa.ir/userfiles/file/Manabeh/Self-determined-learning-heutagogy-in-action.pdf>. Acesso: fev. 2021.

CANNING, N. CALLAN, S. Heutagogy: spirals of reflection to empower learners in higher education. **Reflective Practice**, v.11, n.1, p.71-82, jan. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14623940903500069>. Acesso em: jun. 2021.

CAVALCANTE, M. X. **Educação a distância para a formação continuada**: um estudo com formadores docentes da rede municipal de ensino de Recife-PE. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Gestão em Educação a distância) – Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a distância, Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife/PE, 2017.

CAVALCANTI, R. A; GAYO, M. A. F. S. Andragogia na educação universitária. **Conceitos**, p.44-51, jul. 2004-2005. Disponível em: <https://livrozilla.com/doc/261630/andragogia-na-educa%C3%A7%C3%A3o-universit%C3%A1ria>. Acesso em: fev. 2021.

CAPES. **Plano nacional de pós-graduação [PNPG] 2011-2020**. v.1. Brasília: Capes, 2010. Disponível em: <https://uab.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>. Acesso em: jul. 2020.

_____. **Portaria CAPES nº 15, de 23 de janeiro de 2017**. Brasília: 2017. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=3>. Acesso em: jul. 2020.

_____. **Portaria CAPES nº 183, de 21 de outubro de 2016**. Brasília: 2016. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=294#anchor>. Acesso em: jul. 2020.

CARNEIRO, G. **Educação popular**: uma formação libertadora. Curitiba: InterSaberes, 2020.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão Professor**. Tradução de Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Portugal: Porto Editora, 2014. p. 155-191.

CHICARINO, T. (Org.). **Educação nas relações étnico-raciais**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2016.

COCHRAN-SMITH, M. A Tale of Two Teachers: Learning to Teach Over Time. **Kappa Delta Pi Record**, v. 48, n. 3, 2012, p. 108-122. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/254316086_A_Tale_of_Two_Teachers_Learning_to_Teach_Over_Time. Acesso em: jan. 2022.

CUNHA, E. M; GIOVANELLA, L. Longitudinalidade/continuidade do cuidado: identificando dimensões e variáveis para a avaliação da Atenção Primária no contexto do sistema público de saúde brasileiro. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.16, n.1, p.1029-1042, 2011. Disponível em:<https://doi.org/10.1590/S1413-81232011000700036>. Acesso em: abr. 2022.

DAL-FORNO, JosianePozzati. **Formação de formadores e educação inclusiva**: análise de uma experiência via internet. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos/SP, 2009.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Tradução de Maria Assunção Flores. Porto: Porto Editora, 2001.

_____. A resiliência, os professores e a qualidade da Educação. In: FLORES, M. A. **Formação e trabalho docente**: diversidade e convergências. Portugal: De Facto, 2014.

DAVIS, B; SUMARA, D. Fitting teacher education in/to/for an increasingly complex world. **Complicity: An International Journal of Complexity and Education**, v. 9, n.1, p. 30-40, 2012. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.29173/cmplct16531>. Acesso em: mar. 2021.

DeAQUINO, C. T. E. **Como aprender**: andragogia e as habilidades da aprendizagem. 1. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DEUS. A. M. **Formação continuada e os formadores de professores dos anos iniciais**: das teorias e das práticas. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí. Teresina/PI, 2017.

DOOLITTLE, P. E. Complex constructivism: a theoretical model of complexity and cognition. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, v.26, n.3, p.485-498, 2014. Disponível em: <http://www.isetl.org/ijtlhe>. Acesso em: mar. 2021.

DOURADO, L.F. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Revista Comunicação & Educação**, Universidade de São Paulo-SP, v.21, n.1, p.27 – 39. jan./jun, 2016 Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712/112709>. Acesso em 05 abr. 2017.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica**: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr./jun, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>. Acesso em 05 abr. 2017.

EBERRLE, J; CHIDRESS, M. Heutagogy: It isn't your mother's pedagogy any more. **National Science Association**, 2007. Disponível em: <http://www.nssa.us/journals/2007-28-1/2007-28-1-04.htm>. Acesso em: fev. 2021.

ESTEVE, J. M. La profesión docente ante los desafíos de la sociedade del conocimiento. In: MEDRANO, C. V; VAILLANT, D. (Orgs). **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Organización dos Estados Ibero-americanos. Fundación Santillana: Metas Educativas, 2021. p. 17-28. Disponível em:<https://oei.int/pt/publicacoes/metas-educatiivas-2021-aprendizaje-y-desarrollo-profesional-docente>. Acesso em: mai. 2021.

_____. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). In: **Profissão Professor**. Tradução de Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Portugal: Porto Editora, 2014. p. 93-124.

EVANGELISTA, E. G. **Percursos formativos de formadores de professores de Língua Portuguesa que atuam no CEFAPRO de Cuiabá-MT**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá/MT, 2011.

FANFANI, E. T. Professionalización docente: consideraciones sociológicas. In: _____. **El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en siglo XXI**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006. p.119-142.

_____. Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. In: MEDRANO, C. V; VAILLANT, D. (Orgs). **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Organización dos Estados Ibero-americanos. Fundación Santillana: Metas Educativas, 2021. p. 40-49. Disponível em:<https://oei.int/pt/publicacoes/metas-educativas-2021-aprendizaje-y-desarrollo-profesional-docente>. Acesso em: mai. 2021.

FERREIRA, L. F. **As significações do formador de formadores sobre sua atividade profissional no âmbito da formação continuada em serviço**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Mestrado Profissional em educação: formação de formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo/SP, 2018.

FERREIRA, F. I. As lógicas da formação. Para uma concepção da formação contínua de professores como educação de adultos. In: FORMOSINHO, J. (Org.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009. p. 201-220.

FLORES, C. L. B. O escolar – como Van Gogh me fez pensar sobre escola. In: LEITE, M. I; OSTETTO, L. E (Orgs.). **Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores**. Campinas, SP: Papirus, 2005. p. 163-168.

FLORES, M. A. Desafios atuais e perspectivas futuras na formação de professores: um olhar internacional. In: FLORES, M. A. (Org). **Formação e Desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais**. Coimbra: Almedina, 2014. p. 217-237.

FORMOSINHO, J. Ser professor na escola de massas. In: FORMOSINHO, J. (Org.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009. p. 37-69.

_____. A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: FORMOSINHO, J. (Org.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009. p. 93-117.

FORMOSINHO, J; MACHADO, J. Professores na escola de massas. Novos papéis, nova profissionalidade. In: FORMOSINHO, J. (Org.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009. p. 143-164.

FRANCO, M.L.P.B. Análise do conteúdo. 2 ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

FRAUENDORF, R. B. S. **A voz de uma professora-formadora que se inventa e reinventa a partir da/com/na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2016.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 4. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GARNETT, F. Developing Creativity. In: HASE, S; KENYON, C. **Self-determined learning: Heutagogy in action**. New York: Bloomsbury Publishing, 2013. p. 144-160. Disponível em: <http://daneshnamehicsa.ir/userfiles/file/Manabeh/Self-determined-learning-heutagogy-in-action.pdf>. Acesso em: fev. 2021.

GARNETT, F; O'BEIRNE, R. Putting Heutagogy into Learning. In: HASE, S; KENYON, C. **Self-determined learning: Heutagogy in action**. New York: Bloomsbury Publishing, 2013. p. 161-178. Disponível em: <http://daneshnamehicsa.ir/userfiles/file/Manabeh/Self-determined-learning-heutagogy-in-action.pdf>. Acesso em: fev. 2021.

GASTALDI, M. V. **Formação continuada na Educação Infantil: possibilidades e desafios na perspectiva do formador**. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012.

- GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019.
- GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problema. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: fev. 2021.
- GATTI, B. A; BARRETTO, E. S. S; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/fcc-publicacoes/politicas-docentes-no-brasil-um-estado-da-arte>. Acesso em: jul. 2020.
- GERSTEIN, J. Moving from education 1.0 through education 2.0 towards education 3.0. **Experiences in self-determined learning**. USA: Amazon Digital Services, 2014. Disponível em: https://uol.de/fileadmin/user_upload/coer/Experiences-in-self-determined-learning.pdf. Acesso em: mar. 2021.
- GOBATTO, M. R. **Centro de formação e atualização dos profissionais da educação básica de Mato Grosso: um olhar sobre a área das Ciências da Natureza**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá/MT, 2012.
- GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Tradução de Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2013. p. 63-78.
- GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Tradução Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.
- GOMES, M. S. **Formação de formadores**. Entre professores e pesquisadores: deslocamentos e dialogismos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro/RJ, 2019.
- GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 79-108.
- GOMES, N. L; GONÇALVES e SILVA, P. B. O desafio da diversidade. In: GOMES, N. L; GONÇALVES e SILVA, P. B. (Orgs.) **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntico Editora, 2011.
- GONZÁLEZ-VALLEJOS, M. P. El estudio del formador latinoamericano: un campo de investigación ‘en construcción’. **Revista Internacional de Investigación en Educación**, Colômbia, v.10, n.21, p.35-54, jun. 2018. Disponível em: <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co>. Acesso em: jul. 2020.
- HALU, R. C. O professor formador como objeto de pesquisa e o início das pesquisas no Brasil sobre formadores de professores de línguas estrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.14, n.1, p.161-174, jan. 2014. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1984-63982014005000004>. Acesso em: jul. 2020.
- HALUPA, C.M. Pedagogy, Andragogy, Heutagogy. **Transformative Curriculum Design in Health Sciences Education**, p.1-16, 2015. Disponível em: DOI: 10.4018/978-1-4666-8571-0.ch005. Acesso em: mar. 2021.
- HASE, S. Heutagogy and e-learning in the workplace: Some challenges and opportunities. Impact: **Journal of Applied Research in Workplace E-learning**, v.1, n. 1, p. 43-52, 2009. Disponível em: DOI: 10.5043/impact.13. Acesso em: fev. 2021
- _____. Learner defined curriculum: Heutagogy and action learning in vocational training, **Southern Institute of Technology Journal of Applied Research**, Special Edition on Action Research, 2010. Disponível em: <http://www.sit.ac.nz/documents/Publications/SITJAR%20AR%20edition%20A.pdf>. Acesso em: fev. 2021.
- _____. An introduction to self-determined learning (Heutagogy). In: BLASCHKE, L; KENYON, C; HASE, S. **Experiences in self-determined learning**. USA: Amazon Digital Services, 2014. p. 15-31. Disponível em: https://uol.de/fileadmin/user_upload/coer/Experiences-in-self-determined-learning.pdf. Acesso em: mar. 2021.

_____. Heutagogy and systems thinking – A perfect marriage for conducting learning experiences. In: BLASCHKE, L; KENYON, C; HASE, S. **Experiences in self-determined learning**. USA: Amazon Digital Services, 2014. p. 31-42. Disponível em: https://uol.de/fileadmin/user_upload/coer/Experiences-in-self-determined-learning.pdf. Acesso em: mar. 2021.

_____. Skills for the learner and learning leader in the 21st century. BLASCHKE, L; KENYON, C; HASE, S. **Experiences in self-determined learning**. USA: Amazon Digital Services, 2014. p. 98-106. Disponível em: https://uol.de/fileadmin/user_upload/coer/Experiences-in-self-determined-learning.pdf. Acesso em: mar. 2021.

_____. Self-determined learning (heutagogy): Where have we come since 2000? **Southern Institute of Technology Journal of Applied Research**, Special Ed, 2016. Disponível em: <https://www.sit.ac.nz/Portals/0/upload/documents/sitjar/Heutagogy-One.pdf>. Acesso em: fev. 2021.

HASE, S; KENYON, C. From Andragogy to Heutagogy. **Ultibase Articles**, p. 1-6, 2000. Disponível em: <http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/dec00/hase2.htm>. Acesso em: fev. 2021.

_____. Heutagogy: A child of complexity theory. **Complicity**. An International Journal of Complexity and Education, v. 4, n.1, p. 111-119, 2007. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.29173/cmplct8766>. Acesso em: fev. 2021.

_____. **Self-determined learning: Heutagogy in action**. New York: Bloomsbury Publishing, 2013. Disponível em: <http://daneshnamehicsa.ir/userfiles/file/Manabeh/Self-determined-learning-heutagogy-in-action.pdf>. Acesso: fev. 2021.

_____. The nature of learning. In: HASE, S; KENYON, C. **Self-determined learning: Heutagogy in action**. New York: Bloomsbury Publishing, 2013. p. 22-45. Disponível em: <http://daneshnamehicsa.ir/userfiles/file/Manabeh/Self-determined-learning-heutagogy-in-action.pdf>. Acesso: fev. 2021.

_____. Where to next? In: HASE, S; KENYON, C. **Self-determined learning: Heutagogy in action**. New York: Bloomsbury Publishing, 2013. p. 207-210. Disponível em: <http://daneshnamehicsa.ir/userfiles/file/Manabeh/Self-determined-learning-heutagogy-in-action.pdf>. Acesso: fev. 2021.

HOFFMANN, T. **Formação continuada de arte/educadores nos centros de formação e atualização dos profissionais da educação básica de Mato Grosso (2009-2010)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá/MT, 2012.

HOLLY, M. L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Tradução de Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2013. p. 79-110.

HYPÓLITO, A. M. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte-MG: Fino Traço, 2012. p.211-229.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Tradução de Jussara Hawleert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Tradução de Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2013. p. 31-62.

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

KANAAN, Hanen Sarkis. Acampamento Mário Lago – um sonho em construção. SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23. Londrina, 2005. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206571_e8ad76c99912276f8b910361d1b03baf.pdf. Acesso em: 17 jun. 2021.

KENYON, C; HASE, S. Andragogy and heutagogy in postgraduate work. In T. Kerry (Ed.), **Meeting the challenges of change in postgraduate education**. London: Continuum Press, 2010. p. 01-27.

_____. Heutagogy Fundamentals. In: HASE, S; KENYON, C. **Self-determined learning: Heutagogy in action**. New York: Bloomsbury Publishing, 2013. p. 07-21. Disponível em: <http://daneshnamehicsa.ir/userfiles/file/Manabeh/Self-determined-learning-heutagogy-in-action.pdf>. Acesso: fev. 2021.

KERRY, T. Applying the principles of heutagogy to a postgraduate distance-learning programme. In: HASE, S; KENYON, C. **Self-determined learning: Heutagogy in action**. New York: Bloomsbury Publishing, 2013. p. 87-104. Disponível em: <http://daneshnamehicsa.ir/userfiles/file/Manabeh/Self-determined-learning-heutagogy-in-action.pdf>. Acesso: fev. 2021.

KNOWLES, M. S. **The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy**. New York: Cambridge, The Adult Education Company, 1980.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LAVE, J; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. USA: Cambridge University Press, 1991.

LEÃO, D. H. R. **A formação continuada de professores formadores do Cefapro de Barra do Garças (MT): um olhar sobre o processo formativo com enfoque na construção de saberes profissionais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos. Sorocaba/SP, 2014.

LEÃO, E. **História e representações sociais: o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais “Julietta Diniz” – CEMEPE na visão dos educadores da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia: (1991-2000)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia/MG, 2005.

LEITE, F. T. **Metodologia científica: métodos e técnicas de pesquisa: monografias, dissertações, teses e livros**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2008.

LEITE, M. I. Museus de arte: espaços de educação e cultura. In: LEITE, M. I; OSTETTO, L. E (Orgs.). **Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2005. p. 19-y54.

LEVY-FELDMAN, I. The good teacher form the twenty-first century: a “mentoring teacher” with heutagogical skills”. **International Journal of Mentoring and Coaching in Education**, p.1-5, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/IJMCE-10-2017-0067>. Acesso em: mar. 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1994.

LIMA, R. C. **A formação continuada nas representações sociais de seus formadores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife/PE, 2012.

LINS, T. Formador de formador: características educacionais e profissionais de acadêmicos que ensinam a formação continuada *strictu sensu* em Gerontologia no Brasil. **Revista Kairós**, São Paulo, v.10, n.2, p.135-151, dez. 2007.

LIVRAMENTO, M. U. Ampliando meu repertório vivencial, viajando e entrando no museu. In: LEITE, M. I; OSTETTO, L. E (Orgs.). **Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2005. p. 153-156.

LORTIE, D. C. **School-teacher a sociological study**. The University of Chicago Press: London, 1975.

LOUGHRAN, J. Pedagogy: making sense of the complex relationship between teaching and learning. **Curriculum Inquiry**, v.43, n.1, 2013. Disponível em: doi: 10.1111/curi.12003. Acesso em: jan. 2022.

LOUGHRAN, J; MENTER, I. The essence of being a teacher educator and why it matters. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1575946>. Acesso em: jan. 2022.

LUNA, R. E. F. **Processos de formação e autoformação de professores (as) formadores (as) da Educação Infantil na SEMED/Manaus: vivências à luz da perspectiva histórico-cultural**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas. Manaus/AM, 2020.

MAIA, C. M. **Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem**. Curitiba: InterSaberes, 2017.

MAISSIAT, J. **Formação continuada de professores e tecnologias digitais em educação a distância**. Curitiba: InterSaberes, 2017.

MACHADO, J; FORMOSINHO, J. Professores, escola e formação. Políticas e práticas de formação contínua. In: FORMOSINHO, J. (Org.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009. p. 287-302.

MAGALHÃES, E. G. **Formadores de professores: aspectos da constituição de sua profissionalidade**. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos/SP, 2016.

MAMAQI, X; MIGUEL, J. A. El perfil profesional de los formadores de formación continua em España. **Revista Electrónica de Investigación y Evolución Educativa**, España, v.17, n.1, art.2, p.1-32. Disponível em: http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1_2.htm. Acesso em: jul. 2020.

MARCELO, C. Los Formación de los Formadores como espacio de trabajo e investigación: dos ejemplos. **XXI Revista de Educación**, Universidade Huelva, v.1, p. 33-57, 1999.

_____. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. La evaluación del desarrollo profesional docente. In: MEDRANO, C. V; VAILLANT, D. (Orgs). **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Organización dos Estados Ibero-americanos. Fundación Santillana: Metas Educativas, 2021. p. 121-130. Disponível em: <https://oei.int/pt/publicacoes/metas-educatiivas-2021-aprendizaje-y-desarrollo-profesional-docente>. Acesso em: mai. 2021

_____. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

MARCELO, C; VAILLANT, D. **Hacia formación disruptiva de docentes – 10 claves para el cambio**. España: Narcea, 2018.

_____. Políticas Y Programas de Inducción en la Docencia em Latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**. v.47, n.166, p.1224-1249, out./dez. 2017

MARCHESI, A. Preâmbulo. In: MEDRANO, C. V; VAILLANT, D. (Orgs). **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Organización dos Estados Ibero-americanos. Fundación Santillana: Metas Educativas, 2021. p. 07-09. Disponível em: <https://oei.int/pt/publicacoes/metas-educatiivas-2021-aprendizaje-y-desarrollo-profesional-docente>. Acesso em: mai. 2021.

MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, N. S. O. **A identidade profissional do professor formador de professores para a educação inclusiva: formação docente e práticas pedagógicas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho/RO, 2015.

MASSETO, D. C. **Experiências emocionais e aprendizagens de mentoras no programa de formação online de mentores**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2018.

MATOS, H.C.S. **Práticas formativas em um centro de aperfeiçoamento no Distrito Federal: um olhar sobre o professor formador.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília. Distrito Federal/BR, 2020.

MESSINA, G. Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.19, p. 145-207, abril. 1999. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE>. Acesso em: jul. 2020.

MINAYO, M.C.S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 09-29.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Plano de Contingência da Fiocruz diante da pandemia da doença pelo SARS-CoV-2 (Covid-19).** Disponível em: https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/plano_de_contingencia_covid19_fiocruzv1.4.pdf Acesso em: abr. 2022.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.1, n.1, dez-jul. 2005-2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: jul. 2020.

_____. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman. **Educação**, v.29, n.2, p.33-49, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838>. Acesso: abr. 2022.

_____. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, et al., (orgs). **Por uma política nacional de formação de professores.** 1ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 23-54.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Tradução de Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2013. p. 111-140.

MOORE, R. L. Developing lifelong learning with heutagogy: contexts, critiques, and challenges, **Distance Education**, v.41, n.3, p.381-401, ago. 2020. Disponível em: DOI: 10.1080/01587919.2020.1766949. Acesso em: mar. 2021.

MORAES, M. C. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos.** Campinas, SP: Papirus, 2016.

MOREIRA, A. L. **Educação popular como instrumentalidade do educador social.** Curitiba: Contentus, 2020.

MOREIRA, A. F. **Qualidade na educação e no currículo: tensões e desafios.** Trabalho apresentado em mesa-redonda do Seminário “Educação de qualidade: desafios atuais. Novamerica, Centro Cultural Poveda e Colégio Teresiano, em 27 de setembro de 2008. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13578/13578.PDF>. Acesso em: ago. 2022.

NAVIO GÁMEZ, A. **Las competencias del formador de formación continua. Análisis desde los programas de formación de formadores.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Doctorat: innovació i sistema educatiu, Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra, 2001.

NÓVOA, A. Professores: el futuro aún tardará mucho tiempo? In: MEDRANO, C. V; VAILLANT, D. (Orgs). **Aprendizaje y desarrollo profesional docente.** Organización dos Estados Ibero-americanos. Fundación Santillana: Metas Educativas, 2021. p. 51-57. Disponível em: <https://oei.int/pt/publicacoes/metas-educativas-2021-aprendizaje-y-desarrollo-profesional-docente>. Acesso em: mai. 2021.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Tradução de Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2013. p. 11-30.

_____. Prefácio. In: JOSSO, C. **Histórias de vida e formação.** Lisboa: Educa, 2002.

O'BEIRNE, R. New pathways to knowledge and learning. In: BLASCHKE, L; KENYON, C; HASE, S. **Experiences in self-determined learning**. USA: Amazon Digital Services, 2014. p. 74-81. Disponível em: https://uol.de/fileadmin/user_upload/coer/Experiences-in-self-determined-learning.pdf. Acesso em: mar. 2021.

OLIVÉ, A. M. El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. In: MEDRANO, C. V; VAILLANT, D. (Orgs). **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Organización dos Estados Ibero-americanos. Fundación Santillana: Metas Educativas, 2021. p. 81-90. Disponível em: <https://oei.int/pt/publicacoes/metas-educatiivas-2021-aprendizaje-y-desarrollo-profesional-docente>. Acesso em: mai. 2021.

OLIVEIRA, S. M. **A formação de professores formadores do Cefapro-MT: desenvolvimento e identidade profissional**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo/SP, 2015.

OLIVEIRA, D. A. Modelos y estrategias de desarrollo profesional docente: reflexiones críticas desde la realidad latinoamericana. In: MEDRANO, C. V; VAILLANT, D. (Orgs). **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Organización dos Estados Ibero-americanos. Fundación Santillana: Metas Educativas, 2021. p. 101-108. Disponível em: <https://oei.int/pt/publicacoes/metas-educatiivas-2021-aprendizaje-y-desarrollo-profesional-docente>. Acesso em: mai. 2021.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009. p. 221-286.

_____. Fundamentos psicológicos para um modelo desenvolvimentista de formação de professores. **Psicologia**, v. 3, n.5, p.247-257, dez. 1987. Disponível em: <http://revista.appsiologia.org/index.php/rpsicologia/article/view/850>. Acesso em: jul. 2021.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PAIVA, E. F. **Aprendizagem do aluno adulto** – implicações para a prática docente. Curitiba: Contentus, 2020.

PAPI, S. O. G; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista** (UFMG. Impresso), v. 26, p. 39-56, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a03.pdf>. Acesso em: mai. 2018.

PASSOS, L. F; COSTA, V. G. O professor formador dos cursos de licenciatura: identificando desafios e repensando a formação. In: CORDEIRO, A. F. M; HOBOLD, M. S; AGUIAR, M. A. L. (Orgs.). **Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa**. Joinville, SC: Editora Univille, 2010. cap.7, p.123-147.

PAULO, F. S. **Concepções de educação: espaços, práticas, metodologias e trabalhadores da educação não escolar**. Curitiba: InterSaberes, 2020.

PAVIANI, J. **Interdisciplinaridade: conceito e distinções**. 2. ed. Caxias do Sul, RS: Educus, 2008.

PEREIRA, A. F. C. **O formador e a formação continuada de professores: saberes e práticas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília. Brasília/DF, 2010.

PEREIRA, C. A. B. **Como nos tornamos formadores de professores: processo de constituição profissional**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade São Francisco. Itatiba/SP, 2017.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PHELPS, R; HASE, S. Complexity and action research: exploring the theoretical and methodological connections. **Educational Action Research**, v. 10, n.3, p.507-524, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09650790200200198>. Acesso em: mar. 2021.

- PILETTI, N. **Aprendizagem**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2013.
- PLACCO, V. M. N. S; ALMEIDA, L. R; SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. In: Fundação Victor Civita. **Estudos e Pesquisas educacionais**. n.2. São Paulo: 2011. Disponível em: https://fvc.org.br/wpcontent/uploads/2018/04/estudos_e_pesquisas_educacionais_vol_2.pdf. Acesso em: jul. 2020.
- _____. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de pesquisa**, v.42, n.147, p.754-771, set/dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/06.pdf>. Acesso em: jul. 2020.
- QUEIROZ, R. B. **Formação e gestão de políticas públicas**. Curitiba: InterSaberes, 2012.
- RAMSAY, M; HURLEY, J; NEILSON, G. R. Workplace learning for nurses. In: HASE, S; KENYON, C. **Self-determined learning: Heutagogy in action**. New York: Bloomsbury Publishing, 2013. p. 105-123. Disponível em: <http://daneshnamehicsa.ir/userfiles/file/Manabeh/Self-determined-learning-heutagogy-in-action.pdf>. Acesso: fev. 2021.
- REALI, A. M. M. R; TANCREDI, R. M. S. P; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, p.77-95, jan/abr.2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000100006>. Acesso em: jul. 2020.
- REALI, A. M. M. R; REYES, C. R. **Reflexões sobre o fazer docente**. São Carlos: EdUFSCar, 2009. Disponível em: http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/2749/1/Pe_Reali_FazerDocente.pdf. Acesso em: mai. 2021.
- RINALDI, R. P. **Desenvolvimento profissional de formadores em exercício**: contribuições de um programa online. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos/SP, 2009
- ROLDÃO, M. C. M. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos Ensino Superior e não Superior. **Nuances: estudos sobre educação**, ano XI, v.12, n.13, jan/dez. 2005. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692/1601>. Acesso em: jul. 2020.
- SACRISTÁN, J.G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto/Portugal: Porto Editora, 2014. p. 63-92.
- SALLÁN, J. G. et al. Aprendizaje informal del profesorado: vinculación com el desarrollo profesional y organizacional. **Revista Brasileira de Educação**, v.25, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782020250046>. Acesso em: mai. 2021.
- SANTOS, J. G; REALI, A.M.M.R. **Identidade, processos formativos e trabalho no centro das discussões sobre formadores de formação continuada de professores**. Revista Científica Novas Configurações – Diálogos Plurais, Luziânia, v.2, n.3, p.256-277, 2021. Disponível em: <http://www.dialogosplurais.periodikos.com.br/article/6193c808a9539536a326e692>. Acesso em: abr. 2021.
- SANTOS, S. A. **A política pública do estado de Mato Grosso para a Educação de Jovens e Adultos e o trabalho dos professores formadores da EJA**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso. Rondonópolis/MT, 2013.
- SARTI, F. M. Dimensão socioprofissional da formação docente: aportes teóricos e proposições. **Cadernos de Pesquisa**, v.50, n.175. p.294-315, jan/mar, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053146796>. Acesso em: abr. 2022.
- SENAI. **Programa especial de formação pedagógica para formadores da Educação Profissional**: concepções atuais da Educação Profissional. São Paulo: Unisulvirtual, 2009.

SILVA, R. O. **Políticas de formação continuada do professor formador em um centro de formação e atualização dos profissionais da educação básica**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá/MT, 2011.

SILVA, S. M. C.; ALMEIDA, C. M. C.; FERREIRA, S. Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vigotski na discussão do tema. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.16, n.2, p. 219-228, abr/jun, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/6nghst5bhQ4P4qp3FTSxP5d/abstract/?lang=pt>. Acesso em: abr. 2022.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Granada (Esp). Profesorado. **Revista de curriculum y formación del profesorado**, v.9, n.2, 2005. Disponível em: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/15244/1/rev92ART1.pdf>. Acesso em: mar. 2021.

SNOECKX, M. Formadores de professores, uma identidade ainda balbuciante. In: ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. (Orgs.) **A profissionalização dos formadores de professores**. Trad: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 22-40.

SOARES, A. C. **A aprendizagem do adulto em produções bibliográficas nacionais**: contribuições para a formação de professores. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa. Viçosa/MG, 2018.

STEPHENSON, J.; WEIL, S. **Quality in learning**: A capability approach in higher education. London: Kogan Page, 1992.

TANCREDI, R. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização**: elementos de uma reflexão. São Carlos: EdUFSCar, 2009. Disponível em: http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/2658/1/Pe_Regina_Aprendizagem_Docencia.pdf. Acesso em: mai. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: 2005.

VAILLANT, D. **Formação de formadores**: estado da prática. Rio de Janeiro: Preal Brasil, out. 2003.

_____. Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. In: MEDRANO, C. V.; VAILLANT, D. (Orgs.) **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Organización dos Estados Ibero-americanos. Fundación Santillana: Metas Educativas, 2021. p. 30-38. Disponível em: <https://oei.int/pt/publicacoes/metas-educativas-2021-aprendizaje-y-desarrollo-profesional-docente>. Acesso em: mai. 2021.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. 1ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

_____. **Las tareas del formador**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2001. Disponível em: http://www.denisevaillant.com/wpcontent/uploads/2018/03/Las_tareas_del_formador.pdf. Acesso em: jul. 2021.

_____. **El ABC y D de la formación docente**. Madrid/Espanha: Narcea, 2015.

_____. **Hacia una formación disruptiva de docentes**: 10 claves para el cambio. Madrid/Espanha: Narcea, 2018.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 18 ed. São Paulo: Libertad, 2008.

XAVIER, I. O. **A política de formação continuada de professores de Mato Grosso**: percepções de um grupo de professores/formadores do Cefapro. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá/MT, 2013

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 29, n. 103, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000200012&lng=en&nrm=isso. Acesso em: mai. 2018

APÊNDICE A – ROTEIRO PRÉVIO DA PRIMEIRA ENTREVISTA



ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO PARA ENTREVISTA

Jussara G. Santos

Aline M.M.R. Reali

- 1) IDADE
- 2) NATURALIDADE
- 3) TEMPO DE DOCÊNCIA
- 4) CONTE SOBRE A SUA DECISÃO EM SER PROFESSORA/PROFESSOR
 - 4.1) O que aconteceu em sua vida para escolher ser professora/professor? (pessoas de referência, situações vivenciadas de ensino, incentivo de pessoas, motivação pessoal e outros...)
- 5) FORMAÇÃO
 - 5.1) Conte sobre a sua trajetória de formação. (Graduação, pós-graduações, cursos de formação continuada e outros cursos...)
- 6) CONTE SOBRE A SUA ATUAÇÃO COMO PROFESSORA/PROFESSOR
 - 6.1) Conte sobre a sua trajetória na docência. (início até o presente momento da carreira, número de escolas, carga horária, turno de trabalho, nível de ensino, especificar se são privadas ou públicas)
 - 6.2) Como e com quem você aprendeu a ser professor/professora? (Quais são os saberes que teve que desenvolver ou está desenvolvendo para o exercício de ser professor - detalhe esses saberes, situações que provocaram o desenvolvimento de cada um)
- 7) CONTE SOBRE A SUA ATUAÇÃO NO CEMEPE
 - 7.1) Como foram os seus primeiros contatos com o CEMEPE?
 - 7.2) Como aconteceu o convite/disposição de nome para ser formadora/formador? E por que se interessou?
 - 7.3) Você já tinha sido formadora/formador?
 - 7.4) Quanto tempo atuou ou tem atuado como formadora/formador?
 - 7.5) Como você aprendeu a ser formadora/formador?
 - 7.6) Quais os cursos que participou direto e/ou indireto como formadora/formador no CEMEPE? (ano, tempo do curso, como foi organizado, suas atividades desenvolvidas, quem eram os professores cursistas, você tinha conhecimento prévios sobre o conteúdo, como foram definidos os conteúdos)

- 7.7) Como foi ser formadora/formador de colegas de trabalho? (situações marcantes – agradáveis e desagradáveis-, sentimentos, frustrações, superações...)
- 7.8) Como você avalia sua experiência em sala de aula para atuar como formadora/formador? (em que favoreceu ou não)
- 7.9) Nessa nova atividade de formadora/formador quais foram suas aprendizagens? Como foram construídas? (foi difícil, superações, como, quem, de que maneira).
- 7.10) Você sente /vê diferença em ser professora/professor e formadora/formador?
- 7.11) Você gostaria de falar algum assunto não abordado?

