

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

**ELISA GOMES MAGALHÃES**

**FORMADORES DE PROFESSORES: ASPECTOS DA CONSTITUIÇÃO DE SUA  
PROFISSIONALIDADE**

**SÃO CARLOS**

**2016**

**ELISA GOMES MAGALHÃES**

**FORMADORES DE PROFESSORES: ASPECTOS DA CONSTITUIÇÃO DE SUA  
PROFISSIONALIDADE**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (SP), como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação

**Linha de Pesquisa:** Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais, Novas Tecnologias e Ambientes de Aprendizagem.

**Orientador:** Prof. Dr. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira.

**SÃO CARLOS**

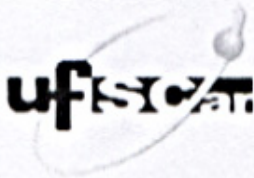
**2016**

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar  
Processamento Técnico  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M188f Magalhães, Elisa Gomes  
Formadores de professores : aspectos da  
constituição de sua profissionalidade / Elisa Gomes  
Magalhães. -- São Carlos : UFSCar, 2016.  
272 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São  
Carlos, 2016.

1. Formação de professores. 2. Formadores de  
professores. 3. Percursos de formação. 4.  
Profissionalidade do formador. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

---

Folha de Aprovação

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Elisa Gomes Magalhães, realizada em 24/02/2016:

---

Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira  
UFSCar

---

Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali  
UFSCar

---

Profa. Dra. Emilia Freitas de Lima  
UFSCar

---

Profa. Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha  
UNIMEP

---

Profa. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco  
PUC-SP

*“Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só: meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar. ”*

*(Clarice Lispector)*

## AGRADECIMENTOS

Ao longo de todo o processo de estudo, reflexões e análises que hoje se expressam no texto que aqui apresento muitas pessoas se fizeram presentes e me apoiaram em diversos momentos tornando minha caminhada menos solitária e mais colaborativa. A cada uma dessas pessoas devolvo um sentimento que não se mede: a gratidão.

Sou grata a Deus, principalmente, pois creio que todas as coisas cooperam para o bem daqueles que O amam. Sou grata pela inspiração em momentos que nada parecia ter clareza e que não me sentia capaz de concluir esse processo.

Sou grata aos meus pais, Cezar e Ivete, pelo cuidado e atenção em manter a casa um pouco mais silenciosa para que eu pudesse escrever, pelo amor e por acreditarem que o final da escrita estava próximo. Minha gratidão especial eu ofereço a minha mãe por cada suco, água, comida, frutas e palavras oferecidas enquanto eu produzir minhas análises. Foi muito significativo para mim!

Ao meu noivo (e futuro esposo) Junior por ser companheiro, compreensível, atencioso e amoroso. As palavras incentivadoras, os silêncios, a troca de ideias e todo o apoio por ele oferecido nesse processo foi essencial. Sou muito grata por todo seu amor! Aproveito para externar meu agradecimento a toda a família Celos, pela compreensão e amor, por me acolherem e torcerem por mim com tanto orgulho. Obrigada por me permitirem ser parte dessa família também!

Minha gratidão à professora Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira, mais que uma orientadora, uma pessoa fantástica, acolhedora, direta, presente, atenciosa. Seu profissionalismo se revela em um saber-fazer admirável e extremamente humanizador. Obrigada por simplesmente me permitir ser sua orientanda. Seu exemplo me acompanhará sempre!

Agradeço às professoras Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, Emília Freitas de Lima, Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha e Vera Maria Nigro de Souza Placco que contribuíram de modo tão valoroso com esse trabalho, mobilizaram diferentes reflexões e possibilitaram que eu visualizasse ainda melhor a investigação realizada! Muito obrigada!

Muito obrigada às queridas: Alessandra Moraes, Ana Paula Gestoso, Micheli Machado e Rosana Martins por construírem comigo um grupo não só de pesquisa, mas um novo ciclo de amizades para a vida toda. Agradeço também às queridas Luciana Cardoso que dividiu momentos especiais ao longo de todo esse processo e Renata Cunha, pessoa sensível e carinhosa que conviveu e convive virtualmente comigo nessa caminhada.

Agradeço a todos os meus amigos, em especial, Vanessa, Dayane e Ana Cláudia. O apoio e ajuda de vocês foi muito importante em minha história.

Um agradecimento especial aos amigos que convivem comigo no local de trabalho que sempre torceram por esse momento. Às professoras que contribuem com meu desenvolvimento profissional como formadora de professores no âmbito do Ensino Superior na Universidade do Oeste Paulista.

Também externo meus agradecimentos à Prefeitura do Município de Rancharia e à Prefeitura do Município de Presidente Prudente que oportunizaram tempo para dedicação aos estudos.

E, finalmente, agradeço carinhosamente cada participante dessa investigação: formadoras de professores que possibilitaram que nosso campo de pesquisa pudesse reconhecer alguns aspectos da profissionalidade de formadores. Agradeço também ao Jean, querido formador de professores da Educação Infantil que participou conosco nesse processo e contribuiu para que mantivéssemos as discussões sempre em alto nível.

## RESUMO

A formação de formadores de professores é uma temática de investigação ainda pouco explorada, diante disso, esta pesquisa busca compreender alguns dos processos de aprendizagem da função e aspectos da constituição da profissionalidade de formadores de professores em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A investigação-formação esteve assentada em pressupostos teórico-metodológicos da abordagem (auto)biográfica e da formação de professores, tendo sido desenvolvida um espaço virtual com o intuito de constituir uma comunidade de aprendizagem *online* na qual as formadoras de professores puderam tomar suas experiências como possibilidade de análise e reflexão de aspectos que constituíram sua profissionalidade como formador. O curso de extensão *online* “Formação de Formadores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Percursos formativos e (auto)biográficos” foi realizado no Portal dos Professores da UFSCar ([www.portaldosprofessores.ufscar.br](http://www.portaldosprofessores.ufscar.br)), no período de abril a novembro de 2013 e certificado pela Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar. As interações entre as participantes ocorreram nos fóruns de discussão com a mediação da pesquisadora-formadora e na elaboração de memoriais que formaram o corpus de dados da pesquisa que contou com dezessete participantes, formadoras de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tanto no contexto da escola quanto nas redes de ensino municipais ou estaduais. O movimento de “estar junto virtual” em uma proposta de educação *online* e formação colaborativa foi analisado a partir das narrativas produzidas. Compreendendo que a formação profissional se dá em um *continuum* e que as experiências da atuação e formação proporcionam diferentes aprendizagens da função destacamos a relevância de uma reflexão colaborativa sobre esses percursos a medida que as participantes indicaram a importância do outro formador para reconhecerem a si mesmas como formadoras, assim como, seu papel nesta função. Foi possível analisar a constituição de aspectos de sua profissionalidade na busca de definição do papel do formador, no desejo de ser reconhecida pela especificidade de sua função, na indicação das fragilidades de sua rotina, nas dificuldades que aparecem diante de tarefas inerentes à ação do formador que impossibilitam o controle de sua ação. Observamos algumas lacunas no que tange ao pertencimento dessas formadoras a um coletivo em que fosse possível expor suas experiências da atuação e justificar suas ações, possibilitando assim que seus conhecimentos pudessem ser compartilhados. Esta pesquisa anuncia a necessidade de formação contínua dos formadores e a comunidade de aprendizagem *online* estudada se mostrou bastante promissora para o desenvolvimento de projetos de formação continuada para formadores de professores. Como os principais resultados destacamos a influência das experiências vividas na profissão e, por conseguinte, as condições de trabalho pelas quais foi possível transitar em sua atuação como formadoras de professoras. Um saber específico que se destaca na função do formador é promover o desenvolvimento profissional dos professores. Para isso, os formadores precisam se valer de seus conhecimentos específicos e de seus conhecimentos pedagógicos do conteúdo para tomar a sala de aula como objeto de conhecimento para os próprios professores. Isso só pode ser realizado mediante a intervenção do formador, promovendo estudos que tomem a prática pedagógica como foco e que analisem os conhecimentos envolvidos, os avanços e as possibilidades de atuação dos professores. É preciso que se garanta que os formadores sejam, primeiramente, reconhecidos por esse papel, e que tenham tempo e espaço para participarem de atividades formativas contínuas que favoreçam a reflexão pela interação com demais profissionais que desempenhem a função de formadores de professores, tendo como fio condutor as mudanças nos modos de ensinar como promotoras de melhores condições de aprendizagem dos estudantes.



**Palavras-chave:** Formação de Professores. Formadores de Professores. Percursos de Formação. Profissionalidade do Formador. Memoriais de Formação. Comunidade de Aprendizagem *Online*.

## ABSTRACT

The training of teacher educators is a underexplored research topic, therefore, this research aims to understand some functions of the learning process and the constitution of aspects of professionalism of teacher educators in exercise in the early years of elementary school. The education research was based on theoretical and methodological assumptions of the autobiographical approach and the teacher education, having been developed a virtual space in order to provide an online learning community in which the forming of teachers could take their experiences as possibility of analysis and reflection aspects that constituted their professionalism as a educator. The online extension course called "Educators of the early years of Elementary education: formative routes and autobiographical" was held at the Portal Teachers UFSCar ([www.portaldosprofessores.ufscar.br](http://www.portaldosprofessores.ufscar.br)) in the period April-November 2013 and certified by the Pro-Rectorio of the UFSCar extension. The interactions between the participants occurred in the discussion forums with the mediation of the researcher-forming and preparation of memorials that formed the data corpus of research that included seventeen participants, forming teachers who work in the early years of elementary school, both in the school context as in municipal or state school systems. The movement of "being virtual together" in an online education proposal and collaborative education was analyzed based on the narratives produced. Realizing that the professional education takes place in a continuum and that the experiences of practice and education provide different apprenticeship of the function, we highlight the importance of a collaborative reflection on these routes according as the participants indicated the importance of the other educator to recognize themselves as formers, as well as its role in this function. It was possible to analyze the constitution of the aspects of their professionalism in a search to define the educator's role, in the desire to be recognized by the specificity of its function, the indication of the weaknesses of your routine, the difficulties that appear on tasks related to the action of the educator which make it impossible to control their action. We noted some gaps in the belonging feeling of these formers in a collective where it could be possible expose their experiences of acting and justify their actions, enabling that their knowledge could be shared. This research announces the need of continuous education for the educators, and the online learning community inserted in this study showed very promising for the development of continuing education projects for teacher educators. As main results we highlight the influence of experiences lived in the profession and the working conditions in which made it possible to carry over into his work as teachers educators. A specific knowledge that stands out in the educator's role is to promote the professional development of teachers. For this, the educators need to utilize their expertise and their pedagogical knowledge content to take the classroom as an object of knowledge to the teachers themselves. A specific knowledge that stands out in the educator's role is to promote the professional development of teachers. For this, the educators need to utilize their expertise and their pedagogical knowledge of the content to take the classroom as an object of knowledge to the teachers themselves. This can be only achieved by the intervention of the educator, promoting studies that take the pedagogical practice as a focus and analyze the knowledge involved, the opportunities of progress and performance for teachers. It is necessary to ensure that the educators are, first, recognized for this role, and have time and space to participate in continuous education activities that stimulate reflection by the interaction with other professionals who play the role of teacher educators, having as a wire conductor changes in the ways of teaching as promoters of better student learning conditions.

**Key-words:** Teacher Education. Teacher Educators. Formative Routes. Educator's Professionalism. Education's Memories. Online Learning Community.



## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1 -</b>	Quantidade de Programas de Pós-Graduação em Educação com linhas de pesquisa e/ou área de concentração com a temática Formação de Professores. (2013-2015).....	51
<b>Tabela 2 -</b>	Nomenclatura e área de atuação dos formadores escolhidos para iniciarem o curso.....	95

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 -</b>	Organização do levantamento dos trabalhos a partir dos Programas de Pós- Graduação em Educação no Brasil (2015).....	53
<b>Quadro 2 -</b>	Organização da proposta de intervenção junto ao curso <i>online</i> ..	97
<b>Quadro 3 -</b>	Cronograma Inicial do curso por Módulos.....	98
<b>Quadro 4 -</b>	Ações da pesquisadora-formadora no processo da intervenção e da pesquisa.....	103-105
<b>Quadro 5 -</b>	Perfil geral das formadoras participantes da investigação.....	110-111
<b>Quadro 6 -</b>	Eixos de análise da investigação de doutorado.....	120
<b>Quadro 7 -</b>	Análise de alguns saberes-fazer específicos dos formadores de professores.....	198

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>NA TESSITURA DO PERCURSO: REFLEXÕES PESSOAIS QUE SE INICIAM NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E SE DIRIGEM À INVESTIGAÇÃO DE DOUTORADO.....</b>	<b>11</b>
1.1	Imagens da docência: processos de escolarização, a escolha profissional, o Curso de Pedagogia.....	12
1.2	Início da carreira profissional: entre a sala de aula e o mestrado em Educação.....	17
1.3	Anos de consolidação: novas experiências, novas funções, novas aprendizagens.....	22
1.4	Possibilidades de pesquisa: o diálogo entre a prática, a teoria e o desafio da formação dos formadores de professores.....	25
1.5	A investigação de doutorado e a organização da tese.....	30
<b>2</b>	<b>FORMAÇÃO DE FORMADORES DE PROFESSORES.....</b>	<b>34</b>
2.1	A Formação dos Formadores de professores como objeto de estudo: achados e considerações necessárias para a configuração de um campo de investigação ainda recente.....	36
2.2.1	Qual a história da Formação de Formadores? Um giro pelo histórico em construção.....	36
2.2.2	Quem são os formadores? Um desenho desse profissional no campo da Educação.....	43
2.2.3	É possível falar em uma Formação de Formadores? Indícios de uma prática ainda pouco explorada.....	45
2.3	O que as pesquisas da pós-graduação no Brasil revelam sobre a Formação de Formadores enquanto objeto de estudo?.....	48
2.4	Os formadores de professores e seus percursos: processos de aprendizagem da função, desenvolvimento profissional e constituição de profissionalidade enquanto formador.....	55
<b>3</b>	<b>CAMINHOS TRILHADOS: A INVESTIGAÇÃO DESENVOLVIDA AO LONGO DO PROCESSO FORMATIVO (PERCURSOS FORMATIVOS E INVESTIGATIVOS).....</b>	<b>70</b>
3.1	As narrativas como suporte teórico-metodológico.....	70
3.1.1	O Memorial de Formação.....	82
3.2	Contexto da pesquisa: o espaço para investigação-formação como aporte metodológico.....	88
3.2.1	O curso online: proposta de intervenção e formação.....	93

3.2.2	As participantes e sua relação no ambiente virtual: a pesquisadora-formadora e as formadoras de professores.....	102
3.3	O <i>corpus</i> de análise da pesquisa.....	111
3.4	Procedimentos de análise de dados: iniciando as reflexões.....	117
<b>4</b>	<b>PERCURSOS FORMATIVOS DOS FORMADORES DE PROFESSORES REVELADOS EM UM CURSO <i>ONLINE</i></b>	<b>120</b>
4.1	Percursos formativos e exercício da função do formador de professores.....	121
4.1.1	Primeiras impressões sobre a docência: as marcas do período de escolarização na Educação Básica.....	122
4.1.2	O que é ser professor para as participantes? da opção ao desejo, da formação ao exercício profissional.....	135
4.1.3	Na trajetória profissional um novo caminho: a chegada à função de formador de professores.....	144
4.1.4	Caminhos que se entrecruzam na experiência profissional do formador de professores que atua na escola.....	157
4.1.5	Caminhos que se entrecruzam na experiência profissional do formador de professores que atua nas redes municipais ou estaduais.....	168
4.2	Aspectos de profissionalidade como formador de professores.....	171
4.2.1	Reconhecimento do ser formador: para si e para os outros.....	178
4.2.2	Especificidades da função do formador.....	185
4.2.3	Saberes que qualificam a atuação do formador de professores.....	194
4.2.4	Formar-se para formar: o lugar do estudo e da formação continuada...	200
4.2.5	O futuro na função.....	204
4.3	A perspectiva das formadoras participantes do curso de formação <i>online</i> sobre o processo de elaboração dos memoriais de formação.....	209
4.3.1	Reflexões sobre os percursos formativos narrados nos memoriais de formação.....	210
4.3.2	Provocações mobilizadas pelo curso <i>online</i> e a escrita de memoriais.....	214

<b>5</b>	<b>AS APRENDIZAGENS AO FINAL DO PROCESSO FORMATIVO E INVESTIGATIVO: CERTEZAS PROVISÓRIAS ACERCA DA PROFISSIONALIDADE DOS FORMADORES DE PROFESSORES.....</b>	<b>220</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>234</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>246</b>



## 1 NA TESSITURA DO PERCURSO: REFLEXÕES PESSOAIS QUE SE INICIAM NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E SE DIRIGEM À INVESTIGAÇÃO DE DOUTORADO

Toda história de vida é marcada por um contexto sociocultural mais amplo, uma estrutura, um sistema construído pelas relações humanas. Assim, cada um carrega em si um sistema social e a história desse sistema está também contida na história individual. Contudo, é preciso esclarecer que essa relação não é fruto de um determinismo histórico. Para Freire (2000) diante da realidade, somos constituídos pelos fatores condicionantes culturais, sociais, históricos, políticos, assim sendo, nossa capacidade de mudança reside no fato de não permitir que nossa individualidade seja determinada por esses fatores, pois:

[...] saber-se condicionado e não fatalistamente submetido a este ou àquele destino abre o caminho à sua intervenção no mundo. O contrário da intervenção é a adequação, a acomodação ou a pura adaptação à realidade que não é assim contestada. É neste sentido que entre nós, mulheres e homens, a *adaptação* é um momento apenas no processo de *intervenção* no mundo. (FREIRE, 2000, p.56, grifos do autor).

Nesse sentido, toda produção de conhecimentos tanto acadêmicos quanto profissionais se revelam como processos de nossa intervenção no mundo. Esses movimentos de construção do conhecimento partem de nossa curiosidade que primeiramente ingênua leva consigo nossa leitura de mundo e o processo de desvelar o objeto de conhecimento se torna nossa possibilidade, cercado-o com nossa curiosidade epistemológica. A curiosidade, tomada como nosso motor do conhecimento revela-se como própria à experiência vital. Quando essa curiosidade é voltada para compreender um objeto de conhecimento ela passa a ser epistemológica e busca a razão de ser daquele objeto. Tal entendimento nos leva a discutir a possibilidade de produção de conhecimentos historicamente construídos em um tempo e espaço que condicionados, nunca serão em nós determinados (FREIRE, 2000).

Na curiosidade epistemológica estão imbricadas as necessidades de conhecer, questionar, buscar esclarecer. Essa curiosidade é histórica e se revela também como a insatisfação dos sujeitos que se faz e refaz na busca pelo ser mais. Assim, conscientes de seu inacabamento, os homens e mulheres constroem e reconstróem a história e podem fazer o futuro diferente. Esse processo implica mudança, pois sendo ela condição para a presença humana no mundo, nos remete à discussão de que estando no mundo e reconhecendo nosso fazer no mundo, procuramos compreender nossa realidade e, conseqüentemente, comunicá-la. Nesse processo que é dialético, construímos história e temos oportunidade de afirmar nossa

presença no tempo, que de nenhuma forma pode ser neutra, mas que precisa ser crítica. Intervindo no mundo devemos estar conscientes de que podemos e devemos transformá-lo, concebendo que estando nele não estamos sozinhos, mas estamos com os outros, em interação (FREIRE, 2000).

Frente a todas essas questões, julguei pertinente apresentar a narrativa de minha de formação, alguns trechos significativos de minha história de vida, que por algum motivo foram lembrados (outros esquecidos ou silenciados) por mim ao longo da escrita. É na escrita de minhas recordações que tomo minha própria história como objeto de conhecimento e foco de minha curiosidade epistemológica.

Na reconstrução de minha trajetória trago minhas lembranças, minha história e meu papel diante do contexto sociocultural em que me encontro condicionada. Assim o faço em uma tentativa de retomar minha trajetória e relacioná-la a essa pesquisa no intuito de compreender também percursos formativos que constituíram os formadores de professores que participaram desse estudo e possibilitaram a confecção dessa pesquisa. Não se trata de um autoestudo, mas sim me permitir vivenciar o processo formativo que defendo nesta tese por meio da escrita autobiográfica em memoriais de formação. E desse modo, atribuir sentido às minhas experiências me permite também analisar os percursos formativos narrados por formadores de professores em exercício e reconhecer indícios de constituição de aprendizagem e profissionalidade.

Um percurso formativo é analisado na perspectiva de um processo que ocorre ao longo da vida pessoal e profissional, pois conforme Roldão (2007, p.57) trata-se de “[...] um processo continuado de crescimento do profissional no seu percurso e contextos, alimentado por conhecimento construído a partir de uma diversidade de situações, entre as quais as formações formais”. Partindo desse entendimento, procurei organizar minhas lembranças ao longo de algumas etapas cuja demarcação temporal se fará presente apenas como forma de estruturar o texto e não para deixar a narrativa rígida.

### **1.1 Imagens da docência: processos de escolarização, a escolha profissional, o Curso de Pedagogia**

Sou filha única, nasci em 1986, na cidade de Presidente Prudente, onde cresci e resido até hoje. Meu pai e minha mãe sempre trabalharam muito para que a família pudesse

ter o sustento necessário e para que nada nos faltasse. Meu pai formou-se no curso de Licenciatura em Geografia quando eu tinha quatro anos de idade, mas só passou a lecionar catorze anos mais tarde quando se tornou professor efetivo da Rede Estadual Paulista de Educação. Minha mãe, com muito esforço pessoal concluiu o Ensino Médio quando eu já tinha oito anos, pois a cultura de sua família, sendo ela a filha mais velha, não propagava a necessidade dos estudos. No entanto, mesmo tendo crescido naquele contexto ela nunca deixou de acalentar o desejo que tinha de estudar. Cresci com o entendimento de que estudar era importante e necessário, por isso, em minha casa nunca faltaram livros, revistas, jornais, enfim, diferentes materiais para que fosse possível aprender mais.

Minha trajetória de escolarização se inicia em 1990 na Educação Infantil em uma pequena escola particular. Por questões financeiras, no ano seguinte meus pais precisaram me matricular em uma escola pública. Em 1991, ingressei em uma nova instituição, que para mim se apresentava grande e assustadora. Naquele momento, instaurava-se nas práticas de Educação Infantil o modelo construtivista intitulado PROEPRE – Programa de Educação Pré-Escolar<sup>1</sup>, cujos pressupostos fomentaram o trabalho dos professores nessa modalidade de ensino por alguns anos. Nossa classe apresentava “cantinhos” organizados por temas, os alunos eram estimulados a produzir materiais para apresentar nas feiras da escola e em todos os momentos nossa autonomia era desenvolvida.

Dois anos mais tarde, na primeira série passei a estudar no prédio ao lado deste em que eu estudara. Era um prédio maior ainda. Estudei nessa escola até a terceira série, no ano de 1995. No ano seguinte, 1996, ocorreu uma mudança na organização das escolas estaduais no município, separando inicialmente o Ciclo I e o Ciclo II do Ensino Fundamental. A escola em que eu estudava agora só receberia alunos de quinta série até o antigo colegial. Tive que mudar de escola, pois não teria mais a quarta série naquele prédio. Naquele momento, o estado de São Paulo já iniciava a organização das instituições de ensino, efetivando a municipalização das escolas de Ensino Fundamental, no entanto, só tive essa compreensão do processo quando no curso de Pedagogia passamos a discutir as Políticas Públicas em Educação e estudar os impactos desse processo na rede municipal de ensino de nossa cidade.

Das minhas lembranças do período de escolarização, em especial da Educação Infantil até o final do Ensino Fundamental II, o que mais me recordo é da relação que eu

---

<sup>1</sup> O Programa de Educação Pré-Escolar, PROEPRE, foi um resultado dos estudos desenvolvidos pela Professora Orly Zucatto Mantovani de Assis, na UNICAMP e discorria sobre a aplicação da teoria de Jean Piaget em salas de aula na Educação Infantil. Em Presidente Prudente o programa foi implantando inicialmente em 1986 e foi extinto aos poucos na década de 1990, por opção dos professores e falta de continuidade das ações da Secretaria de Educação (DEÁK, 2000).

estabelecia com os professores. Sempre tive uma relação afetuosa com todos eles e quando, por algum motivo, sentia que algum professor não era muito amável comigo, acreditava não ser uma boa aluna para ele. Ao lembrar desse período consigo fazer essa relação, pois se tratava de uma característica pessoal que estava associada ao fato de acreditar, naquele momento, que afeto só se manifestava por elogios e sorrisos, sendo essa uma confirmação de que era uma boa aluna. Estava enganada, afeto é mais do que isso.

Buscando uma reflexão sobre essas questões, acredito que a relação afetuosa que prezava nos professores hoje carrego no exercício de minha função, bem como os bons modelos de professores, o modo como ensinavam, a preocupação em sanar dúvidas dos alunos. Trago comigo um sorriso estampado e uma postura solícita que tanto prezava nos meus professores.

No Ensino Médio, que iniciei em 2001, fomos acordados com um balde de água fria: passamos a ser tratados como jovens prestes a entrar (ou alguns que já haviam entrado) no mercado de trabalho. Os professores tinham uma postura diferente, talvez porque o interesse dos alunos parecia outro. Eu me colocava na frente da sala, pois se sentasse no fundo não ouviria uma palavra do que os professores diziam. A conversa era tão alta que ninguém se entendia.

Durante esse período eu já sabia o que queria ser como profissional: uma jornalista, alguém que ouvisse histórias e pudesse transmitir aos outros, contudo, minha maior vontade era escrever tais experiências. Eu decidi que seria uma editora. Escrevia com facilidade as redações escolares e também havia contribuído para a construção do roteiro de um filme. Escrevia poemas e o resultado era elogiado por meus professores. Participei de um concurso de poesia e por muito tempo escrevia em meu “querido diário” as aventuras de uma menina cheia de ideias. Falar, ouvir e escrever são ações que permeiam minha vida há um longo tempo.

No último ano do Ensino Médio (2003), fui orientada por minha professora de Língua Portuguesa no Ensino Médio, excelente professora, a prestar o vestibular para Letras, pois eu seria uma boa professora e tinha potencial, segundo ela. Estava em dúvida, essa ideia não passava na minha cabeça! Naquele ano fui contemplada com uma isenção para o vestibular da Universidade Estadual Paulista - UNESP, porém, precisava escolher um curso de licenciatura. A escolha, por opção ou falta dela, me levou ao curso de Pedagogia. Eu não me interessava pelos demais cursos de Licenciatura que a UNESP mantinha em Presidente Prudente e minha família não me permitiu sair da cidade para estudar.