APÊNDICE B – ENTREVISTA FORMADOR/1

Qual sua idade? Hoje estou com 40 anos. Você é natural de onde? Tupaciguara/ Minas Gerais. O seu tempo de profissão? São 18 anos. Conte pra mim como foi a sua decisão em ser professor? Então essa história começou aqui mesmo em Uberlândia na verdade, porque eu mudei para Uberlândia em 1995, em janeiro de 95 eu mudo para Uberlândia para fazer o segundo colegial, aí eu fiz o segundo colegial e o terceiro colegial. Nessa experiência de colegial foi que assim essa história começa aí! Eu sempre tive uma certa facilidade com a Matemática que é minha área, então nessa época de colegial o que acontece que o meu professor de Matemática fumava muito e na hora de fumar ele deixava a sala e pegava o livro de exercício e me pedia para resolver os exercícios com os alunos e aí beleza. Eu achava aquilo um máximo e tal, era eu e um amigo, que esse amigo meu acabou não virando professor virou Engenheiro Civil, então a gente revezava um dia eu resolvia o exercício, outro dia ele resolvia e sempre a gente resolvia os exercícios antes, assim em casa mesmo, a gente pegava os exercícios e resolvia e aí o professor sabia que a gente já tinha feito os exercícios e jogava a bola e falava: Olha, resolve os exercícios da página tal para os alunos e aí ele saía da sala e ia fumar fora da sala de boa. Então aí essa história começa, aí eu presto o vestibular e lembro que o primeiro vestibular que eu prestei não foi para Matemática foi para Biologia. Não sei te explicar onde que eu inventei isso, eu gostava também de Biologia tive uma ótima professora, gostei, mas assim, não era o talento que eu tinha eu sempre tive um talento na área de Exatas (Matemática, Física, essas coisas). E aí sei lá, prestei esse negócio para Biologia não passei de primeira e o segundo caiu na real e eu pensei: -Cara, eu gosto de Matemática, já dei aula ahh vou fazer, e aí eu pegava uns trabalhos de alguns alunos e ganhava uma graninha com isso, alunos de outras séries, enfim e aí decidi prestar para Matemática e fiz. Em 1998 eu prestei o vestibular e passei na época, até passei em terceiro lugar para Matemática, mas assim a Matemática é aquela coisa, entrar é de boa o problema é sair é o que o pessoal costuma brincar assim: -Ahh, pra entrar é fácil o duro é sair! E aí até o quarto período a ficha não tinha caído que eu queria fazer a Matemática o que eu queria é ser professor. Você está ali na loucura do curso aquela coisa pesada você está preocupada em fazer a matéria, aprender, resolver a lista de exercícios e aí do quarto período a diante começa as matérias pedagógicas né! Aí é pra gente escolher se é Licenciatura ou Bacharelado e aí eu escolhi Licenciatura e aí começa toda a história de professor e tal, terminei a graduação em 2002 no curso eu não tive nenhuma reprovação passei em todas sem repetir nenhuma. A turma era de 35 alunos e formaram eu e mais quatro/cinco, desses cinco todos são professores, 3 são professores da rede e 2 foram embora, um acabou largando a profissão de professor ele trabalha no banco central ele mora em Goiânia e tal e a outra pessoa também foi ser professor em um tempo, trabalhou muito tempo na rede particular e aí depois saiu e montou um negócio. Desses 5 tem só 3 atuando na turma que formou em 2002. Formaram uns que ficaram para trás 3 ou 4 e eu não tenho mais contato e não sei o que faz mais da vida. E aí em 2002 eu formo e começo a trabalhar em uma empresa na área de Estatística na área de análise de dados e tinha tudo a ver com Matemático também, então em 2002 eu comecei a trabalhar nessa empresa e em 2002 mesmo eu passei no concurso da prefeitura e aí em 2003 eu começo a trabalhar na prefeitura. Eu trabalhei na EJA a noite né, com os adultos. E aí trabalhando com esse público enfim eu tinha acabado de formar, perdido da vida, não sabia nada porque o curso assim, hoje eu te falo que está um pouquinho melhor as matérias pedagógicas eu vejo, mais pra frente eu vou contar sobre a minha experiência específica de formador eu vou falar um pouco sobre esse contato com a graduação de Matemática. E aí eu comecei a dar aula para esse pessoal, enfim, eu fui aprender muita coisa que eu não sabia, muita coisa eu fui aprender ali na prática e desde dessa época eu começo a fazer os cursos de formação que eram oferecidos no CEMEPE, era uma vez por mês que a gente tinha a formação lá e aí eu comecei a gostar dessa coisa, de trabalhar com formação eu fui gostando de estudar e nisso eu fui melhorando enquanto professor né e ao mesmo tempo mantendo as duas carreiras trabalhando na empresa na área de Estatística e a noite trabalhando como professor e isso vai até 2005/2006 mais ou menos, nessa dupla jornada. E aí no final

de 2005, surge um convite para trabalhar em uma universidade particular como professor de Matemática e aí aonde eu abandona essa questão da empresa, enfim, aí eu fico cem por cento dedicado a educação. Bom! Aí eu começo, trabalhei nessa universidade por dois anos eu tinha uns 20 e poucos dando aula em universidade particular em um curso de graduação em Administração e Ciências Contábeis trabalhando especificamente com Matemática financeira foi uma experiência incrível, eu não sabia nada nessa área de Matemática de Finanças eu tive que estudar pra caramba, enfim, trabalhar a questão da calculadora HP12C foi um aprendizado muito bom, aprendi muita coisa até hoje eu colho frutos disso, então foi uma experiência muito boa. Mas a universidade particular você tem um tempo de validade e depois de certo tempo eles dispensam a gente. E aí nessa dispensada eu comecei a trabalhar na prefeitura por dois turnos ne, mesmo com um cargo só tem essa questão da extensão da carga horária que hoje se chama dobra ne e aí eu comecei com isso de 2007 pra 2008 e nesse tempo eu conheci a minha esposa, a gente casou e, enfim, aí começa a minha outra vida posso assim dizer e hoje eu tenho uma filha de 10 anos também. Bom aí o que acontece! Eu continuo trabalhando com essa parte aí e quando é 2008 e aí eu vou falar sobre a parte de formação. Só voltando na sua formação, você tem graduação em Matemática? Eu tenho. Aí mais pra frente em 2012 eu faço graduação em Computação e 2018 eu termino o Mestrado em Computação. Depois de 10 anos formado eu resolvi fazer outra graduação, mas também tem uma explicação do por que, porque que resolvi fazer isso também. Por que? Ela é intimamente ligada com a parte da minha atuação como formador no CEMEPE. Essa trajetória de professor na prefeitura já tem 18 anos é isso? Sim é isso. Você atuou em qual nível? Sempre no Fundamental só na universidade que eu atuei no Ensino Superior ne. E depois eu repito essa experiência de Ensino Superior em 2016, 2017 e metade de 2018. Com quem você aprendeu a ser professor? Inspiração na minha família não tem ninguém professor tá, então esse desejo essa vontade de aprender foi uma coisa que eu sempre tive, aprender e querer compartilhar porque eu acho que ser professor acima de tudo é compartilhar coisas, conhecimentos, eu aprendi muito isso ser professor é compartilhar, enfim, e eu sempre gostei muito disso de compartilhar. Então, nesse estudo em si na verdade ele me propiciou enquanto ser professor pra ser assim um pouco mais maleável com os alunos, porque veja bem, na aula de Matemática sempre tem caracterizado em ser muito duro com os alunos, é claro que em alguns momentos a gente tem, que ne, estabelecer as regras e tudo mais. Então, assim essa experiência de formador foi muito bom assim, porque me ensinou a entender melhor os alunos até então eu entendia muito pouco sobre os alunos. Eu achava que ser professor era ir lá no quadro e passar a matéria e resolver os exercícios e explicar a prova, corrigir e entregar o diário e isso até 2008. Até uns quatro anos de profissão eu pensava assim e aí quando surgiu a oportunidade de ser formador, que eu vi que eu precisava mudar, enfim, a minha postura e foi onde eu aprendi muito mesmo. A parte que eu mais aprendi foi quando eu decidi a trabalhar com a formação de professores e aí sim eu aprendi muito, li muito, pesquisei muito sobre metodologia de Matemática novas formas de ensinar, porque eu sempre fui uma pessoa que sempre gostei de trabalhar com recursos nas aulas de Matemática, recursos voltados para a computação e isso foi o que me leva em 2012 a fazer a Computação na verdade, que é uma coisa que eu já usava dentro das aulas. Trabalhava com os blogs famosos blogs usei muito blogs__com os alunos do sétimo ano e foi uma experiência muito rica e foi isso que me motivou a participar do Edital para ser formador do CEMEPE. E aí você apresentava um projeto e o pessoal fazia a votava e aí eu fui contemplado e aí eu agradeço muito o pessoal que votou em mim na época em 2008 e então em 2009 eu comecei como formador do CEMEPE na área de Matemática onde eu fico até 2012, de 2009 até 2012 eu fico com professores de Matemática. Eu tive experiências fantásticas na época tinha parceiras da prefeitura com a Universidade então eu fui trabalhar com formação de professores fora do CEMEPE, dentro da Universidade, que me deu uma abertura gigante dentro da Universidade. Conheci pessoas fantásticas que abriu muitas portas na área de formação, que além da experiência dentro da prefeitura eu tive uma experiência dentro da Universidade de trabalhar com professores também e inclusive em outras cidades e outros campus e um projeto federal na época que veio para a Universidade. Tinha que ser professores na rede pública ne, do Ensino

Fundamental e aí a gente foi contemplado e aí eu trabalhei e viajei em algumas cidades de Minas Gerais, norte de Minas e aí eu tive o conhecimento da realidade de professores bem diferente da minha. Professores que tinham Ensino Médio para você ter noção, então foi uma experiência riquíssima e aprendi pra caramba mesmo nessa época de 2009 a 2012 com professores de Matemática. Foi um conhecimento incrível conheci muitas pessoas, abri um network muito bom e hoje eu tenho abertura para várias coisas graças a isso. São pessoas que são muito bem conceituadas na área de formação dentro da Universidade e fora da Universidade, enfim, foi um período muito rico esse até 2012 que fiquei na formação exclusivamente de Matemática. Como foi esse sistema de apresentação de projeto? Era uma Edital interno e aí você preenchia a documentação e aí você submetia o seu projeto para o pessoal e aí eles avaliavam. -Aí o seu projeto atende os pré-requisitos! E aí você ia para a parte da apresentação que era para os professores de Matemática. E como você se interessou em apresentar o projeto? Então como eu trabalhava com os alunos a questão de tecnologia e eu via que os professores tinham muita dificuldade com isso e eu quis querer compartilhar esse conhecimento, porque o que eu fiz eu trouxe essa experiência de trabalhar tecnologia com alunos para trabalhar com os professores esse foi o principal motivo que me levou a trabalhar com formação de professores. Eu queria compartilhar essa experiência que eu achei que era muito boa com mais pessoas, com professores de Matemática, porque na escola com o que eu trabalhava eu percebia que os professores tinham muita dificuldade e isso lá em 2008 era outra questão né. E aí eu falei: - Eu quero compartilhar isso, eu vou! E aí eu desenhei o projeto que tinha haver com isso com tecnologias, com novas metodologias de Matemática. Como você aprendeu a ser formador? Ahhh isso aí foi um aprendizado duro! Primeiro porque assim eu nunca tinha tido essa experiência tá. Uma coisa você ter experiência de ter trabalhado com aluno em sala de aula o professor ali, outra coisa é você ter experiência de você trabalhar com professores. Esse eu aprendi na prática eu aprendi sozinho lendo muita coisa, buscando, pesquisando e experimentando, bom isso aqui dá certo, isso aqui não dá certo. O primeiro ano foi muito de experiência, já no segundo ano aí eu consegui. -Bom, eu já tenho uma experiência aqui eu já sei o que é melhor, o que o pessoal está demandando. No primeiro ano foi muito aprendizagem e tinha colegas com mais experiências que ajudava, compartilhava com a gente. - Oh isso é uma coisa boa, você pode fazer isso, pode fazer aquilo! Então alguns colegas que estavam no CEMEPE não necessariamente na Matemática, mas tinha também, porque na época tinha formação de primeiro ao quinto de Matemática além do sexto ano que era a minha área, então assim a gente trocava muita figurinha, muita ideia. -Oh, vamos ler, pega aí isso, olha isso, tem esse material! Então tinha uma troca muito boa entre a gente e isso me auxiliou bastante nesse primeiro ano de formador. E com a experiência eu já consegui incorporar outras coisas na formação que é trazer gente de fora, outras vezes que não fosse só a minha, mas eu fui um formador e as vezes eu era criticado por isso, eu dava muita formação, porque assim a minha função era essa eu não queria trazer muita gente de fora, então fazia mais ou menos assim setenta por cento eu e trinta por cento pessoas de fora principalmente pessoas da Universidade, alunos que estavam terminando a graduação. Enfim eu sempre trabalhei com esse público, porque acho que eles também tinham que ter contato com os professores e tudo mais. Então, essa foi a minha característica eu sempre gostei muito de trabalhar, então eu mesmo dava os cursos, pensar, montar os cursos é uma coisa que eu sempre gostei bastante de fazer. Qual a diferença de formar aluno e formar colega de trabalho? O que eu vejo é o seguinte, por exemplo, a questão de formar colega de trabalho você tem que pensar bem na forma com que você vai estar desenvolvendo esse trabalho, porque assim, talvez o colega está cansado e trabalhou três turnos/dois turnos. Experiência desagradável eu tive também. Professor que levava prova para corrigir no dia da formação, corrigir diário. -Pô, você ficava estudando meses preparando para aquele encontro e aí o cara chega lá e vai organizar diário, enfim, vai fazer uma coisa que não tem nada haver com o curso, mas aí você começa a entender a realidade do professor e tal, não que eu concordasse com isso, mas aí você fala: -Poxa não está fácil para aquela pessoa! Então a relação com colega de trabalho ela é complexa envolve várias coisas, não é só do conhecimento em si, não que ela não envolva, mas a do colega de trabalho é assim a forma com que

você vai falar com o colega de trabalho, os temas que você vai escolher, vai trabalhar. Então tem que ser algo que você já experimentou porque a minha experiência de 4/5 anos de professor acaba que ajuda também e quando você pega um formador que não tem experiência nenhuma de sala de aula e vá trabalhar com professor gera uma certa desconfiança, porque o pessoal vai falar: - Uai, esse cara aí não sabe de nada, ele não teve em sala de aula! De certo ponto isso me ajudou porque eu já tinha uma experiência de sala de aula. Então esse é um aspecto interessante para ser formador acho que precisa ter essa experiência de sala de aula principalmente na questão da educação básica, porque o professor sabe, a gente acaba que percebe, a gente fala: - Poxa, o cara fala está falando e parece meio que está faltando alguma coisa, meio que um suporte! Então, isso me ajudou a ter uma certa reciprocidade dos professores. Mas tinha outra coisa que me frustrava na época a gente tinha sei lá mais ou menos 100 professores, 30/40 frequentava ou seja entre trinta e cinquenta por cento que frequentavam a formação. Então, esse era um fator que me deixava bastante frustrado e aí se preparava para um evento grande e chegando lá você tinha cinquenta por cento do que você planejou e aí isso era frustrante. A gente fazia ações, divulgava na escola as formações, mas é aquela questão se o professor não tiver consciência que ele precisa desenvolver na sua profissão sempre e geralmente as pessoas que não frequentavam muito eram as que estavam no final da carreira se aposentando ne. Então essas pessoas não se interessavam mais para, a gente tinha também pessoas que tinham muito anos de carreira que frequentavam eram super assíduos e participativos. Então essa questão me deixava bem frustrado, você preparava organizava e aparecia aquele tanto de pessoa, mas com o tempo eu fui entendendo isso também trabalhar com evento tem 200 inscritos para o evento não vão os 200. E hoje eu ainda trabalho, eu tenho um pequeno projetinho de formação de professores. Continuo com essa coisa ainda que é o grupo de educadores Google_ e tal e aí tem lá estreia com 40 pessoas e depois no final tem só 20/18 cinquenta por cento a menos e aí ao longo do tempo eu fui ficando menos frustrado com isso, porque eu fui entendendo de que não é todo mundo que se inscrevia que ia. Apesar do professor ter a liberação o módulo porque ele estava disponível naquele dia ele poderia ir e a formação teve época que era oferecida de manhã, tarde e noite, nos três períodos eram oferecidos a formação então com o tempo eu também fui vendo: -poxa o pessoal se inscreveu mas na maioria das vezes para se inscrever mesmo, enfim não quer dizer que todo mundo vai vir na formação. Além de buscar conhecimento sobre matemática você teve que aprender outras coisas, que outras coisas são essas? Relações interpessoais, outra coisa que eu precisei estudar muito foi sobre didática sobre metodologia precisei estudar muito sobre isso também apesar de ter visto na graduação as vezes é meio deficiente nessa questão a gente tem que procurar se atualizar porque as coisas também se atualiza, então a gente tem que procurar a atualização e aí na formação eu percebi que eu precisa ler outras coisas para tentar melhorar o meu trabalho a minha relação interpessoal com os professores também. Para melhorar nesse sentido e aí eu fui. E hoje isso afeta diretamente no meu trabalho em sala de aula essa relação é muito mais fácil hoje com o aluno ne, a gente sabe que a relação professor-aluno é muito conflituosa é uma relação de poder o professor é o detentor do conhecimento assim muita gente incorpora isso e não abandona essa coisa, hoje eu entendo isso não tem nada haver nesse contexto que a gente vive hoje a relação é muito mais de troca de aprendizagem dos dois lados, do que uma relação unilateral um só falando e todo mundo ouvindo. Hoje eu colho frutos desse trabalho de formador isso me ajudou muito a entender os alunos, compreender as coisas, procurar outras formas de ensinar, sempre estar buscando/pesquisando coisas novas isso é uma coisa que eu vou carregar para o resto da vida, pesquisar coisa nova e trazer e sei lá tentar inovar dentro do possível porque as vezes tem coisas no sistema que trava em fazer tem limitações, na escola pública tem limitações de verba, na escola pública tem que rever o conteúdo esse currículo padrão, o currículo padrão hoje ele é deficiente eu não tenho o significado real do aluno por ter trabalhado como formador eu tenho muito essa ligação: -poxa, eu preciso pensar nas necessidades que o aluno tem! Eu trabalho na EJA pra você ter uma ideia a forma com que, eu voltei na verdade, quando eu comecei a trabalhar foi na EJA e por questões de oportunidade acabei voltando para a EJA mesmo, então a gente vê que os alunos vem com outras

demandas, outras necessidades e então a gente tem que pensar muito e trabalhar com adulto e um pouco diferente do que trabalhar com adolescente a relação é diferente, o tratamento. O adulto eu sempre digo assim ele é muito bom só que assim as vezes pode ser muito ruim, uma fala que tiver mal entendida mal compreendida aquela fala ali leva ele a sair da escola é diferente do aluno no Ensino Fundamental não eu falei mal não gosto do cara mas tenho que continuar aqui e acaba que fica ali na sala de aula mesmo, mas a relação já não é a mesma mais e na EJA não uma vez que o aluno entende uma fala mal interpretada ele não vai brigar com você simplesmente ele vai sair da escola é assim que acontece então é complicado também você tem que ter muito cuidado na fala a forma, o tratamento com o adulto você sempre tem que estar atento a ele porque envolve muitas variáveis também. Sobre a didática tem alguma diferença de trabalhar com colega de trabalho e com a sala de aula? Em alguns aspectos sim, pois veja bem quando você está em sala de aula muitas vezes por questões de tempo e de currículo você fica preso a algo, a questão do aprofundamento fica muito as vezes não dá tempo ne, você não tem como fazer muito aprofundamento. Com o professor não o que me importava na verdade era isso eu vou aprofundar um certo conteúdo suponhamos que a gente tivesse falando de sistemas de equações do primeiro grau, então esse exemplo eu trabalhava com os professores soluções mais aprofundadas, soluções diferenciadas para que eles pudessem apresentar isso para os alunos também, soluções gráficas que não utilizassem só o logaritmo \log , soluções escritas eu sempre tentava nessa relação mostrar mais possibilidade de resolução de um determinado problema, de uma determinada situação, de um contexto, explorar muita coisa daquele contexto, envolver coisas do dia-a-dia naquele contexto. A relação com professor é isso você tinha mais liberdade, se poderia escolher: - eu quero trabalhar tal conteúdo e isso é uma coisa importante! Porque sempre no final eu fazia temas para o próximo ano, professor sugeria e citava um monte de tópico ali e ai você ia organizava e reestruturava e via o que a maioria estava querendo e ai eu tentava pautar a formação para o ano seguinte em cima daquilo e foi muito bom essas coisas, essa experiência de filtrar.-Oh, a gente está interessante nisso, naquilo! Então dentre aqueles assuntos eu montava as formações e então isso me ajudava a desenhar um pouco o que era a formação. É claro que tinha alguns tópicos que eu também sugeria, que eu achava que era importante, mas também eu sempre pegava essa questão da sugestão deles. E isso na relação professor-aluno raramente tem essa possibilidade de colher soluções e desejos, ansiedades na verdade demandas, mais demandas de aprendizagem. Então assim você sabe de algumas demandas, mas assim é muito pouco tempo que você tem colher com os alunos ah sei lá: -Eu quero estudar sobre um matemático ai tal tal, o que esse cara fez! -História da Matemática isso é um exemplo ne! E ai o aluno fala:-Eu quero estudar um pouco sobre isso! Mas ai tem a questão do conteúdo, do tempo que você tem que cumprir. Sobre os temas você disponibilizava um questionário? Sim, era um questionário. Fale mais sobre o curso? Então eu coletava os temas e muitos temas eu não tinha a menor ideia cara, então eu ficava era doido assim e ia pedia ajuda aos colegas e sugestão de material, que era coisa que não lido, não tinha estudado, não tinha pesquisado. E então nesse ponto é bom, porque você aprende outras coisas também. Então eu tinha que ler algumas coisas e pesquisar, porque tinha coisa que eu não sabia. O curso geralmente era de quatro horas ne, quatro horas de manhã e quatro horas a tarde, com um intervalo de meia hora e tal. É claro que tinha a Secretaria de Educação que tinha algumas coisas padrões que deveriam ser discutidas e trabalhadas com os professores e a gente fazia isso, mas isso não ocupava lá dez por cento do cronograma do curso durante o ano era muito pouco. Em relação aos professores de outras áreas na formação de Matemática tinha professores de Matemática mas do Estado, de escola particular que procurava e também faziam e ai com o tempo a gente percebeu que alguns assuntos de Matemática dava para se trabalhar em outras áreas com os professores dos anos iniciais. Então a gente trabalhava a Matemática com temas voltados para o Ensino Fundamental 1 e até Geografia e História nós coordenadores fazia/organizava encontro juntos, para discutir algumas coisas que não necessariamente era Matemática, História ou Geografia, mas coisas que conversava entre si ne, os temas, e cada um organizava uma atividade, fazia encontro e eram encontros bons, porque misturava um pouco ali todo mundo pra sair um pouco da caixinha. Mas isso

não era um coisa muito fácil de ser feita, porque as vezes trocava o coordenador da outra área e o cara não tinha essa abertura e queria só trabalhar as coisas de História e Geografia e as vezes era difícil de fazer alguma coisa assim. A gente era livre para pensar nos temas não tinha um filtro da Secretaria. -Ah esse tema não pode, esse não pode! Ela sugeria as delas e a gente sugeria os nossos e as demandas dos professores e a gente fazia na verdade uma organização desses cenários ai para montar as formações nesse sentido. Quais aprendizagens você consegue identificar? Foi muito bom, porque o fato da gente estar lidando com as questões específicas de Matemática você está ali lidando com o tema e as vezes eu sugeria que o professor trouxesse coisas que ele trabalhava para apresentar para os colegas também. Além de tudo era troca de experiência também. Então um encontro no ano era para isso experiências e ai eles traziam as atividades que eles realizavam com os alunos e apresentavam para os outros professores. Eu então aprendia também nesse ponto nesse aspecto era bom, porque você tinha contato com outras coisas boas que estavam sendo feitas e pra mim foi rico por causa desta questão. E as minhas aprendizagens foram muito boas nesse sentido, porque quando você tem contato ali com 30/40 professores de Matemática dando aula em 30 escolas diferentes, então acaba que você conhece um pouco da realidade das escolas também conversando. E depois a gente ainda visitava, porque a gente teve um projeto muito bom que começamos a visitar as escolas e isso foi super rico também, porque a gente começou a pensar algumas formações lá na escola. A gente começou a dar as formações pra atender tipo a escola x está precisando de uma demanda aqui pra falar sobre jogos de Matemática para os anos iniciais e ai a gente ia lá, não aqui está precisando para falar alguma coisa sobre tecnologia na educação de uma forma geral e ai a gente montava e fazia lá na escola formação. Então foi muito bom essa experiência foi assim fantástica para a aprendizagem mesmo. Você gostaria de falar outro assunto sobre a sua experiência de formador? Eu vou falar de mais atuais porque eu falei até esse período ai de 2013/2015 mais ou menos eu vou falar de lá pra cá. Ai nesse tempo sai da formação e voltei para a EJA ai eu comecei a trabalhar em uma escola particular. Na verdade sai da formação em 2014 e em 2015 e 2016 eu fui trabalhar na Secretaria de Educação e também é uma experiência que eu posso falar rapidamente. Foi bom porque eu tive contato com outras questões burocráticas da educação eu trabalhei na Secretaria de Educação com sei lá 60/70 escolas muitas realidades diferentes, muitas demandas. Foi muito bom eu trabalhava na parte de análise de dados e nesse período também eu criei um sistema que é o diário eletrônico, que os professores usam até hoje. Eu fui o idealizador desse sistema. Foi eu que fui o idealizador desse sistema em 2013 na gestão anterior eu apresentei o projeto na Secretaria de Educação, ai eles compraram a ideia e fomos atrás e foi fantástico e as pessoas hoje usam. E é muito bom ver as pessoas utilizarem o meu sistema, porque tirou uma coisa chata que era trabalhar com o diário papel. Hoje em qualquer lugar a pessoa faz, num smartphone faz. E então graças a Deus isso é uma das minhas grandes experiências na rede foi criar esse sistema pela parte de formação, que eu fiz lá pela análise de sistemas. Tinha a parte da computação foi muito bom. Eu aprendi coisas também legais que foi bom entender. Também assim no começo eu tive muita dificuldade, assim, as pessoas não queriam aceitar, as pessoas ficaram bravas, chateadas e achavam que era mais trabalho, com o tempo a coisa se estabilizou. Hoje isso está sedimentado na rede e o professor hoje não se vê sem isso. Então isso foi um ganho fantástico uma experiência muito boa. Vou ti falar Jussara foi um dos períodos que eu mais trabalhei na minha vida, muito cansativo mesmo, era dormir seis horas por dia e no outro das sete da manhã a dez da noite enfiado na Secretaria de Educação e correndo atrás e dando formação para os professores porque tinha que ensinar eles a mexerem no sistema. Foi eu e mais duas pessoas que formamos ai 7.000/8.000 professores, então foi uma experiência muito boa e também cansativa, mas hoje a gente vê que a semente foi plantada e está dando vários frutos ne. O sistema hoje está parado não tem mais evolução, mas enfim, por questões políticas então está bem parado. Qualquer sistema do planeta está sempre em evolução. Você me contrata para fazer um sistema para você e então acabou o sistema e nunca mais precisa mexer, isso não existe, ai você fala: -Eu não quero mexer em nada! Um sistema precisa ser atualizado certo, isso é natural de qualquer sistema. Então essa foi uma experiência

boa tive contato com várias coisas também continuei trabalhando com formações, mas em outro sentido trabalhava mais com gestores, diretores, pedagogo, inspetores nesse período de 2014/2015/2016. Eu tive uma equipe boa para trabalhar, muita gente para formar, mas também foi uma experiência boa que eu aprendi algumas coisas. Qual é a diferença em formar professores e formas gestores? Ah, muito diferente! Diferente, porque assim a relação do poder nesse caso ela permeia muito a formação, então você tem o que acontece na verdade nessa formação no meio ponto de vista, porque ela é uma formação muito técnica, muitas das vezes é uma formação técnica você não tem uma certa liberdade, porque já vem mais ou menos o que que é para ser trabalhado ne! A Secretária juntamente com os assessores: - Oh, esse é um ano político e nós vamos desenvolver isso, os temas são esses! E ai a gente pegava aqueles temas e ia trabalhar juntos e enfim, você tinha muito pouca liberdade. Não que seja assim: -Ah, é o fim do mundo isso! Mas é a própria característica da formação para esse público tinha que ser coisas técnicas que tinha que ser passado, por exemplo, essa questão do sistema dos diários e de outros sistemas governamentais, tinha que ser treinado o pessoal para eles repassarem na escola, porque os diretores tem que repassar isso para a escola. O professor também repassa, repassa para o aluno. Agora o diretor, inspetor, pedagogo ele repassa para os professores para a comunidade escolar então, nesse aspecto é bem diferente você lidar com esses dois públicos. Então foi uma experiência de aprendizagem com uma relação com muito conflito tá, relação bastante conflituosa muito mais do que formador de professor. Essa experiência foi muito mais conflituoso, porque tem interesses políticos. Tinha o pessoal responsável pelas questões pedagógicas, mas a minha parte eu fiquei com a parte técnica. Até porque essa questão da computação então eu ficava com a parte técnica, tipo consultor técnico. E pra você como atuou como formador no CEMEPE, na Secretaria de Educação como você consegue lidar com os conhecimentos agora que está na escola? Olha é muito bom, porque assim eu vim para a escola comecei a desenvolver um projeto, porque projeto está no sangue, não tem jeito, não largo esse negócio ai eu vim para a escola e comecei a trabalhar o projeto do simulado online do Google Forms. Lá a gente usou ele muito tempo. Agora os laboratórios foram fechados não sei se você está sabendo voltou professor para sala de aula, fechou tudo, toda a conquista que você teve ai nos últimos dez anos se perdeu tudo agora. Aqui em Uberlândia acabou com tudo, detonou total fez professor voltar para sala de aula. Essa gestão agora ela desconstruiu tudo, ela trucidou acabou com tudo, desmontou. Desmontou todos os núcleos, acabou tudo, fechou tudo, já era e não vejo perspectiva nenhuma de fazer algo semelhante essa gestão aqui, só se a próxima entrar e tiver isso como política é que a gestão anterior tinha uma política educacional. A Secretária de Educação hoje me desculpe a expressão que eu vou usar, mas ela toca a Secretaria de Educação ela toca assim. Ali ela só está resolvendo burocraticamente e assinando os papéis, não tem projeto na minha visão ne, não quer dizer que eu esteja certo, mas a minha visão é essa que está muito largada a Secretaria da Educação na gestão atual. É só técnico mesmo tipo precisa de 50 professores e tem só 10 pra mandar para a escola e fica assim fica sem enfim, não tem nenhum projeto. Quem vivenciou a experiência que eu vivenciei na gestão de 2013 e 2016 não tem nem cabimento de falar. -Poxa vida onde eu vim parar, parece que eu regredi 50 anos! Essa é a frase. Ai eu vim fazendo esse projeto do simulado, mas ai o laboratório acabou. Foi muito bom, mas enfrentamos muita dificuldade, porque os professores não queriam, o laboratório ruim, o computador ruim e ai eu me doava no dia que eu nem trabalhava na escola eu ia lá mexer no computador, desmontar, limpar, trocar peça e colocando o projeto pra rodar ele rodou em 2017 e 2018 muito bem com computadores absolutíssimos. O projeto rodou muito bem, os alunos faziam o simulado é online. Foi bom para a escola, a escola economizou em xerox, assim o professor também aprendeu a trabalhar com o Google Forms. Foi muito mais prático, o cara na casa dele colocava as questões e ai a supervisão já olhava as questões e já dava ok e vamos aplicar. Enfim eu mesmo não trabalhando diretamente no laboratório porque eu sou professor de Matemática não sou de laboratório nem nada, mesmo porque não tem mais ne, então eu abracei o projeto, a supervisora abraçou o projeto, a direção também comprou o projeto e foi muito bom. Agora neste ano acabou porque não teve o laboratório mais, tirou as máquinas e em sala de aula é

impossível tocar esse projeto. Eu continuo com o projeto ainda que é o GG educadores uma vez a cada dois meses e meio a gente reúne faz um curso com os professores. Tem umas cinco pessoas que ainda acreditam na formação. Gostam porque você vai doar seu tempo lá e é no dia de sábado ninguém recebe nada, todo mundo se organiza e até tira dinheiro do bolso para comprar material, enfim, a gente acredita, gosta e continua fazendo. O público é um público de 15 a 20 pessoas não passa disso, mas são esses os interessados tem uma galera nova uns professores novos que é muito bom, pois eu acredito que eles podem ser formadores também. E ao mesmo tempo comecei a trabalhar em uma escola particular em uma grande rede aqui em Uberlândia já estou no por terceiro ano, trabalho com a disciplina pensamento computacional que é muito mais que aula de robótica, computação hoje está em outro nível e até mesmo está na BNCC e a BNCC indica muitas coisas e uma das coisas que ela indica é a questão do empreendedorismo no Ensino Médio, lá na escola tem esse projeto e eu vou trabalhar isso com os alunos. Eu trabalho do sexto ao primeiro ano do Ensino Médio com a parte do pensamento computacional o que eu ensino, eu ensino como o computador pensa e aí a gente divide isso em fases e aí tem a parte do sexto, sétimo e oitavo ano a gente ainda vai trabalhar com a parte mais prática, tem robô para os alunos experimentar sempre ligado com o projeto em sala de aula, os alunos trabalham em projeto a cada quatro aulas tem que fazer um projeto e apresentar, tem o líder do projeto. Eu tive a oportunidade de ir a Belo Horizonte a escola pagou essa formação e a gente foi lá eu fiquei dois dias participando do curso por conta da escola, aprendi coisas muito legais principalmente nessa questão do empreendedorismo aí. Assim, eu continuo dentro do possível, mas agora não mais na rede pública tá, essencialmente agora é na rede particular mesmo tá, não atuo mais com formação desde que eu voltei para a escola praticamente eu extingui mesmo a formação na rede pública, aí eu só estou com esse projeto GG mesmo e em prefeitura e em Estado eu não tenho nenhum tipo de projeto.

APÊNDICE C – PRIMEIRA ENTREVISTA FORMADORA/2

Qual sua idade? 53 Jussara. Tempo de docência? Pelas minhas contas vai dar 33 anos. A sua formação? Eu vou falar da minha trajetória toda. Eu fiz educação básica na cidade onde eu nasci, Carmo do Paranaíba, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Depois na minha cidade não tinha Universidade, aí eu precisei sair da cidade para poder estudar. Só que minha saída foi assim, eu não tinha intenção de morar fora, então eu viajava todos os dias para estudar na cidade mais próxima que tinha faculdade, era uma faculdade que dava formação na área das licenciaturas. Em qual cidade? Patos de Minas. Uma cidade que fica 80 km da minha cidade Carmo do Paranaíba, no Alto do Paranaíba. Daí dentro das formações dentro da área de educação, tinha Matemática, tinha Ciências, tinha Língua Portuguesa e na área das humanas tinha História. E eu sempre me identifiquei quando fiz minha educação básica com a área das Humanas, então eu não tive muita escolha entendeu, eu precisava continuar estudando, mas eu não tinha condição financeira para ir para uma cidade maior, então para não perder tempo eu resolvi fazer o curso de licenciatura em História. É uma coisa que eu sempre me identifiquei. Mesmo porque quando eu tinha uns 17 anos eu na minha cidade junto com mais 5 pessoas, eu formei, organizei o PT na minha cidade. Então na minha formação todinha mesmo que eu não tivesse fazendo uma escolha no momento clara pra muitos, foi no meio das Humanas. Eu acho que a área das Humanas me escolheu. Acho que não foi eu que escolhi ela, ela me escolheu. Porque eu via o problema das pessoas, eu olhava, eu enxergava mesmo eu ainda com 15/17 anos, eu fazia muitas perguntas para mim e para minha família e ninguém dava conta de me responder. Aí o curso de História, mesmo em uma Universidade na época chamada de Universidade marginal por ficar em uma área e em uma cidade pequena também e não tinha muito estrutura, não tinha fama, nem status nenhum, ela me possibilitou entender um monte de coisas das perguntas que eu fazia desde os meus 15 anos. Essa foi a minha primeira trajetória. Aí depois que eu terminei o curso, eu já lecionava porque na minha cidade faltava muitos professores, eu me lembro que quando eu tinha meu primeiro ano de Universidade faltou professores na cidade e tinham procurado, as escolas estaduais tinha feito procura por professores nas áreas das Humanas e eles não encontravam para fazer substituição, aí eu me lembro que eles bateram lá na minha porta, eu tinha 17 pra 18 anos, aí eu fui substituir um professor que tinha adoecido, que ficaria 4 meses fora da sala e aí eu topei, topei e achei bom. No meu primeiro dia de aula eu tenho uma lembrança muito difícil, porque eu fui trabalhar na sala de sexto ano, na época o Fundamental era até o oitavo ano, não era até o nono ano, eu me lembro na cidade, foi em setembro isso, deu uma chuva de granizo tão forte, no meu primeiro dia, na minha primeira aula, a cidade ficou totalmente coberta por pedras de gelo, a minha casa foi uma casa atingida e a gente ficou sem telhado, eu me lembro que meu pai colocou até uma lona para forrar a casa porque não tinha telha na cidade. Eu era estudante na Universidade e fui convidada para dar aula no sexto ano e na minha primeira aula aconteceu isso. E aí na escola ficou totalmente destelhada, as pedras que caíram eram tão grandes, que as telhas da escola caíram também, caíram telhas em cima da gente. Na minha primeira aula, sem experiência, sem nada, no primeiro dia, foi quando eu inaugurei como professora. Eu podia ter desistido porque foi uma experiência muito trágica, os meninos esconderam debaixo da mesa eu também, a gente ficou debaixo das carteiras para esperar passar, era pedras enormes, estava caindo o telhado em cima da gente. E aí foi minha primeira aula, minha primeira experiência e nem por isso eu desisti, eu gostei, apesar dessa experiência que foi trágica, foi difícil, mas eu gostei, eu continuei e aí faltava professor e eles me chamavam e aí eu terminei o curso. Você trabalhou como voluntária ou era remunerada? Eu fui remunerada, nunca trabalhei como voluntária. A gente entrava na sala de aula para trabalhar normal, como você estivesse toda a experiência do mundo. Como substituta você ficou quanto tempo? Eu fiquei 4 meses. Aí eu fui aprendendo com os alunos e eles gostavam da minha aula e eu também gostava de fazer o que eu estava fazendo e assim continuei até terminar o curso. Quando eu terminei o curso que eu precisava trabalhar, eu já trabalhava picadinho assim, um contrato daqui, uma substituição dali e aí quando eu precisei trabalhar mesmo eu tive que sair da cidade. Primeiro eu fui para

Brasília por questões pessoais, acho não sei se posso falar isso nessa entrevista, fiquei em Brasília por 1 ano, não gostei da cidade, mas trabalhei, trabalhei em uma instituição particular durante 1 ano e depois vim parar aqui em Uberlândia. E aí eu trabalhei, não sei se você se lembra tinha um cursinho, lembra? Não é da sua época né! É um cursinho pré-vestibular e também trabalhei na cidade de Prata, Campinas Verde em outra instituição particular. E ao mesmo tempo trabalhei no Estado e fiz o concurso da prefeitura e passei em 92 e aí fui tomar posse em 94. E aí de 94 até os dias de hoje quais curso que eu fiz, eu fiz um curso de especialização em Sociologia e Filosofia de 300 horas até 400 horas, fiz um curso de especialização na área de Inspeção Escolar com as mesmas características, fiz um curso de História e Cultura Africana e Afro-brasileira eu acho que fiz mais um, mas não estou me lembrando assim, quando eu me lembrar depois eu te falo e depois fui fazer mestrado. E no mestrado eu fiz vários cursos ligado a questão gênero, raça e etnia eixo 2 que era o programa de formação continuada com docência organizado pela Proex e tinha toda uma parceria NEAB/UFU. Mas eu também tinha um trabalho desde 2005 a 2011, eu trabalhei com formação continuada de 2005 a 2008 eu trabalhei como coordenadora do CEMEPE na área de História e aí são várias especializações e eu tenho registros desses cursos aqui no computador e se você precisar depois eu posso te passar, porque é só uma questão de procurar. Quais os tipos de formações e tenho como olhar aqui pra você. Fale um pouco mais de sua atuação em Uberlândia? Quando eu fui pra Brasília, eu trabalhei um ano em uma instituição particular no Ensino Fundamental, eu trabalhei no oitavo ano lá, aí vim pra cá e comecei a trabalhar nesse cursinho pré-vestibular que também era Ensino Médio, eu trabalhei neles mais o menos por 6 anos em escolas particulares. Aí essas escolas particulares em algumas trabalhei por um mês. Eu fiz a opção em trabalhar na escola pública, porque eu poderia ter continuado a trabalhar na particular, mas eu não quis, não gostei do jeito que é o trabalho na particular, porque o trabalho na particular ele é um trabalho, pelo menos na época que eu trabalhei, exigia muito do professor coisa que eu não acreditava. Por exemplo, você não podia falar coisas que ofendia os pais dos alunos por exemplo, já naquela época existia essa questão, quando por exemplo vou citar só um exemplo, quando chegava na parte da História que falava sobre capitâneas hereditárias e eu fazia comparação com os latifúndios e a reforma agrária toda vez tinha problema, porque os pais dos alunos da escola particular eram latifundiários. Então eles não queriam ensinamentos contrários para os filhos deles e eu entendo isso. Então é minha opção trabalhar na escola pública porque eu tenho origem de pessoas pobres, eu entendo que sou uma pessoa pobre, eu não perdi essa essência a minha vida inteira, eu saí desse lugar de muita pobreza, que era muita pobreza, mas eu não deixei de pensar nisso, não deixei de compreender, de empatia de quem está no mesmo lugar que eu já estive, teve toda essa questão, eu acho que estou me perdendo na questão. Você está me contando um exemplo porque não se sentiu bem em trabalhar na particular! Então foi por conta dessas coisas! Eu tenho mais afinidade por esse meu lado. Eu passei no concurso em 92 e fui tomar posse em 94, aí então quando tomei posse eu larguei todas as minhas salas privadas. E aí de 94 até hoje e estou na escola pública. Aí mais de 25 anos na escola pública. Eu gosto muito da escola pública porque a gente tem autonomia, entendeu. Autonomia pra poder trabalhar as temáticas que você deseja, fazer como você deseja. Eu acho isso importante para o professor fazer o trabalho que ele acredita, a não ser vou abrir umas aspas nesses últimos dois anos, fora nas últimas eleições, 2017 e 2018 que a gente está tendo muito problema, principalmente professores de História que é a minha área pra trabalhar a História no ponto de fazer as opções ideológicas e da maneira de como trabalha, durante toda essa trajetória que eu te falei, com exceção desses dois últimos anos foi muito legal, porque a gente tinha mais liberdade e a partir que começou a surgir essa discussão de Escola sem Partido, na época da eleição do Bolsonaro isso ficou problemático, muito problemático a escola, a gente tem que dar muita explicação pra pai, explicação assim não pedagógica que eu acho que eles tem como direito de discutir com a gente, mas explicação de postura individual entendeu. -Ah! Esse professor aí não serve para meu filho! Na escola pública, entendeu? Então a gente tem esse problema hoje. Das escolas públicas eu trabalhei, eu comecei em uma escola e fiquei 8 anos lá, depois fui para outra e trabalhei 6 anos lá também e aí trabalhei 8 anos em

outra, trabalhei 1 ano na fazenda porque eu sempre quis fazer a diferença no meio rural. Os alunos eles acordam muito cedo, ajudam os pais na fazenda ai ele vão para a escola que não tem uma estrutura adequada para atender esses meninos, não tem uma internet, não tem uma sala pra você passar um filme, você só trabalha com a sua explicação folha por folha então eu não me senti satisfeita fazendo aquele trabalho porque eu achava que não agregava nada na vida deles, então eu vi com uma esperança/expectativa de mudança e não houve até hoje e ai eu larguei e fui para uma escola no Bairro São Jorge. E também no período de 2005 a 2008 eu trabalhei como formadora no CEMEPE eleita pelos meus pares, me candidatei, fui eleita e trabalhei/ganhei três eleições. Trabalhei três anos. E de 2008 a 2011 eu trabalhei no NEAB/UFU que a parte que você me conheceu. Essa é a minha trajetória. Nas questões da escola você trabalhou em qual nível? Trabalhei no Fundamental nas escolas públicas. E na particular que eu trabalhei com o Ensino Médio. Você começou a me trazer informações de como você escolheu ser professora, eu queria que você voltasse um pouco nessa sua estória que você disse que a hHumanas ter ti escolhido, no sentido de você me falar se tinha alguma referência antes de escolher a História, se você teve incentivo de pessoas, me contar mais sobre você querer ser professora de História? Foi uma decisão que foi caminhando para, quando eu estava no Ensino Médio eu tinha duas ótimas, excelentes professoras, eu tive sempre bons professores na área de Humanas, sempre professores muito ruins na área das Exatas, então eu acha que isso contribuiu e contribui até hoje. Se você me perguntar o que eu sei da área das Exatas, eu vou ti falar que eu não sei nada, se você me perguntar o que ficou da área das Humanas da época que eu era aluna eu vou ti falar um monte de coisa. Eu tenho muitas lembranças e uma dessas lembranças é que eu tinha duas boas professoras, excelentes na verdade e todas as duas gostavam de fazer trabalho de campo e uma era da área da Biologia a outra da História. A professora de Biologia falava hoje a gente vai fazer aula de campo e levava a gente para o meio do cerrado e falava: -Pode escolher qualquer folha que vocês quiserem! Ai dava as orientações e eram cinco folhas diferentes e ai a gente escolhia, fazia as observações sobre as folhas, falava sobre o tamanho, essas coisas e ai a gente levava as folhas para o laboratório, por exemplo, lá ela ia caracterizando e definindo e mostrando a diferença das nossas e ai a gente ia arrumando o relatório e isso ia agregando muito conhecimento. Conhecimento sobre cerrado, do lugar que a gente morava e era muito legal. Na aula de História a professora dava muito seminário e falava pra gente e ela falava das temáticas e a gente pesquisava, ela passava os materiais e pedia para a gente fazer os trabalhos e a gente usava a criatividade e fazia tudo bem direitinho. E nisso eu tomei gosto por isso e aprendi a estudar sozinha, a dar opiniões para os colegas, aprendendo a fazer trabalho em coletivo. E ai para escolher não tive dúvidas. Eu não gostava de Química de Física só gostava da Biologia. Eu fui fazer História e não tive dúvidas. Como e com quem você aprendeu a ser professora? Olha eu aprendi fazendo essas coisas que eu ti falei, o seminário que a professora ensinou a gente no Ensino Médio, ao ser professora eu lembrava dessa ações né. Agora na faculdade ninguém ensina a gente a ser professor, na Universidade a gente não tem esse ensinamentos o que a gente na Universidade você tem um trabalho de ir adquirindo uns conhecimentos eu fui adquirindo conhecimento da área de História, depois chegou a hora de trabalhar faltava eu compreender de como transformar todo o conhecimento que eu tinha adquirido em metodologias, em estratégias e isso eu fui aprendendo na minha trajetória de professora. Eu fazia um trabalho, fazia experiência e eu anotava o que dava certo, o que não dava certo, o que o meninos gostavam e não gostavam, o que eles tinham mais dificuldade de fazer, o que era mais fácil deles fazerem e até hoje eu faço isso. Do início até agora eu continuo anotando. Quando eu comecei lá na década de 90 tinha umas coisas que eram mais fácil, por exemplo, a leitura era mais fácil as pessoas liam mais você passava um texto e eles liam com mais facilidade, hoje tem mais dificuldade em fazer leituras, mas lá naquela época as escolas incentivavam as leituras a gente podia pedir paradidático, hoje você não pode pedir um paradidático mais na escola e o que a gente usa, usa uma ferramenta que tem em mão que é a internet, você procura um texto bom, xerocada manda pra sala, mas há uma dificuldade de entender essa importância que é essencial fazer a leitura. Eles gostam muito mais de imagens do que texto, eles gostam

de coisas pequenas, você passa um texto para eles e eles reclamam que está grande, eles tem muitas dificuldades em vocabulário. Então assim mudou muito. Em compensação eles podem fazer uma pesquisa melhor porque eles lidam bem com essa ferramenta de fazer pesquisa, o GOOGLE, eles sabem manejar melhor. Tem uma diferença enorme, tem coisas boas e coisas ruins dos dois lados. Como você percebia e mudava as estratégias a partir das suas anotações? A disciplina de História tem 3 aulas por semana então no primeiro bimestre é de adaptação de conhecimento, no segundo bimestre que eu consigo fazer melhor isso porque já se tem, já estão mais assim, já conhecem mais do jeito que eu sou e eu conheço mais o jeito dos alunos como eles são suas habilidades e dificuldades, a gente não sabe tudo mas alguma característica você já identifica e aí fazendo isso erro e acerto mesmo entendeu, eu passo um trabalho eles fazem e aí eu pergunto para eles: -Vocês gostaram de fazer o que no trabalho? E vou anotando. -E o que vocês não gostaram? E vou anotando. E a partir do próximo trabalho que todo mês eu dou e aí a gente já vai incorporando as falas deles que são as necessidades deles. Vou te dar um exemplo: no sétimo ano nós trabalhamos História Medieval pedi pra eles fazerem uma maquete coletiva ou individual sobre Feudalismo e teve maquetes maravilhosas. E perguntei para eles se eles gostaram e eles falaram que sim que foi ótima fazer a maquete inclusive alguns alunos que são alunos do AEE eles gostaram tanto que os pais foram lá saber/conhecer a professora, foram saber o que eu tinha feito para que os alunos tivessem tanto interesse para fazer o trabalho. Eu falei: - Não, eu falei, eu expliquei muitas vezes passei pra eles expliquei no Datashow, aí eles começaram a fazer e eu comecei a conversar com eles sobre a apresentação no que precisava melhorar e perguntei pra eles vocês querem fazer mais algum trabalho? -Maquete professora! Aí eu passei o texto para eles que chama “Ecos do passado”, o que que a atualidade tem haver com a Idade Média, mas ou menos assim, aí quando a gente foi com eles aí eles perceberam que os óculos foi criado na Idade Média, o botão, aí eles entenderam que quando a gente fala de Idade Média tem muito historiador que fala que é a Idade das Trevas mas houve várias invenções. Então eles gostaram muito desse trabalho e foi a partir das percepções deles mesmo e só oriento a partir das exigências deles, da necessidade deles, mas também Jussara tem uma exigência muito grande por parte da gestão da escola que a gente siga o roteiro, o planejamento, mas se você foge muito o planejamento você também é cobrado, tudo isso a gente faz dentro do planejamento anual da disciplina, não pode fugir muito não, porque você é cobrado e todo mundo vai ver. Como foi o seu primeiro contato com o CEMEPE? Eu entrei na prefeitura em 1994 quando eu entrei o CEMEPE tinha poucos anos de existência, tá! Tem até uma dissertação da Eliana Leão. A Eliana Leão ela escreveu uma dissertação sobre o CEMEPE e aí tem as datas certinhas de quando surgiu, quando apareceu e como foi a história da formação do CEMEPE. O CEMEPE foi formado por exigência dos professores da rede municipal que queriam um lugar para estudar, não foi a administração que deu esse espaço para nós foi uma conquista dos professores, mas na história oficial fala que foi quase um presente dado pelos gestores mas não foi bem assim, lá nessa dissertação fala direitinho. Quando eu entrei o CEMEPE já tinha mais ou menos 5/6 anos, poucos anos nem sei se seria isso tinha e tinha uma portaria da prefeitura que não sei o número que falava que todo funcionário era obrigado a ir pelo menos uma vez ao mês no CEMEPE pra fazer a formação eu não sei o número dessa portaria, só sei que todo mundo era obrigado a ir. Obrigado mesmo. Então o meu primeiro contato com a formação foi assim. Era obrigado a ir ao CEMEPE e eu ia, mas como eu assistia aos cursos todos os anos os cursos eram do mesmo jeito, todos os anos era a mesma coisa e não agregava em nada, não ajudava a gente em nada na sala de aula, aí um dia teve uma formação que foi sobre o jornal : como utilizar o jornal nas aulas? E tinha uma tirinha a primeira com um jacaré na praia com um sombrinha, a segunda tirinha mesma coisa, terceiro dia a mesma coisa, todo dia a mesma coisa e aí todo mundo já estava saturado disso pelo menos na área de História e aí as pessoas que trabalhavam nessa formação entregaram o jornal, que era pra fazer uma atividade utilizando qualquer parte do jornal aí o meu grupo pegou essa tirinha e colocou assim: no primeiro quadrinho todo dia no CEMEPE, no segundo quadrinho todos os dias no CEMEPE, no terceiro todos os dias, todos os anos a mesma coisa. Aí deu uma confusão tão grande que aí a gente tinha sido

obrigado a trabalhar passada da carga horária, nossa carga horária extrapolava e aí o pessoal da História sempre foi muito questionador o ano inteiro e principalmente o meu grupo que tinha feito acho que não me lembro quem era do grupo, mas eu me lembro que fui eu que disse: -Eu quero fazer isso gente não aguento mais! Aí todo mundo concordou. Aí a gente fazendo as contas, a gente estava trabalhando tempão de graça e eles não estavam pagando pra gente e aí a gente pegou um contador pra fazer as contas direitinho e a prefeitura estava devendo um monte para nós. Obrigava a gente ir e não pagava e aí a gente pegou essas contas e entregou para a diretora do CEMEPE, uma mulher muito autoritária que nem queria receber a gente e aí a gente entregou e falamos: -Nós vamos pra justiça saber porque vocês não pagam a gente e obriga a gente a trabalhar! Passou um mês nós não fomos mais obrigados a ir ao CEMEPE passou a ser facultativo e essa diretora foi substituída. Eu não sei se foi por conta dessa confusão que começou com a tirinha e terminou com a questão deles obrigarem a gente trabalhar em excesso às horas que a gente era obrigado e não pagava, eu não sei, eu sei que ela saiu e entrou outras pessoas que não era nem menos e nem mais autoritária sabia fazer uns acordo mais diplomáticos e aí continuamos, eu continuei, o meu grupo continuou até 2005 que teve eleição começou as eleições para escolherem os coordenadores das áreas e aí os meus colegas me indicaram eu nem queria no início, eu gostava da sala de aula além que era um governo de direita e eu sempre fui do PT a vida inteira e já ti falei que entre os 15/17 anos eu organizei o PT na minha cidade, eu sempre fui do PT, da esquerda e aí me indicaram eu fui 2005, 2006, 2007, 2008 eu não podia mais porque tinha ser só 3 eleições e eu ganhei todas, todas que eu pude ganhar e aí eu não voltei mais porque não podia. Como eram essas eleições? Na época o universo da rede era mais ou menos 100 professores de História para cada disciplina que tem cada três horas aula por semana o universo de professores eram 100, Ciências era 100, era 100 na época e não sei quanto é hoje. Quem frequentava o CEMEPE chegava a ser 35, mas ou menos 35 pessoas da área de História participavam dos cursos do CEMEPE na área de História e aí a prefeitura lançou uma portaria, que eu não sei o número dessa portaria, para que cada área pudesse escolher o seu coordenador de área. Isso começou no final de 2004 para 2005. Aí no final de 2004 teve a eleição, eu participava do CEMEPE junto com esses 35 professores, teve eleição e eu ganhei. Era assim, até hoje é assim, um dia por semana uma área não vai a escola é o dia do módulo, por exemplo, dia de sexta é o dia do meu módulo este ano e isso começou em 2004/2005, cada área tem um dia da semana que não vai, vai trabalhar onde melhor lhe convier, depois desse momento da não mais obrigatoriedade, cada um trabalha onde melhor lhe convier neste dia de módulo. A cada ano dia do módulo muda, neste ano o módulo é na sexta-feira. Eu sempre tive dois cargos, a princípio era assim, eu trabalhava em um cargo na escola e outro no CEMEPE. Teve uma época não sei se foi em 2007 ou 2008 que eles exigiram que a gente ficasse o dia inteiro lá. Aí eu fiquei o dia inteiro e aí nesta questão de trabalhar dois horários sempre é muito pesado pra gente. Foi um período muito bom, porque eu trabalhava como professor, formando o professor e foi assim. O dia do módulo uma vez por mês tinha atendimento com os professores, a gente organizava cursos, né! Esse atendimento ele era feito dois turnos, quem podia ir na parte da manhã ia na parte da manhã quem não podia ia a tarde, então eu fazia módulo com os professores duas vezes por dia para atender a todo mundo. Então sempre foi manhã e tarde. Eu sempre achei esse negócio muito bacana. Mesmo assim nem todo mundo participava, nem assim todo mundo participa hoje. Sobre a organização dos cursos me conte um pouquinho? Eu nunca fui uma pessoa autoritária, então, dentro da História você também não tem como ser porque você tem que entender o posicionamento das pessoas, a diversidade, né! Cada um de um jeito, cada um tem um horário, tem informação diferente do outro, então quando eu fui coordenadora o que eu fazia todo o final de ano eu passava um questionário pra todo mundo perguntando eram muitas perguntas, mas dentre as perguntas eu perguntava assim: -O que você gostaria de estudar o ano que vem na formação continuada? Aí então eu tabulava os dados e na primeira formação do ano seguinte eu já mostrava os dados tabulados e os dados que recebiam o maior número de pedidos é o que a gente iria estudar durante o ano, né! Nos anos de 2007 ou 2008 eu não me lembro quais deles os colegas pediram para estudar sobre o Ensino de

História, então a gente deu várias formações sobre o Ensino de História, depois pediram sobre metodologias e então fizemos várias formações sobre metodologias, as TIs, inclusive quem fez essa formação foi um professor da rede, ele fez a formação e foi muito bacana o trabalho a formação que ele fez e depois veio em 2003 a necessidade da gente estudar a História e Cultura Africana e Afrobrasileira que é a lei 10.639 e aí eu estava lá no CEMEPE e aí eu sabia que era uma necessidade e aí eu perguntei para o pessoal e acho que foi em 2008 o que que eles queriam estudar e todo mundo colocou praticamente que queria estudar a lei 10.639 pra entender essa questão. A gente não tinha nenhuma referência de como trabalhar e aí na área de História tinha várias professoras que nos ajudou muito e aí diante da necessidades dos professores eu procurei por pedido de algumas professoras o bloco G da Educação aqui na UFU pra procurar alguém que pudesse me ajudar. E aí marquei uma conversa com duas pessoas e quando eu cheguei lá que ele viu a minha brancura ele me deu um esculacho tão grande, sabe! Eu deixei ele falar o que ele quis: - O que você sabe disso, disso, disso? -Você sabe que o negro tem a doença Falciforme e ele morre mais? -Você sabe que ele sofre racismo na escola? -O que vocês fazem pra ajudar, resolver isso e aquilo. Eu fiquei calada não tinha nenhuma resposta pra dar para ele. Só que aí ele me provocou tanto que no final eu falei:-Olha eu estou aqui porque eu quero que os professores que os quais eu trabalho saibam sobre a questão, mas se você vai continuar falando desse jeito sem oferecer nenhuma proposta para ajudar quem está querendo ser ajudado então eu estou saindo. Estou indo embora. Foi assim nossa conversa e aí ele acalmou. Aí ele acalmou e aposto que ele nem lembra disso mais. Ele acalmou e aí a gente começou a trabalhar, montou o curso eram 10 encontros anuais que quatro horas e meia, dois turnos, tá! Então montamos 10 temáticas cada temática tinha quatro horas e meia e foram 10 pessoas que foram dar o curso pra nós. E aí os professores gostaram de trabalhar e no outro ano pediram para continuar. Aí essa pessoa saiu do NEAB e começamos a organizar a formação com outra pessoa. Eu me lembro que trabalhamos com geopolítica, os mapas da África eu me lembro que foi a primeira vez que a prefeitura trabalhou com temas relacionado com a questão africana e afro-brasileira, falamos sobre capoeira. Foi assim. Como era o meu trabalho e como ele funcionava. Então desde que eu entrei na prefeitura eu sempre participei das formações que tinha no CEMEPE. Então em 2005 eu participei da eleição da área para virar coordenadora da área de História e ganhei. E como que era? Os pares da área de História que tinha o universo de 100 professores e desse universo participava de 25 a 30 pessoas e 35 no máximo. Tinha um encontro mensais e esse encontros eram organizados no dia do módulo. Uma vez por mês, de manhã e a tarde. O mesmo curso que era dado de manhã era repetido a tarde. E em 2005 eu ganhei as eleições e comecei a trabalhar em 2006 com a questão racial. Que até já coloquei o episódio de como a gente começou a trabalhar com a questão racial. O curso em 2006, um curso mensal ne ele teve 11 a 12 encontros. Eles tinham a carga horária de quatro horas e meia, na parte da manhã começa as 07h30 e terminava as 11h30 com intervalo de quinze minutos, na parte da tarde começava as 13h30 e terminava as 17h30 também com intervalo de quinze minutos. O tema de 2006 foi Cultura Afro-brasileira e tinha estudos teóricos. Tinham oficinas. Nós tivemos trabalho de campo ne. Os objetivos eram vários, mas os principais era a aquisição de subsídios teóricos sobre a História e Cultura Afro-brasileira, porque tinha começado a valer a lei 10639 e os professores sentiam dificuldades de trabalhar essa questão, porque não tiveram formação sobre as questões afro-brasileiras na universidade. Então esse espaço era uma oportunidade de construção coletiva de material didático, pedagógico sobre a questão afro-brasileira e a 10639. E aí nesse curso a gente refletia sobre as questões hee várias questões ne e usava os meios que a gente podia, computador, Datashow hee, textos, leituras de livros. A gente então usou várias linguagens, várias narrativas porque a gente queria ter essa formação esse subsídio, porque depois a gente ia usar dentro da sala de aula. E a gente também fez uma coisa bem bacana porque era ampliar o espaço de formação que só dentro do CEMEPE para outras áreas, outros espaços da cidade como por exemplo utilizar o espaço da universidade. E aí a gente formou, articulou um contato bem mais estreito com a universidade que era também era um dos desejos dos professores. Quando a gente fez o levantamento do que os professores

queriam sempre tinha essa questão de articular o ensino municipal com a área de ensino universitário, onde tem sempre as pesquisas e aí a gente queria ficar em contato com essas pesquisas. Então a partir dessa formação a partir de 2006 a gente conseguiu. E conseguiu uma outra coisa bacana que não ficou só com os professores de História esse curso também teve uma versão em 2007 para além dos professores de História para os professores de Artes. Então a gente ampliou e articulou novos espaços para trabalhar essa temática. E aí hee cada mês era um módulo. O curso foi organizado por módulo então o primeiro módulo em 2006 e em 2007 começamos com a apresentação do projeto como ia funcionar o curso e no final tinha um certificado com as horas. E esse certificado contribuiu muito para a nossa carreira. Então em 2006 a gente começou a apresentar o decreto da 10639 e falando essa coisa da avaliação do desempenho do servidor também, porque era uma das exigências da prefeitura. A prefeitura também ela exige. A gente pode trabalhar com pessoas externas a instituição municipal, mas também ela tem algumas prerrogativas que são exigências dela. E uma dessas exigências em 2006 era apresentar a avaliação de desempenho do servidor do município de Uberlândia, que era essa questão de conseguir horas de estudo pra gente poder ter essa certificação que no final dava pra gente uma progressão. No primeiro curso foi apresentada essa questão né. No primeiro módulo. O primeiro módulo sempre é fevereiro. O segundo módulo era abril né. E esse segundo módulo a gente começou com uma palestra sobre o racismo no Brasil e ela foi aplicado em dois períodos manhã e tarde, como eu já ti falei. E aí em maio foi o terceiro módulo e a gente começou a falar dos elementos da cultura africana na cultura brasileira. E aí houve um trabalho com a oficina da capoeira Angola. Aí em junho de 2006 foi o quarto o módulo que continuou com o mesmo módulo que é elementos da cultura africana na cultura brasileira e aí foi a questão da religiosidade de matriz africana no Brasil. Nesse interim foi que deu uma parada no curso porque a gente teve que falar de uma questão exigência da prefeitura, que ia ter eleição para diretor né. E era para falar sobre a questão de gestão democrática na rede, que era também um tema muito buscado na época porque era a primeira vez que a gente ia ter uma eleição para diretor na rede. Inclusive a eleição, a gestão democrática na rede por si só ela é a minha pesquisa de mestrado né. Eu fiz sobre essa questão e foi muito bacana e foi muito bacana porque eu contei a história de como é que aconteceu as eleições para diretores no município de Uberlândia. Eu fiz um recorte de 2000 a 2009, já tem muito tempo. Aí no módulo cinco que foi no mês de julho a gente voltou com a questão do racismo né no currículo escolar. Foi uma oficina que foi um trabalho muito bacana. E aí teve o recesso escolar e então voltamos em agosto com o sexto módulo que foi a história e cultura afro-brasileira. E aí também tinha um trabalho de campo. A gente foi visitar o MUNA que é um museu municipal aqui de Uberlândia e aí tinha uma exposição que eu não me lembro de qual era a exposição. Mas o objetivo era conhecer o espaço que os professores de História não conheciam, os museus de Uberlândia. E eu acho que não conhecem hoje ainda, eu acho os mais novos. E aí a gente aproveitou um espaço de anfiteatro que a gente trabalhou uma oficina lá, de HIP-HOP e as possibilidades pedagógicas desse movimento. O que a gente pode fazer com o Hip Hop dentro da sala de aula. E no mês de setembro que foi o módulo sete a gente trabalhou com a cultura afro-brasileira, com o congado eu me lembro direitinho como esse trabalho foi bacana. E aí a gente foi visitar o Quilombo do Ambrósio. O espaço do Quilombo do Ambrósio. E o NEAB comigo nós requisitamos o ônibus da UFU e a gente conseguiu ir nesse espaço, aqui em Ibiá. Foi um trabalho muito bom. A gente viu a necessidade de organizar melhor esse espaço pedagogicamente falando. A gente viu as deficiências do lugar. Não tinha na época, tinha um guia, mas a infraestrutura é muito assim, pedagogicamente falando não mostra muito. Então a gente viu assim o desprezo que a História oficial e que os gestores tem das histórias dos negros em nosso país né. E tem um detalhe muito interessante que eu falo de mim mesma agora, quero abrir umas aspas para falar de mim. “Eu sou de uma região do Alto-Paranaíba, onde fica a cidade de Ibiá. Eu sou de uma cidade Carmo do Paranaíba próxima a Ibiá e eu até ter essa formação eu não sabia que Ibiá era que tinha sido um reduto quilombola. Eu não sabia da importância do Ambrósio. Eu sou fui saber a importância dessa parte na historiografia brasileira quando eu comecei a estudar as questões afro-brasileiras. E ainda que eu tivesse