Fiquei encantada com meus professores da graduação. Quanto potencial, quanto conhecimento, quantos títulos, quantas viagens! Tinha muito a aprender por ali. Logo me envolvi com o grupo de estudos sobre Psicanálise, estava deslumbrada com a Psicologia. Ficava muito tempo na Universidade.

Ao longo de meu processo de formação inicial, no curso de Pedagogia, vivi algumas experiências de formação que considero como componentes de minha profissionalidade docente: o estágio profissional, o estágio curricular e a iniciação científica. Essas vivências comportaram o teórico e o prático, em espaços distintos, mas em períodos recorrentes.

O estágio profissional, ou mais comumente nomeado por estágio remunerado, proporciona diferentes aprendizagens e diferentes desaprendizagens ao futuro professor. Creio que foi nesse momento que percebi o quanto a ética na profissão deve ser intrínseca ao processo de ensino. O ambiente escolar de uma instituição privada de ensino me revelou alguns condicionantes que são impressos na atuação do professor, especialmente, pela cobrança de uma educação exemplar, para a formação dos melhores estudantes desde a Educação Infantil.

Defendo que ser professor é ser ético, com sua turma, com sua profissão, com seus colegas. Esse estágio contribui para formação profissional e pessoal do futuro professor, de certa maneira, observa-se a profissão de um olhar que não tão distante, mas também não tão próximo, situa-se como um momento específico de refletir, decidir, optar.

Foi uma experiência significativa do ponto de vista da organização de materiais, projetos e cuidado exclusivo com a aprendizagem do aluno. Diante disso, as atividades que desenvolvia durante o curso, atreladas à observação direta da prática docente em um contexto de ensino privado, me revelaram alguns indícios sobre o ser docente hoje.

Também associo às minhas compreensões iniciais sobre características da prática pedagógica do professor às inserções em ambiente escolar, no contexto da escola pública, decorrentes do estágio supervisionado.

Em toda sua extensão o estágio curricular supervisionado mexeu comigo. Foi um impacto! O impacto a que me refiro era o meu despreparo diante da dinâmica do ensino público. Eu me questionava: Como eu posso ser uma boa professora? Não sei nem ao menos como faço para desenvolver uma aula como fazem essas professoras. Como vou conduzir as aulas? E essa bagunça, essa indisciplina? Meu Deus! Não estou pronta! Aprendi a ver os erros das professoras, aprendi a olhar práticas que não davam certo. Mal sabia eu que aquilo iria acontecer comigo tempos depois. O estágio verdadeiramente me inquietou.

Uma terceira experiência que elenco como formadora se revela na iniciação científica desenvolvida no curso de Pedagogia. Ineri-me no campo da Educação Infantil, interessava-me investigar processos de aprendizagem e a linguagem como constituinte desse processo. O caráter científico me entusiasmou e me fez perceber o impacto que os estudos científicos potencialmente oferecem para a sociedade. Mas acima de tudo eu me via como uma pesquisadora, levei meu trabalho para muitos congressos, pude ouvir tantas experiências de pesquisa que antes eu sequer podia imaginar que existiam.

A inquietação que trazia comigo sobre os processos de ensino-aprendizagem me parecia algo próprio da docência. Claro, ao pensar em minha formação inicial não me recordo de uma tentativa de articulação entre as disciplinas na tentativa de romper com a racionalidade técnica aludida por Schön (1992) como forte modelo formativo presente nos curso de formação docente. A pesquisa me possibilitou ter acesso aos processos pelos quais os alunos aprendem e esse ponto foi significativo para mim.

O ano de 2007 foi meu último ano de graduação. A formatura encerraria a minha vida de estudante e marcaria meu início da docência. Passei a realizar uma pesquisa de iniciação científica sem remuneração que me rendeu um número de dez apresentações de trabalhos em diferentes congressos nesse mesmo ano. Concomitantemente atuei como monitora de alunos junto ao curso de Pedagogia e isso me fez conviver mais com os professores e auxiliar em diversas atividades, além de ter mais tempo para estudar.

Tinha vontade de estar naquele ambiente, continuar estudando. Este desejo me motivou a tentar o mestrado, especialmente nas palavras da professora que orientou a iniciação científica: “Você tem toda condição de estar nesse programa, vamos construir seu projeto?” Estava entusiasmada, foi tudo o que eu precisava ouvir para ter segurança em realizar esse processo. Nesse momento, eu tinha muita vontade de investigar: “O que é ser bom professor na voz dos futuros professores?”

Na busca por ser professora e estar empregada no ano seguinte me inscrevi em um concurso para professor de Educação Básica I, no município de Rancharia, lugar que conhecia muito bem, pois parte de minha família residia lá e eu costumava estar nessa cidade com muita frequência.

Nesse mesmo momento, soube que o processo de seleção do mestrado na Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR (SP) estava com inscrições abertas. Eu havia ido a São Carlos nesse ano para participar de um congresso de iniciação científica e havia me sentido muito bem nessa cidade. Resolvi tentar.

Ainda em 2007 fiz minha inscrição no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar para o processo seletivo de mestrado, ansiosamente esperei o resultado de cada fase, realizei a prova escrita e a prova de língua inglesa, fui aprovada nessas fases. Ao chegar na fase de entrevista e arguição do projeto de pesquisa estive com as professoras Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira, Regina Tancredi e Aline Medeiros Reali. Foi um momento oportuno em que, apesar de minha imaturidade, possibilitou defender meu interesse de estudo. Fui aprovada no mestrado em Educação na UFSCar. Senti-me reconhecida em uma instituição que não me conhecia e que mesmo assim confiou que eu podia ser mais do que apresentava em uma entrevista.

Em dezembro de 2007, recebi a aprovação no mestrado e a aprovação no concurso. E assim o ano acabava. O que eu faria no ano seguinte? Como trabalhar em Rancharia e estudar em São Carlos? As dúvidas e inseguranças brotavam em minha vida. Para me ajudar, a vida me ofereceu um apoio: comecei a namorar o Junior, encontrei um companheiro incondicional.

Vejo que todo o meu percurso formativo desde a trajetória de escolarização na Educação Básica e ao longo do processo de formação inicial em Pedagogia me levou a escolher tanto a pesquisa em nível de mestrado quanto a prática pedagógica desenvolvida na sala de aula. A tentativa, a indagação, a busca por respostas ou por confirmações, toda essa trajetória revista me motivou e teve implicações significativas em meu futuro profissional.

## **1.2 Início da carreira profissional: entre a sala de aula e o mestrado em Educação**

Eu sempre idealizei a profissão docente, eu queria ver bons modelos de professores, conseqüentemente, queria pensar em como ser uma boa professora. Enfim, o tempo não parou e eu me formei. Estava apta a exercer a docência. Ao final de 2007 fui aprovada em um concurso público para ser Professora de Educação Básica I no município de Rancharia e meu ingresso se deu em janeiro de 2008.

Escolhi essa escola por ser próxima ao centro. A escola, no geral, me recebeu bem. Iniciei o trabalho com uma turma de terceiro ano. De pronto me identifiquei com os alunos, brincava, pegava no colo, fazia cócegas, parava para ouvir suas conversas... Enfim, eu era uma grande amiga para eles. Mas essa não era a relação que se esperava de uma professora. Inicialmente, essa relação pareceu suficiente, contudo, isso não se consolidou à medida que a escola me ensinava que os alunos precisam de disciplina e não de amizade. Assim eu

desenvolveria nesse ano duas atividades concomitantemente: Docência e Mestrado. Seriam dois dias da semana em São Carlos, três dias na escola, em Rancharia.

O tempo de iniciar as aulas do mestrado chegou: março de 2008. Eu precisava encontrar uma forma de me afastar do trabalho, mas não podia, pois estava em estágio probatório. Foi quando a Secretária Municipal de Educação consentiu que eu ficasse na escola e dividisse as aulas daquela turma com outra professora que também tinha problemas em cumprir toda a carga horária, com a condição de que teria descontos salariais. Mesmo assim aceitei, comecei a trabalhar com as disciplinas de Matemática e Ciências. Dividia a turma com uma professora de referência na escola, um desastre como parceira para mim.

Nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivos, um problema! Líamos somente textos de autoajuda e as discussões desses textos não tinham sentido algum, mas para mim era tudo novo. Estava tentando aprender. O que eu mais gostava era do tempo que tínhamos para elaborar as aulas, ao final do encontro. Eu tinha o apoio de uma professora do mesmo ano, paciente companheira, inseriu-me na rotina da série e me explicou como organizar as aulas. A coordenadora nessa escola estava só de corpo presente. Nunca tive ajuda, mesmo quando solicitei. Isso me inquietava demais. Surgiam algumas questões: Um professor iniciante deve sentir-se envergonhado por precisar de ajuda de seu coordenador? Para que serve a função do coordenador pedagógico junto ao trabalho de um professor em início de carreira? Eu tinha a nítida impressão que precisava de mais formação, pois me faltavam muitos conhecimentos que eu julgava necessários.

Naquele ano, comecei a me senti a pior pessoa do mundo, os alunos não me respeitavam, não paravam de falar um segundo, eu não tinha certeza de que eles aprendiam o que eu ensinava. Surtei! Pedi ajuda de uma psicóloga, fiz psicoterapia quase o ano todo. Eu não me sentia professora: percebi essa dificuldade em terapia.

Realmente, a sensação quando se depara com alunos inquietos é um grande choque. Afinal, não são aqueles alunos que eu idealizava, num ideário que o curso de Pedagogia me ajudou a construir tão distante da realidade da escola. Essa era minha realidade e eu não sabia como lidar com ela.

Sobreviver ao primeiro ano de docência era o que eu tinha em mente quando me preparava para entrar na sala de aula. A angústia, as dificuldades que parecem maiores do que realmente são, a falta de controle e domínio de situações corriqueiras de sala de aula. A escola precisa oferecer apoio aos professores iniciantes, torna-se necessária uma contribuição de todos para que essa entrada na carreira se torne um pouco menos tensa, árdua. É necessário



que ao menos uma pessoa se prepare para olhar a prática pedagógica dos professores a partir do olhar da formação continuada na própria escola.

Huberman (1992) aponta que o início da docência se dá aproximadamente até os três anos de atuação e apresenta para essa fase alguns aspectos marcantes para os principiantes na profissão “sobrevivência” e a “descoberta”. Eu estava buscando superar o choque e tentando lidar com a situação. Era minha responsabilidade fazer o melhor por eles, ensinar o mínimo nesse ano letivo. E assim eu me descobria com preocupações voltadas ao ensino. Pensando em metodologias, em abordagens interessantes. Estava descobrindo como pensavam os professores. A questão dos conteúdos começou a me apertar. Era esse meu processo de descoberta.

Houve um dia que me fez pensar muito sobre minhas lacunas formativas. Eu precisava ensinar divisão, tive dificuldade, procurei minha coordenadora, ela me pediu para procurar uma professora mais experiente, essa professora era bastante autoritária, sabia muito como ensinar Matemática, descobri que ela gostava da disciplina. Ela entrou em minha sala, eu me sentei ao fundo, os alunos que eram totalmente indisciplinados comigo, com ela não abriam a boca. Ela ensinou, tradicionalmente, como se realizavam os procedimentos da divisão. Os alunos aprenderam (pelo menos alguns deles), depois segui a sua linha. Foi estranho, mas cômodo, seguro naquele momento. Indaguei novamente sobre a função de uma coordenadora pedagógica, uma vez que sua estratégia para me apoiar naquele momento foi me aproximar de uma professora reconhecida na escola. Diante do problema com o conteúdo específico e de minha falta de habilidade para ensinar, aquele apoio foi um paliativo.

Eu sabia o conteúdo para mim, ao menos acreditava que sabia. Tinha aprendido na escola e vi de certo modo no curso de Pedagogia, mas era muito difícil ensinar a divisão, pois primeiramente implicava diferentes maneiras de ensiná-la, poderia ensinar pelo método da estimativa, método americano, método longo, método breve, usando material concreto, mas tinha pouca experiência com o conteúdo, tinha receio de ensinar. Estas concepções implicariam talvez o que Shulman (2005) e Mizukami (2004) apresentam sobre a necessidade de ter uma compreensão básica do que ensinar.

Quanto ao ensino da matéria, outras duas concepções são importantes: o professor deveria possuir uma compreensão mínima e básica da matéria a ser ensinada de forma a tornar possível o ensino e a aprendizagem dos alunos e um bom conhecimento das possibilidades representacionais da matéria considerando aspectos específicos dos contextos em que leciona, da população que frequenta sua escola e suas classes (MIZUKAMI, 2004, p.4).

Analisando meu próprio processo de aprender a ser professora passo a questionar: como me tornei professora? Com esse questionamento me reporto às considerações de Shulman (2005) sobre a construção da base de conhecimentos para o ensino. Para o autor, existe um tipo específico de conhecimento do qual o professor é protagonista: o conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, a forma como o professor ensina, explica, verbaliza, traduz o conhecimento ao aluno. Esse conhecimento se adquire especialmente na prática, com apoio de cursos de formação continuada e orientações de um parceiro mais experiente.

Certo dia recebi a visita de uma das supervisoras de ensino. Ela queria ver meu caderno de planejamento e eu mostrei. Disse a ela que não sabia muito como organizar as aulas e que tinha pouco apoio na escola para realizar o planejamento do ensino. Naquele dia ela me compreendeu e me disse: “Por enquanto, apoie-se no livro didático, logo você saberá ousar!”. Assim eu fiz! Essas palavras me motivaram a buscar essa ousadia nas estratégias de ensino, surtiram um efeito organizador em minha prática pedagógica. Eu precisava de mais conhecimentos, mas também precisava de um apoio nesse sentido, buscando melhorar minha atuação. Hoje vejo esse apoio e esse olhar como características inerentes ao papel de um formador de professores. Ainda nesse ano participei de alguns cursos específicos que me auxiliaram de certo modo.

Esse primeiro ano de docência se encerrou. Foi o verdadeiro choque de realidade! Encontrei-me em uma situação diferente da que vivi enquanto licencianda. Tive a responsabilidade de educar alunos de um terceiro ano, em uma escola pública municipal, cuja realidade não é muito diferente das que presenciei enquanto estagiária. Assim, percebi peculiaridades da docência, as coisas que não aprendi na graduação e nos estágios, os fatos a que não me atentei, conteúdos cujo ensino não presenciei, mas que fazem parte do meu exercício profissional.

A docência é realmente uma profissão muito singular. No exercício dessa função, precisei desenvolver algumas atitudes e habilidades as quais eu desconhecia em mim. Contudo, algo muito marcante ainda residia nas dúvidas sobre o ensino dos conteúdos e na aprendizagem dos alunos, a entonação de voz, os diferentes exemplos que necessitava mobilizar para ensiná-los da melhor maneira aos alunos. Mas, no momento em que eu fechava a porta da sala, a solidão e o isolamento docente se instalavam em mim e eu tinha que fazer o que fosse preciso para melhor executar a tarefa.

Acredito na importância da formação inicial, no quanto se pode aprender e como contribuiu para o meu “tornar-me professora”, apesar de ter certeza absoluta que não fui bem preparada para a realidade da escola e na escola não fui bem inserida, acompanhada, apoiada.

Esse processo de tornar-se professor se dá a partir das experiências de escolarização, na intersecção de teorias, reflexões, experiências, atividades, orientações, entre outros fatores que o curso favorece, atrelado à aprendizagem na prática. Pacheco e Flores (1999, p. 45) elucidam que:

Tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas. Não se trata de um acto mecânico de aplicação de destrezas e habilidades pedagógicas, mas envolve um processo de transformação e (re)construção permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis.

Eu precisava de tempo, de ajuda e de encontrar um modo de trabalhar que seria meu, mas construído nas diferentes experiências formativas e com a colaboração de alguns parceiros. Precisava me apoiar nas aprendizagens dos alunos e precisava saber como planejar a partir dos conhecimentos que eles já possuíam. A falta de suporte e apoio de minha coordenadora foi uma marca negativa em meu início de carreira. Possivelmente teria mais condições de realizar um trabalho melhor organizado se tivesse encontrado uma parceria com esta formadora. Tudo isso me fez pensar em tantas outras atividades nas quais o coordenador pedagógico pode se envolver em uma escola que o impossibilitam de fazer uma das funções mais esperadas: formar o professor em sua própria realidade escolar.

Paralela ou complementarmente ao processo de aprender a ser professora eu aprendia a ser pesquisadora. Estava cursando as disciplinas do Mestrado, era iniciante nas discussões, compartilhava ideais e dúvidas. Era tudo muito significativo. Realizei atividades do Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente (PESCD-UFSCar) na disciplina de “Estágio Supervisionado nos anos iniciais”, no curso presencial de Pedagogia da UFSCar. Foi nesse momento, segundo semestre de 2008 que fiz a coleta de dados.

No ano seguinte, 2009, os créditos do mestrado já haviam sido cumpridos, restava apenas a construção do texto da dissertação. Nesse ano eu mesma me dei alta da psicoterapia. Estava muito bem, já compreendia muita coisa sobre mim mesma.

Na escola escolhi novamente um terceiro ano. Nesse ano já me sentia mais segura e transitava pelos conteúdos com fluidez. Minha companheira de sala do ano anterior tornou-se coordenadora pedagógica da escola. Pouco me ajudou também nessa função. Mas reconheceu o meu crescimento, assim como alguns colegas na escola perceberam que eu estava aprendendo.

Durante esse ano, parecia estranho o distanciamento entre a pesquisadora e a professora. Em São Carlos me sentia pesquisadora e aluna do programa de pós-graduação. Em

Rancharia eu era professora. Só havia momentos de intersecção quando eu me punha a discutir na disciplina de Formação de Professores a realidade de trabalho docente, em especial a minha, enquanto iniciante. Outro momento em que esse encontro existia era quando em minha mesa de estudos eu ficava perdida entre os livros didáticos e a construção da dissertação de mestrado.

Esse ano foi intenso, mas muito produtivo. Mais segura na sala de aula, pude me dedicar nas horas vagas à escrita de minha dissertação.

Ao final desse ano defendi minha dissertação, cujo título foi: “Aprendizagem da docência e estágio supervisionado” [Sugestão da Professora Graça Mizukami na banca de qualificação]. Fiquei muito satisfeita pelo resultado e pelos elogios da banca. Fiquei satisfeita também com os resultados de minha sala. Quantos avanços eu percebi: em mim e nos alunos.

Ao retomar minhas narrativas acerca dos anos de 2008 e 2009, penso na distância entre os espaços formativos em que transitei: eu na escola sequer podia discutir o que aprendia na universidade, pois era vista como alguém que queria saber mais que os outros, na contrapartida eu estava na pós-graduação em nível *stricto sensu*, e que esse fato deveria render alguma interlocução com a prática, mas ela pouco existia. Acredito que esse diálogo poderia ter viabilizado ainda maiores reflexões sobre a minha prática em sala de aula e sobre as possibilidades de a pesquisa contribuir com meu início na carreira e a continuidade de minha formação. Eu estava preocupada com minha formação, mas afinal não era preciso ser pesquisadora e professora? Essa não seria uma boa aposta? A esse respeito Papi e Martins (2010, p.40) discutem que:

[...] compreender que o professor precisa responsabilizar-se, em certa medida, pela própria formação não significa que ele deva isolar-se dos colegas de profissão, pois, para um processo de formação e, em especial, para a formação de professores, é reconhecida a importância da existência de determinadas características pessoais e de contextos profissionais que favoreçam sua operacionalização.

Estou convicta de que se a escola atuar como um espaço de aprendizagens, trocas e valorização dos conhecimentos dos profissionais que nela atuam será mais um salto em práticas que possibilitam o desenvolvimento profissional de cada um. Sentia-me isolada sem apoio nesse processo, realizar ou não realizar um curso de formação parecia não fazer diferença para a escola e nem para mim. Passei a questionar: Formação profissional e atuação na docência não são processos que se complementam? Creio que estas e tantas outras indagações que minhas narrativas me trouxeram ainda serão motivo de minhas pesquisas futuras.

### **1.3 Anos de consolidação: novas experiências, novas funções, novas aprendizagens**

No início do ano de 2010, recebi um convite da diretora da escola que trabalhava para que eu me candidatassem a um cargo de gestão na escola. Com receio e me candidatei à coordenação pedagógica e fui eleita para exercer essa função. Eu? Dois anos de experiência em sala de aula, coordenadora pedagógica? O que eu sabia? Quem poderia ajudar? Que modelos eu tinha?

Logo nos próximos dias eu já iniciaria no exercício função. Estava em minha primeira reunião de formação com as supervisoras de ensino, além das demais coordenadoras do município. Nessa primeira reunião, muito assustada, soube que deveria organizar três dias de planejamento escolar. Assim, eu fiz, junto com a vice-diretora elaboramos todas as pautas dos dias de reunião. Chegado o dia eu estava extremamente ansiosa, mesmo sabendo que estava com tudo preparado tinha receio da reação das professoras e professores do grupo. Como me sairia diante deles? Ao final desse primeiro dia me senti muito mal. Tinha estado nervosa durante todo o encontro. Os outros dias foram um pouco melhores, porém, sempre tensos.

A diretora e a vice me ofereceram apoio dentro da escola, assim como algumas professoras cujo trabalho pude acompanhar de perto. Aprendi muito com as professoras iniciantes da escola. Elas me permitiram dividir e compartilhar a prática docente. Concomitantemente, nas reuniões com a equipe de formação pedagógica da Secretaria de Educação tinha oportunidade de colocar as minhas dificuldades diante do grupo de coordenadores pedagógicas e supervisoras e elas colaboravam com minhas aprendizagens. Este apoio foi muito importante para me fortalecer na função. Vejo que esses espaços de troca e aprendizagem são importantes para os formadores de professores, especialmente quando há uma orientação previamente organizada por formadores que se dedicam a esse momento.

Nesse ano de 2011 me dediquei ao trabalho, participei de alguns congressos e nesse movimento acabei me afastando da pesquisa acadêmica.

Voltando ao processo de aprendizagem da coordenação pedagógica, analiso que aquele ano terminou e eu me senti como no meu primeiro ano frente à sala de aula: tive uma grande dificuldade para aprender todas as tarefas que envolviam a função que assumi. Decidi focar na coordenação pedagógica.

Com respaldo em Huberman (1992), considero esta experiência também está ancorada na perspectiva de uma iniciante em uma nova função que viveu o choque de uma nova realidade, aprendeu a sobreviver no seu contexto de atuação e descobriu suas novas possibilidades de atuação.

Na contrapartida, atrelada a minha identidade pessoal estava eu diante de uma função repleta de desafios e de responsabilidades. Antes tinha o contato apenas com a minha sala de aula, essa era minha preocupação, posteriormente me foi dada a conhecer a realidade de uma escola com aproximadamente 500 alunos. Com características peculiares, cultura institucional arraigada, a mesma diretora há 10 anos, alguns professores do mesmo período naquela escola. Seriam muitos os desafios que precisaria encarar! E eu, como se fechasse os olhos e desse o primeiro passo em direção ao desconhecido.

Na contramão de meus sentimentos eu sabia que aquela escola precisava melhorar em alguns aspectos, que hoje, refletindo, sei melhor quais são: a formação dos professores no contexto escolar. Até então tínhamos poucos momentos e espaços reais de reflexão sobre as práticas e formação diante de nossas necessidades, pois os encontros formativos que participávamos eram pontuais e com conteúdos específicos.

No meu caso eu contava com o apoio e a orientação constante e precisa das supervisoras de ensino do município, com meu perfil de pesquisadora e minha necessidade de aprender. Agora, esse era meu desafio: aprimorar meu conhecimento pedagógico de conteúdo para promover o desenvolvimento profissional dos professores e consequentemente oferecer condições para que os próprios professores avançassem em seus próprios protagonismos em sala de aula, com respaldo no conhecimento pedagógico de conteúdo de cada um.

Frente a esses desafios, em 2011, ainda iniciante na função e na própria docência, mas tendo buscado me aprimorar em diferentes sentidos, fiz um trabalho melhor frente à coordenação pedagógica. Consegui me aproximar das professoras mais experientes, fiz um trabalho de parceria com muitas delas. Estabeleci momentos de troca com outras coordenadoras pedagógicas e com as supervisoras de ensino, essa confiança e apoio me permitiram avançar em minhas próprias aprendizagens da função.

Nesse ano comecei a trabalhar em uma faculdade particular do município. Fui contratada como coordenadora de estágio. A função consistia em dar aulas presenciais de estágio e também organizar a documentação dos alunos. Foi muito significativo esse período e rico em aprendizagens. Em colaboração com a coordenadora do Curso de Pedagogia aprendi a trabalhar no Ensino Superior, além disso, o contato com a escola me aproximava ainda mais

da teoria que eu ensinava aos futuros professores. Inicialmente minhas expectativas eram vastas.

Novas aprendizagens, um novo choque: o contexto que pesquisei era muito diferente da instituição de ensino superior em que agora trabalhava, os alunos eram provenientes de classes sociais mais baixas, trabalhavam duro para pagar a faculdade, o estágio não seria tão oportuno, mas sim um empecilho, um algo a mais em suas rotinas. Tive que me adequar, a princípio aos modos de falar, às novas relações, aos novos exemplos.

Esse espaço de atuação e as relações que estabeleci contribuíram para meu desenvolvimento profissional. A adequação, a reformulação do conhecimento pedagógico de conteúdo e a reorganização do meu raciocínio pedagógico. Errei muitas vezes acertei tantas outras, ainda estou aprendendo sobre o Ensino Superior.

Mas ainda não parei por aí. Eu tinha um grande interesse em saber como funcionava um curso de Pedagogia na Educação à Distância (EaD). Foi assim que tive minha experiência nessa modalidade. Ainda em 2011, fiz um curso de Tutoria Virtual, pela UFSCar. Terminei o curso e me tornei tutora virtual da disciplina Estágio Supervisionado I. Foi muito enriquecedor! Aprendi como se dá a configuração do estágio nessa modalidade e mais especificamente nessa instituição. Encantei-me com a organização! Foi mais um desafio, mais um momento de aprendizagem, mais uma opção, um contexto pela qual optei, agreguei mais uma formação ao meu desenvolvimento profissional. A questão do modelo de EaD em que me inseri também implicava no meu desempenho enquanto tutora, na preocupação com o *feedback*, com o respaldo ao aluno, tornando-me assim parceira do professor da disciplina, bem como dos demais tutores que atuam.

Nesse ano participei do processo seletivo do doutorado para o ano de 2012 e fui aprovada, mas precisaria deixar a coordenação pedagógica no ano seguinte, já que não seria possível cumprir 40 horas de trabalho semanal devido ao doutorado.

Todo esse percurso em 2011 foi intenso e importante para o meu desenvolvimento profissional e implicou diretamente sobre a minha aprendizagem da docência e como formadora de professores, nos diferentes contextos. Era iniciante em todos eles, mas segui aprendendo, segui buscando melhores condições de formação para os professores.

#### **1.4 Possibilidades de pesquisa: o diálogo entre a prática, a teoria e o desafio da formação dos formadores de professores**

No percurso da docência, apropriei-me de diferentes contextos de trabalho e de formação, dentre eles me identifiquei bastante com a formação de formadores. Em 2012, atuei em um local diferenciado: a Secretaria de Educação, colaborando para a formação de formadores, tanto de professores quanto da equipe gestora das escolas Municipais. Essa foi uma função que me foi atribuída em decorrência de minhas necessidades em relação ao tempo e creio eu, por minha trajetória de trabalho e formação ao longo dos quatro últimos anos.

Minha equipe de trabalho era composta por aquelas que foram minhas formadoras no tempo em que desempenhei a função de coordenadora pedagógica. A atuação dessa equipe se dava especificamente no trabalho com as gestoras escolares, primeiramente os encontros de formação eram realizados com as coordenadoras pedagógicas e posteriormente promoviam a formação junto aos professores atuando nas escolas.

Trabalhava apenas três dias por semana na Secretaria Municipal de Educação, e muitas vezes o dia era curto. Eu queria conhecer tudo sobre a organização das atividades de formação continuada. No exercício dessa função, a carga de estudo e dedicação precisava ser mais intensa, minhas companheiras de equipe me mostraram que era preciso estudar mais que os coordenadores porque muitas vezes eles não têm muito tempo de se dedicar dentro e fora da escola.

Particpei de reuniões de formação, chamadas de Orientações Técnicas, oferecidas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, especificamente na Diretoria de Ensino de Tupã. Lá recebíamos formação específica pelas Professoras Coordenadoras do Núcleo Pedagógico sobre o projeto a ser desenvolvido na Matemática (Projeto Educação Matemática nos Anos Iniciais - EMAI). Apesar de pertencermos à esfera municipal, o município era conveniado com o Estado de São Paulo no Programa Ler e Escrever, dessa maneira, recebíamos as mesmas orientações que as escolas estaduais, porém em reuniões separadas. Essas orientações eram momentos riquíssimos de aprendizagem, compartilhamento de dúvidas e socialização de experiências formativas.

Contudo, apesar de me sentir lisonjeada em fazer parte desse processo, algo me incomodava. Permanecíamos em estudo por oito horas diretamente com as formadoras que multiplicavam os conteúdos que permeiam a proposta pedagógica estadual paulista. A intenção é que esses conteúdos sejam objetivo de encontros de formação continuada com os professores nas escolas.

Chegávamos em nosso município e o desafio inicial era transformar aquelas oito horas de estudo que vivenciamos em quatro horas no encontro formativo que promovíamos na Secretaria de Educação (SEDUC), pois era esse o momento que tínhamos com as



coordenadoras pedagógicas das escolas municipais dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mas creio que o desafio se torna ainda maior para as coordenadoras, visto elas tinham que transformar essas quatro horas em que nos encontrávamos para estudar na SEDUC em uma hora e meia de estudo coletivo que seria o tempo disponível para a formação com os professores na escola, às vezes menos. No final desse ciclo de encontros formativos, os professores nas escolas eram os mais prejudicados, pois contavam com pouco tempo para analisar os conteúdos específicos que permeiam os materiais didáticos adotados pela rede municipal.

Acredito que este processo de formativo que vivenciei, as experiências compartilhadas com outros formadores que atuam na formação de professores no contexto das escolas, as dificuldades, os avanços, as diferentes experiências, foi um momento de aprendizagem colaborativa preponderante para minha atuação desse profissional.

A aprendizagem colaborativa entre Professores, Coordenadores Pedagógicos, Supervisores, Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico, Diretores de Escola, em situação de compartilhamento e colaboração me proporcionou ricos momentos de discussão e aprendizagem profissional. Conforme Reali, Tancredi, Mizukami (2008), tal processo se revela nas diferentes fases da carreira desses profissionais, uma vez que constroem seus conhecimentos profissionais a partir das interações que estabelecem com as experiências anteriores e as atuais, uma vez que os processos envolvidos são situados, ou seja, pertencem a cada contexto e precisam ser construídos ali, na colaboração já que ninguém dispõe individualmente de todos os conhecimentos e habilidades para o ensino.

No exercício das atividades do doutorado, segui o ano de 2012 participando das disciplinas. Logo no primeiro semestre, na disciplina intitulada “Estudos em formações de professores”<sup>2</sup>, pude refletir sobre a minha proposta de investigação. Ao longo da disciplina, impulsionada pelas discussões e leituras realizadas, organizei melhor a temática de minha pesquisa: a formação dos formadores de professores em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Durante essa disciplina tive a oportunidade de conhecer a abordagem (auto)biográfica e a escrita narrativa como método de pesquisa. Um dos gêneros textuais dessa abordagem que mais me tocou [pessoalmente e em minha compreensão teórica] foi o

---

<sup>2</sup> Disciplina EDU 004 – Estudos em formação de Professores, ministrada no ano de 2012 pelos docentes: Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira, Daniel Ribeiro Mill, Márcia Rozenfeld Gomes de Oliveira, Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali. Linha de Pesquisa: Formação de professores e outros agentes educacionais, Novas Tecnologias e Ambientes de Aprendizagem.

memorial de formação que construímos nesse processo, com intervenção dos colegas de turma e dos professores da disciplina. Foi muito significativo escrever minha história e refletir sobre ela, um pertinente dispositivo de formação, reflexão e contribuiu significativamente para o meu desenvolvimento profissional. Queria que meus companheiros da equipe de formação também pudessem refletir assim, queria que muitos formadores pudessem refletir assim.

Em orientação com a professora Rosa, decidimos que para favorecer um momento formativo oportuno para a escrita de memoriais de formação ofereceríamos um curso *online* pelo Portal dos Professores da UFSCar e assim iniciamos a elaboração do projeto para aprovação da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade.

Em 2013, o projeto foi deferido e então passamos a organizar o curso. Foi necessário assentar nossa proposta no referencial teórico que vimos discutindo nessa pesquisa. E assim, o curso “Formação de formadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental: Percursos formativos e (auto)biográficos” foi lançado<sup>3</sup>. Sua realização se deu ainda nesse mesmo ano, configurando-se como um processo formativo intenso para mim e para os participantes. Cada formador participante teve a oportunidade de construir um espaço de colaboração e em decorrência disso refletir sobre seus percursos formativos escritos em um memorial de formação.

Ainda no ano de 2013, uma nova mudança. No ano anterior eu havia feito um concurso para diretor de escola na minha cidade de origem e então fui convocada. Profissionalmente foi um choque, pois eu estava já estava acostumada com minha rotina. Trabalhava há cinco anos em uma cidade pequena com apenas seis escolas de ensino fundamental I, voltaria para a casa de meus pais e iria me inserir em uma nova função, em um novo cargo, com responsabilidades das quais eu ainda não sabia ou não havia gerido.

Por indicação de alguns colegas, escolhi a escola onde atuo até hoje. Fui muito bem recebida e iniciei no cargo tomando como exemplo as gestoras com que tive o prazer de conviver nas minhas experiências anteriores, reajustei minha experiência como coordenadora pedagógica, minhas experiências enquanto docente e enquanto aluna. Enfim, o início como sempre não foi fácil, eu precisei manter a firmeza das decisões quando muitas vezes nem eu acreditava que estava certa.

---

<sup>3</sup> A respeito da organização do curso, o leitor poderá acompanhar todo percurso de delineamento da pesquisa no quarto capítulo dessa tese “Os caminhos por onde andei: a investigação desenvolvida ao longo do processo formativo”.

Desse modo, novamente iniciante, agora na direção da escola e desenvolvendo a investigação do doutorado. O ano de 2013 foi extremamente significativo para mim, ano de novas aprendizagens e de busca pela construção de minha profissionalidade enquanto diretora de escola. A esse respeito uma coisa eu sabia: não podia ficar apenas no âmbito burocrático, era preciso continuar trabalhando com a formação dos professores.

Ao longo desse primeiro ano como diretora não tive nenhuma atividade de formação específica, como ocorreu nas experiências anteriores. Mas o que me ajudava muito era o fato de termos algumas reuniões com os demais diretores, para orientações advindas da Secretaria Municipal de Educação acerca da organização do espaço escolar e nesses momentos estabelecíamos algumas trocas. Foi um ano intenso, bastante proveitoso e com muitas aprendizagens!

Em 2014, eu estava um pouco mais segura de minhas ações. Alguns colegas diretores criaram um grupo nas redes sociais e isso contribuiu bastante na socialização de informações e dúvidas. A escola apresentava as dificuldades normais que fazem parte de nossa rotina enquanto gestores, a mudança do quadro de professores foi muito boa, a escola estava bastante tranquila.

Em setembro de 2014 fui convidada a assumir algumas aulas em uma universidade particular de Presidente Prudente, em caráter de substituição. Os alunos estavam aborrecidos pela situação, mas assumi meu lugar e lecionei durante todo esse semestre letivo. Ao final desse período analisei meu percurso como professora do ensino superior e o modo como avancei na organização e planejamento das aulas para aqueles alunos. Passado esse período de experiência como professora substituta recebo a notícia que deveria continuar e passei a compor o quadro de professores da universidade.

E desse modo, o ano de 2015 transcorre na tentativa de construir minha profissionalidade de formadora, no âmbito da universidade e no âmbito da escola, bem como meu estilo como pesquisadora e futura doutora em Educação.

Invisto na compreensão de como se desenvolve a profissionalidade do formador de professores, esse foi o mote de minha pesquisa. Compreendo que desenvolvimento profissional como um processo histórico e experiencial de formação que visa o crescimento pessoal do professor ou do formador, mas que não se faz descolado de um contexto de atuação. É nessa relação que a profissionalidade é impulsionada uma vez que são diversos fatores pessoais e profissionais que influenciam a aprendizagem da função.

Por enquanto deixo aqui não um ponto final, mas um ponto e vírgula de minha formação. Esse processo de rever minhas narrativas me proporcionou teorizar minha

experiência e revendo pontos em que eu posso ainda investir para meu desenvolvimento profissional e reconhecer como se constitui minha profissionalidade. Estou aprendendo a ser docente, a ser formadora, a ser pesquisadora, a ser pessoa.

Considerando profissionalidade dos formadores de professores, neste estudo, como resultado de um processo de constituição dos conhecimentos e saberes-fazeres da profissão que são elaborados a partir da teoria especializada da reflexão sobre a própria prática profissional e a aprendizagem colaborativa com outros profissionais que compartilham a mesma função. Adotar esse conceito em nosso estudo, denota a caracterização da especificidade da função do formador de professores, a partir do estabelecimento de um saber específico que distingue um profissional dos demais, enfatizando a constituição de um coletivo de profissionais que atuam na mesma função e que juntos busquem alcançar autonomia no desempenho das funções. Assim sendo, a profissionalidade do formador se processa por essa produção da própria prática profissional que admite várias nuances ao longo de todo percurso formativo e potencializa as ações profissionais em diferentes situações. É constituída em processo e sofre constantes mutações.

Nesse sentido, na tentativa de encerrar essa narrativa, com minhas certezas provisórias, me coloco a questão: Como minha trajetória pessoal e profissional reconstrói os sentidos de minha questão de pesquisa agora no doutorado? Creio que minha proposta de pesquisa está intimamente relacionada com o meu próprio desenvolvimento profissional e pessoal. Desde a minha graduação venho tentando compreender a importância do estágio supervisionado na formação de professores, construindo mais conhecimentos ao longo do curso de mestrado, bem como no desenrolar de minha atuação docente e posteriormente de formadora de professores (antes na coordenação pedagógica, depois na equipe de supervisão de ensino, agora como formadora no ensino superior e na direção da escola). Tudo isso me mobilizou e me instigou a pesquisar a constituição da profissionalidade de formadores de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sigo agora costurando discussões teóricas e experiências vividas nos percursos formativos de formadores de professores em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Busco a seguir, situar ao leitor nossa proposta de investigação.

### **1.5 A investigação de doutorado e a organização da tese**

Como descrito anteriormente, essa investigação de doutorado esteve assentada nos dados advindos da construção e desenvolvimento de um curso de extensão *online*. Sob o título **“Formação de Formadores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Percursos formativos e (auto) biográficos”** oferecido no Portal dos Professores da UFSCar, por intermédio do ambiente virtual de aprendizagem constituído na Plataforma *Moodle*. Tivemos<sup>4</sup> como participantes um grupo formado por coordenadores pedagógicos que atuam na escola e aqueles que atuam nas secretarias ou departamentos de Educação, supervisores de ensino, orientadores pedagógicos e entre outras nomenclaturas que esses formadores de professores recebem no exercício de suas funções.

Inicialmente, sinalizamos ao leitor que este estudo reconhece que a função do formador de professores pode ser desempenhada nas mais diversas instâncias formativas, contudo, estamos considerando o formador de professores como aquele que exerce suas atividades no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tais profissionais podem atuar tanto nas escolas de Educação Básica quanto nas secretarias ou departamentos de Educação recebendo uma das diferentes denominações que mencionamos anteriormente.

Nossa opção por pesquisar a formação de formadores de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental se baseia primeiramente em uma justificativa pessoal da pesquisadora. Uma vez que toda sua carreira esteve assentada nessa modalidade de ensino, atuando primeiramente como docente dos anos iniciais, posteriormente como coordenadora pedagógica, professora formadora da Secretaria de Educação e finalmente como diretora de escola.

No plano mais geral da educação brasileira, é nos anos iniciais do Ensino Fundamental que se concentram as maiores expectativas sobre alfabetização e letramento, bem como a vivência de uma gama de cobranças, tarefas, projetos escolares, avaliações externas, formações específicas para o desenvolvimento cognitivo dos alunos de seis a dez anos de idade, o formador nesse processo se destaca como um profissional imprescindível.

Na definição da proposta de pesquisa no sentido de investigar aspectos relativos a formação de formadores de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tiveram igual peso a experiência pessoal e a experiência profissional da pesquisadora e o olhar para as

---

<sup>4</sup> Esclarecemos que a partir dessa seção a escrita desse relatório de pesquisa apresenta mudança na pessoa gramatical, ou seja, o leitor encontrará uma produção sustentada na primeira pessoa do plural. Tal mudança se deve ao entendimento de que o estudo que apresentamos não é uma construção isolada de uma pesquisadora, mas constitui-se em uma produção com muitos olhares, muitas ponderações e contribuições importantes do Grupo de Pesquisa “Estudos sobre a Docência: Desafios e Práticas (PPGE/UFSCar) além da colaboração e orientação inestimável da Prof. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira.

demandas da escolarização de crianças nos primeiros anos no Brasil com a intenção de contribuir para a compreensão de um aspecto relevante relacionado aos formadores de professores.

Ao longo dessa pesquisa, constituímos como questão de pesquisa: **“De que maneiras formadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental narram seus percursos formativos por meio de memoriais de formação e evidenciam a constituição de aspectos de sua profissionalidade como formador de professores?”**

Tendo em vista tal questão, objetivamos compreender os processos de aprendizagem da função e a constituição de aspectos da profissionalidade como formador nos percursos formativos vividos por formadores de professores em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Apresentamos como objetivos específicos:

- Analisar percursos formativos narrados por formadores de professores que compreendem a formação e a função de formador;
- Analisar as aprendizagens, conhecimentos e características que revelam aspectos da profissionalidade dos formadores de professores participantes do estudo;
- Compreender a perspectiva das formadoras participantes sobre o processo vivido no curso de formação *online*.

Na medida em que se desenvolve profissionalmente por meio de aprendizagens, interações e novas compreensões relativas a sua função, os formadores de professores constituem alguns aspectos de sua profissionalidade. Dessa forma, conjecturamos que o processo de escrita autobiográfica em memoriais de formação construídos em um movimento de interação, formação e colaboração contribuem para o desenvolvimento profissional dos formadores e oportunizam o caminhar nesta direção formativa. Consequentemente, defendemos que espaços formativos virtuais que possibilitem a escrita narrativa e momentos de discussão em um grupo de profissionais que desempenham funções semelhantes podem produzir conhecimentos profissionais necessários em sua atuação enquanto formador. Na pesquisa, esse movimento permite o acesso às aprendizagens, conhecimentos e características que revelam aspectos da profissionalidade dos formadores de professores.

A tese que buscamos defender neste estudo perpassa a compreensão de que a constituição da profissionalidade do formador de professores decorre dos percursos formativos dos formadores de professores e o modo como potencializam sua ação profissional. Sendo assim, ao longo destes percursos esses formadores configuram seu repertório de conhecimentos saberes, atitudes, habilidades, valores, nas diferentes

experiências pessoais, profissionais, históricas, sociais e culturais. Assim, podemos investigar aspectos da constituição da profissionalidade dos formadores na medida em que juntos construímos práticas colaborativas de formação de formadores por meio de narrativas e memoriais de formação tomados como uma das possibilidades formativas em ambiente online.

Diante disso, compõem inicialmente esse relatório da pesquisa, esta introdução em que se evidenciaram alguns excertos do percurso formativo desta pesquisadora e a breve contextualização da investigação, apresentando os objetivos que conduziram este estudo.

No segundo capítulo, “Formação de Formadores de Professores” trazemos os apontamentos teóricos que perpassam a compreensão da constituição histórica desse campo de investigação, a formação dos formadores, as aprendizagens necessárias e nossa concepção de formação, desenvolvimento profissional e profissionalidade.

O leitor poderá conhecer um pouco mais sobre a sustentação teórico-metodológica que fundamenta nossa investigação, ao longo do terceiro capítulo intitulado “Caminhos trilhados: a investigação desenvolvida ao longo do processo formativo (percursos formativos e investigativos)”, em que trazemos o aparato da abordagem (auto)biográfica no uso das narrativas e dos memoriais de formação como possibilidade formativa, investigativa e de comunicação dos conhecimentos pessoais e profissionais dos sujeitos em formação. Além disso, traz todo o percurso de constituição desta pesquisa, a organização do curso *online* mostrando ao leitor algumas de nossas escolhas e itinerários que compuseram nosso estudo, nossa investigação-formação e os caminhos que buscamos para analisar os dados construídos nesse processo.

Revelamos ao longo do quarto capítulo sob o título “Percursos formativos de formadores de professores revelados em um curso online: em foco os memoriais de formação” o trabalho de análise que se consistiu na busca por defender nossa tese e alcançar os objetivos dessa investigação. Construímos três eixos de análise que colaboraram nas reflexões sobre os percursos formativos narrados pelas formadoras de professores que participaram dessa pesquisa, suas aprendizagens na função, desenvolvimento profissional e aspectos de sua profissionalidade enquanto formador. Além disso, buscamos analisar a importância do curso de extensão *online* para o desenvolvimento profissional dessas participantes.

E finalmente, estabelecemos algumas considerações finais no capítulo “As aprendizagens ao final do processo formativo e investigativo: certezas provisórias acerca da profissionalidade dos formadores de professores” sintetizando e enlaçando alguns indicativos

que os dados revelaram e contribuíram para nosso pensar sobre a profissionalidade dos formadores de professores e sobre a necessidade de reconhecer a importância da formação continuada dos formadores de professores de modo colaborativo, intencional e contínuo.



## 2 FORMAÇÃO DE FORMADORES DE PROFESSORES

O contexto histórico e sociocultural em que estamos inseridos atualmente denota uma de suas principais características: a agilidade da expansão e renovação do conhecimento. De posse da premissa social e cultural de que o conhecimento é valorado positivamente aos cidadãos, consideramos relevante destacar a importância da Educação escolar e as mudanças nas quais inegavelmente a escola está imersa.

Ocorre, portanto, que frente às possibilidades de contradição entre aos valores veiculados nos meios de comunicação e os comportamentos fomentados na comunidade, família ou escola, os estudantes são fortemente afetados por modismos ou simbolismos criados e disseminados de diferentes maneiras na sociedade. Nesse movimento, os professores atuam frente a estas contradições. Isso gera em maior ou menor intensidade uma situação tensional, uma vez que esse profissional precisa motivar, formar e ensinar os estudantes num contexto em que o ideal da profissão e da realidade de trabalho aumentam significativamente no curso de suas tarefas dentro da escola. Essas mudanças e tensões recaem sobre o professor como se ele fosse o único responsável por irromper com as condições educativas vigentes.

Sabemos que o papel do professor é de extrema importância para o avanço na aprendizagem dos estudantes, porém, é preciso pensar nos diversos fatores que influem em uma Educação de qualidade: recursos disponíveis nas escolas; melhor organização do trabalho escolar com suporte físico, pedagógico e mesmo emocional aos professores; melhores salários; condições de trabalho adequadas; atratividade na carreira; enfim, um conjunto de condições que sejam viabilizadas por políticas de apoio aos docentes.

Nessa direção as políticas docentes precisam versar primeiramente a oferta de melhores condições à docência para que isso se configure em atratividade ao desempenho dessa função. É preciso que a escola se torne um local propício para a formação e o desenvolvimento profissional dos professores para que isso se evidencie na melhoria da aprendizagem escolar. E dessa forma, concordamos com Vaillant (2006, p.123) ao inferir que “[...] a profissionalização dos professores é construída a partir da confluência de três elementos: a existência de condições de trabalho adequadas; formação de qualidade e avaliação e gestão para fortalecer a capacidade dos professores em sua prática.”.

Os professores e suas práticas estão no centro das discussões. Essa disposição subjetiva diretamente relacionada à mudança da prática pedagógica implica o desenvolvimento profissional dos professores à medida que o senso ético e político da profissão se constituem como bases de sua profissionalidade e identidade docente.

Nesse sentido, tais preocupações precisam estar em evidência desde a formação inicial de professores, enquanto primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo, até sua formação continuada no exercício de suas funções, atreladas a existência de uma política educacional que programe essa possibilidade.

O Brasil ainda tem muito para caminhar nesse sentido, mas como apontam Gatti e Barreto (2009) e Gatti, Barreto e André (2011) tanto o governo federal, quanto estadual e municipal apresentam, diante do cenário mundial e das novas exigências à Educação algumas políticas docentes que movimentam hoje as discussões sobre elementos que colaboram com a profissionalização docente que citamos anteriormente. Cabe aos entes federados articular de forma contextualizada suas políticas docentes, primando pela aproximação entre quem elabora e quem implementa tais políticas, evitando o distanciamento entre o idealizado e o realizado, permitindo assim que haja engajamento e envolvimento daqueles que são os mais interessados em promover as melhores condições para uma Educação de qualidade: os profissionais que nela atuam.

As instâncias responsáveis por todo o percurso formativo vivido pelos professores, envolto pelas políticas educacionais, devem invariavelmente compreender esse contexto de mudança para que não se culpabilize o professor por eventuais fracassos no processo de ensino-aprendizagem. Ao sinalizarmos essa responsabilidade das agências formadoras, consideramos que os Institutos de Ensino Superior, as Universidades ofereçam formação inicial com mais qualidade aos futuros professores por meio de práticas de ensino coerentes com as novas exigências sociais. Isso também precisa ser pensado e refletido no contexto dos órgãos responsáveis pela formação continuada como as secretarias de Estado e secretarias municipais de Educação, e mais especificamente nas escolas.

Encontramos a figura do formador de professores como um articulador da formação oferecida tanto no curso de licenciatura quanto no exercício da função no espaço escolar e nas práticas formativas correlacionadas à sua atuação. Esse profissional tem grande responsabilidade, pois sua atuação se dá no sentido de proporcionar ao professor condições de aprendizagem sobre o conteúdo que ele bem como sobre as características de quem ele ensina: os estudantes. Ou seja, sua atuação profissional também ocorre em tempos de mudança.

Reconhecida a sua importância nesse contexto e seguimos nossas análises sobre quem são os formadores de professores e sua formação para tal empreitada que é ao mesmo tempo profissional, social e política no cenário educacional.

## **2.1 A Formação dos Formadores de professores como objeto de estudo: achados e considerações necessárias para a configuração de um campo de investigação ainda recente**

Os estudos sobre a formação dos formadores atualmente se apresentam de maneira bastante tímida, especialmente no Brasil (REALI, 2012b; CARDOSO *et al.*, 2007; GARRIDO, 2009; PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012). Conforme nos apontam pesquisas realizadas acerca dessa temática (VAILLANT, 2003; SNOECKX, 2003; ALTET; PAQUAY; PERRENOUD, 2003; VAILLANT, MARCELO, 2006; DAL-FORNO, 2009; RINALDI, 2009 entre outros) não há uma história oficial dos formadores e de sua formação, mas há apenas “fragmentos da memória de cada um. Porém, esses fragmentos não deixam influenciar a maneira como os formadores de professores reconhecem-se e definem-se no sistema educacional” (SNOECKX, 2003, p.22). Dessa maneira, configura-se um campo amplo a ser abordado e refletido no intuito de fomentar as produções no que se refere a essa área, uma vez que é pouco discutida no âmbito da formação dos profissionais da Educação.

No intuito de fomentar esse campo da pesquisa, evidenciamos a contribuição de nosso estudo na tentativa de demonstrar aos leitores a relevância da discussão sobre a formação de formadores de professores, reconhecendo quem são esses profissionais e onde atuam para que assim se torne cada vez mais visível sua contribuição no contexto educacional e suas novas exigências.

### **2.2.1 Qual a história da Formação de Formadores? Um giro pelo histórico em construção**

Na tentativa de reconhecer a história da formação de formadores, buscamos contrastar algumas referências internacionais com a constituição de uma história nacional acerca dessa temática.

No contexto da língua espanhola, destacamos primeiramente a contribuição de Imbernón (2006) e Vaillant e Marcelo (2006) ao apresentar um breve movimento na história desse profissional no que tange a formação permanente do professorado. Os autores discutem que a figura do formador de formadores surgiu entre as décadas de 1960 e 1970 quando houve uma revisão do “especialista externo à escola”. Esse profissional era proveniente de outras

instituições, universidades etc. Imbernón (2006) o nomeou como assessor ou assessora da formação permanente. Conforme Vaillant e Marcelo (2006) nos anos 1960 predominava uma concepção mais técnica acerca das mudanças no cenário educacional. Assim, promoviam a necessidade de investir em práticas de difusão das inovações da Educação a partir da compreensão de que os professores as adotariam facilmente se lhes fosse explicado com clareza. Nesse sentido, nota-se que a ênfase dos processos de formação de formadores se dava em investir na aplicação e implantação das inovações.

Imbernón (2006) expõe que com o tempo essa prática apresentada passou a ser suplantada por uma concepção de assessoria em que predominava a experiência escolar. Nesse sentido, ao longo dos anos 1980 e 1990 é possível identificar um movimento que resiste ao planejamento estratégico e passa-se a conceber a mudança da formação que vislumbra os conhecimentos sobre os contextos em que precisa acontecer: a experiência sobre a escola (VAILLANT; MARCELO, 2006).