morado grande parte da minha vida lá na região do Alto-Paranaíba e conhecesse um pouco dos congadeiros e como era festa e como funcionava. Eu não sabia sobre o Quilombo de Ambrósio. Então isso me assustou muito”. E ai depois em outubro que foi o módulo oito a gente voltou para o CEMEPE e ai a gente falou sobre gênero e raça e história. Foi uma palestra sobre a questão da mulher negra. E ai em novembro que foi o nono módulo a gente falou da lei federal 10639, das implicações para os docentes. E depois no módulo dez foi a avaliação de 2006 e amostra dos trabalhos que foi fazendo durante o ano. Foi bem bacana. E aqui também os professores fizeram uma avaliação comigo dizendo o que eles queriam ver em 2007 e também eles eram avaliados pela assiduidade de cada um. E tinha um formulário que todo mundo tinha que preencher pra falar o que que queria estudar no próximo ano. E no primeiro encontro de 2007 eu apresentei as principais temáticas que os professores elencaram nesta avaliação. E ai também voltando pra 2006 uma outra pauta nesse calendário foi o sétimo módulo foi o Encontro dos Professores de História do Triângulo Mineiro que sempre era realizado em setembro e esse foi realizado na primeira quinzena do mês e ele durou quatro dias. E também teve um outro trabalho que a gente fez foi em 2005 que a gente visitou muitos museus. A gente foi na Bienal de São Paulo. Pra gente conhecer outros espaços culturais fora de Uberlândia. E a gente trabalha junto com os professores de Artes. Então foi a segunda viagem maravilhosa, a segunda viagem cultura arte e história. Que trabalha a questão a junção dessas duas disciplinas ne. A gente conseguiu um transporte pago pela prefeitura e diárias no hotel, duas diárias para casa professor em São Paulo. E a gente conseguiu fazer um trabalho muito bacana nesse período de 2005, 2006 e 2007 e um pouco de 2008 hee quando eu estava só no CEMEPE ne. A gente conseguiu visitar todos os museus de Uberlândia. A gente conseguiu trabalhar a questão afro-brasileira. A gente conseguiu visitar a 27ª Bienal de São Paulo. A gente conseguiu visitar o Quilombo do Ambrósio. A gente também conseguiu fazer uma viagem para Brodoski, visitar o museu Portinari. Foi maravilhoso. E nessa segunda viagem cultural, a primeira foi Brodoski e a segunda foi São Paulo. Os professores tinham que responder um questionário pra organizar um trabalho de campo para apresentar depois. Foi maravilhoso. Eu considero assim que foi maravilhoso. Tanto que na área de História eu acho que hoje não tem mais isso. E ai depois em 2008 eu fui para outra instituição da UFU. Fiquei lá em 2008, 2009 e 2010. Mas não fiquei em 2008 todo e sai em 2011. E continuei contribuindo com a formação continuada ligada a Proex. E lá em consegui aprofundar essa articulação entre prefeitura, a questão da educação municipal e a universidade que era um dos nossos primeiros objetivos. Não sei se você lembra, mas foi uma das primeiras coisas que eu falei. A gente queria ampliar o espaço de formação não só na prefeitura, mas conhecer outros espaços da cidade e chegar a universidade que é o local das pesquisas, que é o lugar que se forma o embasamento teórico. Então a gente conseguiu fazer esse trabalho. Como você se tornou formadora? Eu sempre tive uma prática pedagógica não autoritária. Desde muito cedo eu aprendi a ouvir. Onde que eu aprendi isso! Eu aprendi isso nos movimentos sociais que eu sempre participei. Então eu aprendi no sindicato a ouvir as pessoas. Eu acho que qualquer trabalho na educação que você inicia com uma turma nova a primeira coisa que você tem que fazer é ouvir os outros, ouvir as pessoas, ouvir o que elas querem. Então eu sou muito da teoria do Guimarães Rosa daquela frase dele que a gente aprende é na caminhada. Então a medida que eu ia ouvindo as ponderações dos meus colegas. Eu ia aprendendo essa nova função. E eu nunca trabalhei sozinha eu sempre trabalhei com, com eles. Então foi um trabalho bacana um aprendizado bacana pra mim, porque eu aprendi essa função ser coordenadora e também foi um trabalho que eu pude contribuir com os meus colegas. E contribuiu muito porque, igual ti falei na questão anterior a gente fez coisas que jamais tinham sido feitas lá na formação continuada do município. Então foi uma coisa que eu considero que foi muito que contribuiu para os meus colegas e para mim também. Enquanto pessoa enquanto formadora. Mas os pilares dessa sua pergunta é pra mim são respondidos com a questão de ouvir, de ser democrática, com a questão do diálogo, do meu aprendizado com os movimentos sociais, do meu aprendizado no Sindicato, de não ser uma pessoa autoritária. Então a base desses aprendizados estão ancoradas ai. Quais sentimentos que você teve nesse processo? Frustração é sempre a questão para quem é formador, quem

está na linha de frente a gente quer fazer muita coisa e porque os professores sempre tem sugestões excelentes. O que barra pra fazer é sempre a questão do investimento financeiro, que para a educação nunca tem. Nunca tem dinheiro para a educação. Os gestores não valorizam isso. Estou falando assim quem está na linha de frente na gestão municipal, federal. Federal assim, na época tinha a universidade que tinha mais recurso. A gente trabalhava com a PROEX também né. Para a nossa primeira visita a um museu para fora do estado foi pelo ônibus da PROEX, que a gente pediu para a PROEX. Na época tinha um professor que era o Pró-reitor de extensão e aí a gente pediu para ele e aí ele ficou assim muito interessado. Ele achou excelente a ideia dos professores conhecerem outros museus, outros lugares. Então a universidade emprestou esse ônibus para a gente fazer essa viagem. E cada um arcar com suas despesas. Qual foi o meu sentimento assim quando a gente tava lá! Eu lembro assim de ser uma coisa muito prazerosa, de muita alegria só de ver assim o aproveitamento dos professores nesses lugares de aprendizado nos museus, na bienal, no Brodoski assim. Para os professores foi algo muito importante e para mim também, porque primeiro eu não conhecia esses locais. Segundo a gente tinha que fazer uma pesquisa de campo, uma pesquisa prévia para gente visitar esse lugares e aí a gente acaba conhecendo a vida desses lugares. No caso do Portanali eu já conhecia um pouco, mas aí eu conheci mais. Quando a gente visitou em São Paulo a Bienal. Na Bienal a gente visitou o museu da Língua Portuguesa que aí a gente estava estudando a questão racial, a questão das palavras, do vocabulário. Foi assim. Os professores ficaram deslumbrados com aquilo tudo, porque a maioria dos professores são pessoas que tem o poder aquisitivo que não tem possibilidade de ir em um lugar desse. E que até então não tiveram. E um fato muito interessante Jussara que para os professores da área de Arte eles continuam com essa prática até hoje. Já tem mais de dez anos e eles continuam com essa prática. Olha só o que a gente começou lá em 2005/2006 e essa prática de visitar os museus e para os professores para a área de Artes é uma constante e todo ano eles vão. Duas vezes por ano. Olha só é uma coisa que começou lá atrás. E isso de certa forma traz um prazer muito grande pra gente que começou o trabalho. E que a gente identifique que é uma prática que você está inserido nessa história. Diretamente como protagonista e que ela continua. Olha só que coisa gostosa, mais bacana. Isso traz uma alegria. Para o professor isso é muito bom, porque a gente não tem hee alegria no sentindo de receber mais, de ter um bom salário. Então a gente tem esse tipo de alegria e de retorno que é o retorno do aprendizado. E isso é muito bom pra nós. Então duas coisas que eu quero destacar aqui em sua colocação é a ausência de investimento do poder público. Tudo que a gente fez dava muito trabalho, porque a gente tinha que correr atrás hee de quem pudesse ser parceiro. A gente fez tudo isso com a questão das parcerias, a prefeitura nunca conseguiu investir. Aliás, mintu. Ela investiu. A prefeitura fez duas coisas bem bacanas e que eu pensei agora vai. A primeira delas foi esse ônibus e a estadia em hotel por dois dias. O ônibus pra ir em Brodoski foi financiado pela PROEX e o outro foi pela prefeitura financiou no ano de 2007 e em 2007 quando teve um curso que a prefeitura comprou alguns mapas das questões africanas. Então assim, ela investiu quase nada. O que ela oferecia era um capital humano ne. Mas capital mesmo de dinheiro e política pública nada. A gente corria atrás. Então eu ficava pipocando de um lugar a outro, pra ver se eu conseguia dinheiro. Outra coisa que a gente conseguiu também eu não posso deixar de falar que foi várias coisas que a gente fez nesse trabalho todo foi com a emenda parlamentar de um ex deputado tá. Isso tem que ser falado. Isso tem que ser ressaltado porque o ex deputado é professor de História e para a formação continuada ele investiu muito. Ele fez mais do que a prefeitura. Muito mais. E ele fazia esse trabalho através da PROEX, ta. Então assim a grana que a gente tinha pra gente fazer seminários, pra pagar a vinda de professores era da emenda parlamentar do ex deputado. Então isso tem que ser falado e tem que ser ressaltado porque o ex deputado fez um bom trabalho nesse sentido quando foi deputado. O que você trouxe para você nessa experiência de formadora? Essa resposta é bem íntima. Eu não tenho problema de ti dizer não, mas eu só estou dizendo que ela é muito íntima. Porque essa questão da formação continuada e do meu trabalho sempre foi muito misturado na minha vida. Eu não falo assim essa hora estou na formação essa hora falo da minha vida. Não são gavetas. Eu não separo. Tanto não

separo que na minha própria vida íntima eu fui conhecer o meu marido dentro dessas formações. E já tenho dez anos de casada. Eu casei em 2010. E a gente casou na terceira vez que a gente se viu, praticamente. E se eu for contar a minha história amorosa vai ser outra novela. Foi na formação continuada. Foi no meu trabalho que eu conheci o meu marido. Foi ai que eu me casei. Foi ai que aconteceu várias coisas legais aqui na minha vida. Então o que eu trouxe da formação para minha vida não tem como separar. Então o que eu fazia lá no meu trabalho eu trazia para minha vida. O que eu sou eu levava pra lá. E uma das coisas boas que aconteceu na minha vida foi o meu casamento. Na formação continuada eu conheci vários amigos que eu tenho relação até hoje. São meus amigos íntimos. E também aconteceram coisas ruins também. Algumas eu consegui superar. Já outras eu tive mais dificuldades. Mas eu acho que a vida é assim. Esse eterno caminhar. A gente vai e a gente volta. Dá dois passos e depois retrocede dois. E quais são as aprendizagens você consegue me falar? Consigo, por exemplo eu aprendi a ouvir mais. Eu já ouvia, mas aprendi a ouvir mais. Trabalhar mantendo o diálogo. Trouxe mais isso para minha vida foi as coisas boas. Ser mais democrática, porque eu aprendi a ouvir mais. E isso eu levo pra dentro da sala de aula hoje. Eu já levava, mas agora com uma maior certeza de que dá mais certo. De que é por ai que eu tenho que ir. Algumas coisas que eu não consegui superar bem foi a minha saída de uma instituição que trata sobre questões raciais, porque eu sempre me dediquei muito. Eu vesti a camisa. Eu sempre me dediquei demais. Porque primeiro porque eu acreditava e acredito na causa. Eu respeito muito. Eu tenho empatia por todas as pessoas. Quando eu gosto e quando eu não gosto. Eu sou uma pessoa que desde sempre eu sou indignada com as injustiças. Eu que perguntava lá para o meu avô, meu avô era fazendeiro e ele era bisneto que capitão do mato. Ele era fazendeiro e na fazenda dele tinha muros enormes de pedra e eu desde pequenininha eu perguntava para ele quem é que tinha colocado aquelas pedras ali. Quem é tinha feito os muros tão bem feitos e ele não sabia me responder, porque era um matuto. E ai eu só foi entender isso muitos anos depois na minha vida ne. Então eu perguntava: - Quem construiu isso? E ai eu ficava indignada quando eu estava na escola e fui entender que era um trabalho de escravizado e depois um trabalho de exploração da mais valia do explorador. Eu sempre me indignei com essas questões. Eu sou uma pessoa que consegue ter empatia. Eu consigo enxergar o outro. O que eu não quero para mim eu não quero para o outro. E eu não consegui entender bem a minha saída da instituição, porque eu achava que eu estava colaborando que eu estava ajudando de alguma forma. Mas no final das contas eu entendi que não. Eu fui assim discriminada. Não sei dizer se foi pela cor da minha pele. Não sei. Não sei se o coordenador tem problema para resolver os conflitos. Não sei. E também não quero parar mais para entender isso. Entendeu! Então essa foi uma grande frustração, mas também foi um aprendizado porque eu coloquei muita expectativa no coordenador. E depois eu vi que não era nada daquilo, que eu estava fazendo como expectativa. Quem tem expectativa é quem dança na história. E a gente não tem que ter expectativa em relação a ninguém. Então assim eu acreditei muito no trabalho que ele fazia e fui vendo que interesse dele as vezes não era do coletivo, era individual. Tanto que eu não sei se ele ainda é coordenador da instituição, porque eu me desliguei. Mas ai eu percebi que ele não queria sair dali, que ele queria imprimir a vida dele ali. Ele fala do coletivo, mas na verdade ele tem dificuldade de trabalhar com o coletivo. A verdade é essa. Ele tem dificuldade de aceitar a opinião dos outros. Mas assim eu já deixei de querer entender isso ta. Você consegue perceber se existe alguma diferença entre formador professor e formador aluno? São trabalhos parecidos, mas não são iguais. O aluno, a criança ela chega pra gente com menos conceitos formados. As perguntas deles são mais ingênuas de quem não sabe mesmo da temática que você vai trabalhar. As crianças então tem menos conceitos, elas estão mesmo em formação. Essa que eu falo a primeira formação. A do conhecimento sistematizado, a do conhecimento escolar. Então a linguagem é diferente. A ingenuidade das perguntas são assim claras. Eles não tem clareza. Eles não tem malícias pra perguntar. Agora com o professor que já tem uma leitura, já tem uma bagagem. Não é que o aluno não tenha bagagem. Ele tem. Ele traz o conhecimento do currículo oculto dele, mas ele não tem essa formação escolar sistematizada. Ele ainda está no processo. Ao passo que o professor ele traz um currículo oculto que a gente não sabe na sua

integralidade. Ele traz isso. Ele traz a sua própria formação de vida ne de acordo com esse currículo oculto. Ele traz a formação escolar, do conhecimento sistematizado e que passou pelo curso superior. Além do curso superior ele tem outras trajetórias, já fez outros cursos que você nem sabe quais foram. A gente não tem essa noção ne. Alguns chegam sem entendimento do que é um momento social. Nunca participou de nada disso. Ali na hora dos questionamentos ele já tem uma linguagem mais formal ali. Uma linguagem mais preparada. Ele já fez várias leituras. As vezes ele é sincero na pergunta outras vezes é malicioso na pergunta. Por exemplo ele já tem resposta quando ele faz a pergunta ne. As vezes ele faz pergunta para jogar com você, pra ver se você sabe. Ou pra ver qual é a sua opinião, se você entrou em contradição. Então tem muitas diferenças. Mas uma coisa que o formador tem que ter em mente é que ele tem que respeitar essa pluralidade, tanto na sala de aula com a criança quanto na formação com professores que já tem uma trajetória mais longo no processo de formação escolar. Ele tem que ter o respeito a essa pluralidade. Ele tem que ter essa coisa da empatia de si colocar no lugar na criança, no lugar daquele professor. De ver a história do aluno e a história do professor. De ter o diálogo nos dois lugares. De você formar a criança para poder questionar. Formar o professor para poder ampliar o questionamento. E ai tem convergência de você respeitar os dois processos. A sua experiência em sala de aula interferiu para lidar com essa diferença e convergências? Sim, claro. A gente aprende é na caminhada. No início assim, a gente inexperiente ne as vezes eu até entrava no jogo dos professores pra saber se eu sabia ou não a questão, se eu estava por dentro, se eu tinha leitura. Eu até tinha vontade de responder as vezes. Mas depois da experiência da gente ai a gente não entra muito no jogo. Você tem respeito com o processo de cada um. Porque não vai adiantar eu colidir com uma pessoa adulta. Eu não vou ajudar ela a compreender. Eu tenho é que refletir com ela. E conseguir ter um diálogo de reflexão e respeitar ela nesse processo. Você gostaria de falar algo além dessas perguntas sobre a sua atuação como formadora? Eu estou no processo assim que eu estou próxima a sair da Educação. E ai vai me dando um negócio ruim, uma pressão, uma perda. Da gente pensar assim eu tenho mais de trinta anos de profissão o que eu consegui fazer, que fez diferença na vida das pessoas. O que eu contribui ou não contribui. Na verdade a gente tenta fazer um balanço de coisas positivas e coisas negativas. E ai nesse balanço da minha parte tem mais coisas positivas do que negativas isso eu posso ti dizer. Uma coisa eu lembro e que me marcou muito é que vários alunos meus sempre acharam que eu era muito exigente. E eu sou mesmo como professora. Eu exijo reflexão. Eu sei que cada um tem um lugar. Eu não exijo que todos os alunos estejam no mesmo lugar. Eu sempre exijo que cada um avance um passo ou dois passos, três passos no processo dele de ensino-aprendizagem. E os meus primeiros alunos assim que foram os meus primeiros anos de trabalho aqui na prefeitura hoje são médicos, são advogados, estão nos tribunais da vida, são psicólogos. Eu tenho uma ex aluna que ela é embaixadora. Então ai eles me acham nessas redes sociais e sempre deixam recados assim: -Professora eu fui seu aluno na data tal e tal. Eu tinha muito medo dos seminários, mas me ajudaram muito. Eu aprendi a falar em público. Mas eu tenho ex alunos que me acham e me falam assim: -Nossa professora você não deixou essa coisa de defender o pobre e o oprimido. De ser comunista. E eu tive até ex alunos que brigaram comigo por causa da minha defesa do Haddad nas últimas eleições. E falou que eu continuava maluca do mesmo jeito. E disse que eu era professorinha que não tinha mudado e que não tinha acrescentado nada na minha vida. Só que não é bem verdade isso. Depois eu já tive uma outra formação. Eu continuei fazendo cursos de especialização. Fiz mestrado e só não fiz doutorado porque quando eu estava pronta pra iniciar eu tive o problema de coluna e não consegui. E ai você tem que cuidar do corpo ne. Eu tive isso tudo. E eu tive um aluno assim era um dos alunos dos mais assim, no final da década de 90 e início dos anos 2000. Sabe um daqueles alunos que ti marcam e que eram difícilimo e ele era difícil. E ele tinha uma tendência homoafetiva, mas os pais não aceitavam. E ai eu lembro que chamei o pai e falei e ele é filho de gente da elite aqui da cidade. E falei assim: - Seu filho tem tendência homoafetiva. Foi com cuidado, mas o fim era isso, a conclusão da minha fala era essa. E ai ele não, não aceitou. Ele brigou comigo e falou que eu era maluca. E esse menino hoje ele não é mais uma criança e ele me achou na rede social faz uns cinco anos e a

gente tem um relacionamento na rede social muito legal e também fora dela. Ele mora no Canadá. E ele vem sempre em Uberlândia e ele até tem um companheiro e sempre quando eu posso nos encontramos. E infelizmente a mãe dele morreu e aí o que aconteceu! Em box ele me deu a notícia e aí como a gente tem um relação muito afetiva e aí a mãe dele estava sofrendo muito com câncer e aí eu disse a ele que a mãe dele estava sofrendo muito e que ele tinha que liberar a mãe dele para outro plano. Aí eu veio e fez isso. E logo que ele foi embora passou uns 15 dias e ela faleceu. E aí no dia que ela faleceu ele me mandou o recado em box e eu não sabia o que eu podia fazer para ajudar ele e aí eu mostrei o cartão presente de quando ele era meu aluno e me mandou. E o cartão falava o seguinte aí ele falava que estava em Fortaleza que ele estava se divertindo muito e ele trouxe essa lembrancinha aqui pra mim. E eu tenho guardado até hoje. E aí esse menino caiu ao prantos. E ele ria e ele chorava e falava assim pra mim: - Professora eu nunca imaginei que você ia guardar isso. Eu não lembrava mais disso e eu vou pensar na minha mãe assim uma pessoa que gostava da vida, respeitava as pessoas ela é muito parecida com você. E foi uma coisa que me marcou. Teve várias coisas, mas essa foi a primeira que veio da minha cabeça. O que a gente tem que ter nessa trajetória de ser educador, de ser formador é esse respeito a pluralidade, respeitar as experiências individuais de cada um, de procurar de si colocar na pele do outro. E cada um tem uma história para ensinar pra gente. De incluir todo mundo, de procurar ouvir. É um exercício difícil isso, porque a gente não tem muito tempo para fazer isso dentro da sala de aula, nos espaços desse ato de ensinar e aprender institucionalizado. Mas no pouco que a gente tem e a gente consegue perceber isso e fazer um pouquinho quando a gente está perto de aposentar dá um aperto, mas uma sensação boa que você mesmo com as deficiências que cada um fez a gente fez o melhor. Eu penso assim, que eu fiz o melhor.

APÊNDICE D – PRIMEIRA ENTREVISTA FORMADORA/3

Qual sua idade? 30 anos. Você é de onde? De Uberlândia, nascida e criada aqui. Seu tempo de docência? Eu me formei em 2011. E eu comecei efetivamente como professora hee, para além da graduação, no concurso de 2012. Então eu sou professora desde outubro de 2012. Professora da Educação Básica do ensino regular. Mas eu sou bailarina e eu sou professora de balé anterior a experiência em sala de aula, então eu sou professora desde os meus dezoito anos. Mas claro a educação em Arte e Educação ela complementa essa formação para a Educação Básica. Me conte sobre a sua história de formação? Quando a gente começa a dar formação a gente começa a voltar em nossa história de vida, pra entender hee que algumas experiências anteriores ela tem um significado, por que eu ti digo isso. Por que hee em sentido amplo a minha formação se inicia na universidade, eu sou bióloga e a licenciatura ela permeia o curso. Então esse é o meu caminho formal. Mas é indissociável a experiência de vida, a gente chega na universidade vazia a gente chega com muitas histórias de vida. E a arte e educação, ver o mundo pelo viés da arte é algo que faz parte de mim desde muito pequena. Eu sou bailarina, eu entrei no balé aos três anos. Por eu ser bailarina as visões e as provocações para enxergar o mundo usando os óculos da arte sempre tiveram presentes. Então, a minha formação começa desde pequena, ao mesmo tempo, eu tive a oportunidade de conhecer muitos museus. Então, para a minha família as minhas férias era na casa dos meus avôs que era em São Paulo e eles me levavam, porque imagina menino dentro de casa a gente faz o que! Vamos apresentar o que tem que cultural na cidade. Então, para aproveitar as férias as minhas atividades era visitar museus, parques e isso de forma isolada não é tão relevante, mas quando eu volto a essa história eu me localizo lá. Por muito tempo mais velha eu neguei os museus eu falei: - Não é um lugar de coisas velhas. É um lugar muito chato! E ai no colegial a minha ideia era a medicina e por uma questão de nota eu tinha a nota, na época era PAIES e o PAIES ranqueava a gente ano a ano e nesses ranques eu acabei tendo a sorte de estar bem colocada. Então a gente tem a aquela pressão familiar, pressão da escola, a escola chamou os meus pais para falar: - Essa menina precisa prestar o curso de medicina! E eu neguei o curso e eu falei: - Não, eu quero ser médica se eu for fazer um trabalho voluntário na área. E ai falaram: - Isso não, você vai ser médica para um padrão nanana. E ai eu falei: - Vou fazer Biologia! Então foi mesmo na rebeldia que eu escolhi ser bióloga e comecei o curso, mas voltado para um olhar de pesquisadora para o bacharelado. Quando a gente entra no curso de Biologia a gente fala: - Nossa eu quero trabalhar com Biologia marinha! Eu quero trabalhar no laboratório de pesquisas ligados a ciência, da ciência da saúde normalmente. Geralmente a gente vai para os laboratórios de biotecnologia e então eu estava com esse intuito. E paralelamente o curso de licenciatura ele se inicia, mesmo a gente escolhendo bacharel e isso tem um peso, porque eu entrei para ser bacharel, mas como a licenciatura era concomitante a gente tinha que fazer as disciplinas e ai a gente chegou no estágio. Onde eu fiz o curso o estágio a gente dar aula. Eu sempre fui uma criança muito tímida. E o meu componente quando a gente chegou para dar aula eu tive que dar aula sobre sexualidade. E eu falei: - De jeito nenhum que eu vou dar aula sobre sexualidade! Mas não vou mesmo, porque eu não tenho coragem de falar pênis em público e como é que eu vou fazer isso? E ai eu pedi pelo amor de Deus para que a professora me mudasse de ano, porque se eu desse aula no oitavo ano seria sobre sexualidade e se eu desse aula em outro ano seria outra temática. E a minha dupla era totalmente oposta. Eu extremamente tímida e ela extremamente despachada. E ela falou: - Não, a gente vai trabalhar com isso daí! E a minha professora falou: - Não, ótima exercício para você, para você repensar e desconstruir alguns paradigmas. Então, eu sou professora por causa do meu estágio. Hee, a gente trabalhou em um programa era o Programa Acelerando para vencer sabe! E em nossa turma de estágio tinha uma especificidade os professores não queriam dar aula para nossa sala. Então, nessa construção coletiva que a educação acontece quando um professor não quer dar aula para os estudantes, os estudantes também não querem ter aula com aquele professor e isso gera uma série de conflitos interpessoais. Ai hee, eu e minha amiga estávamos morrendo de vontade de dar aulas para eles e a gente

pensou várias estratégias para trabalhar a temática e os meninos foram com a gente. Embarcaram com a gente. Nosso estágio que duraria um mês, durou seis. Como os professores não queriam dar aula, quando a gente ia dar aula eles saíam da sala e a gente não importava. Ai eles falavam: - Vocês não querem ficar mais um pouquinho. A gente: - É claro! Como a gente organiza, o que é que a gente vai buscar de possibilidade! É o estudante de graduação que chega extremamente empolgado querendo fazer e as vezes muitas vezes a gente é recebido na escola com: - Pelo amor de Deus, você quer ser professor! Não faz isso com a sua vida! Você está empolgada agora, eu já tive a sua idade, eu já tive a sua empolgação! E a sorte que eu e a minha parceira a gente negava de todos os jeitos. A gente começou a evitar o espaço das salas dos professores, porque da mesma forma que energia boa contagia energia ruim também contagia. E ai a gente ficou os seis meses achando bom. Ai falaram: -Mas ai vocês estão ficando seis meses e o professor está deixando de trabalhar! E a gente: - Não está ótimo, pra gente a gente está querendo ficar é com os meninos. E os meninos tiveram um aumento no desempenho escolar bem significativo. O PAC não sei se você sabe, mas era tipo de supletivo dentro do Ensino Fundamental. Os meninos faziam o oitavo e o nono ano em um ano, sexto e sétimo em um ano e esse foi a minha primeira experiência de estágio e eu sou extremamente grata a esses meninos, porque eu não consigo ver a minha formação como professora dissociada pelos provocações que os meus estudantes me fazem e me fizeram. Então, aqueles meninos extremamente desafiadores quanto pela as dificuldades relacionadas pela aprendizagem que eles já tinham, como também pelas dificuldades de relações interpessoais, com o desenvolvimento das capacidades socioemocionais de acreditar que ele eram muito mais do que os estigma que fizeram eles acreditarem que não. Esse desafio acho que foi essencial para que eu hoje seja professora. Estar em uma escola pública, em uma realidade diferente da que eu tinha vivenciado na graduação me fez desvelar várias coisas e desde muito nova eu sabia que eu gostaria de trabalhar com a sociedade de alguma forma. Quando eu cheguei na universidade pública eu me senti responsável em devolver de alguma forma o investimento que eles fizeram e quando a gente vai para a escola pública a gente vê que aquelas crianças que os pais daquelas crianças investiram na minha faculdade. Elas não reconhecem o espaço da universidade pública como espaço deles, eles não se sentem pertencentes a esse espaço, elas não acham que elas podem entrar, mas elas pagaram a minha faculdade. Então, eu sempre me senti na obrigação de devolver de alguma forma. E na experiência de estágio eu descobri onde seria essa devolução. Eu sou professora de escola pública por uma escolha e por uma contrapartida de investimento que eles ainda fazem no meu trabalho. Então é isso. Paralelamente, eu fiz estágio no laboratório para ser uma pesquisadora na área da ciência biológica e ai a minha orientadora: - E ai, bora lá? E eu: - Não, eu não sei se eu quero fazer isso. E ai a minha orientadora que é uma pessoa muito importante dentro da universidade me disse: - Ah, eu não acredito que você vai continuar sendo professora! Na educação, não, não. Esse não é o seu lugar, o seu lugar é este. Ai eu falei: - Beleza, eu não sei, mas vamos combinar o seguinte você me dá dois anos e no final de dois anos eu venho aqui e ti procuro e ai eu vou saber ti falar o que vai acontecer na minha vida. E ai eu terminei a faculdade em janeiro de 2011 e entrei na prefeitura em outubro de 2012, no final desses dois anos de prazo. E ai eu fiquei com as aulas de balé, só com as aulas de balé porque como não sei o que eu quero fazer da minha vida, vou para o meu lugar seguro. Está tudo desmoronando, deixa eu no balé para eu poder pensar. Beleza, eu pensei bastante e foi quando eu passei na prefeitura. Eu não ia prestar. Eu falei: - Ah, eu não sei estou perdida. E ai eu fiz a inscrição no último dia. Sabe quando você está na dúvida e faz de última hora e eu passei na prefeitura e fui chamada em outubro. E de outubro a dezembro eu me apaixonei completamente. É isso. E ai eu liguei para o professor e falei: - Então, eu vou fazer educação mesmo eu não vou seguir com a pesquisa. Ai eu fiquei como professora e na Biologia a coordenadora do PIBID da Biologia era a minha professora de estágio. Aquela que me aconselhou em relação a sexualidade e que me acompanhou em todas as minhas dificuldades, as minhas limitações e me viu ao mesmo tempo ficar seis meses lá e ela me ligou e falou: - O edital do PIBID está aberto você não quer ser supervisora? E ai o PIBID tinha uma particularidade tinha ter dois anos como professora pra ser supervisora e eu não

tinha esses dois anos, eu tinha um ano e alguns meses e aí eu falei: - Eu acho que não dou conta não. E aí ela falou: - Não, eu sei quem é você. Você consegue, se você quiser participa do edital, você vai participar como qualquer outra pessoa. Aí eu falei: - Ah, tá bom, vou tentar. Aí era uma carta de apresentação e um título. Aí eu me tornei supervisora. Por mais que na universidade eu fiquei extremamente empolgada com a minha experiência com o PAC, eu ainda era uma professora extremamente tradicional. Então eu acho que nós professores somos seres de incômodos. Quando eu fui supervisora eu falei: - Não é possível! Esses meninos estão na graduação e eu estou vendo que esse negócio tradicional não está dando certo, como é que vou caminhar com as coisas nesse momento, nesse lugar. A gente que é professor a gente sabe que tem alguma coisa errada. A gente não consegue identificar muitas vezes, mas a gente sabe que tem um trezinho lá. E mais uma vez, a minha construção é coletiva e eu sou muito grata aos meus estudantes do PIBID, os meus estudantes do PIBID tem uma força enorme para eu ter buscado uma formação continuada, por eles terem me provocado a ser uma professora diferente da que eu sai da universidade. Porque do mesmo jeito que eu estava muito empolgada aí eu falei: - Gente, agora são eles que vão chegar mega empolgados para mim! Eu preciso que eles tenham uma experiência diferente da que eu tive, que educação é ruim, que é difícil e eu não sei o que e nanana. Aquele discurso que é mobilizante ne. Tá é difícil mesmo, a gente tem problema, mas é um lugar incrível. Então o PIBID como é que funciona? A gente precisa pensar em projetos. Então a gente começou a pensar em projetos fora da casinha. A gente falava: -Quais são os nossos sonhos? Vamos pôr aqui? Vamos achar um jeito? Então a gente começou a fazer coisas incríveis. Então o PIBID foi um dos carros chefes assim, porque estar em contato com os estudantes da graduação me fez ter uma tomada de consciência para a minha necessidade de saber mais, saber mais sobre o mundo, saber mais sobre mim, saber mais de como os processos pedagógicos com os estudantes aconteciam. Então isso teve um papel enorme. Paralelamente a essa experiência de supervisão, eu tive o presente que foi na época em que a universidade tinha mais dinheiro, de participar de um projeto que levava professores de cinco escolas públicas de Uberlândia para conhecer museus. E foi só isso. A gente viajava cada época para um canto diferente. E a ideia era pensar o que nesses museus tinha para depois pensar em nossos estudantes. Então aliar isso com o PIBID, aliar a minha experiência como professora e nisso de pensar a educação com um ar de sublimação, o que faz os meus pés saírem do chão de tanta empolgação, de tantas coisas que eu podia fazer acontecer, foi me provocando de um jeito que a graduação já não dava mais conta. E aí, eu fiquei como supervisora do PIBID por cinco anos até eu vir para cá e aí eu comecei a fazer a especialização aqui na UFU. Eu sou especialista em EJA. As questões sociais elas me marcam muito. Ter consciência do lugar privilegiado que eu ocupo, me faz ter um desejo muito grande de poder falar com. Porque não é falar por, as pessoas sabem falar por elas mesmas. Mas o meu lugar de privilégio contribui para eu falar com essas pessoas. Então as questões sociais me mobilizam muito. Saber as histórias de vida dos meus estudantes, me mobilizam muito. Eu sou professora de periferia. O PIBID estava comigo na escola da periferia. E esses processos me marcam muito porque o que é importante para mim como professora. Hoje eu sei dizer em palavras, mas na época eu não tinha essa estruturação para dizer em palavras, mas saber a história de vida das pessoas é uma coisa que me move. Saber quem elas são, de onde ela vem, para onde elas vão. Isso é importante para quem é professora, isso na verdade é fundamental. E isso no contexto que a gente vive é lindo falar que educação é prioridade. É lindo. Mas é preciso considerar que os meus estudantes muitas vezes a formação não é prioridade. Prioridade é que eles tenham que comer a noite. Eu dou aula em uma região de acampamento. Teve uma experiência que a gente ficou na escola até as 22h, porque estavam tirando o acampamento, do lado do Glória tem um acampamento. Então a gente ficou até as 22h sem saber se a gente ia voltar para casa. Quando eu passo uma tarefa para casa eu preciso ter consciência que meus alunos do oitavo e nono ano já trabalham. Muitas vezes em um lugar que é informal, grande parte deles estão no informal tipo garçom da lanchonete. Não adianta eu passar duas páginas de tarefa de casa, porque não vão dar conta de fazer. Se eu não tiver uma disposição de olhar quem são os meus estudantes, eles vão tirar zero no processo todo

mundo. Porque eles não vão fazer e eu vou ficar nervosa porque eles não fizeram e aí eu assumo o discurso que eles não vão fazer nada na vida. Eles não sabem nada. Eles não querem nada. E eu tiro a responsabilidade que é minha como profissionais que somos da educação, de entender e de adequar a minha proposta pedagógica ao contexto da escola. Então, esses processos fizeram parte. No mestrado foi algo mais recente, eu terminei no ano passado. Então eu tive no projeto do PIBID e um tempo depois no mestrado em educação. No mestrado eu trabalhei na linha de Ciências e Matemática. Dentro dessa linha eu trabalho com espaços educacionais em museus. Retomar a experiência dos museus para mim da infância é muito importante, porque é um lugar que na infância não foi uma experiência muito boa, na adolescência eu nego e no meu mestrado eu retomo. Agora na escola sobrava pra mim as turmas que ninguém queria pegar porque quem era mais velho na escola escolhia a turma primeiro, mas aí como fui ficando mais velha no concurso chegaram pessoas depois de mim. Aí eu escolhia primeiro e a minha escolha continuava sendo a que seria dos últimos. Aí como a dinâmica do PIBID era de projeto, sendo que o movimento e as dinâmicas eram diferentes aí eu pensei: -Será que eu vou conseguir desenvolver isso na sala? Aí eu desenvolvi um projeto. O primeiro projeto que eu desenvolvi na verdade foi sobre sexualidade. Olha só que curioso. O meu projeto na escola foi sobre sexualidade. As crianças tinham um diário. A gente tinha a parte pedagógica e as crianças escreviam sobre as questões socioemocionais que envolvem a sexualidade. Sexualidade não é só a parte sanitária de ensinar como utilizar a camisinha. O outro projeto teve um interesse maior. Eu assisti um documentário “Quando sinto que já sei” e esse documentário fala sobre isso que a gente sente que o trem está errado, mas a gente não sabe o que está errado. E aí ele traz onze experiência de escolas públicas do Brasil que mudaram a forma de ver a educação. Mudaram completamente. E aí traz depoimentos de como essas escolas funcionam. Então eu assisti esse documentário e falei: -Beleza, então eu tenho que mudar a escola inteira. Porque assim eu tenho uma ação limitada enquanto professora. O que eu posso fazer? Aí, lá no documentário tinha uma ideia que a escola estava dividida em famílias. -Então beleza, eu vou dividir os meus meninos em famílias. Eu fiz esse projeto durante três anos e depois eu vim para cá. Eu acho que vim cá por causa desse projeto. Eu acho. Eu não tenho certeza, porque quando a gente recebe o convite eles nem dizem por quê. Eu acho porque foi isso. Aí eu dividi a minha sala em famílias. No primeiro ano eu escolhi as famílias e o meu critério de organização das turmas de famílias era maior e menor facilidade de leitura e escrita. Eu era professora de Ciências, mas a leitura e escrita era o meu calcanhar de Aquiles. Porque eu sabia que os meninos entendiam Ciências, mas eles tinham dificuldade de compreender o que eu estava pedindo e sistematizar e organizar na escrita. E aí eu organizei a família assim, por que? Porque aí os que tinham mais facilidades estavam juntos com os que tinham dificuldades. E no meu movimento de família isso era importante. E aí heee as famílias ocupavam um... todos os dias que eu chegava na sala as famílias já estavam organizadas, porque eram o ano inteiro a mesma família. E isso dava alguns conflitos. O primeiro conflito que a gente teve foi com o barulho. As nossas salas não tem uma acústica boa para a gente trabalhar em grupos. Eu atrapalhava todos os professores do corredor. E eu deixava a supervisora louca da vida. E ela falava: - Que bagunça! Porque barulho na escola é bagunça. Barulho não é produção de conhecimento. Produção de conhecimento é o professor fala e os meninos ouvem. Aí eu falei: - Beleza, eu consigo entender que eu estou atrapalhando, mas eu não aceito mais deixar os meninos um atrás do outro. O que que eu faço? -Ah, então sai com os meninos da sala de aula. E aí eu comecei a sair com os meninos da sala de aula. Os meninos escolhiam em qual lugar da escola a gente ia ter aula. Se os meninos falassem mesa. Aí tinha umas mesinhas com tamanhos das famílias. Tinham outras que eles carregavam do refeitório e juntava a mesa para sentar. E aí eu tive que provar para a supervisão antes de eles sentarem. Aí você tem que explicar para sua supervisora. -Onde é a sua sala? - Onde eles quiserem. -Ah, você pegou uma das piores das turmas, uma das mais bagunceiras, você não vai conseguir. E eu falei: -Ah, tá bom. Isso aí eu já sei. Mas eu vou achar um jeito de fazer dar certo. Eu preciso de um voto de confiança, porque eu vou fazer. E aí ela já estava acostumada com as minha maluquices. E aí ela falou: -Então beleza, deixa eu ver dar errado. E começou a dar muito certo. E os

meninos começaram a ter muito mais disposição para o meu componente curricular. Quando a gente ouve na sala de aula que os meninos preferem falta na aula de Educação Física para ir para sua aula. Nossa, você é deus. Então começou a dar muito certo. Os problemas disciplinares começaram a diminuir. Então como que funcionava. As famílias eram pequenos grupos e elas podiam escolher em qual lugar da escola. Mas tinha uma regra, tinha que estar todo mundo na minha vista e ao mesmo tempo eu tinha um desafio que agora eu tinha que pensar em atividades de construção coletiva para os grupos. Então eu tinha que ficar passeando entre os grupos para fazer as provocações e isso é uma dificuldade grande porque a gente não foi preparado para esse tipo de perspectiva. Eu tinha que mediar as ações. Então são pessoas bem diferentes nas famílias e muitas vezes eu tinha que mediar os conflitos. E isso teve um resultado excelente, porque eu comecei a considerar os meninos como gente, para além do meu conteúdo. O meu conteúdo é importante, mas só é importante quando eu olho para aquela criatura linda maravilhosa que chega na minha aula. Porque só por chegar ela já é vitoriosa, porque não foi a mãe que ia levar eles foram a pé e é longe pra caramba. Então só de estarem lá já é o auge, tipo que bom que você está aqui. Ai beleza, deu certo. Já no segundo ano os meninos já pediram para eu acompanhá-los e ai tive uma proposta bem diferente ai eu fui para o sexto, sétimo e oitavo com os meninos. E a própria direção pedia porque também os meninos já tinham dificuldade de aceitar ser só tradicional, porque como eles dialogavam muito então também eles já sentiam a necessidade de um lugar diferente com as professoras. Lembro de uma situação que um estudante chegou para mim e falou assim: - Professora me dê uma advertência, porque aqui na família a gente percebeu que meu comportamento não foi adequado. Eu tinha falado que cada escolha tinha uma consequência. Se eles fizessem bagunça nos lugares que eles escolhessem, a consequência é que eles teriam que fazer em sala de aula no formato padrão, porque eu não podia trabalhar mais. Mas se eles escolhessem cumprir o combinado no coletivo que a gente tinha construído, a gente podia continuar. Tudo era escolha e consequência. E a consequência do grupo foi que tinha que eu dar uma advertência. – Professora, pode fazer. Mas eu nunca mais vou assinar uma advertência. Com você né! Eles eram ainda bem custosos com os outros professores. Isso mostro o tanto que eles me provocaram como professora. Quando um menino vira pra você que pode dar uma advertência e que nunca mais vai tomar. A nossa profissão professor é feita de pequenas conquistas. E essa foi uma. Mas não só conquista. Aqui no CEMEPE eu sou um pouco mais arrumadinha, mas eu sou uma pessoa um pouco mais despojada. Como professor a gente tem essa liberdade. Como sou bailarina o meu pé é todo machucado. Então tinha época que sapato me machucava, menos chinelo. Ai eu ia de chinelo para a aula. E ai teve que uma vez que uma aluna perguntou para mim: - Professora, você vai assim para o shopping? Sim. É claro que eu vou. Ai eu perguntou de novo: - Professora, os seguranças ti seguem? Mesmo tendo um olhar disponível para as questões sociais. Na minha maior ignorância eu respondi: - Claro, que sim. Claro que eu vou para o shopping assim e os seguranças não me seguem. Por que os seguranças iriam me seguir? E ai eu comecei uma discussão de como os seguranças tinham o papel na verdade de garantir a nossa presença no shopping. E ai ela falou para mim: - Professora, eu me arrumo para ir no shopping. E essa menina não faz nem ideia o quanto ela mudou a minha forma de ser professora. Ela pegou a minha cara e ela deu uns 580 grandes tapas. Ela não gritou comigo. Ela não me deu uma aula sobre consciência de classe. Ela não me deu uma aula de lugar de fala. Mas em três perguntas ela me colocar para ver a realidade. Sabe quando você tem que esperar o recreio para chorar. Então eu sou professora pelos meus alunos. Meus alunos me cobram ser uma professora melhor, quando a gente está disposta a ouvi-los. Porque eu poderia muito bem ficar no meu discurso ignorante. E depois mais ou menos de seis meses depois disso eu prestei o mestrado para educação. E no mestrado em educação dentro da linha de museus eu com minha orientadora, a gente fez “O museu dos sonhos possíveis”. Paulo Freire tem um conceito de sonhos possíveis, que é aquilo que surge a partir do sentimento de indignação que a gente tem da realidade e a partir disso que a gente encontra caminhos para tornar as coisas possíveis. O sonho possível é quando a gente pega uma coisa que é utópica e transforma em real. E ai “o museu dos sonhos possíveis” eu coleciono as histórias de vidas dos

professores. E a minha pergunta só tinha uma: - Professor, na história de professor você tem um sonho que se tornou possível? Então hoje, o que me marca como professora? As questões sociais, a presença que eu sou na vida das pessoas, porque eu posso alimentar sonhos e também eu posso destruir os sonhos. E meus estudantes, porque a cada vez mais eu vejo o meu conteúdo com um anexo. Conte sobre a sua história aqui no CEMEPE? Eu sou de um grupo muito particular de pessoas aqui no CEMEPE, que veio negando o CEMEPE. Eu sou aquele professor que negava o espaço do CEMEPE como espaço de formação. E eu vim para cá com as pessoas sabendo disso. Então isso pra mim foi um presente e também um tapa na cara. Quando eu recebi o convite eu falei: - Gente, vocês tem certeza? Porque assim ao mesmo tempo que minha história é leve e não sei o que, eu sou uma pessoa bastante questionadora. Não tem como se interessar e assumir que a educação é um lugar de luta de resistência numa posição de receber. Sem ter uma crítica sobre os meus atos e as minhas ações. Isso é legal, mas também é difícil. Porque para comprar uma ideia eu preciso estar convencida de que ela vai ser boa. E de que pode dar certo e de que eu preciso acreditar. Só seguir ordens pra mim não serve. Então, estar no CEMEPE hoje para mim é um presente, porque eu também fui acolhida nisso. – Não tudo bem a gente está querendo esse perfil de gente. - Tá bom. Quando eu cheguei a gente foi aprender. Diferente de outras pessoas que tem aqui, eu sou professora, muitas pedagogas, supervisão, tiveram experiência na direção das escolas. Eu sou professora. E isso me traz uma limitação muito grande. Eu tenho uma ideia da minha sala. Eu não consigo entender a dimensão de um ano, de uma escola, de uma rede. Quando eu vim para o CEMEPE, já que eu era a professora que negava o CEMEPE, por que eu vim para o CEMEPE? Na minha cabeça estava assim: - Gente, eu faço coisas tão legais aqui na minha sala. Será que eu consigo fazer essas maluquices para a rede? Estou aqui de forma muito temporária, porque o meu lugar é com os meus meninos. Mas ter a oportunidade das minhas ideias malucas irem para a rede é uma coisa maravilhosa. Então quando eu cheguei aqui no CEMEPE eu fui aprender sobre Educação Infantil. Eu vim pra cá em janeiro de 2017. A gente foi aprender. A gente teve um intensivão sobre os outros níveis de ensino. Eu entendia muito bem sobre Fundamental II, sabia alguma coisa sobre o I, sobre a EJA. Eu sabia do Fundamental I, mas eu sempre falava que a criança aprender ler e escrever era mágica. De repente, assim oh, ela chegava pra mim lendo e escrevendo. Então a gente foi aprender o que acontecia e isso trouxe uma ampliação de olhar e também de possibilidades. A gente que tem essas coceirinhas de ideias na cabeça, na hora que você amplia o seu olhar você fala: - Nossa, eu posso fazer isso, isso, isso, isso! E aí a gente ficou por um tempo. E aí a gente começou um processo de visitas as escolas e a gente trabalhava com roteiros. A gente era dividido e cada um tinha dez escolas e a gente tinha que ir visitar essas escolas como apoio pedagógico. E eu tinha um mês no meu grupo, primeiro na teoria e depois na prática. E eu ia auxiliando as pedagogas no que era necessário em relação as demandas. Porque esse é um braço. O CEMEPE tem um braço que é a formação, mas ele tem muitas outras ações para além da formação. Nós coordenadores também temos esses papéis. Esse papel de acompanhar as escolas ele também é formativo, mas não é a formação em seu caráter essencial. Depois de algum tempo eu comecei com a formação dos professores de Ciências. Foi a minha primeira formação. E eu já era marcada pela Arte, por ser bailarina. Eu não consigo desassociar pra mim eu sou isso. E aí eu comecei a levar os professores para viajar. Na minha vivência era tão importante que os professores viajassem. Conhecer espaços não-formais, levar a conhecer a usar a escola, outros lugares da escola. Não necessariamente eu preciso sair da escola. Eu posso usar o pátio da escola. Eu posso usar os cantinhos que tem de jardim. Eu posso usar a entrada da escola. Eu não sei em que época da vida a gente se limitou dizendo que a sala de aula é a faixa branca. É tanto lugar e é lugar nenhum as vezes. Então eu comecei isso. E aí a gente não aguenta ficar em uma coisa só. Hoje eu tenho um milhão outras demandas malucas, que são as minhas maluquices. Que são frutos dessas sementinhas, porque tudo isso que ti contei quanto da minha história de vida desde criança. São sementinhas que hoje eu consigo identificar como flor. Mas que tem uma origem diferente da minha graduação e que é distante dos espaços formais. A minha aluna me ensinou sobre vida, uma coisa que eu não aprendi na minha formação sobre EJA onde que seria um

lugar que também discute as questões sociais. Como é que é formar colega de trabalho? É bastante diverso, porque até então eu estava acostumada a sonhar sozinha. A sonhar e executar e independente de dar o braço para os outros colegas de profissão. E eu negava o espaço do CEMEPE como espaço de formação e agora eu era a formadora do CEMEPE e também eu via os meus colegas como ponto de tirar energia, de lembrar os problemas que a educação tinha. Então era três desafios que antes de estar com os colegas eu tinha que resolver comigo. Essas três coisas eram minhas, meus problemas. E aí eu tive um presente de começar a descobrir os meus colegas em lugares de parceria. Não é um lugar fácil. Não é um lugar confortável. A gente tem histórias de vidas muito diferentes. A gente de percepção de educação e mundo muito diferentes. Tiveram problemas sim. Eu não sei se é por causa da forma que eu enxergo, porque crítica para mim é um convite. Mas os problemas que eu tive não foram com os professores de Ciências e sim com os diretores. Bem olha pra mim, quando os diretores me viram. Então a questão da idade foi um fator muito difícil, porque eu fui colocada em xeque pela minha idade. Fui colocada em xeque pelos meus sonhos. Eu fui colocada em xeque pela forma que eu via a educação e de como eu achava que os processos podiam acontecer. Então no primeiro momento eu tive que provar, da mesma forma que eu tinha feito na escola que as minhas ideias eram maluquinhas mesma, mas que antes de me dizer que ia dar errado, que eu tinha conhecimento que eu era uma profissional da educação que eu tinha consciência dos meus atos e das consequências dos meus atos e que eu precisa de espaço para fazer acontecer. Eu precisei fazer isso, não foi fácil. Mas quando a gente tem propriedade do que a gente fala, as pessoas começam a ouvir. E eu acho que o meu olhar de esperança para a educação, não é um olhar de esperança distante da sala de aula, pelo contrário, é um olhar de esperança com a sala de aula de falar assim: -Tá uma complicado, a gente precisa lutar para que a educação seja melhor mas ao mesmo tempo tem muita coisa para ser feita. É uma coisa que traz os professores pra cá. Os professores. A nossa profissão é uma profissão que está doente. É uma profissão extremamente cansada. Os professores geralmente trabalham três turnos. Não adianta eu ter um olhar de empatia com os meus alunos e não ter com os professores. Os professores estão vendo as suas condições de trabalho cada vez piores. Então eu preciso ter empatia por isso. Muitas vezes o que eles me falam, as vezes de forma grosso e nananna, se eu ler só o superficial, eu posso ter feito com uma aluna colocar ela para fora porque ela está me desrespeitando. Ou eu posso olhar para mim: - Preciso reajustar algumas coisas aqui, porque não está muito bom. Então e eu tive dificuldades, mas eu acho que é isso que me motiva porque eu escolho. Porque pra gente continuar sonhando a gente precisa lembrar mais das coisas que funcionam. Eu acho que a gente precisa ler a realidade sim, mas o que que eu vou fazer com isso. Eu acho que a minha pontinha de esperança também dá esperança para os professores. Viajar dá esperança para os professores. Como você foi se formando formadora? Olha, a minha experiência do mestrado. O meu primeiro ano do mestrado também foi o meu primeiro ano que eu estive aqui, hee foi o meu segundo ano na verdade. A minha orientadora que foi um presente para mim. Eu não sabia se era terapia ou se ela estava me orientando mesmo, de tão presente que era. Eu ia com as minhas angústias, com os meus desafios para ela. E é assim, por mais que a gente tem um olhar de esperança não é um lugar muito bonito. Quando você começa a se destacar com esse tipo de coisa, principalmente num lugar político que a gente ocupa, você sai do coletivo destruída por falar assim: - Você não sabe do que está falando! Você não é ninguém. Isso é uma coisa muito doída. Muito. Eu já fui para casa chorando muito. E minha orientadora sempre muito maravilhosa falava assim: -Estão puxando o seu tapete, então sobe nele e sai voando. Então ter essa oportunidade de estar com ela, ela me fazia olhar para os problemas e falava assim: - Tem caminho por aqui! E aí eu comecei a entender que os problemas das pessoas comigo é um problemas delas e não meu. Quando a gente entende isso é bem mágico. A gente começa a falar assim: - Beleza eu tenho uma responsabilidade nas minhas falas e nos meus atos, mas o que você pensa de mim, não é problema meu. Se você tem um problema comigo é um problema que você tem que resolver, não sou eu que preciso resolver. E aí eu comecei a me empoderar. Porque a vida é feita empoderamento. Nós que somos mulheres, essas desconstruções do que nos disseram o que a gente tinha que ser. Mas

também outras questões né! Aquele livro do “Corpo Educado” diz que a gente é educado para um padrão de normalidade. O padrão de normalidade é ser branco, homem, de classe média, cristão e heterossexual. Qualquer coisa que divirja desse lugar não é normal. Eu sigo todas, menos ser homem. Então eu já tenho os meus desafios desse espaço, só que eles são acumulativos. E aí a gente começa a entender que a gente tem os nossos processos de desconstruções para cada um desses. Imagina os desafios de mulher, negra, da periferia, que não é cristã e é homossexual. Olha quantas lutas que essa pessoa tem. Então na verdade a gente tem que dar os braços e falar: - Vamos juntos! Eu acho que foi a minha orientadora que me fazia olhar para mim, a partir do que estava acontecendo no externo, localizar onde estava o problema para me ajudar a atuar no problema. As vezes se eu não tivesse tido essa experiência de entrar no mestrado e ter tido orientação com essa orientadora, talvez a minha trajetória teria sido um pouco diferente. Talvez eu teria desistido. Você consegue identificar as suas aprendizagens como formadora? Olha, as minhas principais aprendizagens. Aprender a acreditar no potencial do outro. Como eu te disse eu achava que os professores todos, na verdade eles já não queriam mais. Eu desconsiderava o tanto que eles estavam machucados. E eu assumia como não querer fazer. Do mesmo jeito que eu ficada nervosa de quando diziam: -Ah, o menino não quer aprender! Eu também estava falando que eles também não queriam fazer. Então eu aprendi a acreditar no potencial deles. Aprendi a acreditar no meu potencial. Que as minhas ideias são malucas, mas elas são possíveis. A ideia é que cada vez mais a gente junte ideias malucas. E que nossas ideias não são problemas, elas são as soluções na verdade. Eu também aprendi isso. Eu aprendi a entender a rede como algo muito maior do que eu tinha compreensão inicialmente. Que não é só a minha sala de aula. Eu tenho que pensar em 123 escolas. Aqui no CEMEPE a formação com os professores é um braço pequeno nosso. A gente tem uma função com os projetos que vem do MEC, com atendimento com os pedagogos, com atendimentos com os diretores, com organização de materiais instrumentais que vão para as escolas. Eu acho que tudo é processo formativo, mas isso toma um tempo da nossa carga horária que é muito grande. E eu aprendi a valorizar muito o diretor, que é também um ser que está fazendo o máximo. Eu acho que tanto os nossos alunos, quanto nossos professores, diretores e eu e você nós estamos fazendo o melhor que a gente pode, com a realidade que a gente tem. E a minha orientadora me mostrou, ela tem um livreto que chama “Orientação com afeto” não tem como eu formar professores se eu não estou disposta ao afeto. Se eu não assumir que a educação ela acontece pelo afeto. E não necessariamente o afeto de: -nenenene, bonitinho. Não é um afeto de abraços, mas um afeto, sabe o filme do Avatar quando ela vira e fala assim: - Eu ti vejo. É esse afeto. É o afeto de me permitir começar com as histórias de vida dos meus estudantes, do meu diretor. Entender que tem diretor que está faltando professor para ele, que tem um monte de questões burocráticas, que eu preciso ter um olhar diferenciado para cada um deles. Isso é educação inclusiva. Você gostaria de falar algo que não foi perguntado? Eu quero ti falar dos meus sonhos possíveis que conseguimos. Eu tenho uma verba para gastar com as questões étnicorraciais. Inicialmente o projeto era extremamente tradicional e eu queria levar os professores para viajar e eu queria fazer um congresso onde os professores pudessem trocar. E isso não estava previsto no projeto. E eu precisei convencer o MEC e eu fiquei um ano e meio convencendo o MEC. E eles autorizaram. Nós vamos fazer um projeto de formação incrível para a afirmação das relações étnicorraciais. E ele tem três eixos. O primeiro de formação é com parceria com o NEAB/UFU. A gente vai ter dois seminários com professores referência no país aqui no CEMEPE. E eu vou levar os professores para Parati com tudo pago para ter uma experiência indígena e quilombola. Eu tenho uma formação *in loco* que é uma escola aqui que é considerada a pior escola da cidade, que nada dá certo na escola. Então eu falei: - Beleza. Eu vou sair aqui do CEMEPE e dar aula lá. E aí eu conversei com a Secretária que a partir dessas coisas que todo mundo apontava, a gente tinha que fazer coisas específicas para lá. E aí eu pedi que a Secretária liberassem os professores para sete encontros. Liberassem as crianças. E aí os meninos iam embora 9h30 da manhã para que todos os professores pudessem ter uma formação comigo sobre “Quem são os meus estudantes”? “De que lugares eles vem”? sobre aquilo que eu acredito. Sobre essas questões da importância do afeto na educação. E a

prefeitura também pagou uma viagem para Sacramento para eles. Eu sou a que defendo as viagens loucamente. E que defendo que a gente tem que achar uma brechinha. -Ah, nossa não o professor não quer vir para o CEMEPE. Então vamos para a escola. Ah, isso e aquilo não estamos liberados. Então vamos pedir liberação. É muito difícil liberar aluno. É uma coisa que geralmente a gente não vê, mas para essa escola foi. Ai a gente fez a formação e tivemos resultados incríveis. A gente depois de diagnóstico a gente começou a fazer um plano de ação. Desse plano de ação a gente definiu três coisas que são fantásticas. Você sabe que o módulo é uma polêmica aqui na prefeitura. Os professores tem o módulo e não querem vir para o CEMEPE. Lá na escola a gente combinou que o módulo seria uma vez por mês na escola. Isso é uma conquista sem fim assim, de tamanho. A gente conseguiu que os professores se dividissem em comissões. Todos os professores estão em alguma comissão. Tem a comissão de eventos, científica. A comissão científica é a que vai pensar as questões pedagógicas da escola. Ela é composta por professores junto com os supervisores. Tem a comissão da família para pensar ações e calendários para tentar juntar a família. Que era um problema apontado pela escola, que a reunião dos pais era aquele lugar punitivo. Os pais chegavam orgulhosos e saiam olhando para o chão de vergonha. E ainda tinha aqueles rótulos. -Nossa, você não precisava ter vindo. Só vem os pais dos meninos que não precisam. Porque a gente olha para a reunião dos pais como se ela fosse punitiva. Se seu filho é quietinho você não precisa de ir nas reuniões dos pais, porque eu vou punir o seu filho aqueles que são custosos. Então a gente desconstruiu isso. Hoje, a reunião dos pais nessa escola é formativas, tem palestras e os pais recebem o boletim. Os alunos que precisam de uma maior atenção são chamadas em outro horário. Não é junto com os outros pais, expondo aquela criança. Essa é uma conquista nossa. Mas a gente quer mais. Como fortalecer a relação com os pais? E a gente conseguiu um projeto de leitura na escola. Todos os dias os primeiros quinze minutos são para a leitura. Em todos os componentes. Essas são três grandes conquistas formativas, de um processo de formação. São as minhas lutas, minhas maluquices. Porque quem olha isso é tudo maluquice, mas as maluquices funcionam. A Alice sempre fala que as melhores pessoas são as mais malucas.

APÊNDICE E – ROTEIRO PRÉVIO DA SEGUNDA ENTREVISTA FORMADORA/2



ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO PARA ENTREVISTA

Jussara G. Santos

Aline M.M.R. Reali

- 1) Como você conseguiu lidar com a divergência política, por você ser adepta a um partido de esquerda e na época [como formadora] a prefeitura ter no governo um partido de direita?
- 2) Sobre o questionário que os professores respondiam no final das formações. Você lembra das perguntas deste questionário? Além de levantar os possíveis temas para a próxima formação, este questionário tinha outras finalidades?
- 3) As formações eram elaboradas e ministradas por convidados ou por vocês formadores?
- 4) Quais eram os motivos para se convidar um ministrante?
- 5) Sobre a necessidade de estudar a História e Cultura Africana e Afrobrasileira você disse que não tinha nenhuma referência, mas algumas professoras de História a ajudaram muito. Como e no que essas professoras ti ajudaram?
- 6) Ao procurar a UFU para pedir ajuda sobre conteúdo de História e Cultura Africana e Afrobrasileira você teve uma situação desagradável com um professor. Como você conseguiu superar esse conflito inicial com esse profissional, para conseguir trabalhar na elaboração dos módulos com ele?
- 7) Conte (pensando em você neste momento) como foi esse processo de elaboração dos módulos da formação sobre História e Cultura Africana e Afrobrasileira. Aprendizagens? Desafios? Conflitos? Consensos?
- 8) Você iniciou o trabalho com a formação sobre História e Cultura Africana e Afrobrasileira com um profissional e depois houve uma troca. Essa troca provocou algo em você? Como você conseguiu lidar com essa troca?
- 9) Sobre a articulação da prefeitura e a universidade. Conte em detalhes como você conseguiu articular a relação entre os professores da rede e a universidade. Quais foram os aspectos que fizeram parte dessa articulação? Como se deu essa articulação? O que você teve que fazer para conseguir isso?
- 10) Como era a dinâmica de trabalho junto com os formadores de Artes?
- 11) Pra você enquanto formadora o que foi bacana na oficina de Hip Hop?
- 12) Você ter sido propositora de atividades que ainda não tinham sido feitas na formação continuada (por exemplo as viagens) o que trouxe de contribuição para sua vida profissional?
- 13) Sobre o jogo dos professores para testar os seus conhecimentos. Você disse que não adianta colidir com uma pessoa adulta, mas leva-la a um diálogo de reflexão. Como você fazia esse diálogo de reflexão? E como você aprendeu a fazer um diálogo de reflexão?