Ainda nesse mesmo contexto europeu, Formozinho e Ferreira (2009, p.35) discutem que com a reorganização da escolaridade portuguesa, após 1986, surgiram diferentes cargos conforme a necessidade da comunidade escolar dentre os quais destacam-se “[...] os monitores de formação contínua, orientadores pedagógicos, supervisores, formadores de formadores, professores peritos em orientação escolar [...]”. Sobre o surgimento desses atores, observa-se que há uma diversificação horizontal da função docente e que o crescente número de alunos nas escolas demanda por si só uma coordenação das ações educativas. Disseminou-se nesse momento um entendimento de que a entrada de professores não qualificados no sistema demandaria acompanhamento e supervisão. Tal fato gerou no quadro docente a expectativa de ascender na carreira e galgar o novo cargo, cujas implicações seriam maiores responsabilidades, maior remuneração, maior *status* profissional.

Ainda tratando de fragmentos da história do formador no contexto da sociedade portuguesa, encontramos em Alarcão e Canha (2013) uma breve história (ainda que recente) sobre o conceito de Supervisão e de supervisor, associado diretamente à modalidade formativa que engendra a função. Segundo as autoras, com base em pressupostos trazidos dos Estados Unidos (EUA), o termo foi consagrado em Portugal com o lançamento da obra “Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem”, naquele momento Alarcão e Tavares (1987) (citado por ALARCÃO; CANHA, 2013) defendiam que fazer supervisão implicava colocar “[...] o professor, o seu ensino e o seu desenvolvimento profissional no centro da atividade supervisiva [...]” tomando esse processo como “[...] orientação da prática pedagógica incidindo sobre o processo de ensino-

aprendizagem[...]” (ALARCÃO; CANHA, 2013, p.29). Sendo assim, a concepção propagada nessa obra tinha o professor como centro do processo de supervisão. Após um período de revisões do conceito, Alarcão e Tavares (2009 citado por ALARCÃO; CANHA, 2013) já apresentam o termo para um novo modelo de supervisão “[...] que centra a supervisão na escola como um todo, comunidade aprendente, numa perspectiva sistémica e institucional e não meramente dual ou triádica[...]” (ALARCÃO; CANHA, 2013, p.32).

A partir desses fragmentos que giram em torno da figura do formador de professores no contexto europeu, analisamos que os formadores receberam diferentes nomenclaturas e sua atuação foi compreendida de maneira diversa no que tange a construção da profissionalidade desses educadores.

Nossos estudos revelaram uma fonte bibliográfica significativa que nos pareceu evidenciar uma preocupação da União Europeia acerca da formação dos profissionais da Educação, o documento “*Supporting Teacher Educators - for better learning outcomes*”<sup>5</sup> (EUROPEAN COMMISSION, 2013) publicado e divulgado pela fundação *Education and Training* em 2014. Este documento foi elaborado pelo Grupo de Trabalho Temático da Comissão Europeia sobre “Desenvolvimento Profissional do Professor” que reuniu especialistas de 26 países da União Europeia e outros órgãos interessados para proceder à discussão sobre os formadores de professores.

O documento sistematiza um conjunto de concepções que nos auxiliam na compreensão sobre a figura do formador de professores e como a Comissão Europeia reconhece a importância desse profissional. Diante disso, os formadores de professores são apresentados como atores cruciais na manutenção e melhoria da alta qualidade do trabalho docente, cuja atuação pode ter impacto significativo diante da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Observa-se por meio da leitura desse material que esses profissionais têm sido negligenciados nas propostas políticas de alguns estados-membros da União Europeia. Tal fato evidenciou também que nem sempre os formadores recebem o apoio que precisam frente aos desafios encontrados, como por exemplo, em seu desenvolvimento profissional. E que cada vez mais se torna necessário, nesse contexto, definir o que esses profissionais que ensinam professores devem saber, o que devem ser capazes de fazer, seu desenvolvimento profissional e a necessidade de cuidar do recrutamento e seleção desses formadores.

---

<sup>5</sup> Tradução nossa: “Apoiando formadores de professores – para obter melhores resultados de aprendizagem” (2014).

Vimos que esse documento contribui significativamente para a compreensão da temática dos formadores de professores, quem são, sua identidade, sua atuação, sua aprendizagem e desenvolvimento profissional. Obviamente estamos tratando de uma concepção europeia acerca do entendimento sobre esse profissional, contudo, essa é uma discussão que muito nos interessa em termos de configurar a profissionalidade do formador de professores no Brasil.

No que diz respeito à América Latina, Vaillant (2003) aponta que poucas são as iniciativas de configuração de uma formação de formadores, fato esse que dificulta nosso objetivo nessa sessão de traçar um histórico sobre a formação dos formadores no Brasil. Vale a pena destacar que no Chile, ao final dos anos 1990 cresce um movimento de trabalho que está focado na formação de formadores do ensino superior, para que assim fortaleça-se a formação inicial de professores no país. Atrelado a esse fato encontramos também iniciativas chilenas, estas mais recentes, de formação de outro formador, o mentor, professor experiente que recebe o professor iniciante e o acompanha em seus primeiros passos na carreira. Há algumas práticas formativas para a mentoria que são desenvolvidas no âmbito das universidades visando implementar essa atuação nas escolas.

No Uruguai, em 1997, a criação de Centros Regionais de Professores implementou consequentemente o papel do formador de professores que atuaria na formação de estudante de ensino médio que estão interessados em serem futuros professores atraídos pelo programa de bolsas. Os formadores são capacitados para atuar junto a esse público no contexto desses Centros. (VAILLANT, 2003). Tratam-se de iniciativas distintas, que compõem um pouco da história da formação dos formadores em países da América Latina.

No Brasil, as discussões relacionadas aos formadores estiveram situadas no âmbito dos técnicos da Educação, visto que este campo esteve durante muito tempo atrelado à Administração Escolar, Supervisão e Inspeção, assim como Orientação educacional. Segundo Saviani (2010) essa divisão surge ao final da década de 1960 e é permeada pelos ideais da política militar quando a Educação e o ensino passam a ser reestruturados. O curso de licenciatura em Pedagogia foi organizado em forma de habilitações específicas após o estudo de um núcleo comum nos primeiros anos de estudo. Para o autor, a introdução dessas habilitações decorre de uma concepção de “pedagogia tecnicista” que visavam a formação dos técnicos e a objetivação do trabalho pedagógico pela divisão do trabalho.

Segundo Horta (2007) a orientação educacional toma corpo apenas com a Lei de Diretrizes e Bases 5.692/72 ainda que de forma incipiente. Algumas iniciativas irrisórias dos

estados brasileiros buscaram incorporar tarefas relacionadas ao acompanhamento do trabalho do professor.

Assim, no estado de São Paulo, figurava desde 1968 o termo assistente pedagógico que atuava tanto dentro das escolas acompanhando os professores em suas atividades quanto em toda a Rede Municipal de Ensino Paulista desenvolvendo o papel de supervisor pedagógico. Desse modo, Perez (1992 apud Horta, 2007) relata que na década de 1980 a Divisão de Orientação Técnica de São Paulo tem a incumbência de atuar na capacitação dos assessores pedagógicos. Em 1982, com a elaboração do Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo-SP o assessor pedagógico e o orientador educacional passam a atuar em conjunto com o diretor da escola e não mais com a Secretaria Municipal. Há assim as suposições sobre a junção desses dois cargos e isso ocorre em 1985 quando um novo regimento passa a utilizar apenas o termo Coordenador Pedagógico. Esse traço histórico do município de São Paulo é bastante significativo para a história desse cargo e nos dá as primeiras pistas para a constituição da equipe de gestão escolar.

Em 2006, após décadas de discussões nos mais diversos contextos, o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia recebe aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2006). O documento institui uma reorganização acerca da identidade do curso de Pedagogia, agora com foco na formação do professor e extingue as habilitações específicas. Dessa forma, conforme Lück (2000) a formação continuada dos profissionais da gestão escolar passa a ser oferecida por meio de especializações em nível de pós-graduação *latu sensu* nessa temática.

Em se tratando de formação de gestores escolar no país é possível destacar o Programa Escola de Gestores/MEC, concebido em 2006 e posteriormente desenvolvido e multiplicado pelas universidades do Brasil na extensão do território nacional, no intuito de formar diretores e vice-diretores na perspectiva da gestão democrática em cursos de especialização e aperfeiçoamento gratuitos. Dessa forma, o curso de especialização em Gestão Escolar passa a ser uma possibilidade de formação ampla aos gestores da escola pública de Educação Básica brasileira (BRASIL, 2015).

Ainda no contexto da Escola de Gestores, o Ministério da Educação (MEC) implementou no ano de 2009 o curso de especialização *lato sensu* para Coordenadores Pedagógicos, este também passa a ser desenvolvido no âmbito das universidades públicas brasileiras levando formação para os coordenadores das esferas municipais e/ou estaduais na modalidade da Educação Básica. O enfoque do curso é a organização do trabalho pedagógico

e o mesmo ainda é realizado atualmente nos diferentes estados conforme a ofertas das universidades (BRASIL, 2015).

Observamos que o termo formador de professores é recente e pouco evidenciado. Em nosso país não há uma política de formação de formadores de acordo com Gatti, Barreto e André (2011). Conforme o documento, os dados revelam que há variedade na composição do grupo de formadores (considerando apenas as instâncias de formação continuada de professores que se destaca com boas práticas), ora são supervisores da rede, professores universitários de instituições parceiras, técnicos da Secretaria de Educação – que podem ser pedagogos, coordenadores de escola ou professores, ora são profissionais dos sistemas apostilados ou de fundações privadas.

Destacamos nesse estudo o Programa de Formação de Formadores (2008) que foi implementado por pesquisadoras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) por meio de uma proposta de pesquisa-intervenção baseada no modelo construtivo-colaborativo. Foi direcionado especificamente para formadores de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e esteve voltado ao desenvolvimento profissional dos formadores, por meio de atividades formativas que consideravam o contexto dos formadores e suas características. Todas as atividades foram realizadas à distância pelo Portal dos Professores da UFSCar ([www.portaldosprofessores.ufscar.br](http://www.portaldosprofessores.ufscar.br)). (DAL-FORNO; REALI, 2012; RINALDI, 2009; DAL-FORNO, 2009). Este programa marcou uma iniciativa de proporcionar formação dos formadores de professores no Brasil, no entanto, se trata de uma situação desenvolvida no âmbito da Universidade e que infelizmente não se tornou política pública de formação de formadores.

Uma outra iniciativa foi o Projeto Gestão Escolar e Tecnologias, uma parceria entre a Microsoft do Brasil e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que conforme Teçariol (2009) esteve sob responsabilidade do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo e a Rede de Ensino do Estado de São Paulo, no intuito de propiciar formação tecnológica aos formadores em exercício.

Finalmente, destacamos o primeiro mestrado profissional em Educação cujo título do programa é “Educação: Formação de Formadores”. Este programa de pós-graduação *strictu sensu*, está sendo oferecido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e tem como foco a Educação Básica, destinando-se a professores, coordenadores pedagógicos, diretores e supervisores das redes pública e privada de ensino, assim como a demais interessados na área. Vislumbra ampliar a atuação profissional do formador, tornando suas



decisões mais eficientes e contribuir assim para a qualidade do ensino em sua instituição escolar (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, 2015).

Em nosso ponto de vista, a oferta de um programa de pós-graduação que oportunize a formação aos formadores de professores se apresenta como uma possibilidade de inaugurar o espaço de análise e discussão sobre a relevância da atuação desse profissional no processo educativo, criando assim novos programas, novas iniciativas e regulamentando, se possível, novas políticas que viabilizem a construção de uma história de reconhecimento dos formadores brasileiros.

Como pudemos observar ao longo desse texto, a história da formação continuada dos formadores evidencia poucas ações nesse sentido, o que dificulta muitas vezes a configuração de um quadro que contraste a atuação dos formadores no rol de suas funções e a formação que recebem para tal. Diante disso, nos questionamos: a quem estamos chamando Formadores de Professores? Onde ele atua e para que (ou quem) atua?

### **2.2.2 Quem são os formadores? Um desenho desse profissional no campo da Educação Básica**

Segundo Vaillant (2003), não é um trabalho fácil analisar estudos sobre a formação dos formadores porque há imprecisões sobre o termo “formador”. Embora o termo seja comum aos que trabalham com formação continuada, encontra-se ainda muita dificuldade de ser aceito no âmbito escolar. Vaillant e Marcelo (2006) apontam que o termo “formador” apresenta grande dispersão semântica, nesse sentido há dificuldade dos autores em separar a formação dos educadores e a formação dos formadores, até porque muitas questões referentes aos seus percursos formativos se assemelham, tanto em desenvolvimento profissional quanto na evolução de suas funções.

Se, portanto, atribuímos ao formador a tarefa de dedicar-se à formação de professores em diferentes níveis e modalidades, consideramos que ele também é um profissional que não desempenha apenas essa tarefa, mas diversas outras como: elaborar o plano de atuação, executar seu planejamento, constituir conhecimentos específicos, conhecimentos sobre como se ensinar, enfim, desempenha diferentes funções.

Nessa perspectiva, definir quem é o formador é uma tarefa que envolve uma compreensão sobre quem é o agente que estamos discutindo, uma vez que sua atuação é por vezes variada e tantas vezes nem mesmo reconhecida como uma função necessária e muito

presente nos contextos formativos. Isso mostra que se há uma grande quantidade de compreensões sobre quem vem a ser o formador, podemos inferir que há também uma variedade de percursos de constituição da profissionalidade desses profissionais. Nesse estudo, optamos por analisar o formador que atua diretamente com a formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (etapa da Educação Básica brasileira), seja no âmbito da escola ou fora dela, no contexto das secretarias ou departamentos de Educação.

Ao pensar no formador de professores da Educação Básica, compreende-se que ele primeiramente foi professor, tendo em vista que passou por experiências de aprendizagem da docência e reconhecimento da profissão. Assim, observamos que na literatura atual a discussão trazida acerca da formação do formador perpassa os mesmos caminhos de reflexão que são feitas com os professores acerca de sua aprendizagem e desenvolvimento profissional (MIZUKAMI, 2005-2006), referindo-nos mais detidamente sobre os processos de aprender a ensinar.

Conforme os membros do grupo de trabalho da Comissão Europeia (EUROPEAN COMMISSION, 2013), os formadores de professores na escola são cruciais no apoio aos novos e experientes professores e apontam ainda que se trata de uma “profissão escondida” que está cada vez mais saltando aos olhos da sociedade. Isso decorre de uma grande responsabilidade que lhes é atribuída, uma vez que são eles que auxiliam os professores em como ensinar, contribuem e incentivam sua aprendizagem, de modo direto, por meio de cursos, palestras, aulas, tutoriais, acompanhamentos ou de modo indireto pelo próprio modelo que são enquanto profissionais da Educação e sujeitos preocupados com sua formação. E, inevitavelmente necessitam adquirir e desenvolver conhecimentos, habilidades e valores que sejam refletidos em sua formação ao longo de suas carreiras.

Consideramos relevante destacar o papel dos formadores que contribuem para as práticas de formação continuada nas escolas, mas que não trabalham diretamente no espaço físico escolar e sim fora dele. São formadores de professores que estão alocados nos prédios administrativos de Educação ou centros de formação. Esses sujeitos também estão em processo de desenvolvimento profissional, na busca por reconhecer-se na função no exercício dela.

Com base no documento a que fazemos referência (EUROPEAN COMMISSION, 2013), podemos lançar mão de uma análise necessária: o que difere os formadores de professores nesses contextos? Inferimos que as diferenças estão em linhas gerais concentradas em seus níveis de qualificação (licenciatura, especialização, mestrado, doutorado, formações

específicas); sua área de atuação (frente a que fase da carreira atuam); suas experiências de trabalho (como professores ou com professores); suas competências profissionais e pessoais (liderança, disponibilidade, capacidade, iniciativa entre outras); seu ambiente de atuação (escola, departamentos, centros de formação); suas disposições contratuais (efetivos, selecionados, eleitos, em cargos temporários); o reconhecimento de sua atuação.

Proceder com essa diferenciação é essencial nesse estudo, pois como os leitores poderão compreender ao final desse relatório, nossas análises consideram diferentes formadores atuantes em diferentes regiões brasileiras e em diferentes contextos socioculturais e políticos (escolas ou departamentos/secretarias de Educação. Essa diversidade em si já denota diferentes características de profissionalidade do formador às quais fazemos referência nesse estudo.

Os estudos de Vaillant (2003) apontam características necessárias aos formadores como possuir experiência docente, rigorosa formação científica e didática, serem conhecedores de concepções de ensino-aprendizagem condizentes com sua formação, estarem prontos a trabalhar com a formação de adultos e serem prontos a auxiliar os professores a configurar seu trabalho diante das demandas atuais exigidas pelo sistema educacional.

O formador tem seu papel diretamente relacionado com as expectativas que se colocam sobre a escola, sobre o ensino, sobre os professores e sobre a qualidade da Educação. Em nossa ótica, ele é um profissional que apresenta no rol de suas funções uma grande responsabilidade, tanto na escola quanto nas secretarias/departamentos de Educação tem um compromisso social, político e educacional de promover ativamente a aprendizagem e o desenvolvimento profissional de professores em formação contínua, propiciando principalmente condições de aprendizagem sobre os conteúdos da atuação docente quanto os conhecimentos sobre como aprendem os estudantes.

Na Educação Básica, em especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os professores têm diferentes demandas em sala de aula, relacionadas inicialmente aos conteúdos que serão ensinados para aquela turma/ano, até mesmo as questões pertinentes ao desenvolvimento da faixa etária, comportamento, postura, metodologias de ensino. Os professores têm como referência de ensino suas experiências enquanto estudantes, acerca de seu processo de escolarização, sua experiência formativa constituída ao longo de sua formação inicial e a experiência construída ao longo de sua carreira. Diante desse quadro, os formadores de professores dos anos iniciais que atuam invariavelmente com professores em diferentes fases da carreira necessitam de uma formação que lhe possibilite mobilizar a

reflexão dos professores, acerca desses processos, sem que toda a experiência do professor seja desconsiderada.

Podemos considerar que sua atuação é um desafio cotidiano em busca de realizar uma atividade formativa que considere as demandas e as novas exigências que urgem na atualidade. Formar professores hoje é formar profissionais para as incertezas da atuação (IMBERNÓN, 2006).

### **2.2.3 É possível falar em uma Formação de Formadores? Indícios de uma prática ainda pouco explorada**

Tanto da formação quanto da prática compreende-se que as experiências profissionais dos formadores de professores decorrem de uma vivência inicial enquanto docente, que se solidifica na formação ao longo da vida (MIZUKAMI *et al.*, 2002; MARCELO, 2002) em diferentes situações, circunstâncias, relações interpessoais, nos diferentes saberes construídos e especialmente na prática profissional, bem como espaço e tempo para trocas e reflexões necessárias na função de formador.

Esse profissional apresenta história de vida e formação que abrangem uma experiência decorrente de sucessivas situações vividas nas relações de ensino e aprendizagem.

O formador de professores é sujeito em processo de aprendizagem e esse processo de aprender “[...] resulta da interação entre adultos, quando experiências são interpretadas, habilidades e conhecimentos são adquiridos e ações são desencadeadas”. (PLACCO; SOUZA, 2006, p.17). Em uma situação de mão dupla o formador é o adulto que responde pela formação de adultos.

Acerca do processo formativo, torna-se relevante nesse momento evidenciar nossa compreensão sobre o conceito de formação a que nos reportaremos na construção desse estudo.

Posicionamo-nos favoravelmente às discussões mais amplas sobre o conceito de formação na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida (ALHEIT; DAUSIEN, 2006), bem como o entendimento de que a formação de professores se insere nessa mesma direção enquanto um processo contínuo (MIZUKAMI, *et al.*, 2002; MARCELO, 2002; IMBERNÓN, 2006) que se inicia na própria experiência enquanto estudante e se desenvolve ao longo da formação profissional e no exercício da profissão. Consideramos que a formação é um fenômeno complexo e que se diversifica dados os diferentes percursos biográficos vividos

pelos sujeitos em processo de formar-se. Essa formação contínua decorre da interação dos sujeitos com seus diferentes contextos de aprendizagem no curso da vida.

Apoiamo-nos nas referências de Vaillant e Marcelo (2006) ao inferir que: a formação, enquanto uma realidade conceitual não pode ser identificada ou disseminada em outros conceitos como Educação, ensino etc.; esse conceito implica uma dimensão pessoal do desenvolvimento dos sujeitos que deve ser considerada na contrapartida a concepções meramente técnicas sobre a formação; está vinculada à capacidade para formar-se e o desejo de formar-se.

Nesse sentido, concordamos com Placco e Silva (2002, p.26-27) ao defenderem que a formação continuada pode ser entendida como “[...] um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos[...]”. Além disso, a formação continuada se revela no movimento de uma inquietação contínua com aquilo que já é conhecido, motivando a viver a profissão diante de toda a mudança e novidade. Contudo, esse movimento que é inicialmente uma necessidade pessoal precisa encontrar modalidades e metodologias menos escolarizadas de formação, como ressalta Amiguiño *et al.* (1997, p.103). E nesse contexto, a formação continuada ganha mais significado em situações cuja “[...] reflexão e a análise em torno de experiências e processos de formação-acção que se pretendem marcados por outros pressupostos e princípios teórico-metodológicos”.

Nesse sentido, compreendemos que a formação continuada do formador de professores decorre de um processo que envolve essas múltiplas variáveis, necessidades pessoais e profissionais. Nas palavras de Nóvoa (2004):

[...] o formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (*auto-formação*); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (*hetero-formação*); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes e das tecnologias) e de sua compreensão crítica (*eco-formação*). (NÓVOA, 2004, p.16)

Observamos primeiramente o papel da autoformação enquanto prática que envolve uma participação autônoma dos sujeitos no controle dos objetivos, processos, instrumentos e resultados de sua formação. Esse processo se configura como uma síntese das relações do sujeito “[...] envolvendo dimensões individuais, coletivas e organizacionais – desenvolvido

em contextos e momentos diversificados e em diferentes comunidades de aprendizagem constituídas por outros formadores”. (MIZUKAMI, 2005-2006, s/p)

Frente a isso, precisamos considerar e ponderar todas as possibilidades de formação do formador sendo que “[...] os ciclos autoformativos oferecem a oportunidade de considerar a própria experiência sobre a qual se situa o foco da reflexão e a aprendizagem. ” (MARCELO, 2002, p.44, tradução nossa), mas não a única via de acesso à formação, ainda que nos pareça evidente que essa seja a prática formativa mais presente nos processos de formação de formadores.

Marcelo (2002) aponta que cada vez mais as teorias sobre formação de professores (e nesse caso consideramos o formador) têm se apoiado numa ideia de que o processo formativo não ocorre de maneira isolada, mas sim em um espaço intersubjetivo e social (MARCELO, 2002). Por isso, se faz necessário discutir a relevância de propostas de formação de formadores em que se criem sistemas e grupos de trabalhos para interação entre profissionais que ocupem a mesma função, como forma de construir o conhecimento colaborativamente, na socialização de saberes e experiências. Concebemos que as práticas formativas em colaboração são profícuas se considerarem a experiência dos sujeitos envolvidos em um primeiro plano, tomando o exercício da reflexão como prática mobilizadora da aprendizagem.

Os profissionais da Educação, e aqui especialmente o formador de professores, aprendem a trabalhar também na escola, com o grupo de professores, os alunos, seus pares e suas condições de trabalho. Nesse sentido, concordamos ainda com as discussões de Imbernón (2009), Mizukami *et al.* (2002) e Reali (2012b) ao analisarem que a prática de formação se faz em uma comunidade de aprendizagem, com sujeitos que estejam voltados a conhecer e aprimorar sua prática em um contexto de aprendizagem colaborativa, a que podemos considerar uma formação centrada na escola.

De acordo com Canário (2001), a pertinência de uma formação centrada na escola imprime uma concepção de que os professores aprendem sua profissão e conseqüentemente seus conhecimentos profissionais nas escolas, coincidindo com a proposta de formação em um processo contínuo e multiforme de socialização profissional. Desse modo, a formação, enquanto uma socialização deliberada na escola, pode formalizar o informal, atribuindo-lhe características intencionais e conscientes legitimando a prática dos professores. As competências profissionais passam a ser construídas no coletivo e as experiências docentes estão no centro das reflexões, da análise e da crítica. Conforme Diniz Pereira (2007, p.97) é preciso: “[...] passar a enxergar esse espaço como local de produção de conhecimentos e

saberes; um local onde identidades individuais e sociais são forjadas, onde se aprende a ser sujeito, cidadão crítico, participativo – atuante em sua comunidade – e responsável”.

Não se trata de considerar a formação centrada no espaço físico da escola, mas é no espaço intersubjetivo e social da escola (VAILLANT; MARCELO, 2006) a partir de uma experiência com o ambiente que os sujeitos se vinculam ativamente, onde desenvolvem-se profissionalmente, envolvidos em um processo de colaboração. Dessa forma, “[...] a formação pode ocorrer em outras instâncias (físicas) e mesmo à distância, sem que a escola deixe de ser um elemento fundamental. Ela apenas passa a estar presente por intermédio de seus professores [e formadores], o que é da maior relevância. ” (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p.81). Consideramos ainda que o ambiente virtual de aprendizagem, que discutiremos em alguns capítulos a seguir, se configura também como uma possibilidade de encontro dos profissionais preocupados com sua formação e conectados com seu contexto de atuação, considerando os problemas reais com os quais se defrontam em seu cotidiano.

Conforme os apontamentos de Vaillant (2003); Vaillant e Marcelo (2006), há uma grande lacuna que permeia o território da formação dos formadores, uma vez que essa questão é pouco explicada e pouco explorada na bibliografia pedagógica e no cenário educativo. Isso nos leva a conjecturar que é possível que algumas agências formadoras, ou mesmo órgãos governamentais acreditem que para ser formador de professores basta ter experiência docente ou ser especialista em uma área ou disciplina.

A formação dos formadores deveria ter seu maior enfoque no desenvolvimento de habilidades para que os formadores propiciem condições aos professores, em seus contextos de atuação, para analisem e modifiquem suas próprias práticas profissionais frente aos desafios que lhes são postos: o ensino que se faça aprendido e aprendizagem do estudante por meio do ensino.

Diante disso, o grande desafio que se põe e deveria ser considerado nas políticas de formação de formadores consiste em:

[...] criar condições para que possam ocorrer, nas escolas e nos centros de formação, processos de aprendizagem, de inovação e formação desenhadas pelos próprios formadores, de ambientes de aprendizagem que permitam aos professores aprenderem e às escolas melhorarem. É a imagem da escola como comunidade de aprendizagem onde os formadores investigam, estudam, ensinam, observam, falam de seu ensino, se ajudam uns aos outros (VAILLANT; MARCELO, 2006, p.28).