APÊNDICE F – SEGUNDA ENTREVISTA FORMADORA/2

Bem, no comecinho da nossa outra entrevista pensando aqui no CEMEPE quando você foi eleita pelos pares para estar na frente como coordenadora da área de história, você disse algo interessante sobre a divergência política, que no governo tinha um governo de direita e você sempre foi PT e você deixa bem claro em sua fala até mesmo a sua contribuição para o PT em sua cidade desde a sua adolescência. E aí você vem desde a sua adolescência sendo de esquerda, entendendo esse seu lugar e sendo bem decisiva e incisiva nessa linha de política. E você vai ser coordenadora dentro de um governo de direita. E aí eu queria entender como foi esse processo para você lidar, porque até mesmo lá no finalzinho da nossa entrevista você fala assim olha eu tenho uma liberdade para trazer as formações, mas a secretaria também impõe algumas coisas. Ok, tem a parte da secretaria. Mas você enquanto coordenadora, formadora de esquerda dentro de um governo de direita que também tem algumas exigências da Secretaria como você conseguiu lidar com as divergências políticas e fazer o seu trabalho como formadora? Então Jussara era um processo assim de muito aprendizado, de respeito com o que a Secretaria de Educação queria e de respeito com o que as pessoas queriam. Na verdade, eu intermediava. Eu funcionava como um diplomata. Eu chegava para a Secretária e falava assim: -Oh, os colegas da área de História eles querem fazer isso, a Secretaria quer que eles façam isso, a gente pode negociar!? E aí sempre a gente tinha uma troca né e eu intermediava essa troca. Então, eu tinha que fazer um esforço para trabalhar com eles, não era assim harmônico não. Além de colocar o meu ponto de vista eu tinha que falar isso nós não vamos fazer. As vezes eu tinha que ser taxativa. Isso aqui nós vamos fazer. Isso aqui nós não vamos fazer. Então não era harmonioso, tinha conflitos. E aí os conflitos resolvia eu e a Secretaria as vezes, as vezes era a pessoa que a Secretária indicava, na conversa mesmo, no diálogo colocando as coisas na mesa, as cartas todas as que tinham, qual era o objetivo do trabalho, onde a Secretaria queria chegar e aí a gente acertava. Era assim que eu conseguia fazer, mas as vezes eu perdia nem sempre eu ganhava né. E sempre que eu perdia eu ficava pensando assim, o que eu poderia ter feito para não perder (no diálogo), pra poder ter conseguido mais coisas para o grupo sabe. Porque como eu falei para você eu me constitui dentro do grupo sempre foi assim. Então eu não me vejo fora do grupo. Eu não me vejo como sujeito fora do grupo. Hoje por conta da pandemia, por questões de saúde que eu sou um sujeito mais individual. Então eu tenho dificuldade nisso, porque eu não fui constituída assim. Sempre que eu posso estou no coletivo. Eu não sei se eu ajudo assim. Até que ponto a corrente política direita e esquerda interferiu no seu trabalho como formadora!? Houve alguma interferência por ser correntes políticas diferentes? Na época não houve não, porque a questão era trabalhar pela educação, mas se fosse hoje [2021] na conjuntura daquela época era diferente em 2007, 2008, 2009 era diferente isso. Existia a separação, mas não era tão complexa quanto hoje. Não era tão explosiva quanto hoje. Se fosse hoje eu acho que não teria conseguido nada, porque não passaria nessa conjuntura, é certeza. O grupo que está na prefeitura que é o mesmo da época não passaria tenho certeza que não, porque hoje eles mostraram para o que vieram. No processo que eles já eram lá nos anos 2000, já eram assim, mas eles ficavam camuflados hoje a situação não é de camuflar, a situação ela é explícita. Ela é bem explícita. A minha próxima pergunta é sobre os questionários que você propunha para os professores que primeiro você tinha falado que era para levantar os temas para as próximas formações. Além de levantar temas para as próximas formações esse questionário tinha outros objetivos? Jussara essa prática dos questionários quando eu entrei já existia em um outro formato. Fazia essa questão da identificação do professor, da escola onde trabalhava na época e perguntava qual a temática que o professor queria estudar, só isso. Quando eu entrei... e as vezes era perguntado até oralmente em uma roda de conversa nos anos anteriores. E aí quando eu entrei aí eu elaborei umas perguntas né, eu não sei se eu tenho essas perguntas e se eu tiver alguma irei passar. Tinha além da identificação da pessoa do professor, o sujeito né, além da identificação a escola que ela trabalhava, o tema que ela queria estudar, outros tipos de sugestão. O questionário era para fazer o levantamento, mas também ele era para conhecer um pouco

assim a pessoa que estava lá, o sujeito, qual a série que ela trabalhava, que tipo de tema que ela precisava ser formada entendeu. Na minha época não era só para fazer o levantamento de tema, era também para conhecer um pouco da necessidade do grupo. E eu pegava esses questionários, fazia o levantamento de tudo, tabulava os dados e enviava para a Secretária porque era a partir da leitura que ela ia fazer desse questionário que a gente conseguia as coisas. Também era a partir disso, porque eu tinha o referendo do grupo, a minha fala era referendada naquilo que eu tabulei das entrevistas do questionário escrito do grupo. E também a partir dos encontros que a gente fazia e as pessoas iam me pontuando sobre o que elas queriam, sobre as problemáticas que cada um estava enfrentando na escola e quando surgia um problema eu pegava esse questionário e mostrava para a Secretária e falava assim: - Oh, isso não sou eu que estou falando, isso não sou eu que estou querendo, isso aqui é a necessidade do grupo da prefeitura. E aí eu falava quais os ganhos que a gente vai ter com isso, quais os prejuízos que a gente vai ter na formação do aluno. E assim se a gente não formar o professor, a gente não forma o aluno. Então, eu usava muito isso com a Secretária. E o questionário não era só para levantar temática não, era para um conhecimento mais aprofundado dentro da medida daquilo que um questionário pode dar de conhecimento dos sujeitos que a gente estava trabalhando. No item outras sugestões essas outras sugestões seria o que? Por exemplo, um trabalho de campo. Eu me lembro de uma situação que pode até enfatizar ou exemplificar isso que você está me perguntando. Uma vez que a gente falou de quilombo e aí a gente tinha o Quilombo do Ambrósio em Ibiá e aí o pessoal quis ir conhecer. Na cidade de Ibiá tem um museu, um precário museu mas tem, falando sobre o Quilombo do Ambrósio e tem o lugar, a terra, o lugar que eles estavam sitiados e que eles construíram suas moradias, suas cabanas, suas casas. E tem e aí a gente foi lá visitar. Surgiu de uma formação ne, nas perguntas desse questionário que eles queriam conhecer um lugar assim. E aí eles sugeriram em conhecer o Quilombo do Ambrósio em Ibiá e a gente foi. Então, surgia questionamentos desses questionários e também surgia questões durante a formação e aí a gente corria atrás entendeu. Desse correr atrás se referente as ministrações e execuções dos temas das formações. Você me falou sobre o tema História e Cultura Africana e Afrobrasileira que você elaborou os módulos junto com um profissional. Você traz então convidados para essas formações e também ministrava essas formações! Eu queria entender sobre como essas formações eram elaboradas, como elas eram ministradas, quem pensava nos formadores que seriam convidados ou até mesmo se havia uma ministração interna como se fazia isso para as formações acontecerem. Nessa parte de elaboração dessas formações para executar os temas que foram sugeridos pelos professores, como acontecia esse processo? Então, após a tabulação dos dados dos questionários, aí antes disso eu quero abrir umas aspas, antes da tabulação já era prática do CEMEPE que o formador ele tinha que ser da UFU, já existia isso quando eu entrei, entendeu. Quem instituiu isso foi um reitor e um pró-reitor da UFU e eles já tinham feito esse acordo com a prefeitura. Existia um convênio assinado sabe, que nas formações das áreas e na área de História não era diferente que teria um formador da UFU que acompanharia os formadores do CEMEPE. Então já existia essa prática quando eu entrei. O que foi feito na minha época foi estreitar mais essa relação. E aí a gente estreitou mais porque a conjuntura permitia ne. E aí nós estreitamos mais a relação com duas professoras do Instituto de História da UFU. E aí uma professora já conhecia o NEAB e aí ela falou que a gente podia ver essa questão com o pessoal do NEAB aqui na UFU. Foi assim onde eu procurei a partir da orientação dessas duas professoras do Instituto de História, que ambas e também teve outras anteriores a elas como uma outra professora que já assessorava a formação do CEMEPE. Então, a gente já tinha essa prática, porque tinha um convênio já assinado com a prefeitura e universidade. Então, já era uma prática comum quando eu entrei. Então como é a questão da formação depois dos dados tabulados aí a gente saía na universidade procurando quem poderia ministrar as formações. Eu ministrei várias ta. Várias formações eu ministrei. As professoras do Instituto de História também ministraram. E aí a gente teve a colaboração depois do NEAB, a qual foi uma excelente colaboração primeiro com um profissional e depois com outro. E essas formações de quatro horas e meia de aula prática ou de aula teórica elas eram conversadas com quem poderia, quais

professores poderiam ministrar dentro da universidade primeiro, se a gente não achasse um professor da universidade dentro da própria universidade aí a gente procurava em outras localidades. Por exemplo, veio um palestrante de Brasília, veio uma professora que agora mora aqui em Araguari que era de Belo Horizonte, vieram vários de São Paulo, entendeu. E quem é que pagava esse povo era a PROEX, no programa de formação continuada com os professores. Era pelo programa de formação continuada com os professores, eles recebiam a verba de emenda parlamentar. Não era muito dinheiro sabe, mas o tanto que era distribuído porque tinha três eixos. Eixo 1 Linguagens e cultura, Eixo 2 Gênero, raça e etnia, Eixo 3 Meio ambiente e saúde se eu não estiver enganada. Aí se você quiser pode entrar em contato com a PROEX e lá deve ter um arquivo só sobre isso, sobre esses três eixos. E depois passou a ser quatro eixos e aí isso é outra história. Então quem pagava isso, as hospedagens, essa coisa do palestrante era a universidade, era a emenda parlamentar do deputado tá. Então, essa emenda parlamentar ela foi muito importante para a formação dos profissionais aqui da cidade. Eu quero colocar aqui que a prefeitura em si ela nunca, aliás eu estou mentindo, olha só uma vez que ela desembolsou mil e setecentos reais para comprar uns mapas da África do professor Rafael Sanzio que ele elaborou, ele e o grupo dele em Brasília. Fora isso a prefeitura de Uberlândia nunca gastou um centavo com a formação continuada. Os ônibus que a gente usava para ir fora da cidade era os ônibus da PROEX. Os ônibus que a gente utilizava para conhecer o museu da própria cidade era da PROEX, entendeu. Então a prefeitura nunca gastou nada. Ela achava que só oferecer os formadores já era uma cota grande, já era um valor para ela, o material humano já era contato como sendo valor. Eu sempre achei isso um absurdo. Então eles nunca ofereceram nada. Aliás eu estou mentindo. Além do mapa eu lembrei aqui agora o que a prefeitura ofereceu também foi as hospedagens, acho que foi nove hospedagens no hotel em São Paulo para a gente conhecer os museus paulistas. Foram nove hospedagens, porque a gente pediu quarto triplo sabe, a gente foi dividindo entre a gente e uma outra parte a gente colocou no próprio bolso. E foi assim que a gente foi fazendo e aí a gente ia pensando em tudo e organizando tudo, ia distribuindo e dividindo o pouco que a gente tinha com todo mundo. E assim a gente fez um trabalho excelente, na minha concepção e que hoje eu não vejo, hoje está tudo parado, não tem mais nada disso. Voltando aqui na sua fala quando você disse que tinha um convênio entre a prefeitura e a universidade que havia formadores assessores. Era assim havia os formadores assessores conveniados e o coordenador da área eleito e cabia o coordenador da área fazer essa articulação tipo “correr atrás” para conhecer esses formadores assessores é isso? É. Na verdade, a gente podia escolher quem, o grupo podia escolher quem eles achavam que podia assessorar, esses formadores da UFU. Aí a gente tinha assim o grupo lá do CEMEPE escolhia e falava assim o fulano pode ajudar, o beltrano pode ajudar e aí a minha função era sair perguntando quem poderia contribuir. E aí assim eu não sei se eles tinham algum ganho além do ganho curricular de acompanhar a gente nessa coordenação, porque isso nunca a gente discutiu a respeito, por exemplo de grana, de pagamento, isso aí eu não sei falar, porque quem aceitava nunca me cobrou nada e por conta desse convênio eles já sabiam quais seriam as funções deles, se eles aceitassem. Então, nós tivemos duas professoras que aceitaram o desafio quando eu estava e uma outra professora tinha saído da assessoria anterior do CEMEPE. E aí eu não sei quem assessorou a última formadora lá no CEMEPE. Depois disso o processo foi entrando em decadência e hoje não tem mais nada hoje em nenhuma área. O pouco que tem é na área de Artes, mas não é do mesmo modelo desse aí que eu estou falando, já mudou muito e eu não sei falar como que é. Essa relação com a assessoria, como funcionava a assessoria e você como coordenadora? Então a gente tinha reuniões periódicas e aí assim tinha que ter uma afinidade muito grande né com esse assessor e eu tinha essa afinidade com todos eles né. Eu participava das reuniões eu e a assessora que era reunião quinzenal e as vezes semanal né, e tudo que acontecia eu tinha que reportar, eu tinha que fazer ajuda memória, eu tinha que hee... se acontecesse por exemplo um conflito eu tinha que repassar, era tudo muito conversado, não era nada solto tá. Eu tinha afinidade com todas elas né, e assim eu tinha muito respeito entre a gente. Assim eu sempre me senti muito respeitada como professora do Ensino Fundamental com essas assessoras e elas sempre ajudaram a gente a melhorar a nossa

formação e por consequência melhorar a formação dos alunos. Sempre teve esse processo, esse cuidado, esse carinho, essa coisa de respeito mesmo. As reuniões eram de quinze em quinze dias! Deixa eu entender um pouco essa dinâmica e aí você ia conversava com o grupo de professores da área, tinha uma demanda e aí tinha a reunião com assessora e vocês conversam ali! Era essa a dinâmica? Não, era assim Jussara. Tinha a reunião mensal que era obrigatória para os professores da rede. A reunião acontecia e aí nessa reunião tinha a parte dos informes, ela era dividida, tinha uma parte dos informes, tinha a parte da formação, no horário do lanche. Era bem didaticamente organizado. E aí nessa parte dos informes aparecia as questões das escolas, então eu anotava tudo e eu falava: -Olha, na próxima reunião eu dou a resposta para vocês de como a gente vai fazer isso! E aí acabou a reunião e eu já tinha acertado um horário que era fixo por semana, as vezes por semana e as vezes quinzenal, com a assessoria e aí a gente conversava sobre as questões postas na reunião mensal, tá. E aí a gente ia resolvendo os problemas. Chegou um ponto Jussara em que as assessoras... a gente até falava pelo telefone e elas falavam: - Professora resolve, você consegue resolver. E aí a gente já tinha uma sincronia tão grande sabe. Já estava tudo caminhando direitinho e aí eu não precisava ficar falando tudo assim com elas os detalhes, a gente só resolvia as coisas assim mais grandiosas. E as que eu podia resolver eu já ia resolvendo. Entendeu, eu não passava os problemas que eu podia resolver para elas não. Essa reunião mensal era além daqueles momentos de formação? Ou essa reunião mensal é a formação? É assim, reunião mensal obrigatória para os professores. Essas reuniões que estou te falando eram o meu trabalho para chegar no dia da formação, era o meu preparo e o preparo da assessoria para chegar no dia da formação dos professores e dá tudo certinho, do jeito planejado. Era tudo muito planejado. Não era assim tem um tema vai lá e apresenta não. Minutos cronometrados em cima, porque tinha formador que se deixasse ele queria ficar mais ne. Mas tinha que ver os horários do trabalhador, porque também eu não podia deixar passar muito, porque também tem que ver a questão trabalhista. Eu tinha que ver a questão trabalhista, porque tudo era contato como horas ne, e se passasse gerava questão trabalhista. Eu não podia deixar passar também, entendeu. A questão trabalhista com os professores ou de você com as assessoras? O meu momento de reunião com as assessoras, que era parte do meu trabalho, ele passava assim horas daquilo que eu tinha que trabalhar. Agora eu não poderia passar a hora do meu colega que ia lá para se formar, porque senão poderia gerar reclamações trabalhistas. E isso a gente já era avisado também e eu não poderia e também deu o horário o povo saía, sabe não tinha mais a obrigatoriedade. O povo ia embora, se a pessoa queria continuar falando ela ia acabar falando sozinha, porque o povo saía mesmo. Sobre as suas conversas com os formadores assessores, você ia apresentar uma dificuldade que você tinha, alguma ideia que você não estava conseguindo perceber uma alternativa para trabalhar, trazia algumas propostas e vocês conversavam! Como que era esse momento de conversa? Então Jussara eu já falei isso e não sei se eu fui clara. Eu levava a demanda da reunião mensal, a assessora ouvia direitinho e aí a gente ia pensar juntas, pensar com, não era nada individual, como a gente poderia resolver aquela questão. As vezes dava para resolver para o próximo mês, as vezes não dava. Aí ficava mais pra frente, mas aí eu chegava no próximo mês, por exemplo, esse mês de Abril teve uma reunião x e aí eu vou trabalhar o mês de Maio todinho para que lá para o final do mês, quando for a data da formação que já era marcado no calendário, eu levava as demandas que eu consegui resolver. As que eu não conseguia resolver ficava para uma próxima oportunidade, mas eu chegava lá para o grupo na hora dos informes e falava: - Olha! Sobre a demanda x eu resolvi até aqui, ou não resolvi, ou ficou para o próximo mês não foi possível. Tudo era conversado ne. Você tinha falado aqui que você não sabia se os professores da UFU tinham algum incentivo financeiro e você teve algum incentivo a mais para estar nessa função? Eu nunca tive incentivo financeiro, sempre trabalhei com o meu salário, sempre fiz esse trabalho com o meu salário de professora. Eu nunca tive nenhum incentivo e a prefeitura não oferece esse incentivo e nunca ofereceu tá, esse incentivo para nenhum formador. Quem fez, fez porque acreditava no processo. E quem faz ainda hoje que são os professores artistas, os de Artes, eles fazem porque acreditam no processo. O que eu ganhei com isso! Ganhei com isso a minha formação, a minha constituição como sujeito do ensino,

o meu entendimento que o professor ensina e ele também aprende nesse processo, a minha jornada...foi isso que eu ganhei a minha jornada e também ganhei um monte de problemas de saúde viu. O meu problema de coluna por exemplo, eu ganhei porque fiquei muitas horas e horas sentada elaborando coisas e trabalhando e não pensei que poderia ter esse tipo coisas no futuro. Não pensei. Eu senti algumas coisas, algumas indisposições, mas também não achava que tinha que procurar entender o que era aquilo. Sobre as ministrações das formações você falou olha eu ministrei várias formações, mas também houve convidados! Como você conseguia identificar que era interessante haver as suas ministrações, de você propor e ser ministradora e quando vocês perceberam que precisavam buscar alguém fora? Era o seguinte surgia a demanda no início do ano a gente precisa aprender sobre tecnologias de informação e ai eu queria saber na rede se tinha alguém que poderia fazer. Se tivesse... porque a rede já tinha muitos doutores sabe. Ai então eu fazia uma pesquisa pra verificar se tinha alguém que tinha uma boa formação para trabalhar a temática de necessidade com os professores, senão tivesse ai eu falava para a assessora:- Olha! Tem essa pessoa acho que ela dá! E ai a gente ia avaliar junto, senão tivesse ninguém, ai a gente ia ver na UFU e se na UFU não tivesse ninguém a gente buscava fora. Como por exemplo a questão da 10.639 era uma coisa nova e você sabe na UFU, você foi estudante da UFU na época, não existia uma pessoa que trabalhava a questão assim, era muito raras as pessoas que tinha formação para trabalhar com isso, então, muitas vezes a gente teve que buscar em São Paulo, buscar em Brasília, buscas na UFMG, na UNB. Por exemplo eu me lembro de uma vez, não sei se você se lembra, que veio o curador do Museu Afrobrasileiro de São Paulo. Eu não lembro o nome dele, mas eu sei que ele veio. Veio também o Kabeguele Munanga de São Paulo. Veio no Seminário Geral, porque o programa de formação continuada tinha o seminário geral desses quatro eixos. E ai ele veio aqui uma vez, participar desse seminário geral e foi bem bacana. E depois no futuro acabei encontrando com ele várias vezes em São Paulo, jantando com ele, conversando mais particularmente com ele, assim sabe. E ele lembrava, ele recordava. Foi uma experiência para mim assim muito forte e foi bacana, porque era uma pessoa que eu respeitava. Além de respeitar o conhecimento que ele tem, eu respeitava na época... mas eu respeito até hoje, porque ele já está bem velhinho, bem idoso assim, ele tem muitos problemas de saúde, ele tem glicemia e não consegue mais ficar muito tempo em pé. Uma vez o peguei em pé em um evento e não tinha lugar para ele e o povo não se tocava não sabe. Um senhor daquela idade e ai eu fui lá peguei na mão dele e falei: - Olha gente, ele precisa sentar quem vai levantar, entendeu? E ai eu tenho um carinho assim por ele. É isso. Quando você ministrava as formações como era o seu processo daquela temática? Quase todas as vezes que eu ministrei era questões relacionadas as necessidades da rede municipal. Então eu sempre tive que ficar bastante atenta com as problemáticas da rede e eu tinha que visitar escola, eu visitei várias, pra saber... surgiu um problema na escola x então eu tinha que visitar a escola x, na área de História na escola x. Tinha professor que não estava dando conta do seu trabalho porque estava com depressão, então até isso a gente tinha que ver, entendeu! Então ai, eu tinha que visitar aquela escola como coordenadora da área e vê o que poderia ser feito, entendeu! Então todas as vezes que eu tive que ministrar, não foi nada específico assim com a questão racial, foi mais voltado para o ensino. Era um atendimento do ensino de História, que é a minha área de formação. Então eu tinha que ver essas questões do adoecimento do professor do ensino de História. Então toda vez que eu ministrei foram relacionados a essas questões. Então como eu me preparava primeiro eu visitava o local para saber o que estava acontecendo, eu conversava com o meu colega, eu perguntava teve essa e essa questão, estão reivindicando isso e agora eu quero ouvir de você. Eu nunca fiz uma formação sem perguntar para o meu colega a respeito do assunto, nunca fiz. E eu fazia isso sem fazer alarde, eu respeitava o sujeito, por exemplo, o sujeito estava adoecido, o sujeito que tinha problema de ensinar o ensino na escola, então eu sempre perguntava: -Procede!? No que a gente pode ti ajudar? Como você acha que eu posso ti ajudar para resolver!? E eu levava a questão, um estudo de caso, por exemplo. -Olha gente, toda vez que vocês tiverem esse problema, então tem várias maneiras de agir, em uma escola da rede aconteceu isso e isso e a gente agiu assim, assim, assim! Se acontecer na sua escola, o mesmo ou coisa parecida você tem

vários caminhos pode ser esse, pode ser esse e pode ser esse! Em todas as vezes eu sempre procurei respeitar...primeiro fazer um trabalho de campo, depois respeitar o sujeito que estava do outro lado precisando da minha ajuda. Eu nunca também fui autoritária, no sentido de falar eu vim aqui ti ajudar... eu estou aqui e se você precisar de mim, eu posso ajudar. Se a pessoa quisesse eu ajudava, se a pessoa não quisesse eu não podia hee...eu respeitava o limite da questão, eu não invadia, eu nunca fui autoritária, entendeu! Eu não podia. Eu sou uma profissional e eu tenho que respeitar. É ética respeitar o lugar do outro sujeito ne! E assim o engraçado é que nunca ninguém quando eu chegava, nunca nenhum dos colegas que precisavam de ajuda nunca tive uma situação constrangedora, eu sempre fui muito bem acolhida, sempre me acolheram muito bem, com respeito e até hoje eles me respeitam muito. Quando eu falo na rede tem uma ressonância a minha fala sabe, porque eu sei que eles respeitam o trabalho que foi feito, entendeu! Então assim quando eu vou falar as vezes eu escuto assim: - Ela vai falar, vamos ouvir o que ela vai falar! Eu fico nossa que coisa bacana, que construção bacana! Mas por que Jussara? Eu sempre respeitei o outro. No meu trabalho isso sempre foi muito forte e isso é forte ainda. Quando um professor ou professora de História falava eu quero sim a sua ajuda e ai você ia levar algumas sugestões ou alternativas para a situação que ela estava em conflito ou dificuldade, como você buscava as alternativas, as sugestões para ajudar o seu colega? Então a primeira coisa Jussara, quando eu chegava na escola eu perguntava o que é que está acontecendo e a pessoa me falava e ai eu perguntava você precisa de ajuda? Se a pessoa falasse que sim ou não, eu respeitava o sim ou o não dela. Se a pessoa falava você pode e ai eu ia fazer tudo o que eu pudesse. Várias vezes eu partia da seguinte questão...eu quando trabalhei esse assunto eu fiz isso, fiz isso e fiz isso, você pode fazer isso, pode tomar esse caminho, pode tomar outro caminho, o que você prefere!? Como podemos fazer! Vamos fazer junto! As vezes eu montava até didaticamente uma lista de coisas que a pessoa podia fazer e ai a pessoa começava a fazer e não tinha mais problema assim. Muitas vezes não, mas muitas vezes o problema continuava, por exemplo, o problema de adoecimento eu não tinha muito o que fazer ne! Eu ia na escola ficava sabendo do adoecimento e eu não tinha o que fazer porque não tinha nenhum atestado médico, não tinha avaliação de outro médico, de assistente social e a prefeitura não queria contratar outro profissional a prefeitura não tinha muito assim essa preocupação e até hoje não tem. Por exemplo, quando um professor falta, as vezes se o professor tem muito atestado, o aluno fica dois meses, três meses sem o professor e até hoje é assim, então esse tipo de problema eu não podia resolver porque não estava na minha mão. Agora um problema do ensino eu sempre ajudei no que eu pude. Isso se a pessoa quisesse, mas se ela falasse que não eu respeitava e eu chegava para o diretor e falava que eu não posso ajudar, porque a pessoa não está aberta, ela não quer a minha ajuda e eu vou respeitar. Os casos de ensino você usou na sua prática ou você ouviu alguém dizer como é que foi? As vezes...como eu já tinha passado por todos os anos. Eu já fui professora de todos os anos, sexto, sétima, oitavo e nono então eu nunca fiquei em um ano só, então eu conhecia todo o conteúdo de História e eu já trabalhei alguma vez na vida. A gente tem esse conteúdo que tem na BNCC hoje, nessa orientação da BNCC. Todos eu já trabalhei. Então eu falo assim quando eu trabalhava, por exemplo, o Egito Antigo só um exemplo tá! Eu fiz isso, eu fiz isso...por exemplo eu fiz uma pirâmide de papelão, montei uma pirâmide para os alunos, uma pirâmide social, mostrei quem era o Faraó, quem era o comerciante, falei o que é mobilidade social, mostrei quem estava lá na base que era o escravo nunca conseguia chegar no lugar do Faraó. Eu perguntava eu pegava a base e falava: - Eu posso colocar a base aqui no topo? Não, por que? Porque a pirâmide cai, por exemplo. Então assim eu usava as minhas práticas para conversar com os meus colegas. Eu fazia uma pirâmide que era modular vamos falar assim, a base era uma caixa, a parte do meio era outra caixa e a parte de cima era outra caixa, por exemplo. Ai eu pegava a parte dos escravos e tirava a falava eu posso colocar ela aqui em cima? Não, não pode senão pirâmide não vai ser pirâmide! Eu mostrava praticamente para os alunos. Eu mostrava na prática e ai eu conversava com o colega e falava eu fiz isso, eu fiz isso, eu fiz isso. Por exemplo quando eu ensinava a Grécia eu fiz um banquete grego uma vez. Eu fui vestida de grega. Primeiro eu pedi para os meninos pesquisar quais eram os alimentos que

os gregos comiam. -Ai amanhã, na próxima aula vocês vão trazer um desses alimentos. E ai eu fui falando você traz isso, você traz isso, cada um levava uma coisa. E ai eles ficavam curiosos, porque queriam saber o que eu ia fazer com o tomate, por exemplo ne, ou com a azeitona por exemplo. E levaram, cada um levou um negócio, mas eram alunos que podiam. E ai eu vesti de grega eu mandei fazer uma roupa de grega, até o ano passado eu tinha a roupa e ai eu desmanchei e fiz uma almofada dela. Você acredita que na época eu não tinha máquina fotográfica, nada disso de registrado. E ai eu lembro direitinho eu fui na cantina e falei: - Olha vocês vão reservar essa mesa pra mim no pátio, nesse horário, vão colocar um forro bem bonito para mim e várias bandejas e vão colocar essas comidas na mesa. E ai cada menino carregou a sua cadeira e ai colocamos essas cadeiras do lado das mesas e ai eu fui falando...expliquei quais eram as comidas dos gregos, expliquei para cada comida uma curiosidade e falava alguma coisa dos gregos. E ai eu perguntava também, porque eu tinha pedido para eles lerem o texto, passei um texto e ai o que vocês leram nisso, como era isso, eu ia fazendo perguntas e deixando eles falarem e no final eu sintetizava tudo. Mas primeiro eu deixei eles olharem a comida, sabe ficar com vontade de comer, porque ficou bonito sabe, ai eles ficaram com vontade de comer e ai -Professora, que hora que a gente vai comer esse negócio!? Depois que vocês aprenderem tudo sobre os gregos, vocês podem comer... (risos). Eu usava essas experiências que eu tinha feito na minha vida profissional e ai eu falava outras ideias que já tinha visto em outro lugar ou que eu assisti em documentário. Eu falava e a pessoa resolvia o que ela queria fazer ne. Então agora sobre a formação de Cultura Africana e Afrobrasileira uma das coisas que foi bem marcante foi no Quilombo do Ambrósio, você disse que morou nessa região e não sabia nada então foi bem marcante para você! Sobre esse processo de elaboração dos módulos pra você teve algo marcante assim como foi na visita do Quilombo do Ambrósio? Teve algo marcante na minha própria vida, porque eu morei em uma região que tinha várias senzalas, inclusive a fazenda que o meu avô tinha que era herança do meu bisavô tinha senzala, os muros da fazenda foram todos construídos pelos escravizados, eu sempre vi aquilo, eu sempre questionei, mas eu nunca tinha situado nada disso na minha vida ne! Só fui entender tudo quando eu fui estudar sobre a questão. Então, pra mim tudo foi muito marcante a relação da questão Africana e Afrobrasileira, porque quando eu estudei não tinha nada disso ne! Era um silenciamento. E quando pra mim tudo vem a tona, assim vem a história do meu bisavô, a história do meu avô que... ai eu entendi que meu bisavô era um escravocrata, que meu avô herdou parte da fazenda que era dele. Meu avô era uma pessoa boa, um “homem branco bom”, dentro desse homem branco bom entre aspas e que eu questionava muitas coisas da minha relação com ele que eu não concordava e nunca concordei, sabe! Por exemplo, eu sempre questionei o meu avô sobre as questões das injustiças que ele praticava em relação a gênero, porque, por exemplo, ele distribuiu toda a herança que ele tinha para os filhos homens, eu estou aqui falando um pouco da história da minha família, e ai as filhas mulheres que ele teve que foram três e minha mãe é uma, ele não deixou herança para elas. Não é que eu quero herança não, não é nada disso, eu nunca precisei dela, mas quando ele era vivo eu tinha brigas, porque eu falava assim isso é injusto. Mas eu não entendia o processo do meu avô. Ai eu fui entender essas questões [étnicorraciais] quando eu fui estudar, entendeu! Ai pra mim isso foi muito marcante. Foi muito marcante que várias vezes em sala de aula um colega tendo discriminação com o outro e as vezes eu falava que não podia que aquilo não era legal, mas eu não tinha os argumentos científicos para poder ajudar as crianças de quem estava fazendo, para eles entenderem o processo. Ai eu fui aprendendo. Hoje eu tiro isso de letra assim, sabe. Tranquilamente. Não tenho problema nenhum falar sobre racismo na minha aula até agora em 2018, eu sai da Secretaria de Educação que eu fui assessorar a Secretária de Educação e quando acabou o governo eu voltei para a sala. Eu voltei para a sala, nossa eu estava tão cansada e não queria sabe, eu tinha trabalhado demais. O governo que eu participei foi muito massacrado. Primeiro porque ele era um homem negro, ele não fez viaduto, ele atendeu o social, ele atendeu as escolas, ele fez um plano de carreira para os funcionários e fez um monte de casas populares e mesmo assim o povo de Uberlândia acha que ele não governou a cidade bem. E agora o atual prefeito na pandemia não deixou de fazer os viadutos, mas de três mil mortes

em Uberlândia, se você pegar a listagem de outras cidades com o mesmo número de habitantes que Uberlândia, você vai ver que aqui foi gritante o número de mortes se você fizer a comparação. Então morreu um monte de gente, ele abriu obrigatoriamente, obrigando os funcionários a voltar para as escolas sem vacina, muitos colegas adoeceram, muitos colegas morreram e ele é considerado um bom prefeito até hoje. Agora ele não conseguiu vacinar os adolescentes ainda, ainda está vacinando gente de vinte e dois anos e gente não sabe onde está essas vacinas, não tem transparência não tem nada e ele é o bom e o outro ex-prefeito é o ruim. Eu não sei o que passa na cabeça das pessoas, não sei eu não entendo, eu não consigo entender ne. Você estava falando de quando você voltou para a escola depois que estava assessorando a Secretária de educação! E cansada de tudo isso eu voltei para a escola [2018]. Eu voltei para uma escola que eu já tinha passado por ela, quando eu sai e fui para um órgão de questões raciais da UFU em meados de 2007, 2008 por ai, eu sai dessa escola e fui trabalhar na UFU. Eu não sei porque eu estou ti falando isso me desculpa. A gente partiu do que foi marcante sobre a temática racial para você. Então eu cheguei na escola e comecei a trabalhar sobre a pobreza no mundo, que era uma parte curricular, era história da pobreza. E ai quando eu mostrei os dados, porque eu trabalho em cima de dados, ai quando eu cheguei nos dados do por quê a população brasileira é pobre e ai que eu cheguei e falei da questão de classe social e cheguei na questão da raça ne! Ai eu fui falar e mostrar os infográficos sobre a questão da raça e uma menina negra da escola ela assistiu a aula e ai ela saiu da minha aula e foi direto para a direção e falou para a diretora que eu estava cometendo racismo. E isso foi uma situação ruim, porque em nenhum momento eu fiz nada disso, pelo contrário eu estava desmontando o processo ne. Primeiro eu falei da pobreza no mundo, depois passei aqueles documentários do traço da pobreza no Brasil e depois você pode entrar para você vê, fala sobre a questão racial e fala sobre a pobreza no Brasil. E ai a menina chegou para a diretora e falou assim que eu estava cometendo racismo. A diretora não me conhecia ne, não me conhecia e deu corda para essa menina ne. É o trabalho que ela tinha que fazer mesmo ela tinha que ouvir a menina, só que ao invés dela me chamar e me perguntar assim: -Professora, o que que procede na fala dessa criança! Como foi a sua atuação na sala! Ela não fez, entendeu. Ai o que ela fez, ela disse então vamos fazer uma roda de conversa. Ai ela me colocou no meio dos alunos para os alunos me questionarem, entendeu. Eu não sou marinheiro de primeira viagem. Ai eu deixei todo mundo falar e eu estava com todas as minhas aulas montadas no pendrive e tinha mais documentários que eu não tinha passado para eles, outros dados que eu não tinha passado para eles, porque eu ainda não tinha chegado no ponto. Ai eu pedi licença e isso foi em uma sala fechada, com todos os alunos da sala e a maioria dizendo que eu tinha cometido racismo ne. E ai eu lá na sala trancada no laboratório de informática, peguei o meu pendrive, sentei na cadeira calmíssima, abri os dados que eu queria passar para eles e os dados que eu já passei e fui dar aula para a diretora e os alunos, e os alunos e a diretora caladinha. E ai eu dei a aula que eu tinha dado, eu dei alguns dados que eu tinha recolhido e ai eu perguntei para ela hee... E ai eu fui desmontando o racismo, coloquei um documentário do MC dele falando sobre o racismo, ele falando assim que branco não é parado pela viatura da polícia, mas negro todo dia é parado. E no final eu perguntei para a diretora assim: -Onde você guarda o seu racismo? E isso já é uma fala de um documentário ai famoso que até o meu marido participou dele. E ai a diretora olhou para os meninos e disse: - Essa foi a aula da professora? E os meninos foi. Ai ela disse: - Gente vocês estão me fazendo passar vergonha, o que a professora está fazendo aqui é justamente ao contrário. -Foi isso que a professora falou para vocês? Ela falou alguma coisa diferente além disso? - Não professora, foi isso. Então assim hoje eu tiro isso de letra porque eu uso os dados, porque ninguém vai acreditar que uma pessoa que hoje que...eu me considero que sou afro-brasileira, mas não posso falar que eu sou parda. Posso? Eu não ti vejo como parda pensando na heteroidentificação da Comissão de cotas! Eu participei de uma banca e falei que me considerava parda e eles riram na minha cara. Eles falaram assim pra mim vou colocar um negro com muita tinta e foi clareando o tal do colorismo e você é o que! Ai eu não tinha nenhum argumento. Eles me disseram que se você entrar em um vestibular dizendo que você é parda, você vai ser classificada como fraudadora do vestibular. E ai eu entendi o que

é que estava em jogo. Eu que sempre me considerei parda, hoje eu repenso sabe. Porque eu sou uma mistura de índio com negro, mameluco, minha avó era mameluca. Então eu repenso, porque conforme eu falar eu vou ser acusada de fraudadora, entendeu. Eu também estou em uma situação difícil. Então só pra gente fechar essa parte, então de estar nesse momento de pensar a formações Afrobrasileira e Africana contribuiu para você fazer essa autorreflexão, reflexão familiar, profissional! Jussara o que aconteceu aqui agora com a gente é o que eu sempre faço em sala de aula, entendeu. Eu vou perguntando, eu vou conversando, eu pego os exemplos de vida que eu já tive, que eu já vi, eu vou perguntando e mostrando. Não aconteceu essa reflexão agora! Sim! Eu faço isso na sala de aula todo dia. Ainda com as formações afros teve um momento que teve uma mudança de profissional que estava te assessorando, era uma pessoa e depois passou para outra! Eu queria entender com você, quando houve essa mudança você enquanto coordenadora, o que você sentiu de mudança de pessoa, dessa dinâmica, porque é um outro profissional que vai te auxiliar. Para você como coordenadora desse tema como você viu esse momento? Olha Jussara coordenar esse tema para mim inicialmente como eu não tinha experiência, porque eu não pensava sobre. E aí a partir do momento que eu fui entendendo o processo, eu via que os próprios coordenadores apesar de me tratarem bem, sempre me enxergaram como uma branca, uma branca que estava ocupando um lugar de uma negra. Uma mulher negra ou homem negro, em relação a uma temática que era para ser um negro a ocupar o lugar que eu estava ocupando. Não era uma branca, entendeu. Eles não queriam uma branca, eles queriam uma negra. Então, só que eu nunca fui uma mulher negra, olha a minha cor que a gente acabou de refletir sobre isso. Então, eu não achava que era problema, mas até um determinado momento que eu percebi que isso era problema, entendeu. Então, quando eu trabalhei com o primeiro profissional e quando eu cheguei para ele para perguntar se ele queria trabalhar essa questão, por indicação de uma professora do Instituto de História, que tinha assistido um seminário da questão racial aqui em Uberlândia e gostou e disse vamos procurar aquele professor. Então ela pediu para eu ir atrás e aí eu fui e quando ele olhou para mim ele me tratou tão mal, porque ele via uma mulher branca e eu não tinha um entendimento disso, eu só fui entender isso quando eu sai de um órgão sobre questões raciais da UFU, entendeu. Eu só fui entender isso muitos anos depois. Porque pra mim eu nunca tive esse preconceito. Eu nunca tive... pra assim uma pessoa negra sempre foi uma pessoa. Eu não considerava ela negra, entendeu. Eu nunca fui preconceituosa. A minha mãe perguntava para todos os filhos, porque minha mãe não ensinou a gente a ser preconceituoso, entendeu. Ela falava: - Olha, vocês tem que se casar com aquele que você gostar, pode ser qualquer pessoa pode ser japonês, pode ser um negro. Eu até tenho pessoas na minha família que são homossexuais e a minha mãe falava: - O importante não é isso, o importante é ser feliz! A minha mãe lida muito bem com essa questão. Então, em casa nós não fomos educados assim e isso tem muito haver com a questão da educação. Eu pra mim nunca tive preconceito. Eu não quero ficar afirmando isso ou justificando, então eu queria te dizer que eu não tinha isso na minha cabeça, porque eu brigava o tempo inteiro com o meu avô sem saber por quê. Só fui entender isso depois também, né! Eram brigas por questões de gênero mesmo, no caso da minha mãe, mas eu detestava o jeito do meu avô e ele morreu sem eu falar com ele. É uma briga mesmo na família, cisma na família. Ele morreu sem eu conversar com ele, porque eu não concordava com ele. Então a gente não foi criado assim lá em casa. Então os coordenadores a primeira vez que eu falei com o primeiro profissional, ele olhou para mim e me deu um esculacho e falou: - Você entende isso! Você entende aquilo! Você sabe o que é Anemia Falciforme! Você sabe o que é discriminação racial! E eu não sabia nada disso. Você sabe o que é preconceito! Preconceito eu sabia, mas eu não sabia a diferença de discriminação, de preconceito, de racismo não. Eu fui aprender depois. E aí ele me deu um maior esculacho. - Você sabe que as mulheres negras que quando vão ter filhos elas no exame de toque elas nunca são tocadas! Gente eu não sabia nada. Ele me deu um esculacho né. Eu não tinha entendido o por quê e foi depois que eu fui entender. Pela cor da minha pele. E aí quando trocou inicialmente eu não tive problemas com o outro profissional até o momento que eu questionei esse profissional. Eu questionei esse outro profissional na relação de poder, entendeu. Olha para você vê, eu fui constituída no diálogo,

indi Não tem essa questão de hierarquia. Então se eu estou no processo eu vou falar o que eu penso. Eu vou falar o que eu aprendi e o que eu deixei de aprender. Então quando eu comecei a questionar esse profissional e estabelecer com ele uma relação horizontal e não uma relação vertical. Ai o negócio apareceu, entendeu. Ai apareceu a questão de gênero ne, a questão do machismo. Apareceu isso tudo. E também apareceu a questão da raça. Apareceu tudo de uma vez, por isso que eu sai desse órgão do jeito que eu sai ne. Não foi uma coisa harmônica, você sabe que não foi. Eu fiquei muito magoada, mas Graças a Deus eu já superei isso ne. Eu entendo que eu não preciso desse profissional e ele não precisa de mim. Eu fui útil até um ponto e quando eu não fui mais útil ai ele descartou, como se descarta uma pessoa em um golpe de capoeira, entendeu! É duro isso que eu estou falando. É duro, mas foi assim. E ele fez isso com você. Eu me lembro muito bem, a questão de mulher e de gênero. A mesma coisa que ele fez com você na questão de gênero e na questão de raça ele fez comigo, mas ai foi muito pior. Porque ai foi questão de gênero, foi a questão do machismo e foi a questão de raça, porque eu era branca ou eu sou branca. Nessa questão racial eu estou explorando mais, porque foi uma das formações que você mais ressaltou a próxima é sobre a oficina do hip e hop que houve, você falou que foi muito bacana pra você o que foi bacana como formadora! Foram várias coisas bacanas. Primeiro lá quando a gente teve a formação a gente tirou do silêncio uma senhora, então a gente tirou do silenciamento essa senhora ela lá no bairro São Jorge ela organizava as coreografias primeiro foram para os filhos, ela tinha que participava do grupo e depois foi expandindo para os vizinhos, ela deu possibilidade de vida melhorada, de qualidade de esperança, esperança do verbo esperar do Paulo Freire, ela não ficou só observando ela deu motivo para essas crianças para eles treinarem, para eles fazerem a coreografia. Ai eles começaram a apresentar na cidade e ai foram convidados para apresentarem no CEMEPE para os professores. Foi muito bacana. Ai os professores entenderam do lado do ensino de História, que eles poderiam utilizar as músicas do Hip Hop em suas aulas, porque isso dava para a criança negra identidade ne. Ela ia se identificar e isso foi muito bacana. O que não foi bacana nessa história foi que a prefeitura tinha feito um acordo com essa senhora e eu intermediei esse acordo, que essas crianças receberiam um cachê simbólico e no final a prefeitura não cumpriu com o acordo dela. Ai eu era a intermediária e fiquei em uma situação muito ruim, porque eu não tinha o dinheiro o que eu tinha era o salário de professora pra poder bancar e eles eram assim uns vinte meninos. Então eu não tinha como bancar o que a prefeitura tinha prometido, então eu fiquei com cara de tacho ne. Foi uma situação constrangedora para mim, mas eu pedi desculpa porque era a única coisa que eu podia fazer, porque eu falei: - Olha, eu não posso arcar mesmo que seja simbólico um pagamento para vinte crianças! Eu não posso. Então isso não foi bacana. A prefeitura não arcou com o compromisso que ela tinha feito, foi muito ruim isso. Agora o restante para o professor foi bom. Pra criança a autoestima dela mudou, eles tiveram um momento da história da cidade que eles apresentavam em vários lugares. Ficaram famosos ne. A autoestima desses meninos foi lá pra cima. A identidade deles foi melhorada sabe! Então foi muito bacana esse trabalho. E você conhecia a cultura hip hop? Não, pra mim a questão racial eu fui me constituindo dentro dela. Eu não conhecia quase nada. O que eu conhecia é o que todo mundo conhece que era a questão da escravidão, da escravização do negro. E eu conhecia assim, meu avô falava: - Quem construiu aquilo ali, aquele muro ali foi os negros escravos. Era isso que eu sabia. Quem construiu aquele moinho ali oh... na fazenda dele tinha, foi os escravos. Quem construiu aquele engenho ali, que tinha também de cana de açúcar, foi os escravos. Quem construiu essa casa foi os escravos. -Eles moravam onde vô? Lá no porão. E era a senzala. Então eu só sabia dessa história. Eu não aprendi essa história na universidade. Na minha época não ensinava isso na universidade. A gente não tinha leitura em relação a isso na universidade, hoje não, hoje assim, não aprende quem não quer, porque tem...quando a gente começou não tinha nem bibliografia, hoje são vários livros, livros maravilhosos assim, encarte maravilhoso, aquela folha que até brilha, um cheiro de livro novo ne, documentários, filmes ne. Eu vejo uma série aqui as vezes da NETFLIX da escravização norte americana e fico avaliando como era aqui, entendeu! Então hoje tem mil maneira da gente aprender, documentários ne, seminários, os debates, tudo online, tudo muito mais

fácil ne. Naquela época não tinha nada disso não. Naquela época quando a Rosa Maria lançou os livros dela lá em Belo Horizonte e era tudo novidade, tudo novidade para a educação, não tinha nada. Voltando um pouco a sua articulação com a universidade queria que você contasse com um pouco de mais detalhes, porque você disse que no momento que você estava lá você conseguiu estreitar mais essa relação com a universidade, quais foram os aspectos que fizeram parte dessa articulação, o que você teve que fazer para conseguir isso! Então eu não acho que foi só eu não sabe, eu não sei se eu vou responder do jeito que você quer, mas eu tenho o entendimento assim quando a gente teve esse estreitamento da relação não só porque eu queria um trabalho coletivo, eu estava ali representando um grupo de professores da educação básica. O que houve foi que a conjuntura favoreceu, porque se você pegar quem estava na direção da UFU, quem estava na coordenação da PROEX e disponibilizava as emendas parlamentares, quem era a diretoria da PROEX que trabalha com educação popular que está baseado em Paulo Freire, entendeu. Então não foi só eu. Quem estava no NEAB que trata sobre questões raciais primeiro um profissional e depois o outro, não que eu ache que eles trabalhem no coletivo. Eu posso estar errada, mas eu tenho uma avaliação que de dentro da minha casa isso, de que a questão racial ela é muito individualista. Quase todo mundo que trabalha que eu conheço sobre questão racial quer aparecer, quer aparecer você sabe do que eu estou falando. Tem a questão de querer ser a estrela, um brilhantismo, de aplauso. Eu vejo isso dentro da minha casa, entendeu. Então se a pessoa está ganhando likes, aplausos, essas pessoas ai tudo bem... e se elas não estão ganhando... eu nem estou dizendo que os dois profissionais do órgão era assim, mas eu não acho que esses dois profissionais eles trabalharam na perspectiva do coletivo. Eles trabalharam na perspectiva de melhorar as políticas públicas para os negros. Entendendo que o que eles entendem por política pública não é o que eu entendo, tá. Eu entendo que política pública ela é traçada na base, você que é de movimento social sabe o que eu estou falando. De onde é que saem as políticas públicas? Das ruas e depois que elas viram políticas de estado, de governo ne. Então, pra mim as políticas públicas são pautadas lá na base ne. O primeiro profissional, mais que o segundo tem esse entendimento. Então assim a conjuntura favoreceu muito, essa questão que você está perguntando ai, embora esses dois profissionais não sejam homens que trabalham pelo coletivo. Eles trabalham para a questão racial e só. Eles tem um partido político, cada um tem o seu, o primeiro profissional era do PT e não sei se ainda é, e o segundo profissional é da direita eu não sei qual partido, eles tem as suas concepções, mas não são do coletivo, eles são o que a sociedade é hoje, eles são individuais mas trabalham para a questão racial. Entendeu! É muito o discurso do movimento negro assim, o movimento negro não tem partido. O movimento negro fala isso. Que ele não é partidário, que ele é suprapartidário. Ele faz escolhas e as vezes faz escolhas muito erradas. Como aqui em Uberlândia na minha concepção fizeram a escolha pelo o atual prefeito de direita. Escolheram errado. E a gente nem sempre acerta ne. Então a conjuntura dessa pergunta favoreceu demais, a conjuntura da concepção do coletivo, da concepção da educação para a autonomia, da concepção freiriana ta, tanto Jussara depois que eles saíram da UFU o programa de formação continuada foi entrando em decadência, porque não tinha mais essa concepção. Entendeu! Eu não acho que foi só eu, a leitura que eu faço é que a conjuntura foi favorável pra tudo. Até mesmo que na prefeitura eles não tinham e não continuam tendo uma concepção coletiva. Aqui a concepção é do voto, o trabalho está sendo feito com técnica e eficiência e quanto tiver mais técnica e eficiência mais voto tem. É claro que contribui demais, mas que não tenho esse trabalho hoje, porque a formação continuada do CEMEPE ela saiu da concepção do coletivo, ela se desvinculou dessa concepção e partiu para a concepção do particular, do individualismo e ai o que aconteceu! Não tem mais, esvaziou. A gente já não tinha incentivo e ainda continua não tendo e as pessoas ainda entendem que a concepção é individualista e que não vai trabalhar para o coletivo quem é que vai querer. Ainda sobre a articulação, sobre a articulação do grupo de História com o grupo de Artes, a dinâmica entre os coordenadores e os grupos como foi isso? Jussara sabe aquela história de quando a gente não tem nada, o pouco que a gente tem a gente divide. Foi assim. As coordenações, até isso foi favorável as coordenações não eram separadas por sala, todos os coordenadores ficaram

alocados na mesma sala, mas cada um com sua mesa. Ai eu comecei a fazer o trabalho e ai começou a entrar a questão da PROEX, da emenda parlamentar. E ai a coordenadora da área da Artes falou assim: - Gente do céu que trabalho ótimo, eu queria fazer! E o pessoal de Artes também era obrigado a trabalhar a 10.639. Ai ela falou assim: -A gente também é obrigado, então a gente também pode fazer essa formação, entendeu. E ai eu levei essa questão para a assessoria de história e ai eles acharam ótimo. E ai ia formar mais professores na mesma temática, ia aproveitar mais, ia assim...com o pouco dinheiro que tinha ia ter mais público, mais participação e isso ia reverter em coisas melhores para a rede. Foi assim, entendeu! A gente tinha pouco e dividiu o pouco que tinha, porque até essa conjuntura da sala, de cada um ter a sua mesinha na sala, um ouvia o trabalho do outro todo dia e queria participar. E assim eu fui conseguindo chamar mais pessoas. E ai eu chamei o pessoal de Artes, muitas vezes o pessoal do ensino religioso participava também. Por exemplo, teve um módulo da religiosidade afro-brasileira foi mais no final, ai a coordenadora da área de ensino religioso convidou e quem quis ir foi. Não foi obrigatório, mas quem quis participar, foi. Então foi assim que a gente foi fazendo. Por isso, que eu falei desde o início, eu não sou uma pessoa do individualismo, eu sou uma pessoa do coletivo. Eu só sei fazer as coisas no coletivo. E nesse processo na construção do módulo da cultura africana e afro-brasileira a coordenação de Artes participou também ou foi assim achei interessante e vou chamar os professores para participar! Eles só não fizeram o questionário para fazer o levantamento de dados que eu fiz, eles entraram e já estava caminhando o processo e já era final do ano, e ai no outro ano, no início do outro ano [2008] que eles iniciaram direitinho, porque eu conversei com a área de História com a assessoria de História e eles acharam muito bom só que a gente deixou para iniciar com o pessoal de Artes no outro ano, pra não quebrar o trabalho que já estava sendo feito em História. Ai a gente aumentou o trabalho, mas nessa parte era a coordenação da área de Artes junto comigo para as reuniões, participar da construção de quais módulos eles precisavam ne. Inclusive teve um módulo da área de Artes que foi sobre a Arte, com essa coisa do museu do cara curador do museu afro, ele veio aqui no Uberlândia por causa dessa necessidade deles, entendeu! E essa era a necessidade do pessoal da Arte, do grupo de Artes então assim foi tudo pensado junto com a coordenação. A visita em São Paulo nos museus da Língua Portuguesa, aqui nos museus no MUNA de Uberlândia, tudo foi conversado com eles não foi nada esporádico não. Então assim, hoje teve a ideia deles participarem e amanhã já estarem não, foi preparado, foi organizado e a coordenação junto. E nessa coordenação, só não falei isso, a assessora também da área de Artes juntava também com a assessora de História. Eram quatro pessoas, eu só não lembro o nome, era a assessora da área de História, a assessora da área de Artes, a coordenação da área de Artes e eu. Eu tenho uma última pergunta sobre o jogo dos professores em testar o seu conhecimento, você disse que no momento da formação quando você começou na coordenação você falou assim: - Não adianta colidir com uma pessoa adulta, mas leva-la a um diálogo de reflexão! Eu quero entender assim como você fazia esse diálogo de reflexão e como você aprendeu a fazer esse diálogo de reflexão? Ai meu Deus, eu aprendi dialogar escutando. Entendeu! Eu aprendi a dialogar escutando. Eu sempre achei em reunião quem fala demais, não compreende. Não consegue compreender o outro. Então eu prefiro ouvir mais do que falar. Eu falo muito, mas eu ouço muito mais do que eu falo. Quando eu falo eu ouço muito mais. Eu posso ouvir a pessoa pouco, mas eu escuto e vou refletir sobre aquilo internamente é claro e rápido. Isso é um treinamento e eu fiz isso a vida inteira, então pra mim é muito rápido a pessoa falou, eu já estou refletindo sobre a fala dela, eu já estou compreendendo o que está ali nas entrelinhas e eu estou interiorizando aquilo que ela está falando. Então eu escuto mais do que falo, entendeu! Eu aprendi a fazer isso escutando. E onde eu aprendi a escutar o outro Jussara, foi na formação que eu tive nos movimentos populares, porque você tem que escutar desde a pessoa que coordena a reunião até a pessoa que chega ali no movimento social que não tem um banheiro para tomar banho, não tem energia elétrica na casa dela, ela não tem uma mesa para fazer uma escrita decente. Isso na função de professor ne, a criança chega com o caderno todo sujo, ai você vai saber onde ela faz tarefa ai eu pergunto: - Como é que você faz a sua tarefa? -Não professora, eu faço no chão. – Como é a sua casa? – Ah, eu moro numa

lona! Então eu faço as perguntas e aí a criança até não fala com essa clareza que eu estou fazendo agora, mas vou devagar, porque as vezes eu posso colocar ela em um constrangimento. Não é assim com todos os alunos, eu chamo ela no reservado eu estou observando isso de você, isso, você quer me falar alguma coisa. Me conta como é a sua vida, as vezes ela não quer falar. E as vezes eu tenho que perguntar para outras pessoas, entendeu! Aí ela não quer falar, eu não posso forçar ela falar, mas eu preciso compreender o processo daquela criança e aí eu pergunto para quem sabe. Um colega, ou um coleguinha que mora perto né! Eu tenho que perguntar, eu tenho que ser perguntadora e aí eu tenho que ouvir as respostas de todo mundo. Eu tenho que escutar as respostas.

APÊNDICE G – ROTEIRO PRÉVIO DA SEGUNDA ENTREVISTA FORMADORA/3**ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO PARA ENTREVISTA**

Jussara G. Santos

Aline M.M.R. Reali

- 1) Sobre o curso de Biologia. Você disse que a licenciatura permeia o curso de Biologia. Então você saiu com bacharelado e licenciatura em Biologia?
- 2) Por que antes de ser formadora você negava o CEMEPE como espaço de formação?
- 3) Você é formadora dos professores de Ciências da rede e também dos diretores?
- 4) Por que no CEMEPE você é mais arrumadinha? Por que o CEMEPE interfere em sua maneira de se vestir?
- 5) No início da sua atuação no CEMEPE você disse que teve um intensivão para entender de forma ampla sobre a rede municipal de ensino. Como foi a dinâmica desse momento de formação para vocês formadores?
- 6) Como era a constituição do grupo de formadores que você participava? Que grupo é esse?
- 7) Sobre as visitas e apoio pedagógico nas escolas.
 - * Conte mais como foi para você esse processo de visitar as escolas?
 - * Como era esses roteiros?
 - * Como era o processo de divisão dos formadores?
 - * Quais eram as suas ações nesse apoio pedagógico?
- 8) Quais são as outras ações do CEMEPE para além da formação direta com os professores? E você como formadora como atua nessas ações?
- 9) Você disse que você é aquela que defende as viagens para os professores. Por que para você as viagens são importantes na formação dos professores?
- 10) Sobre os projetos da viagem para Parati visando uma experiência indígena e quilombola, a formação sobre as questões etnicorraciais e a formação na escola como foram o andamento deles? Para você como formadora quais foram os desafios e superações mais marcantes que esses projetos lhe proporcionaram?
- 11) Ao pensar em propostas formativas para os professores o que você teve que aprender para conseguir atingir esse objetivo. Como foi esse processo para você?
- 12) Como para você foi ser formadora nesse contexto de pandemia COVID_19. Por que você esteve formadora antes da pandemia, quando começou a pandemia e continua dentro desse contexto.

APÊNDICE H – SEGUNDA ENTREVISTA FORMADORA/3

Professora sobre o curso de Biologia que você disse que a licenciatura permeia o curso, você saiu com o bacharelado e a licenciatura ou teve que fazer a escolha depois? Quando eu entrei, eu sou da turma de 2011 e 2012 e nesse período a legislação ainda permitia que a gente saísse com os dois diplomas. Então, eu não precisei fazer escolha inclusive foi natural, eu entrei pelo bacharel, não pelo bacharel, assim com o desejo do bacharel e fui me descobrindo professora no processo, por isso eu questiono muito o quão...a escolha tão no começo da graduação ela compromete a formação dos bons professores, porque a gente mora em um país onde a educação não é valorizada e isso para além de outros comprometimentos, isso também significa que a gente não espera ser professor, porque o que a gente ouve... não é isso que a gente quer e a gente vai se descobrindo professor durante a licenciatura e no começo do curso agora a gente tem que optar se é bacharel ou licenciatura, a licenciatura perde muitas boas oportunidades ne. Mas Graças a Deus o meu caso não foi esse, então eu fiz o bacharel e mais seis meses a gente faz o TCC da licenciatura, porque os dois currículos eram na verdade todo tempo juntos. Ai você conta a sua história que você ficou um pouco perdida, mas que você tinha o balé como um lugar de refúgio até se descobrir, passou no concurso e se descobriu e deu o retorno para a professora que tinha falado que o seu lugar era no laboratório! E ai nessa caminhada surge a oportunidade e de você ser convidada para o CEMEPE, ai você fala assim: - Eu sou a pessoa que negava o CEMEPE como espaço de formação. Por que você negava o CEMEPE? Por que você tinha essa resistência? Por preconceito. Eu acho que essa seja a melhor definição hoje. O CEMEPE ele carrega um estigma muito grande, um histórico que é um estigma ruim ligado a formação. E eu tinha uma referência muito grande da universidade como lugar de escolha, por ter feito a minha graduação, depois a especialização, o mestrado na UFU era a minha casa, então era a minha primeira escolha. Mas para além da universidade ser a minha escolha também tinha o fato de negar o CEMEPE como espaço por puro preconceito, por não conhecer o trabalho que era desenvolvido e quando a gente não conhece e começa só a ouvir, a gente começa a repetir o monte de coisas que por experiência a gente não tem. Então essa foi a situação, pelo menos a minha história com o CEMEPE sabe. E você ouvia de quem o que do CEMEPE? Isso estou fazendo o recorte da minha experiência, não reflete a rede ne. A sala dos professores é um lugar muito desafiador por várias questões. Tanto que é lugar que eu fui descobrindo que não é o lugar que eu quero estar dentro da escola, porque é um lugar de muitos estigmas com a nossa profissão, estigma com os estudantes, as suas histórias de vida são marcadas e desconsideradas muitas vezes na sala dos professores, da mesma forma a formação dos professores, a importância da formação dos professores dentro da nossa profissão e isso também é desconsiderado e o CEMEPE é esse lugar que fazia a formação, então também era ponto de fala, ponto de pauta nos encontros na sala de professores. Então de tanto eu ouvir que era um lugar ruim, que a experiência era ruim, que eu ia deixar... eu tenho um dia de módulo por semana... -Nossa, eu vou deixar o meu dia de módulo para ir ao CEMEPE, uma vez por mês! Uma vez por mês! Então só que quando a gente entra da rede é tudo muito novo e ai a gente não consegue balizar muito bem. E ai a gente acaba repetindo e essa foi a minha história. Eu escolhi repetir estigmas sabe! E quando você entra na rede por mais que você teve esse momento com os professores ali, na sala de professores... Mas você já chegou a participar de algum curso no CEMEPE antes? Então, eu fui em um único encontro. E esse único encontro coincidiu no dia que não foi tão bacana, sabe! Mas eu fui uma única vez, mas realmente... são duas coisas que estão articuladas é essa negação do CEMEPE junto com estar na universidade como um lugar de formação continuada e isso foi ao mesmo tempo e acabava que eu tinha que fazer uma escolha de tempo. Então, por exemplo...assim quando eu assumi talvez eu fale errado, mas acho que um ano depois que eu me tornei professora da universidade, eu me tornei supervisora do PIBID e ser supervisora do PIBID me requeria estar na universidade estudando, tendo formação continuada, então eu não consigo atrelar isso só ao CEMEPE sabe, porque era duas coisas que estavam acontecendo ao mesmo tempo. E ai, a questão do preconceito aliado a falta de tempo

e a importância de escolher, então quando a gente não escolhe a gente não consegue fazer tudo. Então eu precisei escolher, então eu acabei escolhendo o espaço da universidade. É muito nessa lógica de escolher o espaço da universidade. E agora na pandemia a gente acabou descobrindo que o CEMEPE é um dos poucos espaços de formação e isso permitiu que no meio dessa crise toda, tivesse soluções mínimas, porque tem muito município que não tem, que não teve condição de fazer nada. E isso na verdade fez um giro gigantesco de falar: -Olha só! Porque a pandemia trouxe esses impactos muito grandes, a cidade que tem um pouco mais de renda conseguiu soluções um pouco melhores, por exemplo, aqui em Uberlândia a gente tem um canal de TV aberto com aula todo dia, imagina municípios menores que não tem recurso financeiro para isso. E é a equipe do CEMEPE que está gravando aula, editando aula é a gente que está movimentando isso. Então tem tudo isso. Olha que isso seria uma das últimas perguntas que eu ia fazer, mas como você entrou nessa questão vou explorar um pouquinho mais. Como tem sido para você no contexto da pandemia ser formadora? A pandemia mudou bastante as nossas certezas né, muitos sonhos tiveram que ser pausados e ficaram para depois, então no primeiro momento foi um susto imagina em março de 2020 alguém dizer que os estudantes e os professores não podem estar no espaço escolar, e agora a gente tinha que pensar em um modelo emergencial, um modelo remoto emergencial. Então foi um planejamento de curto prazo, que precisou acontecer de forma emergencial com muitas lacunas que foram sendo concertadas e estão sendo concertadas ainda, porque a gente está mais de um ano contando os dias sem saber quanto faltam e para todo planejamento o tempo é um fator importante para definir o que a gente quer atingir a cada meta. E no ano passado a gente tinha um cenário são dois meses, ok, prepara tudo para dois meses, não não são mais dois meses, não não são mais seis meses e aí em outubro sai, vocês tem até outubro de 2021 para optar pelo sistema remoto e voltando para o presencial gradualmente. Então, isso nos presenteia com oportunidades que permeia como a água assim sabe, de estar no copo dentro da melhor forma que a gente puder, mas ao mesmo tempo é um desafio muito grande, porque a nossa rede trabalha com estudantes de escola pública, é uma escola municipal. Isso traz uma questão socio-econômico-cultural muito diversa. E isso tem impacto de como os estudantes aprendem e também como os professores conseguem ensinar. Então a gente tem uma parcela muito grande de estudantes que não tem acesso a internet, que não tem acesso a computador. Então tem dados interessantes que são nacionais, que são a quantidade de estudantes que acessam a internet pelo celular, eu acho que são setenta e seis por cento dos estudantes com a acesso a internet e desses cinquenta e seis não tem computador. E aí a gente sabe que a experiência de aprendizagem de um celular é muito diferente de um computador e muitas das vezes o celular que tem internet é um para uma família de cinco crianças. Então como é que a gente vence esses desafios. A gente tem estudantes de zona rural que não tem internet mesmo. Então pra nós foi um desafio muito grande e pensando sempre que era uma situação emergencial do ensino remoto, mas a gente precisa de respostas rápidas. Então, faz mais de um ano que eu trabalho muito mais do que minha carga horária, porque a gente precisou se mobilizar, a equipe como você sabe ela é bem pequena. São 60 mil estudantes, são 10 mil professores pra respostas rápidas. Então, a gente se mobilizou e o que a gente pode construir... como eu ti disse dentro de um cenário nacional a gente está em uma região do país muito privilegiada que é a região sudeste, dentro da região sudeste a gente também está dentro de um município privilegiado e ainda assim com grandes questões socio-econômico-culturais. E dentro do nosso universo de 167 unidades de ensino a gente tem escolas que atendem comunidades em vulnerabilidade social, então a gente pensou em estratégias diferentes. Pra 2020 a gente acabou optando pelo programa escola em casa e sempre pensando no mínimo que a gente conseguiria, a gente tem total tranquilidade de dizer que a gente não conseguiu atingir a todos, mas eu tenho também total tranquilidade de dizer, que a gente fez o que era possível dentro desse cenário nacional de crise com a pandemia e dos recursos pessoais e financeiros que a gente tinha disponíveis. Então o Programa Escola em Casa ele era e está sendo até hoje, inicialmente ele foi transmitido pela TV Universitária e hoje ele está sendo transmitido por um canal exclusivo da TV Integração, porque com o canal a gente consegue atender, minimamente, quem não