A escola passa então a ser concebida como um espaço de formação tanto para os professores quanto para os próprios formadores. Mas não pode ser a única forma de acesso,

uma vez que é preciso que haja um espaço e um momento próprio para a formação desse profissional, bem como acontece com os professores (GARRIDO, 2009).

Finalmente, torna-se necessário emergir um movimento de ampla divulgação da necessidade de formação dos formadores uma vez que é nossa responsabilidade, enquanto elaboradores de conhecimento acadêmico-científico, elevar o nível da discussão sobre essa temática no campo da pesquisa em Educação.

### **2.3 O que as pesquisas da pós-graduação no Brasil nos revelam sobre a Formação de Formadores enquanto um objeto de estudo?**

Compreender a formação de formadores de professores, enquanto um campo de pesquisa, nos leva a ponderar sobre as discussões realizadas no âmbito dessa temática, a sua constituição enquanto objeto de estudo no cenário da pesquisa sobre a formação de professores e outros agentes educacionais. Assim, procuramos configurar o panorama investigativo sobre a temática e situar nossa pesquisa tanto com a área de pesquisa no contexto brasileiro (Programas de Pós-Graduação em Educação) e mais especificamente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, no qual essa pesquisa está inserida.

Inicialmente realizamos um levantamento das pesquisas que possibilitam mapear a abrangência das discussões sobre o descritor “Formação de Formadores de Professores” em território nacional.

Partindo desse ponto, intentamos uma busca de trabalhos desenvolvidos em nível de pós-graduação considerando que é no seio desses programas que as pesquisas são fomentadas e divulgadas e inauguram reflexões importantes que possibilitam constituir a área de estudo e pesquisa. Dessa maneira, nos meses de agosto e setembro de 2012 iniciamos uma pesquisa no Banco de Teses da Coordenação de Acompanhamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)<sup>6</sup> utilizando o descritor “Formação de formadores”. Esse descritor foi utilizado no intuito de realizar uma investigação sobre as pesquisas que tratam especificamente da formação do formador de professores e não tínhamos objetivo de rastrear pesquisas que abordam o trabalho do formador na escola, ou pesquisas que evidenciam termos relacionados à ação da gestão escolar, do gestor escolar, do diretor de escola, do coordenador pedagógico. Enfim, o

---

<sup>6</sup> Website: <http://capesdw.capes.gov.br/>



propósito dessa busca se deu no intuito de elaborar um levantamento sobre pesquisas que verssem diretamente a formação dos formadores, definindo o que é compreendido como formadores de professores e como se dá sua formação.

A investigação compreendeu os documentos datados de 1990 a 2011. Naquele momento inicial encontramos mil novecentos e trinta e oito (1938) trabalhos que apareceram quando procedemos a busca com o descritor já mencionado. Após uma seleção tomando por orientadores o título e o resumo, chegamos a um número de quarenta e seis resumos (46) que tangenciavam a temática da formação de formadores, mas não necessariamente abordavam o processo de formação desses formadores de professores o qual estávamos investigando. Procedemos a uma nova revisão abarcando o trabalho completo que estava disponível nos bancos digitais de dissertações e teses das Universidades em que os trabalhos foram produzidos.

Nesse ínterim além de investigarmos a formação do formador de professores passamos a delinear melhor o campo em que nosso trabalho se insere: a formação de formadores de professores na Educação Básica. Intentamos configurar, assim, um panorama de trabalhos de pós-graduação que adentram a pesquisa sobre essa temática específica. Por isso, excluimos de nossos registros os trabalhos que versassem sobre a gestão escolar, ainda que compreendamos que os personagens que atuam na gestão das escolas são formadores de professores, foram excluídos da análise aqueles que não se concentravam em discutir a formação dos gestores enquanto formadores de professores, mas sim sobre suas atribuições no campo da gestão escolar.

Feitas as revisões e ajustes das palavras-chave, bem como o campo teórico que buscamos constituir com esse mapeamento, chegamos a nove (9) pesquisas que se inserem na perspectiva da formação do formador de professores da educação básica, sendo cinco (5) dissertações e quatro (4) teses (APÊNDICE 1).

Posteriormente, em janeiro de 2015, intentamos outra busca por novas dissertações e teses e na tentativa de completar o processo de levantamento retornamos ao Banco de Dissertações e Teses da Capes com o mesmo descritor. Contudo, encontramos um empecilho dado pela reformulação do Banco da Capes, que passava por uma reestruturação dos documentos disponibilizados e só constavam naquele momento documentos de 2010 a 2012. Uma vez que tal reorganização se fez necessária, conforme informações disponibilizadas no site, de maneira a garantir fidedignidade e consistência de informações a equipe responsável pela alimentação do Banco vem realizando uma análise dos dados que foram informados e

identificando possíveis informações que não foram trazidas no momento da recolha dos dados (CAPES, 2015).

Diante disso, nosso levantamento seguiu outro rumo. Era preciso fazer uma opção de busca e catalogação dos trabalhos que encontramos e que ainda encontraríamos e isso deveria ser justificado, afinal, como procederia esse levantamento?

Pensando que a temática da formação de formadores se insere no campo da investigação em Educação empreendemos uma recolha de dados a partir do site da Capes<sup>7</sup>, mas agora analisando o resultado final da última avaliação trienal (2013 – 2015) dos Programas de Pós-Graduação em nível *stricto sensu*, brasileiros e que obtiveram nota superior a três (3) e alcançaram o reconhecimento na área. Fizemos o levantamento de todos os Programas de Pós-Graduação reconhecidos na área da Educação, a partir do resultado final disponível para a consulta pública no próprio site da Capes, no qual se expressou o número de 159 programas que foram avaliados com respaldo nos critérios definidos. Desses programas, 60 apresentam apenas mestrados acadêmicos, 66 mestrados e doutorados acadêmicos e 33 mestrados profissionais.

Ao estabelecermos o número de programas reconhecidos ou recomendados, passamos para outra fase das análises e buscamos os sites de cada um desses programas procedendo a um levantamento acerca das linhas de pesquisa cuja temática versasse sobre Formação de Professores, reconhecendo que seria nessas linhas de pesquisa que encontraríamos os trabalhos voltados para a temática da Formação de Formadores de Professores. Finalmente, chegamos a um número de 75 Programas de Pós-Graduação em Educação que possui a linha de pesquisa referente à Formação de Professores, soma-se a esse número mais um programa que apresentou uma área de concentração vinculada a essa temática. A tabela a seguir representa a distribuição desses programas nas diferentes modalidades oferecidas.

**Tabela 1** - Quantidade de Programas de Pós-Graduação em Educação com linhas de pesquisa e/ou área de concentração com a temática Formação de Professores. (2013-2015)

Temática	Área de Concentração			Linha de pesquisa		
	<i>Mestrado Acadêmico</i>	<i>Mestrado Profissional</i>	<i>Mestrado e Doutorado Acadêmico</i>	<i>Mestrado Acadêmico</i>	<i>Mestrado Profissional</i>	<i>Mestrado e Doutorado Acadêmico</i>

<sup>7</sup> Conteúdo disponível em:

<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarArea&identificador=38>. Acesso em 23/01/2015. (CAPES, 2015)

<b>Formação de Professores</b>	-	1	-	31	10	34
<b>Total de Programas</b>	1			75		

**Fonte:** Dados da pesquisa (2015).

Observamos que o número de linhas de pesquisa oferecidas com a temática em questão é bastante relevante e há um número expressivo de programas que a oferecem já que em aproximadamente 48% dos Programas de Pós-Graduação em Educação, reconhecidos e recomendados no triênio (2013-2015), consta a linha de pesquisa que remete à Formação de Professores. O que nos chama a atenção é o crescimento de programas que oferecerem a modalidade de Mestrado Profissional, isso nos indica as possibilidades de novas oportunidades aos professores e formadores de estudarem sua própria prática profissional numa relação com os estudos teóricos realizados em nível de pós-graduação *stricto sensu*.

Destacamos ainda a relevância desse levantamento, retomando um achado significativo em nossa pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores, na modalidade Mestrado Profissional, oferecido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Acerca desse programa de grande relevância no cenário da formação de formadores de professores da Educação Básica, fizemos um breve destaque sobre seu histórico anteriormente.

Em síntese, foram consultados todos os bancos de dissertações e teses disponíveis nos sites das universidades em que estes programas estão alocados e buscamos novamente pelo descritor “Formação de Formadores”, inicialmente no título e quando havia alguma evidência de que o trabalho poderia tratar dessa temática analisávamos as palavras-chave e os resumos, no intuito de fazer essa seleção prévia. Foram consultados todos os documentos disponibilizados pelas universidades, desde o momento em que os trabalhos foram disponibilizados no formato digital. O número de documentos, entre dissertações e teses, totalizou aproximadamente 12.044, salvo os bancos que estavam indisponíveis no momento da busca e mesmo tentando posteriormente ainda não se obtinha acesso a eles. Em outras situações, nos bancos dos programas recém-reconhecidos ainda não constavam dissertações defendidas.

Ao consultar os já mencionados bancos de dissertações e teses, observando todos os trabalhos inseridos no meio digital, fizemos uma prévia seleção de 28 dissertações e 16 teses, cujos títulos, palavras-chave e/ou resumo apresentavam discussão correlata ao tema que almejamos realizar o levantamento de trabalhos defendidos: a formação dos formadores de professores. Ressaltamos ainda que os trabalhos que versavam sobre práticas de gestão ou

sobre o papel dos membros da gestão não foram considerados nessa revisão uma vez que buscamos constituir um levantamento dentro do campo em que nos inserimos com essa proposta.

Após um processo de leitura dos resumos, de maneira mais apurada, afinamos a recolha de dados, com o descritor “Educação Básica”. Desse modo, além dos trabalhos encontradas na busca anterior, no Banco da Capes, agrupamos mais nove (9) documentos. A seguir apresentamos um novo quadro referente a toda busca que realizamos ao longo desse estudo, concluída no primeiro trimestre do ano de 2015, totalizou 18 trabalhos que discutem a formação do formador de professores que atuam na Educação Básica. Esse esforço se revelou bastante significativo em nossa investigação, uma vez que a partir desse levantamento, buscamos empreender algumas análises e estabelecer algumas pontes entre as pesquisas já desenvolvidas e o nosso estudo, ampliando assim as discussões acerca dessa área de pesquisa que vimos apresentando até aqui.

Na sequência apresentamos o quadro que sintetiza os achados dessa investigação sobre a produção acadêmica no terreno da formação de formadores de professores.

**Quadro 1** - Organização do levantamento dos trabalhos a partir dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil (2015)

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano de defesa</b>
Os Desafios na Construção da Política de Formação Continuada dos Orientadores Pedagógicos da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente	Simone Conceição Pereira Deák	Mestrado	UNESP (SP)	2004
A formação dos formadores de professores: questões a considerar - um estudo sobre os saberes dos formadores de professores	Cristiane Pelissari	Mestrado	UMESP (SP)	2005
Formação de formadores: um desafio das/nas instituições de educação básica	Adalberto Fávero	Mestrado	PUC-PR (PR)	2008
A formação do formador de sujeitos formadores à sujeitos em formação	Fabírcia Barêa Gomes	Mestrado	UNICID (SP)	2008
Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos e a escola como fica?	Marilene García	Doutorado	PUC-SP (SP)	2008
Um olhar para a formação de formadores em contextos on-line: os sentidos construídos no discurso coletivo	Adriana Aparecida de Lima Terçariol	Doutorado	PUC-SP (SP)	2009
Formação de Formadores e Educação Inclusiva: análise de uma experiência via internet	Josiane Pozzatti Dal-Forno	Doutorado	UFSCar (SP)	2009
Desenvolvimento profissional de formadores em exercício: contribuições de um programa online	Renata Portela Rinaldi	Doutorado	UFSCar (SP)	2009
A formação dos formadores: uma análise do processo formativo	Soraia Calderoni Statonato	Mestrado	UNICID (SP)	2010
Quem cuida de nós? Pesquisa-ação com supervisoras da rede municipal de Cachoeirinha	Ana Cristina de Oliveira Martins	Mestrado	UNISINOS (RS)	2010

Contribuições da práxis histórica de Paulo Freire às pesquisas e propostas sobre educação contínua de educadores(as)	Lucimara Cristina de Paula	Doutorado	UFSCar (SP)	2011
Percursos formativos de formadores de professores de Língua Portuguesa que atuam no CEFAPRO de Cuiabá-MT	Edson Gomes Evangelista	Mestrado	UFMT – Cuiabá (MT)	2011
Políticas de formação continuada do professor formador em um centro de formação e atualização dos profissionais da Educação Básica	Rosivete Oliveira da Silva	Mestrado	UFMT – Cuiabá (MT)	2011
Coordenador Pedagógico e os condicionantes do ser e do vir a ser um formador	Débora Rana de Camargo	Mestrado	PUC-SP (SP)	2012
Um estudo sobre a formação continuada do Coordenador Pedagógico desenvolvida pelo CEFAPRO de Cáceres/MT	Rinalda Bezerra Carlos	Doutorado	PUC-SP (SP)	2013
Coordenador Pedagógico: contribuições para sua formação	Priscila de Giovani	Mestrado	PUC – SP (SP)	2013
O processo formativo do Ler e Escrever: uma análise da rede de formações propostas pelo Estado de São Paulo	Camila dos Santos Almeida	Mestrado	PUCCAMP (SP)	2014
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	Dinahmara Hild Ribeiro Leão	Mestrado	UFSCar – Sorocaba (SP)	2014

**Fonte:** Dados da pesquisa (2015).

Estes trabalhos expressam um movimento de construção de um campo de pesquisa. Nesse sentido, ao procedermos a leitura dos mesmos pudemos organizar a sua exposição por aproximações temáticas, na tentativa de articular o que já foi produzido ao que constituímos nesse estudo. Assim sendo, constam no Apêndice 2 os trabalhos que analisamos e que se constituem em modos e formas de se fazer formação continuada dos formadores de professores em situações diversas.

Ao final de nossas análises observamos um número muito tímido de pesquisas que enfatizem essa temática. Ainda que o levantamento dos trabalhos realizados não seja exaustivo, pois sabemos que muitos estudos que discutem a formação de formadores de professores na Educação Básica talvez não tenham sido discutidos nesse momento, isso nos preocupa, pois como sinalizamos a partir da análise dos trabalhos apresentados, as poucas práticas existentes não se consolidam como uma política coerente de formação.

Os trabalhos apontaram para a necessidade de se articular os conhecimentos profissionais que os formadores já possuem com as atividades de formação em que estão envolvidos. Além disso, considerar as necessidades dos espaços de atuação de cada um deles bem como possibilitar as reflexões teóricas no contexto de pesquisas sobre suas necessidades formativas. As dissertações e teses nos apontam ainda para além da indicação de uma formação centrada na escola, para a constituição de um espaço externo no qual o(s)

formador(es) possa(m) partilhar experiências, organizar trocas de informações e conhecimentos pertinentes ao campo de atuação, criando assim uma cultura de colaboração.

Nesse sentido, destacam ainda que os cursos de formação *online*, enquanto modalidade que permite a colaboração e se revelam como possibilidade de formação em um espaço que não é a escola, cujo foco precisa ser as necessidades desse formador dentro da escola. Esses projetos têm se mostrado bastante significativos do ponto de vista da formação e do desenvolvimento profissional dos formadores.

Além disso, observamos que a estruturação de Centros de Formação, nos quais se destaca o estado do Mato Grosso, pela criação dos CEFAPROs cria uma possibilidade de formação sistematizada, especialmente em projetos mais concisos que permitem também essa colaboração. Devem, portanto, considerar as reais necessidades da escola sem, contudo, minimizar a importância de aliar teoria e prática no contexto das transformações do processo educativo.

É no contexto de propiciar um espaço externo à escola, no caso o ambiente virtual, que nosso estudo se ancora. Toma como premissa a interação entre as narrativas dos formadores de professores e as discussões em um grupo com características colaborativas como mote para evidenciarmos ocorrem os processos de aprendizagem da função e a constituição de sua profissionalidade como formador.

#### **2.4 Os formadores de professores e seus percursos: processos de aprendizagem da função, desenvolvimento profissional e constituição de profissionalidade enquanto formador**

O formador, assim como a escola e o professor, precisa se adequar às novas exigências e demandas, além de compreender a necessidade de deslocar seu olhar do ensino para a prática, considerando as mudanças da formação como um reflexo de uma concepção que toma a prática não apenas como o espaço de aplicação da teoria, mas como um território de tensões em que se cruzam variáveis objetivas e subjetivas.

Assim, passamos nesse momento a conduzir nossas ponderações na tentativa de configurar as exigências feitas a esse profissional, seus percursos de aprendizagem da função e a consequente criação de uma base de conhecimentos para a função e a constante resposta de sua atuação às necessidades da escola, do professor e de seu próprio desenvolvimento profissional.

A partir do olhar sobre os anos iniciais do Ensino Fundamental, ao desempenhar as funções de coordenador pedagógico, diretor de escola, supervisor de ensino, assistentes de direção (vice-diretores), orientadores pedagógicos, orientador educacional, pedagogo, professor responsável, professor coordenador, professores coordenadores de núcleo pedagógico que atuam diretamente com a formação permanente dos professores (tanto no âmbito escolar quanto em outras esferas institucionais superiores à escola como Diretoria de Ensino, Secretaria de Educação, Departamentos de Educação, entre outras nomenclaturas recebidas) tais sujeitos passam a compor o termo que daqui para frente nos reportaremos como formadores de professores, no contexto dessa pesquisa.

Partimos do pressuposto de que a escola é um espaço multidimensional onde estão envolvidas diversas tarefas dos profissionais que nela atuam, bem como uma grande exigência social em relação à qualidade de ensino e de uma educação de qualidade. Assim, é possível conceber que o papel dos formadores de professores se ressignifica a cada dia na tentativa de reaprender para ensinar “novos alunos”: os professores. (RINALDI, 2009). Desse modo, o formador precisa apresentar uma base de conhecimentos para o ensino que se constrói na perspectiva de aprender a ensinar e ensinar a ensinar (REALI, 2012b), sendo assim, sua base de conhecimento é diferenciada daquela dos professores e precisa ser concebida a partir de uma proposta coerente de formação e desenvolvimento profissional.

Lançamo-nos a analisar na perspectiva de Mizukami (2004) buscando remeter a constituição da base de conhecimento dos formadores de professores. Primeiramente, consideramos nesse estudo que:

A base de conhecimentos se refere a um repertório profissional que contém categorias de conhecimentos que subjazem à compreensão que o professor necessita para promover aprendizagens nos alunos [e os formadores para proporcionarem condições de desenvolvimento profissional aos professores]. [...] envolvendo a delimitação de um corpo de conhecimentos que pode ser sistematizado e partilhado com os outros [...] (MIZUKAMI, 2004, p.4).

Shulman (2005) ao construir o referencial da base de conhecimentos para o ensino, apresentou sete categorias que a compõe. São elas: Conhecimento do conteúdo específico, Conhecimento pedagógico geral, Conhecimento do currículo, Conhecimento pedagógico do conteúdo, Conhecimento dos alunos e de suas características, Conhecimento dos contextos educativos, Conhecimentos dos objetivos, finalidades, valores educativos e fundamentos filosóficos e históricos. Para o autor, o Conhecimento pedagógico do conteúdo é aquele que mais desperta interesse, devido ao fato de essa categoria identifica “[...] o corpo de conhecimentos diferentes para o ensino. Representa a relação entre matéria e didática pela

qual se chega a uma compreensão de como determinados temas e problemas se organiza, se representam e se adaptam [...]” (SHULMAN, 2005, p.11, tradução nossa). Diante disso, a base de conhecimentos se constrói no processo de formação ao longo da vida e se aprimora a partir do raciocínio pedagógico, como defende o autor.

Face a essa consideração sobre a base de conhecimentos, inferimos que é possível constituir uma base de conhecimentos para o formador de professores. Para isso, tomamos como referência o agrupamento das categorias trazido Mizukami (2004) em Conhecimento do Conteúdo Específico, Conhecimento Pedagógico Geral e Conhecimento Pedagógico de Conteúdo.

Acreditamos que novas categorias podem surgir quando se trata dos conhecimentos de formadores de professores, conforme Reali (2012b). A esse respeito, Mizukami (2005-2006) também considera que é imprescindível uma base de conhecimentos sólida para que os formadores de professores desempenhem suas funções, oportunizando experiências e situações que promovam a aprendizagem profissional dos professores para diferentes tipos de estudantes e contextos. Assim, inicialmente o formador deverá saber sobre base de conhecimentos que o professor precisa ter para que possa continuar seu processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional. A base de conhecimentos do formador deverá envolver:

- 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 inter-relações 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;
- conhecimento 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 fragmentadas;
- a especificidade do conhecimento pedagógico do conteúdo (único tipo de conhecimento do qual o formador é realmente protagonista) que abarca



conhecimento sobre a promoção de processos de aprendizagem da docência quanto conhecimento sobre a prática profissional como eixo de processos formativos (MIZUKAMI, 2005-2006, s/p).

Dessa forma, considerar uma base de conhecimentos aos formadores de professores é analisar a possibilidade de investir na formação de formadores a partir de um conjunto de conhecimentos que ele apresenta no exercício de sua função com vistas à promoção do desenvolvimento profissional dos professores e à aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, podemos inferir também sobre a necessidade de se considerar a formação pedagógica dos formadores de professores, bem como o seu desenvolvimento profissional no contexto de sua atuação.

Diante dessa constatação algumas considerações se tornam imprescindíveis. É certo que os formadores de professores adquirem experiências sobre como “ensinar a ensinar”, contudo, frente ao que vimos discutindo sobre a formação continuada de professores essa pode ser uma prática perigosa se for meramente prescritiva, escolarizada.

Rinaldi (2009) apresenta em seus estudos uma discussão acerca das lacunas da formação pedagógica do formador de professores da Educação Básica, que por vezes esse profissional, ao assumir seu papel, não tem nenhuma formação e/ ou certificação para que possam realizar o trabalho de formação nas escolas. Diante disso, se o profissional não é orientado/ensinado a agir como um formador no contexto de atuação ele poderá apresentar dificuldades de promover mudanças no ensino e pode deslocar suas atividades para atividades meramente burocráticas, administrativas ou mesmo atuar como um “bombeiro” que apaga os incêndios frente às situações conflitantes na escola.

Tratar da formação pedagógica dos formadores requer, como vimos salientando, o desenvolvimento de uma prática investigativa no contexto da atuação e para isso é necessário tempo e condições reais para que essa formação reflexiva se implemente no cotidiano do formador. Assim, uma das primeiras aprendizagens que o formador deveria se apropriar no bojo de suas ações situa-se na compreensão de como os professores aprendem e como eles se formam. Isso requer também aprender a considerar que cada um tem seu próprio desenvolvimento profissional inclusive o próprio formador.

Segundo Mizukami (2005-2006, s/p), os processos formativos que envolvem o formador de professores devem passar, primeiramente, pelo desenvolvimento de uma atitude investigativa, enquanto eixo da formação, bem como:

[...] a construção de uma base de conhecimento sólida e flexível, tendo como especificidade a aprendizagem da docência, construção de estratégias de

desenvolvimento profissional que não sejam invasivas e que permitam objetivação de crenças, valores, teorias pessoais, assim como a necessidade de construção de comunidades de aprendizagem são focos necessários de serem considerados em políticas públicas educacionais direcionadas a processos formativos do formador.

Nesse sentido, o formador de posse de uma base de conhecimentos própria, compreendendo as tarefas de seu campo de atuação, sobre a organização da aula, sobre a progressão dos conteúdos, sobre a aprendizagem dos estudantes, sobre o processo de ensino-aprendizagem, sobre modos de planejar, executar e avaliar situações didáticas, mesmo sobre a cultura do lugar onde se atua e sobre a própria ação política que envolve o ato educativo pode oferecer condições para que os professores também avancem em sua atuação.

No exercício de suas funções, o formador precisa desempenhar o seu papel visando o desenvolvimento profissional dos professores com quem atua. Em uma relação de mediação entre as aprendizagens do professor e da aprendizagem dos estudantes, o formador oferece dispositivos de formação que possibilitem ao professor a constante melhoria da prática por meio de propostas de intervenção que mobilizem a reflexão sobre a sua própria ação e conhecimentos profissionais, de colaboração entre os profissionais que atuam na escola, de investigação sobre como potencializar o ensino (EUROPEAN COMMISSION, 2013).

O conceito de mediação que estamos compreendendo nesse estudo considera os sujeitos aprendentes e sua aprendizagem e desenvolvimento não ocorrem individualmente, mas sim na relação com outras pessoas. Esse entendimento vai ao encontro dos pressupostos que consideram que a construção de conhecimentos decorre de uma ação mediada entre os sujeitos, fruto da interação social.

Considerar o formador de professores como um mediador, nessa perspectiva, implica reconhecer que é o formador que oferece algumas condições para que o professor se aproxime de seu objeto de conhecimento, ou seja, sua própria prática. Oferecendo dispositivos de formação que possibilitem a relação entre aquilo que ele já sabe e aquilo que ele ainda pode aprender sobre sua atividade profissional, sobre os estudantes para quem atua. Além disso, o formador precisa procurar garantir que o professor não faça uso desses dispositivos sozinho, mas, em constante interação com os demais professores, colocando suas experiências pessoais para que o outro também possa aprender com ela em um movimento de colaboração e reflexão.

Diante disso, diferentes conhecimentos precisam ser mobilizados, tanto os conhecimentos técnicos e os pedagógicos como sobre as relações interpessoais que estão no bojo do desenvolvimento profissional dos formadores.

Os conhecimentos técnicos associam-se aos pedagógicos e são movimentados por uma característica que nos parece levar a considerar que existe uma competência necessária ao formador de professores: a capacidade de liderança de seu grupo. Existe uma forte tendência a discutir a liderança enquanto um saber-fazer do formador de professores no exercício de suas funções (VAILLANT, 2003; EUROPEAN COMMISSION, 2013; RINALDI, 2009). Acreditamos que esse saber-fazer passa a ser aprendido no cotidiano de suas ações diante de uma prática efetiva de colaboração com o próprio desenvolvimento profissional e de dos professores com quem atua.

Nesse sentido, compreendemos que o formador lidera as práticas formativas em seu contexto de trabalho, bem como mobiliza os professores a refletirem sobre suas práticas, mobiliza, interroga, ouve e oferece apoio para resolução de problemas. A liderança e a gestão das ações no contexto de atuação pertencem a um conjunto de conhecimentos que precisam ser considerados em políticas de formação de formadores.

Consideramos a perspectiva de Moita (1992) sobre a formação ao longo da vida ao tomar o processo de formação do adulto por uma dinâmica em que a identidade de uma pessoa se constrói nas relações vividas nesse percurso. A partir desse entendimento, salientamos que tratar de formação de formadores de professores requer um posicionamento ainda mais amplo sobre o que vimos defendendo por desenvolvimento profissional dos formadores.