tem internet e os estudantes das escolas de zona rural. Os estudantes da escola rural até hoje eles recebem as atividades semanalmente em casa, os motoristas vão de fazenda em fazenda entregar e buscar as atividades, mas a gente tem uma lacuna muito grande e nisso de contar os dias sem saber quantos faltam tem impacto na taxa de evasão, por exemplo, a gente tem uma parcela muito significativa de pais que não estavam, não estão e nem precisam estar preparados para mediar a educação. Então, isso traz inúmeras outras questões ne, mas o Programa Escola em Casa foi o carro chefe, a gente precisou fazer um planejamento único para a rede, porque até então a gente garantia a autonomia da unidade de pensar o seu próprio planejamento, mas como a gente vive uma situação de crise na pandemia a gente teve que centralizar o planejamento, porque as ações tiveram que ser centralizadas, o canal teria que atender a todas as unidades de ensino. E aí todos os desafios que isso traz, porque para umas escolas o conteúdo está mais adiantado, para outras está atrasado o professor já consegue ir um pouquinho mais pra frente. Esse ano 2021, que a gente ainda está na pandemia e ainda a gente não está bem na pandemia a gente tem o rodízio nas escolas, e isso permitiu andar um pouco mais com o conteúdo entendendo e aí não me alongando muito que são professores...como assim, como professores que estão vivendo traumas emocionais com a pandemia mediam estudantes que também estão vivendo traumas emocionais na pandemia e isso precisa ser levado em consideração por qualquer política pública de formação, inclusive de professores. Então, isso também para nós foi algo importante, porque é muito desafiante, mas hoje em dia tem um rodízio dos estudantes, esse rodízio está acontecendo em semana A e semana B, crianças com vulnerabilidade social vão todos os dias, vão nas duas semanas e a gente tem uma taxa de adesão muito baixa das famílias, então, a taxa básica seria cinquenta por cento dos estudantes, por semana você tem que juntar as turmas para dar cinquenta por cento dos estudantes em cada sala sabe! Então é esse o contexto. Com relação a formação também foi um ano muito intenso de formação, porque a gente tem o uso de tecnologia na educação a muito tempo, só que a gente sempre postergar e alongou muito a curva de aprendizagem dos nossos professores e de repente essa curva teve que ser reduzida a um tempo muito pequeno, então a formação no ano passado 2020 esteve muito vinculada a formação para o uso da tecnologia e a gente teve também o Meet, as ferramentas da Google, que foi acho assim, que foi o salvador do que tinha disponível ne, mas a gente precisou formar. Eu participei da equipe de formadores que trabalhou em cada uma das 167 unidades escolas então, a gente fez formações por unidade de ensino atendendo todos os servidores da escola desde do oficial administrativo até os cuidadores. Então a gente teve essa ação grande. Pensa 167 é muita gente, por escola então foi uma formação de doze módulos, era uma formação extensa para trabalhar cada uma das ferramentas. Eu também estive a frente da coordenação de uma formação voltado para as relações etnicorraciais, foi também uma formação de doze módulos muito bacana em parceria com a UFU e a Secretaria de Cultura e foi a primeira experiência formativa, pelo menos minha, sem ser voltado para a tecnologia sabe, sem ter o motivo voltado para o uso da tecnologia, foi muito importante, porque os professores estavam meio que tateando muitos professores tem muita dificuldade com o uso da tecnologia. A educação para as relações etnicorraciais foi uma formação incrível, também voltada para todos os servidores da unidade de ensino de diretores escolares a cuidadores, então a gente teve quatro turmas e foi muito sensacional. Mas um sonho que pararam lembro que eu falei pra você que eu custei a convencer o MEC a deixar a gente viajar e todo aquela verba está parada, porque tudo que a gente tinha previsto pressupõe ou aglomeração com as formações presenciais ou viagem que também é aglomeração então a gente teve que mudar os planos e é o que a gente tem pra hoje, sabe! E essas duas formações que você disse tanto das tecnologias quanto das relações etnicorraciais foram todas online? Cem por cento online. Teve gente da equipe de formadores da Google que eu fui conhecer esse ano, eu só conhecia pelo computador sabe. Você disse que teve que centralizar toda a ideia de pensar a rede e você antes da pandemia estava na formação dos professores de Ciências! Então, foram duas coisas diferentes pensar a rede em conjunto nesse contexto pandêmico e outra coisa é pensar a formação dos professores de Ciências? Na verdade, a gente tem dois braços no CEMEPE em termos de atuação, um braço é mais em termos de gestão educacional e é sobre

esse braço que a gente teve que unificar planejamento, pensar no Programa Escola em Casa, pensar em todas as orientações que iriam para a escola, em um primeiro momento a gente assumiu a construção de atividades enquanto os professores estavam se entendendo e tentando achar um caminho. Esse é um braço a gestão educacional. E um outro braço é o braço de formação. O braço de formação de frentes diversas, ele tem por exemplo essa frente de tecnologia, a frente das questões etnicorraciais, a frente das Ciências. Eu também coordenei a construção dos PPPs das escolas. EMEIs que estão entregando agora fizeram o processo remoto, cem por cento virtual, essa reconstrução do PPP. E isso é um outro braço. Então você viu que dentro do braço formação eu tenho frente de trabalhos diferentes. E ai eu tenho outro braço que é gestão de rede. E quando você disse no começo da sua outra entrevista sobre o intensivão de formação quando você chegou no CEMEPE seria esse braço de gestão da rede? Exato. Como a gente trabalha com uma parte importante que é a gestão a gente precisa se formar. Eu por exemplo, professora de Ciências do sexto ao nono, eu tenho acesso a informações muito restritas e a partir do momento que eu entro para o CEMEPE, eu preciso ampliar o meu conhecimento as outras possibilidades para conseguir atuar e mediar. Então, por exemplo, se você me pergunta sobre a Educação Especial que é uma grande lacuna que a gente tem em formação inicial e a gente precisou se debruçar em relação a Educação Especial, foi quando eu entrei no CEMEPE e a gente tinha um modelo de trabalho diferente a gente também acompanhava pedagogicamente cada uma das escolas. Então, eramos coordenadoras da escola tal e eu ia lá mediar, ajudar a equipe da direção escolar a mediar as questões pedagógicas da escola. Esse não é o braço formativo, isso é o braço da gestão. Então, como que eu ia para a escola se eu não sei o que é Educação Especial! Eu não sei quem são os estudantes públicos da Educação Especial ou quais são as adaptações básicas para os principais tipos de deficiências e para superdotação. Então, a gente teve semanas para entender, por exemplo, sobre a Educação Especial, sobre a Educação Infantil, eu não sabia como era a rotina da Educação Infantil como a minha formação inicial é Biologia, eu não sou Pedagoga, então a gente precisou fazer uma imersão de como a Educação Infantil é, o que é uma rotina, porque é G1, G2 e G3, berçário, quais são as expectativas de aprendizagem para cada um desses níveis, qual é a importância do brincar dentro da Educação Infantil. O Fundamental II era o meu lugar de conforto, mas no Fundamental I como você alfabetiza uma criança! Pra gente do Fundamental II era mágica, plim chegou no sexto ano e está alfabetizado, mas a gente sabe que não é. Então a gente precisou conhecer isso, como é uma criança pré-silábica, silábica alfabética e o que eu posso fazer para mediar e conseguir apoiar-la nesse desenvolvimento. A EJA com outras especificidades. Então, essa formação inicial que eu comentei com você foi para entender os níveis de ensino e as modalidades de ensino do atendimento da prefeitura, pra conseguir trabalhar na gestão dos processos pedagógicos nas nossas escolas. E essa formação inicial como foi o formato dela, a dinâmica, você chega tem alguém, algum ministrante, algum convidado ou a própria equipe junta com você de formadores anteriores! Como foi essa dinâmica? Essa formação teve um perfil meio híbrido assim. Em alguns momentos a gente teve palestrantes externos, mas majoritariamente foi a própria equipe. Então, por exemplo, na nossa equipe que eu entrei a gente tinha Educação Especial, Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e EJA e a equipe montava as formações para compartilhar com outros níveis. Eu consigo falar muito bem de como funciona o Fundamental II, por exemplo, é o meu lugar de fala então a gente conversava com o restante da equipe, a gente propunha atividades, grupos de estudos, então era majoritariamente a equipe mas com alguns convidados. Aqui na sua fala você disse, que você era recente no grupo e você teve esse momento de formação, mas você foi para a prática que era a visita nas escolas! E ai era dos próprios formadores que vocês compartilhavam entre si sobre cada área! Isso. E depois ir para a escola que eu ti falei que chamava de coordenação de roteiro. A gente tinha a coordenação de um grupo de escolas e a gente mediava com o diretor e com o inspetor as questões pedagógicas dentro da escola. Então, pelo menos a cada quinze dias a gente estava *in loco*, na escola, conversando sobre os desafios pedagógicos que a escola tinha e ai eu acho que é por isso que você leu de novo e ai eu consigo ampliar. Então no primeiro momento a gente precisou se formar pra entender a gestão e depois ir para

as nossas escolas de roteiro, pra apoiar pedagogicamente os desafios daquele contexto, daquela unidade de ensino vivenciava naquele espaço de tempo, porque é sempre assim naquele contexto daquela escola, naquele recorte de tempo. Para os professores de Ciências a coordenadora principal é você e tem mais alguém? Só eu. E como você fazia com vários professores de Ciências!... Antes da pandemia? Antes e também depois, como você conseguiu fazer para atender todas as demandas dos professores de Ciências, sozinha, essa visita em várias escolas, com vários professores de Ciências, como foi isso para você? Partindo dessa linha de raciocínio que a gente tem um braço de gestão e um braço de formação, o nosso tempo é mais ou menos distribuído nesses dois braços, então sempre pra entender o movimento no CEMEPE temos que pensar nesses braços, que não andam separadas estão sempre juntos. Com os professores de Ciências as formações são mensais, então uma vez por mês acontecia as formações nos turnos de manhã e tarde e em Ciências desde que eu estou no CEMEPE até a pandemia a gente conseguiu uma coisa muito legal que era viajar com os professores de Ciências, então no final do ano a gente fazia uma viagem e o roteiro desta viagem era construído coletivamente ao longo dos encontros. Era pelo menos oito encontros ao longo do ano e era uma coisa já estabelecida, então a logística mais interessante, então a gente tem o calendário de formação os professores de Ciências buscam a data então olham lá no calendário -Olha, hoje tem a formação de Ciências no dia do meu módulo, vou lá para o CEMEPE! Então ai acontecia a formação, sempre na perspectiva de construção coletiva, de discutir de quais eram os anseios ne, isso antes da pandemia que era *in loco* e no final do ano uma viagem. E nisso eu encontrei uma professora de Ciências e ela falou assim: - Formadora aqui em Uberlândia a gente é uma das únicas cidades que viaja com os professores! E eu achei um máximo assim. Eu não sabia disso, eu fiquei sabendo pela professora e isso tem uma importância muito grande, porque o professor quando ele sai do seu contexto e quando eu convenci o MEC que viajar com os professores era incrível, foi muito usando essa linha de raciocínio, porque os professores motivados e encantados com a docência conseguem encantar os estudantes. E onde a gente se encanta com a docência, nos espaços culturais, nos museus, fluindo o tempo, então, entendendo que os professores de Ciências têm um foco grande na alfabetização científica, essa é o maior objetivo de Ciências no Ensino Fundamental e estar com o grupo coletivamente, nesses espaços não formais de educação é muito importante. E agora na pandemia a gente tem encontros mensais só que nesse quadradinho aqui. Sexta-feira passada a gente teve o último e também pelo WhatsApp a gente tem quase noventa professores e nós somos cento e dez, então a gente tem quase todos professores, são muitas dúvidas sempre aparece por lá em termos de encaminhamento mesmo das ações dentro da rede, que é um telefone sem fio que é um diretor, que passa para o analista, que passa para o fulano, pra ver se a gente consegue alinhar bem e encaminhar bem as situações. E esse grupo é só dos professores de Ciências? São os professores de Ciências da rede. Dentro desses braços do CEMEPE e que tem a formação e você também falou assim na nossa entrevista que você fazia atendimento com os diretores e até mesmo aqui você ressaltou isso, você até falou sobre algumas situações que você viveu com diretores. E agora como é que está, depois desse tempo que você está no CEMEPE, toda essa relação com os diretores, com os professores de Ciências, nesse processo que você também tem mostrado o seu trabalho, suas intenções, os seus sonhos possíveis. Como está agora? É muito desafiador, por todas as razões que eu já coloquei e principalmente pelo tanto que nós estamos sobrecarregados, emocionalmente sobrecarregados todos nós brasileiros e especialmente brasileiros. Então, isso traz um desafio pra realização de ações muito grandes, mas eu dentro do que é possível eu tenho ficado muito feliz com o nosso poder de alcance. Como eu ti disse a gente fez com a Educação Infantil de forma cem por cento online, a construção dos PPPs, então cada unidade de ensino propôs os seus fóruns dentro da própria unidade, mas dentro desse espaço aqui [chamada de vídeo] então a minha relação com os diretores ficaram ainda mais próxima e com os professores de Ciências ainda mais próxima, já que a gente estava longe fisicamente então a gente precisou encontrar formas de estar mais perto. Então, os nossos encontros formativos com os diretores para a construção dos PPPs foram intensificados, as propostas coletivas utilizando esse espaço online também foram intensificadas, com

os professores de Ciências a gente criou mais canais de comunicação, a gente usou muito a ferramenta do formulário para ver quais eram as principais demandas do grupo, o grupo de WhatsApp, pelos menos a cada quinze dias os professores recebem um jornalzinho por e-mail com os últimos acontecimentos, o que está acontecendo na rede, no país, então a gente tem mandado, então a relação tem ficado mais próxima, mas ainda longe do que a gente deseja eu acho que você me entende, a gente já está cansado desse espaço virtual né, querendo estar mais perto fisicamente. Formadora na sua fala anterior você disse que teve que se debruçar sobre um material de Educação Especial para entender sobre a rede, esse debruçar para você como é que foi! Você pegou um material estudou em casa, você conversou com outras pessoas! Esse debruçar o que foi isso para você? A gente teve uma carga horária presencial de formação bastante intensa. Então a gente ouvia palestras, fazia dinâmica. Eu lembro de ter dinâmica, por exemplo, que a gente tinha cada um do grupo algum tipo de deficiência e a gente tinha que passar o dia com aquela deficiência e isso muda a nossa percepção em termos de o que eu preciso, então levaram cadeiras de rodas, eu era uma pessoa com a deficiência física e no outro dia eu fiquei cega, então eu tinha de alguém me ajudar com a descrição daquilo que estava sendo mostrado nos slides. Então, a formação presencial ela teve uma carga horária intensa e dentro dessa carga horária presencial que tinha os materiais de apoio, que a gente tinha que estudar e as formações não aconteciam segunda, terça, quarta, quinta e sexta, então era por exemplo, segunda, quarta e sexta e terça e quinta a gente tinha que estudar sobre o que a gente tinha visto no dia anterior. E essa formação aqui foi no início que você foi no CEMEPE? Exato. Depois desse momento teve outros momentos assim ou se concentrou mais no início quando você foi para lá? A maior carga horária foi no início, mas aí a gente tinha encontros, aí eu já não consigo te dar certinho, mas assim esses encontros continuaram mas a maior carga horária foi no início. A gente só foi para as escolas depois que a gente fez a formação em todos os níveis e aí a gente foi para a escola nesse braço de gestão de ensino. E em todos os níveis quem preparou e pensou essas formações foram os próprios coordenadores? Isso. Cada um dentro do seu quadrado de formação. Você tinha falado que tinha um roteiro! Esse roteiro o que significa esse roteiro era um grupo de escolas, agrupamento de escolas? Eu tinha as escolas do meu roteiro, então eu tinha um grupo de escolas que eu coordenava, eram sete escolas. E aí é o que a gente estava conversando agora um pouco, era essas sete escolas que eu fazia esse acompanhamento, essa mediação pedagógica *in loco* pra atender as especificidades naquela instituição. Isso também é formativo sabe, mas é um braço mais de gestão. E essas sete escolas foi você que escolheu? Como foi a escolha? A gente tem 177 escolas e a gente tinha uma profissional como assessora pedagógica e aí ela distribuiu a gente. Por isso que chama roteiros, porque roteiros já são prontos por regiões da cidade assim sabe, no meu roteiro tinha as escolas que estavam mais próximas ali do CEMEPE, mas tinha gente com roteiro que era mais próxima de não sei onde, sabe! E esse processo pra você de ir acompanhar as escolas, você chegou no CEMEPE teve o momento de formação, pra eu entender, em termos gerais como é que funciona a rede os alunos, os professores em todos os níveis. Aí você vai para a escola para acompanhar e ver de qual forma ela pode ajudar e nesse movimento de ida para você como foi, o que você sentiu, quais foram as suas dificuldades, quais foram os seus aprendizados, o que foi mais impactante para você, até então estou entendendo que você foi sozinha ou foi com alguém? A gente ia em duplas, no início era em duplas. É uma pergunta com várias perguntas né! O que eu senti no começo acho que bastante insegurança, porque como que eu vou...ainda mais porque eu tinha na época e hoje bem menos né, uma distância de idade muito grande com as diretoras que eu estava mediando, então eu tinha uma insegurança comigo mesmo, será que eu sou suficiente para mediar isso aqui, para ir com uma reunião junto com o conselho tutelar. Sabe aquelas reuniões que tem, por exemplo, que senta diretor, senta inspetor, sentava a gente e sentava o conselheiro tutelar, pra mediar a situação de um aluno será que eu estou pronta pra isso! A ideia desse acompanhamento era que tivesse um braço da Secretaria de Educação dentro de cada escola diminuindo a distância entre a Secretaria de Educação e as escolas. Então, nesse primeiro momento um medinho de poxa a responsabilidade é grande e como lidar com essa responsabilidade toda, mas ao mesmo tempo a minha dupla era uma pessoa muito

experiente, ela foi diretora muitos anos, então ela tinha uma experiência de gestão que pra mim foi muito boa, então observá-la foi algo surpreendente, que horas que eu falava, que tom que eu falava, como abordar determinadas situações. Muitas das vezes a gente conversava com os pais, então, a diretora chamava a gente para ajudar a conversar com os pais que estavam passando por questões diversas. Então esse aprendizado de como fazer é muito diferente de como a gente aprendeu em termos de sala de aula, uma coisa é gestar os processos educacionais dentro de uma sala e outra coisa é gestar os processos educacionais dentro de uma rede. Eu acho, que da minha época das pessoas que você entrevistou eu acho que só tem uma formadora que fazia, depois o CEMEPE mudou essa parte da gente ir para a escola a gente teve que tirar, porque a equipe foi muito reduzida, esse braço de ir para a escola, foi tal professora. A que fazia parte da minha dupla era outra, ela foi diretora muitos anos, então ela pode...sabe quando pega o seu mundinho e faz assim amplia, então amplia o meu olhar como era a rede. E ai com o tempo...eu fiquei dois anos assim, com o tempo eu fui me sentindo mais segura pra conseguir ler o que era a situação e ler como eu podia contribuir com aquela situação, porque essa é uma outra habilidade que a gente precisa aprender na gestão. E isso precisa um pouco mais de tempo, não é um conhecimento específico sobre determinado assunto, gente é um pouco mais delicado a gente precisa ne... eu pelo menos precisei de ir aprendendo. Outra questão é por que você defende as viagens? Essa minha relação com as viagens ela vem de uma experiência formativa continuada na universidade, que teve um projeto que chamava Essência, Cultura e Integração que foi uma parceria entre a universidade, escola e museus por dois anos professores de Ciências... eu não sei se eu ti falei disso! Sim! Eram cinco escolas e dentro dessas cinco escolas qualquer professor dentro da escola poderia viajar, e eu vi tanto que eu voltava para casa, sabe com o olho brilhando e falava: - Caramba eu vi aquilo! Dentro daquela instalação, instalação como se fosse aquela exposição, eu posso mudar isso aqui e fazer com os meus meninos em sala de aula e a gente volta com outra energia, por exemplo, no museu de Arte do Rio de Janeiro tinha uma exposição do Rubens Alves era Escolas que são asas e escolas que são gaiolas lá tinha uma coisa como se fosse uma sopa de letrinhas, e a gente podia construir o que a gente quisesse de palavra e ai eu falei: - Caramba, olha como dá para fazer isso aqui! Então essa oportunidade de sair de casa, traz uma leveza para a nossa profissão muito importante em termos de resistência para o que a educação pede. Então eu acho que é isso mesmo. Ai quando você pensou os processos formativos dos professores a partir de suas experiências com as viagens, que você viu que é muito interessante para dar essa inspiração, esse fôlego, outros ares e ampliar a visão, trazer novas possibilidades para a sala de aula você traz a viagem como proposta! Como dispositivo. Além da viagem você trouxe módulos como aconteceu agora na pandemia com as tecnologias e as relações etnicorraciais, para você como surgiu as temáticas relacionadas com a formação e o que você teve que fazer para pensar essas temáticas. No contexto pandêmico? Antes e agora. Antes da pandemia...eu sempre acho que a educação é um espaço coletivo, então dentro do nosso grupo de Ciências as escolhas de temáticas elas vem e continuam agora, elas veem da construção coletiva e inclusive os temas. Agora com essas possibilidades online a gente tem vários aplicativos que a gente pode colocar que tema que a gente vai estudar e ai votar em qual que a gente quer mais, e isso vira o nosso cronograma. Por exemplo, esse ano na semana passada os professores estavam com dificuldades com essa turma A e turma B, o que que podia fazer em termos pedagógicos, então o tema das formações foram essas possibilidades dentro do ensino remoto, possibilidades do ensino de Ciências nesse contexto remoto. No próximo mês a gente vai ter uma avaliação diagnóstica na rede, então o tema da nossa formação vai ser a avaliação e em dezembro tem o planejamento para 2022 e a gente traz pra pensar o planejamento agora. Então os temas surgem da necessidade dos professores em termos didáticos. A questão das relações etnicorraciais quem definiu...não é um lugar onde estão os meus estudos, não me sinto competente para pensar em uma formação etnicorracial, por não ter uma formação adequada para falar sobre, então quem foram os formadores! Eu fui a facilitadora do movimento, mas os formadores foram dois professores da universidade que se debruçam sobre isso, então os temas foram construídos a partir deles, do que eles sentiam como importante dentro do contexto. Então, a gente teve

essa formação em quatro eixos grandes, depois me lembra que eu posso te mandar a ementa desse curso das relações etnicorraciais. E esse processo de construções dessas formações, como você disse que não se sente a vontade para esse tema, então houve outras pessoas que contribuíram?... Não é uma questão... hee é diferente, por exemplo, de eu falar um dia sobre as relações etnicorraciais, agora sobre uma formação inteira eu não me sinto competente como se fosse, por exemplo, falar sobre Educação Especial, para falar um dia em um panorama geral, ok, agora se eu for falar sobre Educação Especial eu não sou a pessoa mais competente, por não ter estudado suficiente e vivido o suficiente naquilo. Porque como formadora a gente tem uma responsabilidade ética com que a gente estuda, não dá pra estar muito raso assim, sabe, então eu acho que se eu me dispor a falar sobre essas questões eu vou estar em um lugar muito raso, então por isso sempre que a gente nota que não é competente suficiente, que bom né! Ai a gente chama alguém que é competente, que se debruça sobre aquilo e aprende muito com aquela pessoa. Então sempre que é necessário, o etnicorracial foi diferente porque teve uma programação do início ao fim, mas em Ciências, por exemplo, era muito comum a gente ir nos laboratórios de pesquisa da universidade, antes da pandemia. Ia falar de Paleontologia, eu sei Paleontologia! Sei. Mas eu sou a melhor pessoa para falar sobre Paleontologia de forma prática? Não. Então, vamos lá no laboratório de pesquisa e aí os professores da universidade também contribuíram, como que aquele conhecimento pode virar um conhecimento voltado para o Ensino Fundamental, sabe mais ou menos nesse sentido. Eu queria entender mais sobre o seu processo de aprendizagem como formadora, no sentido de o que que você teve, que foi mais marcante para você ter que aprender pra conseguir ser formadora, lidar com os diferentes braços, com as diferentes pastas que o CEMEPE propôs para você antes da pandemia e agora com a pandemia! O que você conseguiu perceber de habilidades que precisaram serem desenvolvidas que veio assim no processo, ou que já veio com você em outros momentos para essa função de ser formadora? Eu acho que é uma habilidade comum, tanto no período anterior a pandemia como para esse agora, que é a habilidade de me conectar com as histórias de vida das pessoas. E isso faz toda a diferença para o meu trabalho formativo tanto em termos de gestão educacional como de formação de professores. Eu acho que essa é a maior habilidade que eu desenvolvi bastante, mas que eu posso desenvolver muito mais. Quando eu me conecto com as pessoas essa é a primeira parte, então eu sei de onde o meu aluno vem, pra onde que ele vai depois, aí a gente pode falar de ensino de Ciências. Se eu não sei de onde o meu estudante vem, pra onde ele vai para depois da escola, não adianta. Não adianta, porque eu vou passar uma tarefa de casa o menino não vai fazer, não é que muitas vezes ele não quer, mas ele foi trabalhar, talvez ele vive em uma situação...então eu preciso saber quem são os meus estudantes, eu preciso saber quem são as pessoas...porque a educação é feita de pessoas. Então, essa é para mim a maior habilidade. E ela teve impacto e fez muita diferença...e eu estou super orgulha de ter feito os PPPs de forma online, porque é muito difícil eram cento e onze escolas e essa minha habilidade de me conectar, de escuta de cada unidade de ensino fez toda a diferença para os resultados que a gente conseguiu atingir, essa então acho que foi a maior habilidade. Uma última pergunta que eu tenho, você falou assim eu não sou uma pessoa muito arrumadinha, eu sou mais despojada quando eu vou para a escola, agora que eu estou no CEMEPE eu sou mais arrumadinha. Por que o CEMEPE conseguiu interferir em sua maneira de vestir? O que você percebeu nesse ambiente que interferiu nisso? É uma situação muito peculiar, a gente tem uma pressão estética muito grande para quase tudo e essa pressão estética ela muda de lugar para lugar e da forma que a gente vive aquele lugar. Eu cheguei no CEMEPE muito nova, muito imatura e com pouco conhecimento para além da sala de aula. Eu mandava muito bem na sala de aula quando eu fui convidada foi pelas minhas propostas como supervisora do PIBID, ou seja, na formação de estudantes da licenciatura, mas meu lugar era só ali na minha sala de aula, e quando eu chego no CEMEPE com pessoas com uma experiência gigantesca, mais velhas do que eu, o valor da pressão estética ele ganha um lugar diferente, então eu já tinha um monte de questões. Eu me bancar largada como professora, mesmo bancando nas outras coisas é uma situação, eu me bancar largada com um monte de outras questões que eu ainda precisava...que eu me sentia insegura, nessa situação específica

a pressão estética na minha experiência ela tinha um valor maior. Sabe, escolha as suas lutas, era mais ou menos isso. Tanto que hoje, eu estou aqui de forma virtual com você, mas esse ano inteiro a gente está trabalhando presencial no CEMEPE em escala. Hoje em dia vou largada pra caramba, porque hoje eu já consegui mostrar quem sou eu. E a pressão estética acaba ficando menor, então se eu estiver toda largada as pessoas já sabem quem eu sou. Eu não sei se você consegue me entender. Entendo. Mas... a forma com que eu percebo essa questão do “arrumadinha” é isso, é o peso que a pressão estética tem em cada fase da minha vida em determinadas situações. Essa questão do valor estético também interferia na forma com que você era recepcionada, da sua forma de chegar? Com certeza. Assim, estou chegando e dependendo de como você estivesse a recepção é de uma forma ou pode ser de outra forma, até mesmo para ouvir? Com certeza, para ser ouvida. Então, a pessoa que estava na minha dupla ela falava que a primeira vez que eu fui falar com os diretores, ela falou assim -Olha quem está falando, agora! Lembra daquele filme. Se eu estivesse na minha cabeça e nas minhas inseguranças, se eu estive como eu cem por cento eu, as pessoas iam me trucar muito mais. Então eu vesti... eu falei ahh... deixa eu ficar arrumadinha, porque pelo menos eu pareço um pouco mais velha, um pouco mais madura e as pessoas vão me ouvir mais. Eu fico um pouco mais segura dentro das minhas inseguranças eu acho, só que essa questão da “arrumadinha” é uma questão muito mais vinculada as minhas inseguranças do que qualquer outra coisa. Então, quando eu me sinto arrumada, parece que os meus desconfortos desaparecem um pouquinho sabe! Eu acho que a gente é assim, infelizmente é uma construção social e ai ela tem peso... eu acho que ti contei a história do shopping eu ti contei? Contou sim. Olha o tanto que a pressão estética ela é importante, tanto que em determinadas fases da vida ela é diferente. Aquilo da estudante foi um tapa na minha cara, que eu nunca tomei tão forte, porque eu nunca tinha parado para pensar que isso acontecia. Então é isso. Para você como formadora quais foram os desafios e superações mais marcantes? Um desafio tirar todos os estudantes e professores da escola e falar se vira nos trinta ai que agora esses meninos precisam ter o mínimo de contato com a escola, eu acho que esse foi o maior desafio. E que a gente minimamente conseguiu superar. Estar com os professores que estão extremamente sobrecarregados e eles toparem estar em formação continuada pra mim é uma super superação. Construir um PPP cem por cento online com cento e onze unidades de ensino para mim é uma superação, pra mim é uma super superação, foi um desafio que se tornar uma superação porque a gente conseguiu entregar. Então, eu acho que os desafios eles vão sendo outros sabe, esses a gente já superou, mas agora a gente tem inúmeros outros como recuperar a aprendizagem dos estudantes que estão a dois anos fora da escola! Esse ainda não tenho uma resposta para ti dar! Então, eu acho que a coisa que mais me orgulho nesse movimento todo foi essa possibilidade de me conectar com as pessoas. Por exemplo, a formação com os diretores é muito desafiadora e eles falaram: - Nossa, nós ficamos esperando a hora de chegar a sua formação! Porque eu precisava também desse espaço para conseguir trabalhar aquilo que eu ti falei no começo do encontro, como é que professores que estão fragilizados emocionalmente apoiam estudantes que também estão fragilizados emocionalmente! Antes da pandemia a gente tinha um contexto que a gente estava melhor, ne emocionalmente falando, era mais fácil a gente mediar com os estudantes, agora a gente também está fragilizado a gente está esgotado, então eu investi muito nesse ano de pandemia nesse cuidado com as pessoas. É isso que tornou o meu orgulho para além dos dados pedagógicos. Foram muitos como esses que eu ti falei, mas nada disso faz sentido se eu não estive investido muito e ai eu falo muito mesmo assim, em quem são as pessoas que estavam me atravessando nesse período. Agora a minha última pergunta mesmo. Você professora de Ciências, formada em Biologia, na sua sala de aula com seus alunos, na sua escola na região mais periférica e agora você formadora, que passou por algum momento assim de bastante crescimento, aprendizado, entende agora de rede, pensando a rede inteira, com diversas escolas, diversos profissionais, diversas histórias de vida. Você antes professora e agora você formadora o que que pra você mudou, o que que pra você está diferente ai dentro, o que que pra você traz como grande aprendizado nessa transição e dessa oportunidades que você teve? Eu com o entendimento de rede, pode dizer, que tem demanda

burocráticas são necessárias para as transformações sociais que a gente deseja e eu professora as vezes falava: - Caramba, mais papel pra gente preencher! Hoje eu consigo entender que esses papéis bem preenchidos são pontos de partidas que a gente pode usar em termos de luta e isso tem um significado gigantesco. A gente fala que o PPP é um instrumento de transformação da realidade da escola, que a gente use o tempo e a energia que a gente teve para a construção desse documento, para realmente usá-lo como instrumento de transformação da realidade. Isso é uma coisa que eu antes não conseguia dimensionar, quanto a gente pode usar os instrumentos burocráticos para mudar a nossa realidade. E eu antes também não tinha dimensão da força da coletividade em termos de transformação social. Então, mais uma vez e acho que aprendi e estou aprendendo nesse processo é a força da conexão com as histórias de vida e quanto que isso muda a qualidade e a força da educação, tanto entre professores quanto com os estudantes. Sou me conectando com os professores e os professores conectados com os seus estudantes.

APÊNDICE I – CARTA-CONVITE



ANEXO A – IMAGENS DO CEMEPE



Fonte: <https://v9vitoriosa.com.br/tag/cemepe/>



Fonte:<https://www.uberlandia.mg.gov.br/2019/11/05/capitacao-estimula-uso-de-tecnologias-na-educacao-especial>