Day (1999) afirma que o sentido do desenvolvimento profissional se dá na dependência das relações vividas, no caso dos formadores, em suas vidas pessoais e profissionais, bem como das políticas e contextos escolares nos quais realizam o exercício de sua função. Nessa perspectiva, tratar do desenvolvimento profissional do formador de professores requer considerar as múltiplas variáveis que o envolvem. Assim consideramos:

[...] os contextos, os propósitos e as vidas dos professores, bem como a sua capacidade investigativa, o desenvolvimento das suas competências e do seu saber-fazer profissional, as suas condições de trabalho [...] a avaliação, o planejamento de seu desenvolvimento pessoal e a sua mudança, a formação contínua, os modelos de parceria e as redes de aprendizagem e aperfeiçoamento (DAY, 1999, p.15).

Somando-se a essa discussão, nossa perspectiva de desenvolvimento profissional parte da premissa de que esse movimento envolve uma aprendizagem e necessariamente uma mudança na prática, pois conforme Veiga Simão *et al.* (2009, p.68) “[...] o desenvolvimento e a mudança se apresentam de modo indissociável”, no entanto, os autores asseveram ainda que a mudança só ocorre a partir de uma decisão pessoal.

Conforme os autores com quem vimos discutindo, o desenvolvimento profissional não se limita às possibilidades de aprendizagem profissional decorrente de formações contínuas que se dão na forma de cursos, mas enfatizam que a aprendizagem se dá especialmente na escola, no trabalho em equipe (DAY, 1999; VEIGA SIMÃO *et. al.*, 2009).

Day (1999) afirma ainda que a aprendizagem ocorre também fora da escola, nas redes de trabalhos, nos centros de formação, na relação com a universidade e também em situações informais. E sinaliza ainda que a aprendizagem se dá no momento da atuação, no confronto com os seus interlocutores, que no caso dos formadores são os próprios professores. Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional e a aprendizagem da função estão diretamente influenciados pelo contexto.

Frente a esse apontamento, podemos inferir que o desenvolvimento profissional é afetado pelas condições de trabalho que podem promovê-lo ou inibi-lo, mas tais condições não devem ser consideradas como determinantes do processo e sim como intervenientes.

Sobre os formadores de professores, torna-se imprescindível mencionar que muitos deles transpõem a função de professor para formador em diferentes fases da carreira, com ressalvas aos diferentes processos de seleção e entrada no exercício da função. Atrelado a esse fato, muitos deles estão em funções instáveis dadas as condições de permanência, uma vez que os diferentes cargos ocupados pelos formadores de professores não são efetivos e por vezes estes profissionais tendem a retornar às funções da docência das quais eles já assumiram o quadro. Esse ir-e-vir profissional afeta diretamente o desenvolvimento profissional dos formadores sob as diferentes reações frente aos contextos e condições de atuação.

Favorecendo nosso entendimento, os autores assinalam ainda que o contexto biográfico, também influencia a atitude do profissional frente ao seu desenvolvimento, isso se expressa especialmente em face ao momento da carreira em que se encontram esses profissionais (MARCELO; VAILLANT, 2009). Sob a ótica da aprendizagem profissional do formador de professores apoiamos-nos em Day (1999) para inferir que esse movimento de aprendizagem está também constantemente imbricado pelas histórias de vida do formador, bem como a fase em que se encontra na carreira (e aqui entendemos tanto a fase da carreira docente como a fase da carreira enquanto formador).

Em um constante processo de aprendizagem, o formador exerce suas atividades construídas ao longo dos diferentes processos formativos, no apoio de seus companheiros de trabalhos, vinculados diretamente à formação e/ou gestão escolar, aos próprios professores e as interveniências das entidades superiores (Secretarias de Educação, Departamentos de

Educação, Diretorias de Ensino, Universidade, Sistemas de Ensino, entre outros). Por essa perspectiva, investigar as condições de aprendizagem profissional e atuação dos formadores de professores, bem como seus percursos de vida e formação se tornam relevantes do ponto de vista da construção de uma história da formação dos formadores de professores.

Afirmamos assim o potencial de nossos estudos, tomando como referência as memórias dos formadores de professores narradas e refletidas na escrita de seus memoriais de formação. Evidenciar tais percursos autobiográficos dá corpo aos modos como formadores de professores narram suas experiências profissionais e sobre a constituição dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento de suas funções nesse processo.

Compreendendo ainda que o desenvolvimento profissional do formador tem a finalidade contínua de ampliar sua gama de conhecimentos, ou seja, seu saber-fazer na função, afirmamos o potencial das experiências tanto pessoais quanto profissionais para que esse corpo de conhecimentos necessários para sua atuação possa ser revisitado e reelaborado. A respeito da construção teórica que faremos sobre tais ponderações, o leitor poderá encontrar a continuação de nossas reflexões nos próximos capítulos.

No movimento de desenvolvimento profissional, o formador precisa se reconhecer como sujeito em um processo de construção pessoal no curso de sua história de vida, se formando e se transformando a partir das interações com outros sujeitos. Se a formação que ocorre ao longo da vida desenvolve a identidade pessoal do formador enquanto pessoa que se reconhece em processo de vir a ser, acreditamos também que essa identidade pessoal está imbricada no processo de construção de uma identidade profissional, dando forma à sua profissionalidade desenvolvida e constituída em seu percurso formativo.

Dessa maneira, o desenvolvimento profissional dos formadores de professores enquadra-se também na busca pela profissionalidade, no modo como se definem e definem os outros. “É uma construção do *eu profissional*, que evolui ao longo de suas carreiras” (MARCELO, 2009, p.7, grifos do autor) que pode ser entendido também como uma postura constante de indagação, novas questões e busca de soluções, no intuito de responder: Quem sou nesse momento? Para onde vou caminhar?

Placco, Souza e Almeida (2012) discutem que aspectos de profissionalidade dos formadores, especialmente aqueles que atuam na escola, são constituídas em um movimento de tensões, acentuadas pelas contradições presentes no sistema escolar. Nesse movimento, consideramos ainda que as identidades profissionais dos formadores de professores estão em constante mudança, dadas as necessidades de reconhecerem e modificarem os diferentes

contextos, às múltiplas exigências direcionadas à Educação Básica, à necessidade de reajuste diário na sua própria prática de formação.

Isso tudo sem considerarmos quantas vezes os formadores de professores necessitam (re)assumir a condição de professores, seja ela eventualmente, quando pela precariedades das condições de trabalho na escola pública é necessário assumir as salas de aula na ausência dos professores, ou seja ela permanente, quando por inúmeras questões os formadores de professores são retirados de suas funções e têm que retomar as atividades docentes. Não se trata de desvalorizar a função docente, mas de valorizar a função do professor e do formador de professores que cujas imagens sociais, nesse contexto atual, estão cada vez mais atingidas pela desvalorização e o desprestígio profissional que incide sobremaneira na identidade desses profissionais (MARCELO; VAILLANT, 2009).

Nesse sentido, os estudos de Dal-Forno (2009, p.33) apontam que “[...] ser formador ainda é entendido como uma função cujo *status* profissional tem de ser construído, alicerçado sobre uma base de conhecimentos sólida o suficiente para promover a formação de seus pares no âmbito da escola e também de futuros formadores escolares”, por isso, se torna necessário discutir a questão da formação dos formadores no que tange a promoção de seu desenvolvimento profissional e a construção identidade de formador.

Reiteramos que os percursos formativos vividos pelo adulto em formação interferem diretamente em seu desenvolvimento profissional. Conforme Mignorance Díaz (2001, p.89, tradução nossa), o objetivo mais claro do desenvolvimento profissional é potencializar a profissionalidade, uma vez que “[...] supõe o desenvolvimento da autonomia necessária para poder decidir e controlar aqueles processos de que são responsáveis”.

Consideramos que o desenvolvimento profissional impulsiona a aprendizagem da profissão e esse movimento incide diretamente sobre a constituição da profissionalidade do formador.

Reconhecemos que o ofício do formador de professores está em processo de constituição. E como sinalizamos, os diferentes países apresentam especificidades e expectativas distintas sobre o formador nos mais diversos níveis de ensino. Sendo assim, se considerarmos suas práticas, identidades e grupos profissionais não será possível pensar em uma única profissionalidade que possa ser identificável aos formadores. Portanto, reconhecer aspectos da profissionalidade dos formadores de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental passa ser de nosso interesse nesse estudo.

Analisamos alguns referenciais que nos permitirão inferir sobre esses aspectos e nos oferecem subsídios teóricos para que possamos proceder nossas análises tendo em vista o

conceito em questão. Assim sendo, nossas aproximações iniciais transitam nas discussões sobre a profissionalidade docente pelas quais buscaremos ancorar à profissionalidade do formador de professores.

Nesse sentido, Sacristán (1995, p.65) afirma que a profissionalidade pode ser entendida pela especificidade da ação profissional, no “conjunto dos comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores” que a constituem. No entanto, é contextualizada, pois está em processo permanente de elaboração uma vez que precisa ser analisada em função do momento histórico e da realidade social que o conhecimento escolar pretende dar legitimidade.

Roldão (2005, p. 109) sinaliza que a profissionalidade se constitui em um “[...] conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de actividades, igualmente relevantes e valiosas”. Observamos que essa construção decorre de um processo de interação entre a formação e a aprendizagem da função que é situada em um grupo profissional constituído. Para a autora, o cruzamento das investigações de Giméno Sacristán, Claude Dubar e Antônio Nóvoa possibilitaram o levantamento de um conjunto de elementos que podem ser analisados como descritores de profissionalidade. Nesse sentido, evidencia-nos alguns caracterizadores dentre os quais destaca:

[...] o reconhecimento social da especificidade da função associada à actividade (por oposição à indiferenciação); o saber específico indispensável ao desenvolvimento da actividade e sua natureza; o poder de decisão sobre a acção desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma – dito doutro modo, o controlo e sobre a actividade e a autonomia do seu exercício; e a pertença a um corpo colectivo que partilha, regula e defende, intra-muros desse colectivo, quer o exercício da função e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário, quer naturalmente o seu poder sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima (ROLDÃO, 2005, p.109).

Assim, a autora ainda explica que no caso dos professores é preciso destacar que esses descritores são historicamente construídos, porém, a questão do poder e controle da própria ação ainda é pouco cotejada. Socialmente, há um pressuposto construído que confere ao professor ser o detentor do controle em sua própria sala de aula. No entanto, o que ocorre é uma compreensão errônea de que o isolamento vivido pelos docentes seja compreendido como uma suposta liberdade de agir. Segundo Roldão (2005), o isolamento na verdade pode ser concebido como uma característica de anti-profissionalidade já que é preciso considerar que se o professor pertence a um determinado grupo profissional a sua ação precisa ser

legitimada nesse contexto. Para ela, acreditar no oposto dessa necessidade de legitimação é uma crença que não avança na direção de constituir a profissionalidade docente (ROLDÃO, 2005).

Roldão (2005, 115-116) explicita que no rol desses descritores a função definidora do professor articula-se com o saber necessário a esse exercício. Trata-se então de ressignificar o sentido de ensinar, considerando inicialmente o processo de mediação do professor entre o saber do conteúdo a se fazer aprender e o sujeito aprendente. Sendo assim, configura o que a autora nomeará de **dupla transitividade**: “[...] o professor é aquele que ensina não só alguma coisa, mas alguma coisa a alguém”, definindo-o como um profissional do ensino. A diferença está em compreender que a especificidade da função docente não se restringe pelo seu conteúdo científico ou a um conteúdo que o professor expõe, mas no modo como ele possibilitará a aprendizagem do estudante por meio de seu ensino. Obviamente para que isso possa ocorrer o professor necessitará de uma formação tanto inicial quanto continuada que o possibilite visitar e ampliar seu repertório de saber- fazer constantemente.

Abordar a especificidade da função docente e de seus saberes específicos nos possibilitam sintetizar que o professor é o profissional do ensino e a especificidade de seu saber reside em como ensinar para que o estudante aprenda. Frente a isso, o campo de atuação do formador de professores se constituiria então em um outro nível: possibilitar o desenvolvimento profissional dos professores com quem atua e favorecer a constituição de suas profissionalidades, viabilizando o reconhecimento do cerne da função docente bem como apoiá-lo na construção de novos “saberes-fazer” que dão condição à aprendizagem do aluno.

Os descritores de profissionalidade trazidos por Roldão (2005) tomados como elementos a serem analisados no âmbito da função do formador de professores é um processo pouco ou quase nunca explorado, uma vez que a autora apresenta que no contexto da função docente essa discussão ainda é emblemática. Assim sendo, revisitamos nossos referenciais teóricos para buscarmos alguns aportes que nos possibilitem proceder com nossas análises.

No que tange à **especificidade da função** e o **saber específico do formador**, optamos por retomar alguns referentes sobre esses descritores na perspectiva da formação docente. Conjecturamos que a função do formador também está localizada na ação de ensinar e ensinar algo a alguém, ou seja, ensinar os professores em exercício, com características, valores, comportamento e destrezas distintas a revisitarem seus conhecimentos e reelaborarem condições para a aprendizagem dos conteúdos a serem ensinados. Snoeckx (2003) sinaliza



que há uma correspondência entre as competências profissionais dos professores e dos formadores de professores, pois elas parecem dar base uma para outra. Para o autor:

A fronteira parece tênue. Entretanto, em uma perspectiva de profissionalização, essa diferença tem de ser circunscrita. Os formadores concordam unanimemente em vivê-la. A ambiguidade parece residir na dupla perspectiva que encadeia as ações e as reflexões do formador. Ele trabalha com um público de adultos; porém, ao mesmo tempo os conteúdos, os sentidos, os procedimentos são destinados ao público infantil. Essa dupla articulação provavelmente oculta a especificidade da profissão (SNOECKX, 2003, p.31)

Ocorre que o formador atua com o adulto em formação para colaborar na configuração de novas práticas de ensinar e de possibilitar a aprendizagem. Atuar com o público dos estudantes, no entanto, não é especificidade do formador de professores. Associa-se a esse fato, a necessidade do formador ser um mediador das relações do corpo coletivo em que diretamente atua. Pode assim oferecer condições para que esse grupo profissional possa ser para cada um que nele está envolvido uma comunidade aprendente em que se reconhece os saberes dos professores e se pode desenvolver e produzir conjuntamente novos saberes. Nesse movimento, o formador de professores não tem o papel de transmitir conhecimentos aos professores, mas atuar como mediador dos processos de formação (FURLANETTO, 2011).

Na aprendizagem do adulto, o professor precisa aceitar o formador como alguém que possibilitará as trocas e as relações, então uma visão conteudista do papel do formador dá lugar a uma concepção de quem se coloca em movimento e é “[...]capaz de construir tempos e espaços intersubjetivos nos quais é possível refletir a respeito das experiências docentes e estabelecer diálogos teóricos com autores que investiguem os temas que emergem nos espaços formativos.” (FURLANETTO, 2011, p.137). Para que isso ocorra, o formador precisa retomar seu próprio desenvolvimento profissional, seus próprios conhecimentos construídos, suas concepções para atuar nesse contexto, reconhecendo suas competências pedagógicas para atuar e compreender como os professores, adultos em processo de aprendizagem profissional, se desenvolvem e aprendem.

Segundo Snoeckx (2003), os formadores de professores que atuam no Ensino Fundamental têm seus saberes construídos sobre as experiências vividas, uma vez que ao inserir-se no terreno da formação continuada dos professores suas aprendizagens sobre a função são elaboradas na execução das demandas e tarefas que são atribuídas a estes profissionais. Ele vai aprendendo, por vezes sozinho, como fazer e por vezes se beneficia dos

modelos de membros da equipe diante de situações reais no cotidiano escolar. Deste modo, “[...]o formador em geral constrói suas competências na situação, elabora sua especialização sem que ela possa ser certificada e nem mesmo repertoriada. É raro apregoar seu saber-fazer” (SNOECKX, 2003, p.31).

Lamy (2003, p.44) sinaliza algumas competências levantadas em suas pesquisas com formadores de professores, não de forma hierarquizadas, nem de forma prescritiva e pertinentes apenas a ofício do formador de professores, mas elas se concentram no entendimento de uma formação de um adulto aprendente. A seguir sintetizamos algumas dessas competências elencadas:

- competência para gerir a complexidade das situações encontradas, proceder avaliações sobre o que ocorre na situação de formação buscando tomar decisões mais adequadas e construir estratégias próprias para elas;
- competência para articular seu discurso teórico às situações reais que lhes são colocadas;
- competência para possibilitar ao que está em processo de formação uma compreensão da continuidade desse projeto formativo em que está envolvido;
- competência de reduzir a distância entre o dizer e o fazer tanto em sua própria prática quanto naqueles que ele forma;
- competência para garantir um acompanhamento respeitoso às pessoas que ele forma;
- competência para aceitar o confronto de seus referentes e de suas próprias práticas com os de outros formadores, aceitando seus limites e reconhecendo-se em processo de aprendizagem.

Em nosso entendimento, faltam mais competências a serem mencionadas uma vez que elas se encontram disseminadas nos diferentes contextos de formação e atuação dos formadores. Essa imprecisão sobre o papel do formador de professores pode fechar as portas para que a busca pela profissionalidade do formador seja um fato mais discutido nas pesquisas sobre a formação dos formadores.

Consideramos que as competências se revelam em diferentes saberes-fazer dos formadores de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente pela multiplicidade de conhecimentos que estão envolvidos. Tais saberes serão construídos na relação com o próprio grupo de professores, mas também na relação com outros formadores de professores. Ainda conforme Lamy (2003, p.44), um aspecto da profissionalidade de um formador se revela na busca de coerência entre o que ele é, aquilo que ele faz e aquilo que ele

diz, ou seja, entre seus comportamentos e suas estratégias profissionais, uma vez que essa articulação “[...]entre os referentes, as competências e os modelos subjacentes pode ser o ponto central da profissionalidade”.

Essas questões nos levam também a transitar pelos descritores abordados por Roldão (2005) que ainda não havíamos trazido. Dado o grande vazio de pesquisas que nos possibilitem pautar a atuação dos formadores nos caracterizadores de **poder de decisão**, do controle e autonomia de sua ação, bem como a questão de **pertencer a um corpo coletivo** que partilha, regula e defende o exercício da função do formador, esse se torna o maior desafio de nosso estudo.

A partir de nossas discussões sobre a dificuldade em concentrar-nos na especificidade da função do formador e em seu saber específico, conjecturar sobre os modos como os formadores podem decidir ou não sobre sua própria ação nos parece uma das maiores dificuldades no exercício dessa função. Primeiramente, torna-se questionável qual é a ação desejável aos formadores? Os saberes que eles devem colocar em questão? Qual seu papel? Diante da imprecisão dessas respostas, pensar na autonomia desse profissional é algo ainda mais distante.

Pesquisas pontuais como Statonato (2010) e Almeida (2014), entre outras que se apresentam acerca dessa temática, nos revelaram que muitas práticas formativas desenvolvidas pelos formadores de professores da Rede Estadual Paulista estão ancoradas e determinadas pela própria Secretaria de Estado da Educação. Dessa forma, consideram que o objeto da formação docente na escola é dado pelos materiais e concepções adotados pela rede, assim esse passa a ser o objeto das práticas profissionais dos formadores, muitas vezes sem considerar as reais necessidades de formação do grupo de professores.

Tais apontamentos ainda estão distantes da ideia de Lamy (2003, p.45) sobre a formação dos formadores e a construção de sua profissionalidade, considerando que é preciso “permitir uma real individualização de seu percurso, isto é, a realização de um projeto individual de formação a partir de um grande número de proposições que ofereçam escolhas importantes”. Desse modo, nos parece que os contextos de atuação podem inibir ou permitir o poder de decisão dos formadores sobre a sua própria ação formadora.

Sobre a questão da organização dos corpos coletivos, dentro dos grupos de formadores de professores, o que encontramos são propostas e necessidades que se colocam a esse descritor, com toda a certeza são fundamentais nesse processo. Assim, Altet, Paquay e Perrenoud (2003, 241) afirmam sobre a realização de projetos e parcerias entre os formadores como um quesito essencial à sua profissionalização. Levantam ainda a importância das

interações entre os formadores a considerar que “A constituição de redes de formadores, coletivizando suas experiências e formalizando-as, parece uma alavanca essencial de conformação e contribui para a constituição de um corpo de formadores profissionais”. Diante disso, defendemos esses posicionamentos que corporificam o grupo dos profissionais formadores de professores, na medida em que aprender em processo de colaboração e formalizar seus conhecimentos se torna fator essencial para o seu desenvolvimento profissional.

Portanto, tomando as referências acerca da profissionalidade definimos nossa compreensão sobre esse conceito e o que estamos considerando em nossas análises de dados. Frente a isso, entendemos que o desempenho da função do formador de professores ainda se caracteriza como uma atividade profissional em construção. Isso nos remete a considerar que as ações do formador nos possibilitam levantar um corpo de conhecimentos, destrezas, competências, comportamentos que passam a constituir aquilo que estamos destacando enquanto profissionalidade do formador de professores. Nesse sentido, a profissionalidade do formador se revela naquilo que diferencia essa função de outras, até mesmo da docência.

Os profissionais que desempenham a função de formador corroboram um coletivo que configura uma prática profissional que produz conhecimentos e materializam saberes-fazeres mais ou menos comuns ao grupo. Compreendemos que esses conhecimentos e saberes-fazeres são constituídos a partir da prática, do pensamento sobre a teoria especializada, da reflexão sobre a prática e da aprendizagem colaborativa com outros profissionais. Assim, a profissionalidade do formador se processa por essa produção da própria prática profissional que adquire seus contornos ao longo do seu percurso formativo e potencializa sua ação em diferentes situações. É preciso, contudo, enfatizar que a profissionalidade é constituída em processo, e sendo dessa forma, concebemos seu caráter constitutivo e mutável, que é instável e cheio de ambiguidades.

Finalmente, defendemos que a aprendizagem constante do saber específico da função, mobiliza o reconhecimento da especificidade da função do formador e tem grande potencial nas interações e reflexões no coletivo de formadores que propicia mais autonomia a esses profissionais para desempenharem suas ações sem que estes sejam responsabilizados de forma injusta ou não tenham seus saberes-fazeres descolados de uma ação profissional contextualizada. É, deste modo, que o formador pode vislumbrar o futuro de sua ação, de suas expectativas, de seu trabalho, de seus sonhos, esforços, crenças, conhecimentos.

Concebemos conforme Morgado (2011) que desenvolvimento profissional e profissionalidade são conceitos intimamente ligados e sobre eles se assentam as expectativas

de mudança na escola e sobre a própria profissão. Contudo, é preciso alertar para que isso não sinalize responsabilizar totalmente o formador por seu desenvolvimento profissional e a constituição de sua profissionalidade no seio de suas ações profissionais. As políticas educacionais precisam colocar o formador de professores em evidência, considerando as necessidades de sua formação para atuar no contexto da escola ou em outros espaços formativos, mas garantindo-lhe condições para reconhecer-se em um ofício e lutar por ele.

Frente a tais posicionamentos, algumas questões se tornam mobilizadoras de nossa investigação: É possível falar em profissionalidade do formador de professores, considerando a falta de definição dos descritores desse ofício? Qual é a especificidade de sua função? Que saberes são específicos? Há poder de decisão na prática profissional do formador de professores? Existe um sentimento de pertença a um corpo coletivo de formadores?

Essas questões talvez não possam ser respondidas nesse estudo dada a dimensão dos questionamentos que fazemos, contudo, nesse momento nos servem de balizadoras de nossas análises e quiçá futuras investigações.

O que as pesquisas nos apontam são indícios da constituição de uma profissionalidade, considerando o exercício da função de formadores de professores. Esse fato nos instiga a discutir e evidenciar os percursos formativos narrados por formadores de professores que nos possibilite incorporar a tais estudos um novo corpo teórico sobre o campo da formação de formadores de professores. Especialmente, considerando a necessidade de se discutir ainda mais sobre dois descritores dos que foram elencados por Roldão (2005) e que são cruciais no avanço de nossas pesquisas.

E nesse movimento, situaremos o leitor sobre nossas bases teórico-metodológicas a fim de viabilizar a compreensão de nosso entendimento sobre o que vimos chamar de escritas autobiográficas dos percursos de formadores de professores em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental expressas em memoriais de formação.

### **3 CAMINHOS TRILHADOS: A INVESTIGAÇÃO DESENVOLVIDA AO LONGO DO PROCESSO FORMATIVO (PERCURSOS FORMATIVOS E INVESTIGATIVOS)**

A construção desse capítulo elucidada as concepções teórico-metodológicas que permearam toda a pesquisa e foram trazidas no processo de construir as conexões que nos levam a compreender aspectos da profissionalidade do formador de professores evidenciadas pela escrita narrativa impressa em memoriais de formação.

Reconhecemos o formador de professores como um sujeito em formação, profissional experiente na formação docente, em pleno exercício de suas funções, como

participante em potencial para um projeto de investigação que envolve deliberadamente a própria formação.

Desse modo, considerarmos também que o processo de formação se dá ao longo da vida e nossa intenção se consolida na compreensão de como os sujeitos se constituíram profissionalmente na medida em que se relacionaram com outras pessoas, com os espaços, das expectativas que lhe afetaram, do modo como se relacionaram, de como refletiram, aprenderam, mudaram. Nossas proposições concordam com Moita (1992, p.115, grifos do autor) ao afirmar que:

[...] compreender como cada pessoa se forma 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 seus contextos. Um percurso de vida é assim um *percurso* de formação, no sentido em que é um *processo* de formação.

Sendo assim, nosso estudo se propõe a delinear esse movimento acerca da formação continuada dos formadores de professores tomando as escritas de si que eles elaboraram no decorrer dessa pesquisa. Evidenciamos os memoriais de formação como uma produção autobiográfica, um passo que avança no conhecimento de si e seus aspectos de profissionalidade.

Além disso, descrevemos nesse capítulo o processo que envolveu a pesquisa de doutorado, no que tange ao percurso metodológico e às questões que a mobilizaram<sup>8</sup>. Retomamos, neste momento, nosso ponto de partida (objetivos e questão de estudo), o tipo de pesquisa, seu delineamento e o contexto em que ela foi desenvolvida, os participantes e coautores deste trabalho, e a enunciação de nossa análise de dados.

### **3.1 As narrativas como suporte teórico-metodológico**

Ao iniciarmos o trabalho que nos dispomos realizar, na busca por construir nossas reflexões teórico-metodológicas, orientadoras da pesquisa que aqui relatamos, torna-se de extrema relevância configurar as opções que fizemos nesse estudo. O que gostaríamos de

---

<sup>8</sup> Tomamos como referência, nesse estudo a investigação realizada em nosso grupo de pesquisa e que pudemos participar nos anos de 2012 e 2013 acerca das narrativas na formação de licenciandos e professores iniciantes, nos mesmos pressupostos que apresentamos (OLIVEIRA, 2012).

revelar ao leitor são nossas opções tanto para o desenho dessa pesquisa até mesmo os conceitos e nomenclaturas que utilizaremos no decorrer do texto.

Optamos por uma abordagem autobiográfica que considera a escrita narrativa como uma possibilidade de construir uma proposta de investigação-formação. Trata-se, como nos apresenta Finger (2010), de uma investigação por parte da pessoa, revelando-se em uma pesquisa formadora. Isso é possível por meio de um movimento de tomada de consciência sobre si e sua história, na constituição de um saber crítico, reflexivo e histórico, mas que não se faz de modo isolado. Sendo assim, Souza (2006a) destaca que as escritas autobiográficas são pertinentes em uma prática de investigação e de formação a medida que permitem ao sujeito em formação a compreensão dos processos de conhecimento e aprendizagem que estão imbricados em suas experiências vividas na análise mediante o olhar do outro.

A opção por essa metodologia traz em sua história de construção coletiva uma necessidade de:

[...] reivindicar e criar um espaço, de justificar sua fundamentação, dando legitimidade à mobilização da subjetividade como modo de produção do saber e à intersubjetividade como suporte do trabalho interpretativo e de construção de sentido para os autores (JOSSO, 2004, p.23).

Cada sujeito é um ser singular que possui um percurso formativo que não se encerra em si mesmo, mas desenrola-se em um processo de formação ao longo da vida que se entrelaça em movimentos de constituição pessoal e social, no bojo das relações interpessoais. Nesse sentido, a escrita narrativa se traduz como um modo de revelar os diferentes percursos formativos dos sujeitos.

A narrativa nos permite entender o processo de interação dos sujeitos que lhe foram acontecendo nas extensões de uma vida de modo mais geral e dinâmico, uma vez que apenas:

[...] uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com seus contextos (MOITA, 1992, p.116).

Nessa abordagem há um investimento científico na pesquisa sobre o sujeito, por isso, é um constructo teórico-metodológico, sustentado por discussões, teorizações e investigações que evidenciam seu potencial de pesquisa e a colocam como uma proposta pertinente aos estudos em Educação e formação profissional de educadores (NÓVOA, 1997; JOSSO, 2002; BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001; ABRAHÃO, 2006; CLANDININ; CONNELLY, 2011).

As investigações nesse campo exprimem-se no ato de revelar-se e posicionar-se frente a sua escrita revelam o modo como ficam impressas as constituições de uma vida, de um contexto social mais amplo ou mais imediato, as implicações e marcas do tempo, da cultura. Remete ao sujeito uma postura reflexiva de revelar ao pesquisador quais experiências foram formadoras ao longo da vida e o conduziram até ali, sendo esse o momento de permitir a reflexão sobre a influência do intersubjetivo em sua subjetividade.

Nesse sentido, Nóvoa (2010, p.166) destaca que “‘ninguém forma ninguém’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida’”. Reside nessa concepção o trabalho de atribuição de sentidos de seus próprios percursos formativos como prática de formação de grande potencial reflexivo. Defendemos ainda que tal processo reflexivo deve ocorrer na relação em grupo, sendo estes profissionais atuantes no mesmo espaço de trabalho ou de profissionais que compartilham da mesma função.

Uma escrita autobiográfica leva o sujeito a eleger suas experiências para que sejam assim narradas e para que esse trabalho seja realizado é preciso se valer de um elemento fundamental e recorrente no processo de escrita sobre si: a memória.

Ao fazer uma narrativa de sua própria história o sujeito rememora episódios que lhe foram marcantes no intuito de reconstruir sua identidade no tempo presente. Nesse sentido, essas narrativas são compreendidas “como inseridas em um sistema, de tal modo que, sem serem desvinculadas do momento da enunciação ou do enunciado, são tratadas como histórias de um sujeito (indivíduo ou grupo) que se constroem desde dentro dos condicionantes micro e macro-estruturais do sistema social” (ABRAHÃO, 2003, p.82). O passado, o presente e o futuro se cruzam nessas escritas e apoiam-se na memória e em sua capacidade de reconstruir fatos ou de produzir situações idealizadas. É uma perspectiva tridimensional da escrita de si que se configura na rememoração do que foi vivido (ABRAHÃO, 2003).

Frente a esse apontamento, podemos conjecturar que a memória é um elemento essencial na compreensão do modo como os sujeitos constroem sua identidade. Ela se constitui como fonte de pesquisa, pois suas contribuições intersubjetivas para a escrita das histórias de vida levam os sujeitos a formatar a maneira como se veem em seu contexto sociocultural e o modo como pensam que poderiam vir a ser também nas diferentes situações e nas relações interpessoais que foram mantidas no curso de sua vida. Diante desse fato, o investigador é ativo na construção dessa pesquisa e implica esse movimento à medida que ele participa desse processo de reconstrução por meio da memória do sujeito que narra.

Nessa perspectiva, compreendemos que a memória se encontra no cerne do trabalho de escrever e narrar seu percurso de vida e formação, de reconhecimento de si, uma vez que a



escrita tem o poder de retomar aquilo que ficou esquecido em algum canto da memória ao longo do tempo (PLACCO; SOUZA, 2006).

Compreendemos que a escrita de si é um exercício constante de registro intencional e de organização do pensamento a partir das recordações que são depositadas na memória. Essa por sua vez ao receber e reter lembranças tem o potencial de produzir definições identitárias (DAHLET, 2008), pois o modo como o sujeito se coloca no mundo hoje é também um traço daquilo que as relações lhe constituíram ao longo do tempo e se mantiveram arquivadas.

Corroborando o entendimento de Rosa e Ramos (2008, p.567) a memória pode ser considerada um cenário possível para o “entrecruzamento de espaços e tempos, é através dela que nos tornamos sujeitos da experiência coletiva – por ser vivenciada sempre na relação com os outros – mas também individual – pois cada acontecimento é produtor de diferentes significados para os que vivenciam”. O significado por sua vez é revelado à medida que a memória é interrogada e refletida, não no sentido de reviver o que estava perdido, mas refazer, reconstruir e conseqüentemente proporcionar novas aprendizagens. É um movimento de avaliar, confirmar ou alterar o conteúdo da memória (PLACCO; SOUZA, 2006).

Segundo Abrahão (2003, p.86), o conceito de memória reconstrutiva apresenta aspectos que permeiam a compreensão de que quando trabalhamos com ressignificação de fatos narrados “o estamos fazendo conscientes de que tentamos capturar o fato sabendo-o reconstruído por uma memória seletiva, intencional ou não”. Além disso, podemos compreender que a memória e suas ressignificações se dão na interação estabelecida no processo de seleção que o narrador traz dos episódios na relação com o pesquisador no momento da narração. As memórias ganham um colorido ao priorizar fatos e acontecimentos mais relevantes ou por evidenciá-los no sentido de dar menor importância a outros acontecimentos que não gostaria de trazer à tona (ABRAHÃO, 2008).

Mas se nos relembramos de fatos e acontecimentos e os interpretamos, nós o fazemos por meio de uma reconstituição de significados de experiências vividas. E isso ocorre por meio da escrita de si. Para Passeggi (2011, p.149) a experiência se constitui “nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou”. Ou seja, a escrita do que foi vivido é resultado de um processo de reconstrução pessoal, mas também intersubjetivo.

A retomada das experiências, para o sujeito, o conduz a evidenciar os processos no qual se viu envolvido recapitulando e reconfigurando aquilo que estava guardado. Concebemos, assim, a ação preponderante da memória por meio dos relatos experiências de cada sujeito, sendo que ela se configura como estratégia formativa a medida que, sendo

concebida nas esferas individual e coletiva, de dimensões histórica e temporal, torna-se um objeto de análise de uma história de uma vida inserida num contexto sociocultural. Nesse sentido, memória e experiência estão relacionadas intimamente uma vez que a memória colabora na reconstrução das experiências (ALMEIDA, 2010, p.139).

Josso (2004, p.39) explicita que acerca da experiência, ela passa a ser formadora quando é “uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação [...]”. Assim, observamos que é preciso um movimento de elaboração da escrita de si, no contexto da formação para que a evocação das recordações relatadas possa revelar-se experiências formadoras.

Uma recordação-referência, segundo a autora, pode ser qualificada enquanto experiência formadora de modo que o sujeito que escreve a elege enquanto símbolo dos elementos que lhe constituem sua formação. Por um lado, estas recordações-referências podem apelar para as percepções das imagens sociais e por outro apelam para as emoções, sentimento, os valores e os sentidos. Dessa forma, elas podem ser um suporte para situações de transformação (JOSSO, 2004). Isso se dá porque o sujeito elege suas experiências formadoras e as interpreta à medida que vê naquilo que elegeu para a escrita um conhecimento de si, de suas vivências pessoais e profissionais (SOUZA, 2006b).

Frente ao processo de aprendizagem, característica da experiência formadora, há um trabalho árduo para o sujeito da experiência de reflexão sobre o que passou, sobre o que observou, percebeu e sentiu. Em linhas gerais essa experiência: “é um modo de dizermos que, neste *continuum* temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com nosso ambiente humano e natural” (JOSSO, 2004, p.47- 48, grifos do autor) é um questionar-se, no percurso da vida, sobre “o que é minha formação? Como me formei?”. Responder a estes questionamentos implica um projeto de conhecimento de si e de sua construção da identidade no seio do contexto sociocultural. A autora ainda sugere que para compreendermos como se dá o movimento de construir a experiência, tomemos por referência três modalidades de elaboração, a saber:

- a) “ter experiências” é viver situações e acontecimentos durante a vida, que se tornam significativos, mas sem tê-los provocado.
- b) “fazer experiências” são as vivências de situações e acontecimentos que nós próprios provocamos, isto é, somos nós mesmos que criamos, de propósito, as situações para fazer experiências.

c) “pensar sobre as experiências”, tanto aquelas que tivemos sem procura-las (modalidade a), quanto aqueles que nós mesmos criamos (modalidade b) (JOSSO, 2004, p.51).

Nesse sentido, considerar esse viés organizador das experiências do sujeito em formação, nos mobiliza a refletir sobre os percursos vividos considerando as aprendizagens que tivemos ao longo da vida, no que se refere àquelas que tivemos de maneira fortuita, mais localizada já que se configura no seio de nossas interações com os outros, consigo e com o ambiente; e àquelas que obtivemos por meio intencional e reflexivo, tomando por referência os contextos socioculturais mais gerais e que nos mobilizam a interpretação dentro desses referenciais (JOSSO, 2004). Esse processo de análise das experiências pessoais não se realiza espontaneamente, mas se consolida na relação com interlocutores, mediados por diferentes pessoas, situações, processos formativos.

Toda essa contribuição da autora acerca das experiências formadoras e o modo como podemos vislumbrá-las no terreno educativo nos mobilizam a considerar que a escrita e a reflexão das experiências estão intimamente relacionadas aos processos de aprendizagem, de conhecimento e de formação dos sujeitos.

Ao concebermos uma investigação das experiências vividas e de seu potencial formador para os sujeitos ao longo da vida, podemos inferir também que a escrita de si e conseqüentemente a evocação de experiências formadoras no curso da vida e da formação é efetivada pela ressignificação da memória. Sendo assim, podemos afirmar que o processo de analisar a escrita dessas experiências, por meio das diferentes formas de narrativas, só poderá incidir na construção da identidade pessoal e profissional se elas forem forjadas em um processo reflexivo.

Rodgers (2002) desenvolve um estudo acerca do papel da experiência e da necessidade de se definir o termo reflexão, especialmente no contexto da ação docente. Ela aponta que uma experiência só pode ser assim reconhecida se envolver uma interação: entre mim e outra pessoa, o mundo material, o mundo natural, uma ideia, ou o que constitui o ambiente nesse momento. Desse modo, desenvolvendo o postulado de John Dewey, a autora afirma que a experiência só ocorre na interação entre os sujeitos e na continuidade da experiência, da aprendizagem. Esse termo continuidade revela uma posição de Dewey que concebe que o prosseguimento de uma experiência se dá na renovação do grupo social, ou seja, a medida que a sociedade caminha as experiências são renovadas e temos uma continuidade da própria vida.

Segundo a autora, é na experiência que somos transformados em uma relação dialética e a transformação implica em dar sentido às experiências vividas, isto é próprio do ser humano. Dessa forma, a reflexão é um curso subsequente à experiência, se revela como um produto sistemático entre a interação dos sujeitos e a continuidade das experiências e se constrói num processo de tornar explícito o que estava implícito (RODGERS, 2002).

Conforme Alarcão (1996), a reflexão é um processo próprio do ser humano, ocorre tanto de modo lógico quanto psicológico, unindo cognição e afetividade. Baseia-se em vontade, pensamento, atitude de questionamento, dúvida, curiosidade, um ato de pesquisa. Para Lalanda e Abrantes (1996), o pensamento de Dewey contribui ainda para compreender a reflexão como um ato que é diferente do rotineiro e expressa na problematização de uma realidade. Ainda inferem três atitudes que favorecem a ação reflexiva sendo: **a abertura de espírito** para ouvir opiniões, aceitar alternativas e reconhecer possibilidades de erros; **a responsabilidade** que implica ponderar com cuidado as consequências de uma ação; **o empenho** que se expressa em uma adesão voluntária e no desejo de participar e mudar atitudes anteriores. No entanto, esse processo não ocorre individualmente, sozinho, sem a participação e intervenção de outra pessoa.

De acordo com Rodgers (2002) existem quatro critérios para caracterizar o conceito de reflexão e seus efeitos: 1) A reflexão é um processo de construção de significados que mobiliza o sujeito aprendente a buscar uma compreensão mais aprofundada de suas experiências, relações interpessoais conectando com outras experienciais e ideais. Esse processo é o que garante a continuidade da aprendizagem, na busca pelos fins morais e sociais. 2) A reflexão é uma forma sistemática e rigorosa, disciplinada do pensamento, com suas raízes na investigação científica. 3) A reflexão precisa acontecer em comunidade, em interação com os outros. 4) A reflexão requer atitudes que valorizam o crescimento pessoal e intelectual de si e dos outros (RODGERS, 2002, tradução nossa). Corroboramos esses critérios, pois consideramos que a escrita de si é potencialmente formadora à medida que são refletidas, de maneira sistemática em um grupo que possibilita a colaboração e a interação para que haja um crescimento pessoal e profissional de todos os envolvidos.

Nesse sentido, o pensamento reflexivo é uma capacidade que não se faz espontaneamente, mas pode desenvolver-se e para isso requer algumas condições que sejam favoráveis ao seu desenvolvimento. Diante disso, as estratégias formativas que requerem esse tipo de ação de desenvolvimento profissional precisam compreender inicialmente um esforço pessoal do sujeito em processo de reflexão e de questões que venham dele mesmo, mas

especialmente de outrem, para mobilizar o percurso de encontro do professor com as especificidades de sua função (ALARCÃO, 1996).

Zeichner (2008) afirma que a prática da reflexão implica o reconhecimento de que os professores juntamente com outras pessoas exercem papel ativo na formulação de propósitos e finalidades de seu trabalho. Para o autor, a reflexão entre os profissionais do ensino denota que a produção de conhecimentos não é papel exclusivo das universidades, mas que estes profissionais têm teorias pessoais que podem, em colaboração, constituir novos conhecimentos sobre a base do ensino. Além disso, aponta que esse processo ocorre de forma mais coerente quando se coloca a reflexão como uma prática social que se faz em interação, nas comunidades de aprendizagem.

Consideramos ainda que em um trabalho colaborativo, os sujeitos podem evocar diferentes situações marcantes em sua vida pessoal e profissional, situações de vida, acontecimentos marcantes, pessoas significativas, momentos socioculturais, passam assim a desvelar os sinuosos contornos de sua identidade.

Por isso, ser autor de sua própria formação denota uma ação consciente e deliberada que antes foi construída em suas relações com outras pessoas. Esse empreendimento, no que tange a aprendizagem do adulto, o coloca frente à autonomia de refletir e interpretar suas experiências e as relações que as constituíram mobilizada por um aparato que lhe dê essa sustentação.

Em síntese, é possível inferir que: “O ser em formação só se torna sujeito no momento em que a sua intencionalidade é explicitada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para favorecê-lo e para reorientá-lo” (JOSSO, 2010, p.78-79). E esse movimento se consolida em uma tarefa colaborativa, em que a essa explicitação da experiência de um sujeito passa a ser motivadora das análises do outro e consequentemente de suas aprendizagens.

Nesse sentido, Rodgers (2002) afirma que em sua prática observou alguns benefícios da reflexão colaborativa, considerando que nesse processo há uma afirmação do valor da própria experiência, pois se refletirmos sozinhos, a experiência pode ser facilmente dispensada por ser vista sem importância; no grupo podemos também ver as experiências que se passaram trazendo-as para o momento atual, revivendo-as na interação, pois assim o outro pode oferecer significados alternativos, ampliando o campo de entendimento; há também o apoio para se engajar no processo da investigação, a autodisciplina necessária para esse processo sistemática, uma vez que sozinho, nas tarefas do dia-a-dia fica difícil manter a reflexão, especialmente quando se é professor.

De posse dessa compreensão reiteramos o papel dos grupos com características colaborativas para contribuir com a reflexão (OLIVEIRA; GAMA, 2014; OLIVEIRA, 2011, entre outros) na perspectiva que vimos defendendo: um produto das interações e vislumbrando continuidade das experiências de aprendizagem no contexto sociocultural. Defendemos ainda que se o grupo possibilita ao sujeito que escreve sobre suas experiências formadoras a partir dessa interação social mais direta, essa relação se torna propícia para que os sujeitos se sintam confortáveis e autorizados a narrar suas experiências.

Bruner (1997) enfatiza que a narrativa é uma das formas mais eficazes para organizar o discurso, pois é algo inato ao ser humano, sendo que cada indivíduo se constrói e se transforma por meio de suas narrativas. A linguagem então é algo que se aprende no uso da narrativa e ela expressa em si um significante pessoal diante da experiência do sujeito frente aos significados culturais. Frente a essa condição, a narrativa carrega consigo uma linguagem individual que busca atender ao interesse ou à intenção de quem a realiza, buscando posicionar o narrador no mundo, conforme sua experiência. A experiência oferece, então, aos seres humanos condições para dar significado à vida e a narrativa tem o potencial de mobilizar uma explicação do vivido, uma adequação do sujeito ao mundo. Consideramos, conforme o autor, que a estrutura narrativa está relacionada, antes de se tornar linguagem, à interação social em que a experiência foi produzida (BRUNER, 1997).

A narrativa traz consigo o potencial de inscrever a experiência individual num contexto coletivo que identifica os sentidos daquela história de vida a partir das interações que cada sujeito estabelece ao longo de seu processo de formação profissional e das possibilidades de reflexão sobre elas. Ainda segundo Cunha (1997, s/p) ao analisar fatos vividos pela própria pessoa podemos perceber que ela “reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade.”

Uma escrita narrativa contribui como de forma a sistematizar experiências vividas no contexto da prática profissional já que ao narrar, as experiências são tomadas como foco de análise e reflexão, e desse modo, se inserem numa concepção que vimos discutindo sobre o desenvolvimento profissional. Ou seja, ao par que o professor ou o formador narra sua história ele a faz por meio de uma retomada das marcas que lhe foram impactados ao longo de sua carreira profissional e também de sua vida profissional que coadunam na tessitura de sua formação impressa no esquema narrativo. A narrativa imprime aquilo que os estudos vêm propagando, a reconhecer as proposições de Goodson (1992); Nóvoa (1992) acerca da legitimação da voz do professor enquanto mobilizador do processo educativo.

Isso se torna uma possibilidade à medida que cada narrativa que passa por um processo de reflexão e análise pode provocar mudanças no modo como as pessoas compreendem a si e aos outros, por isso o grupo se torna significativo. Contudo, uma condição para que esse processo ocorra é de que o sujeito precisa estar disposto a analisar a si próprio, suas características e percursos, colocando em dúvida muitas vezes suas próprias crenças e preconceitos de modo a desconstruir seu processo histórico de formação para melhor compreendê-lo (CUNHA, 1997).

Ainda segundo Cunha (1997), o uso de narrativas tem o propósito de trazer visibilidade da pessoa para ela mesma, desvelando o contexto sociocultural em que está inserida e os condicionantes que influenciam suas tomadas de decisão diante do exercício profissional, sejam essas narrativas escritas ou orais. Nesse sentido, observamos que ao narrar para outras pessoas suas experiências pessoais e profissionais, reconstituindo os fatos guardados na memória o sujeito exterioriza seus percursos e o transforma em objeto de sua própria formação, isso ocorre quando:

Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao "ouvir" a si mesmo ou ao "ler" seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória (CUNHA, 1997, s/p).

A narrativa não pode abarcar todas as experiências formadoras do sujeito de uma vez. Nenhuma prática de formação dá conta desse trabalho. Além disso, soma-se ao fato que a escrita de uma narrativa de formação implica num movimento de reconstruir a história ao longo das enunciações e reconstruir o sentido dessa história.

Diante de tais considerações teórico-metodológicas, devemos considerar que uma narrativa não é apenas o relato do que foi vivido no passado. Sua característica da temporalidade nos remete a considerar nossas compreensões acerca do conceito que mencionamos sobre o *continuum* na formação pessoal e profissional, ou seja, uma trajetória individual ao ser narrada não se prende ao passado, mas o retoma para que possa ser reconfigurada no presente e vislumbrada em futuro próximo. Consideramos ainda que a escrita da narrativa se constitui:

[...] numa aprendizagem experiencial, ao colocar o sujeito numa prática subjetiva e intersubjetiva do processo de formação, tecida nas experiências e aprendizagens ao longo da vida e expressa no texto narrativo, porque congrega e carrega experiências diferentes e diversas, a partir das próprias escolhas, das dinâmicas e singularidades de cada vida. A construção da

escrita do texto narrativo surge da dialética paradoxal entre o vivido e as projeções do futuro, mas potencializa-se nos questionamentos do presente em articulação com aprendizagem experiencial e formação (OLIVEIRA, 2011, p.293).

Essa prática passa a ser formadora na relação que estabelece entre a memória e a experiência formadora, expressa no texto, e se torna objeto de formação ao par que escrita pode ser também analisada pelo próprio sujeito em formação. Assim, a narrativa oferece condições de explorar os modos como os sujeitos concebem o presente, como vislumbram o futuro e, sobretudo, contextualizam dimensões pessoais, intuitivas, sociais e políticas da experiência educativa (BOLÍVAR; DOMINGOS; FERNÁNDEZ, 2001).

O processo formativo está imbricado nessa busca pelo sentido da experiência. As narrativas enquanto dispositivo de formação potencializam as aprendizagens experienciais à medida que fornecem subsídios para que os adultos retomem suas lembranças de outro ponto de vista, estabelecendo significados particulares e coletivos de suas experiências ao longo da vida (SOUZA, 2007).

Concebemos, dessa forma, que as mudanças na Educação e a constante melhoria na qualidade da prática educativa devem ocorrer no processo de refletir e agir em consonância com sua própria história de vida e seu percurso profissional. E quando fazemos essa assertiva, não tratamos apenas de focar a mudança no professor, mas defendemos uma mudança da comunidade escolar no atendimento aos educandos e principalmente em uma reforma situada no âmbito das relações e interações que compõe o contexto próximo, a realidade de uma escola, de uma rede de ensino.

E dessa forma, tomamos o formador de professores enquanto sujeito aprendente que pode narrar suas próprias experiências, rememorar-las, analisá-las, ressignificá-las e assim contribuir para novas relações que procuramos configurar acerca dessa temática.

Nesse sentido, compreendemos que promover a escrita autobiográfica de formadores de professores não se tratou de promover uma formação continuada impositiva e verticalizada como muitas vezes observamos, mas sim de considerar o sujeito da pesquisa como um adulto aprendente que necessita de uma formação que corrobore o seu desenvolvimento profissional. Isso só se tornou possível porque essa abordagem pode ser entendida como um processo de investigação/formação, que impacta diretamente a prática profissional e pessoal, pois está circunscrita novos modelos de mudança educativa. Acreditamos em um modelo formativo que considere os sentimentos, as inquietudes e identidades dos educadores, pois o trabalho e a profissionalidade desses atores está no coração da Educação, sendo assim, mudar a Educação é mudar as condições de trabalhos de seus profissionais (ABRAHÃO; BOLÍVAR, 2014).



Por intermédio da investigação das escritas narrativas é possível desvelar o modo como os formadores de professores descrevem os modelos e princípios que embasam seus discursos teóricos e pedagógicos, o mote de toda ação profissional desses sujeitos em formação. Tal condição de análise só é possibilitada pelo ato de rememorar e narrar que possibilita ao sujeito-autor reconstruir experiências, refletir sobre seus dispositivos de formação e criando espaço para que possa compreender sua própria prática e atuação. De maneira colaborativa, as narrativas, enquanto pesquisa, demonstram a respeito daquele que narra e reflete sobre sua trajetória as possibilidades de teorizar sua própria experiência e ampliar sua formação por meio da investigação-formação de si (SOUZA, 2007).

Configuramos nessa pesquisa a intenção de promover as escritas narrativas, de mobilizar sua leitura em grupos, de mobilizar a interação e a intervenção dos envolvidos na elaboração e reelaboração de suas escritas de si a partir de uma troca de experiências mediada pelo pesquisador-formador ao longo do processo. Acreditamos ainda no intuito de promover uma formação reflexiva e que a partir de um processo questionador e instigante, o grupo colaborativo:

[...] realiza essa dimensão da formação. Nele cada participante tem voz; apresenta sua perspectiva experiencial narrada por si mesmo, há uma validação do conhecimento profissional do professor na medida em que seus saberes são considerados, partilhados etc., oferecendo oportunidades para o estudo de histórias pessoais em termos de passado, presente e planejamento de experiências profissionais futuras. (OLIVEIRA, 2011, p.295).

Nessa perspectiva, o pesquisador que trabalha com as narrativas também se interroga sobre sua própria trajetória e sobre “seu percurso de desenvolvimento pessoal e profissional, mediante a escuta e a leitura da narrativa do outro. A perspectiva colaborativa da pesquisa com narrativas de formação implica aprendizagens e teorizações sobre as práticas tanto do pesquisador quanto dos pesquisados” (SOUZA, 2007, p.19). Essa teorização das narrativas nos propicia, sobretudo, uma reflexão sobre o papel de cada sujeito no contexto sociocultural sempre relacionando o singular e o plural na busca por construir, se possível, generalizações que nos levem a compreender os fenômenos atrelados ao processo de formação de formadores de professores e sobre a Educação como campo fértil de possibilidades.

Finalmente, apontaremos a seguir o gênero textual que consideramos pertinente nesse estudo para configurar nossa proposta de investigação-formação.

### **3.1.1 O Memorial de Formação**

Nossa investigação revela que construir narrativas incide sobremaneira na formação e desenvolvimento profissional dos professores. Dessa forma, como salientamos, a investigação narrativa é uma composta por uma tríade investigativa-formativa que compete o fenômeno, método e uso (BOLÍVAR, DOMINGO, FERNÁNDEZ, 2001). É por meio da narrativa que os sujeitos, professores e formadores de professores, tomam suas experiências nas mãos e refletem sobre elas ao narrá-las de maneira escrita. Trata-se, portanto, de pensar em uma nova cultura no contexto escolar, a cultura da escrita e da autoria dos sujeitos em formação.

A escrita de narrativas implica diretamente no uso de um gênero discursivo que dá contorno, forma às experiências descritas. Assim, consideramos os memoriais, as novelas de formação, as cartas pedagógicas, as crônicas do cotidiano, os depoimentos, os diários, os relatos de experiência e de pesquisa enquanto “gêneros discursivos privilegiados para que os educadores documentem o que fazem, o que pensam, o que pensam sobre o que fazem, assim como suas inquietações, dificuldades, conquistas, sua produção intelectual” (PRADO, FERREIRA, FERNANDES, 2011, p.145).

Nesse rol de gêneros, o memorial, corrobora o objeto de estudo dessa pesquisa – aspectos da profissionalidade do formador – o que nos aproxima de uma concepção de aprendizagem ao longo da vida e da formação como um *continuum*. Revela-se também como um documento que oferece a possibilidade de rememorar o vivido e refletir a construção de uma formação profissional impregnada de experiências formadoras possível de serem narradas e refletidas no percurso pessoal e formativo que compreende as diferentes vivências dos sujeitos.

Passeggi e Barbosa (2008) fazem uma retomada histórica sobre o uso de memorial e sua validação acadêmica, retratando as diferentes fases de adequação sócio-histórica dentro da universidade brasileira. Lançam mão de quatro fases que de modo geral podem ser explicitadas em: Fase de Institucionalização (uso para avaliação enquanto provimento de cargo); Fase de Expansão (uso como dispositivo de auto-avaliação nos processos de ingresso e ascensão no Ensino Superior); Fase de Diversificação (Uso como dispositivo de reflexão na formação inicial ou continuada de professores como Trabalho de Conclusão de Curso) e, por fim, a Fase de Fundação (anos 2000, quando o uso se intensifica e o memorial se afirma como objeto de pesquisa com a virada da autobiografia em Educação).

Essas fases nos mobilizam especialmente a refletir sobre o período em que nos encontramos o potencial do uso de memoriais na pesquisa (auto)biográfica que concebem as

narrativas como dispositivo de formação e reflexão sobre os percursos vividos e as experiências formadoras que se revelam nos aspectos de profissionalidade dos profissionais que atuam na Educação. Trata-se, portanto, de defender esse gênero discursivo autobiográfico bem como “dar visibilidade à diversidade de entradas permitidas pelos memoriais como fontes de pesquisa, discutir potencialidade educativas e (auto)formadoras e suas características como gênero acadêmico (auto)biográfico” (PASSEGGI; BARBOSA, 2008, p.17).

A visibilidade do sujeito se dá no tom de sua impressão na escrita do memorial. Esse gênero se articula na arte de construir uma figura pública de si no movimento de organizar a escrita sobre os recortes da vida, sendo o destaque para o processo da formação intelectual e o tornar-se profissional da Educação. Nesse movimento, imbricam-se as relações vividas pelo sujeito na vida familiar, escolar, profissional, bem como os processos de formação inicial e desenvolvimento profissional, as mudanças em decorrência do trabalho, a construção de sua profissionalidade e as relações que envolvem a vida do adulto.

Acerca dos memoriais Passeggi (2008, p.32) nos apresenta diferentes nomenclaturas que envolvem esse gênero: “memorial, memorial descritivo, memorial reflexivo, acadêmico, memorial de formação escolar, social”, assim, designa aqueles que são usados na academia, como **memoriais autobiográficos**. A autora difere ainda os **memoriais acadêmicos**, como aqueles elaborados para fins de concurso público, por motivo de ascensão funcional ou ingresso do **memorial de formação** que “caracteriza-se por ser escrito, geralmente, durante o processo de formação, inicial ou continuada, ser acompanhado por um professor orientador e ser concebido como trabalho de conclusão de curso superior” (PASSEGGI, 2008, p.32). Afirma, por fim, que a diferença entre os memoriais autobiográficos e os memoriais de formação é que o último confere ao sujeito uma certificação e é também um dispositivo avaliativo.

Um memorial, como o próprio conceito já elucidada, reporta-se às memórias individuais do narrador, inscritas em um tempo-espço que ele trará à tona no decorrer de sua escrita. Por isso, Prado e Soligo (2007, p.53) enfatizam que o “memorial (do latim *memoriale*) é a escrita de memórias e significa memento ou escrito que relata acontecimentos memoráveis”, dessa forma a evocação da memória é um fator preponderante da construção dessa narrativa autobiográfica que se constituirá de decisões, escolhas, hiatos intencionais.

Assim sendo, trata-se de “um texto que relata fatos memoráveis, importantes para aquele que produz, tendo em conta suas memórias. É uma marca, um sinal, um registro do que o autor considera essencial para si mesmo e que supõe ser essencial também para os seus

ouvintes/leitores” (PRADO; SOLIGO, 2007, p.53). Aquele que escreve sobre si, por meio de memoriais, é senão agente e responsável pelo conteúdo apresentado, trata-se da construção do processo de autoria que:

[...] compreenderá os procedimentos cognitivos e metacognitivos que se realizam nas e pelas operações de linguagem, implicadas nos diversos mecanismos enunciativos e de textualização, através dos quais o autor (consciente ou inconscientemente) escolhe, seleciona, organiza e decide sobre o conteúdo temático a ser semiotizado, gerencia e adapta o texto empírico às inúmeras variáveis de sua situação de comunicação. Guiado por emoções, crenças e valores, ele imprime um estilo pessoal (PASSEGGI, 2000, s/p).

Assim, a produção do memorial se constitui no modo como cada indivíduo textualiza suas marcas e representa sua singularidade, que pelos símbolos, pelas expressões, pelos contextos socioculturais destacados representarão que seu percurso formativo não se deu de forma isolado, mas está localizado em um tempo, um espaço e uma situação social que conduz suas palavras e as contextualiza. Dessa forma, ao longo da elaboração do memorial, na escrita e depois na análise do material registrado, as reflexões apresentadas pelos autores fornecem pistas sobre o processo de reflexão que mobilizaram a construção textual apoiada na linguagem e especialmente sobre as possibilidades de rever sua atuação pela lente de sua própria análise.

A escrita de si expressa nos memoriais implica em um processo de leitura e escrita que coadunam a exposição de sua história de vida e formação que permite a cada sujeito se conhecer melhor e se dar a conhecer aos outros. No que se refere ao seu trabalho autobiográfico, o memorial se configura como uma escrita de si que implicará na reflexão sobre os fatos marcantes em sua formação (PASSEGGI, 2010).

Prado e Soligo (2007) discutem que ao narrar e escrever, os sujeitos retomam suas memórias e revisitam seus conhecimentos, suas aprendizagens, suas concepções e crenças, e especialmente suas experiências formadoras e isso não ocorre de modo superficial, mas implica numa aventura envolvida pela reflexão intencional que visa a produção de conhecimentos sobre si e produz dados de pesquisa que colaboram para a pesquisa em Educação e sobre a construção da profissionalidade dos formadores de professores.

A relação com o outro entendida como o ponto de partida da mudança, da transformação. Por isso, concordamos com a Prado e Soligo (2007) ao afirmarem que toda narrativa pressupõe o outro, aquele a quem a escrita é direcionada. No memorial isso é muito evidente, uma vez que as memórias são relatadas ao outro, um interlocutor, numa ida ao

passado buscando reconhecer o presente e esperando pelo futuro. Nesse sentido, o gênero discursivo que apresentamos se configura como:

[...]um texto que relata fatos memoráveis, importantes para aquele que o produz, tendo em conta suas memórias. É uma marca, um sinal, um registro do que o autor considera essencial para si mesmo e que supõe ser essencial também para os seus ouvintes/leitores (PRADO; SOLIGO, 2007, p.53).

Assim, a elaboração de um memorial demonstra uma escolha pessoal do autor para produzir a escrita de si e de suas experiências formadoras, tomada pelo contexto social e histórico que imprime suas marcas nas memórias daquele que escreve. Pode ser tomado de crítica, avaliação, emoção, confissões. Conjectura assim a travessia, o processo de um protagonista cujas lembranças passam a ser refletidas na escrita.

Assumimos nesse estudo, nosso instrumento de investigação-formação: os memoriais de formação, tendo em vista que a sua finalização implica diretamente na concretização de um curso de formação *online* e envolve um processo de construir seus percursos formativos para apontar, teorizar e refletir sobre as experiências formadoras ao longo de sua vida pessoal e profissional numa proposta colaborativa em grupo.

Prado e Soligo (2007, p.54) destacam ainda que um memorial de formação é “acima de tudo, um modo de narrar nossa história por escrito para preservá-la do esquecimento. É o lugar de contar uma história nunca contada até então – a da experiência vivida por cada um de nós”. Esse gênero autobiográfico traz como questão principal, para aqueles que estão em exercício, a articulação da formação e da prática profissional uma vez que atua e está em processo de formação.

Nessa perspectiva, compreendemos que os memoriais de formação revelam um tipo de escrita de si no qual autor narra seu percurso da vida intelectual e profissional que lhe conferem o grau de gênero acadêmico. É um modo de pronunciar-se em um formato discursivo, mas é também deixar-se modificar pela escrita.

Conforme Abrahão (2011), a construção de memoriais de formação sugere ao sujeito da narração uma rememoração com reflexão dos fatos considerados relevantes e narrados, assim ao narrar ele experiencia e ressignifica o episódio descrito, tomado de uma reflexão como componente de formação profissional e pessoal. A autora ressalta ainda que o momento da narração é também momento formativo, pois quando o sujeito é consciente da reflexão ele também compreende sua própria formação. Dessa forma, o memorial de formação é o:

[...] **processo** e a **resultante** da **rememoração com reflexão sobre fatos relatados**, oralmente e/ou por escrito, mediante uma **narrativa de vida**, cuja

trama (enredo) **faça sentido** para o sujeito da narração, com a **intenção**, desde que haja sempre uma intencionalidade, de clarificar e **ressignificar** aspectos, dimensões e momentos da própria formação. No que respeita ao processo, trata-se de **experienciar** o momento da narrativa reflexionada também como um **componente formativo essencial**. Trata-se de o narrador, elaborador do próprio memorial, ser realmente o **sujeito da narração** (embora dela também seja objeto), consciente de que a reflexão empreendida é elemento *sine qua non* para a **compreensão da própria formação** e, ainda, de que **o momento da narração**, nos moldes aqui entendidos, é, também ele, **momento formativo** (ABRAHÃO, 2011, p.166, grifos do autor).

A temporalidade é uma marca presente na elaboração desse tipo de memorial, entrelaçando forma e conteúdo, além de estilo pessoal que converge no (re)conhecimento de si e a ressignificação das memórias de cada sujeito. E para que tal memorial se constitua, alguns critérios são preestabelecidos:

A escrita se realiza durante o processo de formação e o aluno beneficia-se de discussões em grupo e do acompanhamento de um professor-formador. O tempo de reflexão, a relação entre pares e a orientação do formador auxiliam o professor-aluno a fazer de sua formação uma história e dessa história um trabalho acadêmico (PASSEGI, 2010, p.27).

Nos memoriais de formação aquele que escreve é ao mesmo tempo autor, narrador, personagem da história e escritor. Ao longo de seu texto os acontecimentos são narrados na primeira pessoa do singular, tomando uma sequência definida pelas memórias e escolhas do autor em registrar suas experiências. Além disso:

O texto encadeia acontecimentos relacionados à experiência de formação, à prática profissional e também à vida – nesse caso nos aspectos que, de alguma forma, explicam, justificam ou ilustram o que está sendo contado. O tempo a que se reporta pode estar ou não circunscrito: formação do período de um curso ou programa, formação do tempo de profissão ou formação humana geral. De qualquer modo, a escrita de um memorial de formação é sempre a partir do campo da Educação (PRADO; SOLIGO, 2007, p.55).

Ainda sobre os aspectos da construção do memorial de formação, podemos afirmar que não é regra um estilo único de organização do texto, cada autor imprime seu estilo, valendo-se de subtítulos, imagens e tantos outros recursos que evidenciem ao leitor o conteúdo da experiência destacada. Essa construção também não é necessariamente linear ou cronológica, isso depende da escolha do autor. Torna-se relevante pontuar que atrelado a escolha do autor estão também as orientações recebidas pelo formador responsável pelo acompanhamento da escrita.

Sendo assim, o memorial de formação na área educacional, está invariavelmente inscrito na esfera entre a escola e a universidade, tornando-se assim palco para que outras

vozes possam imprimir suas marcas. As vozes de autoridade na escrita dessas narrativas memorialísticas podem emergir, por exemplo, em citações trazidas de leituras realizadas nos processos de formação vividos pelo sujeito-autor (PRADO, FERREIRA, FERNANDES, 2011).

Ao longo da produção do memorial, em um mesmo movimento imbricam-se os processos de autoria e de construção identitária.

Finalmente, torna-se pertinente ressaltar que tais processos são consolidados na construção e na reflexão das lembranças e experiências trazidas pelo autor. Esse é um percurso formativo que se evidencia a partir da produção de sentidos pelos autores à medida que eles são construídos na reflexão sobre a profissão e são capazes de transformar e suscitar mudanças no sujeito e quem sabe em suas próprias instituições.

Nessa pesquisa, portanto, compreendemos os memoriais de formação como dispositivos de transformação dos sujeitos, uma vez que o envolvimento dá propriedade ao autor para que ele reconheça em sua história o potencial de suas aprendizagens adquiridas e daquelas que ainda estão por vir.

Consideramos que a escrita dos memoriais é individual, porém, a socialização precedendo a reflexão em grupo é a característica essencial de nosso estudo. Nossa proposta se sustentou para que os formadores de professores pudessem construir seus memoriais de formação, como nos apresentam Prado e Soligo (2007) tomando o lugar de quem escreve – de formador em exercício – flexionando suas experiências pessoais e profissionais que colaboraram para seu desenvolvimento profissional, a construção de sua profissionalidade enquanto formador e a aprendizagem da função.

Para isso também proporcionamos aos participantes, os formadores de professores, momentos individuais de escrita em processo e de reflexões em grupo para que pudessem articular sua formação e sua prática profissional, inter-relacionando conhecimentos da ação e conhecimentos da formação, produzindo assim uma análise de seu processo de formação/atuação profissional, refletindo se maneira crítica sobre sua formação. Todo esse caminho possibilita ao formador articular conhecimentos advindos da teoria e da prática e a produção de conhecimentos pedagógicos.

Demarcadas algumas considerações teórico-metodológicas iniciamos a delimitação do contexto da pesquisa que esteve ancorado nos pressupostos que explicitamos.

### **3.2 Contexto da pesquisa: o espaço para investigação-formação como aporte metodológico**

Ao situarmos nossa pesquisa e as concepções nas quais nos embasamos na compreensão e desenvolvimento desse estudo, refletimos também sobre a possibilidade de reunirmos formadores de professores, que desenvolvem diferentes funções, em diferentes locais e com diferentes experiências para que pudessem assim narrar e compartilhar seus conhecimentos e suas histórias de vida e formação profissional.

O espaço formativo que optamos por propiciar aos participantes está assentado na concepção fomentada por Marcelo (2002) em que a distribuição do conhecimento está impulsionada especialmente pela internet que possibilita a conexão de professores distantes geograficamente, com a possibilidade de proporcionar “comunidades virtuais” em que se “[...] está ampliando as possibilidades do que se entende por “aprender a ensinar” (MARCELO, 2002, p.49, tradução nossa).

A peça chave dessa pesquisa é a investigação de características de profissionalidade do formador de professores, expressas em memoriais de formação, rememoradas individualmente e compartilhadas no grupo de formadores de professores. Desse modo, o cenário que propiciamos para que essa relação aconteça se fundamenta na concepção que trouxemos sobre as comunidades de aprendizagem *online*.

Segundo Santos (2009), uma comunidade de aprendizagem *online* pode ser entendida pela híbrida relação entre o movimento das relações interpessoais entre os sujeitos e as interfaces digitais. Essa relação se desenvolve no intuito de promover a aprendizagem por meio do ciberespaço. Tal conceito se torna significativo em nossa pesquisa a medida que compreendemos que o ciberespaço reúne, integra e redimensiona diversas mídias, bem como diferentes interfaces síncronas e assíncronas que possibilitam a socialização e a produção de significados em colaboração. O ciberespaço viabiliza o que aqui vimos apresentar como educação *online*, na qual compreendemos que se trata de “um conjunto de ações de ensino-aprendizagem ou atos de currículos mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais” (SANTOS, 2009, p.5663).

Desta forma, a autora discute ainda que a educação *online* se configura no sentido oposto de algumas práticas de educação à distância que sejam solitárias e transmissivas, pelas quais o estudante geralmente aprende por si próprio, apenas na interação com o material didático. Nas práticas de educação *online* além da mobilização da autoaprendizagem, contamos com as interfaces dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) que se



baseiam em um trabalho de interatividade e de aprendizagem colaborativa. Dessa forma, essas práticas se dão na dialogicidade entre os envolvidos que atribuirão sentidos sobre os materiais e sobre as diferentes interfaces disponibilizadas.

No bojo dos AVAs, inseridos nessa proposta de educação *online*, destacam-se ainda o respeito ao outro, pensamento conjunto e interações permanentes que nos auxiliam na compreensão e construção de uma nova proposta comunicativa e de aprendizagem colaborativa (KENSKI, 2008). Esse conceito de educação *online*, desenvolvido no ciberespaço potencializa a democratização do conhecimento e da aprendizagem entre os sujeitos que estão geograficamente dispersos, fortalecendo assim, nossa concepção de rede enquanto movimento de partilha de sentidos e construção de conhecimentos colaborativamente.

Para que essa comunidade pudesse ser construída, consideramos a possibilidade de realizar encontro de diferentes formadores de professores, situados nas diversas regiões de nosso país e com diferentes experiências de formação. Nesse contexto, encontramos no AVA o espaço propício para desenvolvermos nossa investigação-formação, de maneira a construir um grupo de formadores de professores que se formam, formam e são formados em uma relação estabelecida na colaboração entre participantes que se identifiquem com os anseios, as alegrias, as aguras e as potencialidades em sua tarefa.

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) são potencialmente promotores de situações de aprendizagem e apresentam caráter comunicacional e pedagógico, possibilitam, além disso, o encontro de diferentes mídias<sup>9</sup> em um mesmo ambiente. Concordamos com a perspectiva de Santos e Silva (2009, p.269) ao enfatizarem que no contexto dos AVA's:

[...] um curso ou uma aula podem conter conteúdos de aprendizagem, propostas de trabalho e de avaliações e, no mesmo ambiente, dispor de interfaces de construção da comunicação e do conhecimento<sup>10</sup>. Tudo estruturado a partir de um desenho didático, isto é, da estrutura de apresentação do conjunto de conteúdos e de situações de aprendizagem compostos e dispostos estrategicamente de modo a serem utilizados pelo docente e pelos cursistas com a finalidade de potencializar a construção coletiva da comunicação, do conhecimento, da docência, da aprendizagem e da avaliação.

<sup>9</sup> Segundo Santos (2009, p.5664): “Mídia é todo o suporte que veicula a mensagem expressada por uma multiplicidade de linguagens (sons, imagens, gráficos, textos em geral).”.

<sup>10</sup> Acerca da diferenciação entre interface de conteúdo e interface de comunicação, podemos apresentar as interfaces de conteúdo a partir dos dispositivos que “permitem produzir, disponibilizar, compartilhar conteúdos digitalizados em diversas linguagens: texto, som, imagem” e as interfaces de comunicação como aquelas que “contemplam a troca de mensagens entre os interlocutores do grupo ou da comunidade de aprendizagem. Podem ser síncronas, isto é contemplam a comunicação em tempo real (exemplos: *chat's*, webconferências, entre outras). Podem ser assíncronas, isto é, permitem a comunicação em tempos diferentes (exemplos: fóruns, listas de discussão, *blogs* e *wiks* entre outras)”(SANTOS, 2009, p.5664).

Dessa maneira, consideramos que nossa proposta de pesquisa e formação se insere na perspectiva da educação *online*, uma vez que sua proposta reside no encontro de diferentes formadores que tenham interesse em aprender de modo colaborativo, refletir em uma rede e se enveredar nas possibilidades de produzir conhecimentos sobre si e sobre a própria função. A internet, nesse caso, possibilita pensar a sua própria formação a partir de uma relação intencionalmente oferecida e centrada na prática formativa e no percurso de formação construído ao longo da vida. Concebemos que aproximar diferentes formadores de professores, de diferentes locais e situações, mas que se caracterizam principalmente pelo exercício da função de formador na escola ou em instituições governamentais que gerenciam a educação de uma determinada esfera populacional é uma prática formativa positiva que proporciona condições ao desenvolvimento profissional dos formadores.

Nossas opções centram-se numa abordagem de educação *online* que tem por referência o “estar junto virtual”, movimento defendido por Valente (2003) e Almeida (2003) compreendendo que nessa perspectiva os AVAs aproximam todos os envolvidos, formadores e participantes permitindo assim que se criem condições de aprendizagem e colaboração. Atuar nesse contexto prevê expressar seus pensamentos, tomar decisões, trocar informações e experiências, dialogar e produzir conhecimentos, tudo isso assentado numa proposta de interação por meio dos recursos disponíveis, em que o foco está na discussão de problemáticas e temas de interesse comum em que pesquisam e criam produtos a medida que se desenvolvem (ALMEIDA, 2003).

Desta forma, a intervenção que organizamos no curso online, destinada a formadores de professores, compreendeu a criação de um espaço que permitisse desenvolver esse conceito de aprendizagem colaborativa. Nossa consideração se dá a partir da seguinte compreensão: uma vez que a organização de interfaces de comunicação como os Fóruns de Discussão mediados pelo olhar atento da pesquisadora-formadora proporcionaram a constituição de um ambiente acolhedor, propício, preparado e planejado para as diversas oportunidades de aprendizagem colaborativa.

Observa-se também que a criação de um espaço formativo, de discussão e reflexão em grupo, a possibilidade de realizar intencionalmente algumas intervenções junto ao grupo possibilitariam a interação e a formação em colaboração. Para Souza (2006b, p.141) essa proposta de pesquisa, a partir da criação de um espaço de trocas entre o grupo de formadores, é bastante significativa:

[...] entendendo a dialogicidade da pesquisa e da experiência formativa nos espaços de trocas, através de relatos orais e escritos, os quais ganham diferentes contornos e dimensões quando se potencializa o valor das interações e das intersubjetividades das narrativas dos sujeitos no contexto de projeto de investigação-formação.

Nesse sentido, o ciberespaço aproxima os sujeitos em formação, seja ele o pesquisador ou o participante da investigação-formação. Os envolvidos com a pesquisa tornam-se então colaboradores do processo formativo e da pesquisa em curso. Valorizamos assim o caráter formativo das dimensões interativa e dialógica, em que a construção de conhecimentos e sentidos é partilhada (SOUZA, 2006b).

Dessa maneira, tendo como cenário o curso *online* intitulado **“Formação de Formadores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Percursos formativos e (auto) biográficos”**, oferecido no Portal dos Professores da UFSCar a um público alvo formado por Coordenadores Pedagógicos, Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico, Supervisores de Ensino, Orientadores Pedagógicos ou Educacionais e funções correlatas, esta pesquisa apresenta a seguinte questão: **“De que maneiras formadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental narram seus percursos formativos por meio de memoriais de formação e evidenciam a constituição de aspectos de sua profissionalidade como formador de professores?”**

A partir dessa questão, objetivamos de modo geral compreender os processos de aprendizagem da função e a constituição de aspectos da profissionalidade como formador nos percursos formativos vividos por formadores de professores em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, compreendemos a necessidade de especificar os objetivos de nosso estudo para que seja possível olhar com mais cuidado as minúcias de nossa proposta. Por isso, tivemos como objetivos específicos:

- Analisar percursos formativos narrados por formadores de professores que compreendem a formação e a função de formador;
- Analisar as aprendizagens, conhecimentos e características que revelam aspectos da profissionalidade dos formadores de professores participantes do estudo;
- Compreender a perspectiva das formadoras participantes sobre o processo vivido no curso de formação *online*.

Todos os objetivos e questões que decorrem desses marcos da pesquisa que anunciamos nos possibilitam esclarecer aos leitores nossa proposta para chegarmos ao

contexto da pesquisa, como se configurou e tomou forma e hoje se apresenta esmiuçada nesse texto.

O curso *online* foi criado a partir de seu entendimento como um espaço de formação partilhada entre os formadores de professores e a pesquisadora dessa investigação, que se deu via internet no intuito de favorecer a participação de diferentes formadores de professores oriundos de diferentes regiões do país. Assim sendo, o ambiente virtual de aprendizagem se tornou um espaço de aproximação e de possibilidade escrita e reflexão em colaboração. Não se torna, portanto, nosso objeto de pesquisa, as diferentes contribuições das aprendizagens em modelos de educação à distância, bem como os impactos das tecnologias na formação dos formadores. O curso foi oferecido como um espaço formativo propício, uma oportunidade de encontro, de aprendizagem colaborativa por meio das diferentes experiências formadoras narradas e a reflexão sobre a própria trajetória profissional enquanto formador de professores.

Elegemos o Portal dos Professores da UFSCar para desenvolvermos o curso *online*. Estivemos respaldados na concepção de que o ciberespaço pode nos auxiliar na condução de tais formações, pois é possível ajustar as atividades às características dos participantes “[...] aproveitando o intercâmbio das experiências pessoais com a relação de um determinado conteúdo, e isso pode desempenhar um papel relevante no desenvolvimento coletivo” (REALI, TANCREDI, MIZUKAMI, 2008, p.88).

O site Portal dos Professores da UFSCar ([www.portaldosprofessores.ufscar.br](http://www.portaldosprofessores.ufscar.br)) foi construído a partir da iniciativa de um grupo de pesquisadoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos e um grupo de professores do ensino fundamental que idealizaram o espaço virtual. Observamos que suas características se assemelham ao local de trabalho e toma as necessidades formativas como aspecto relevante em seu delineamento.

Dessa forma, o Portal dos Professores se “[...] configura uma base de apoio para o desenvolvimento de um conjunto de projetos e atividades de intervenção e pesquisas relativas à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional da docência tendo em vista os diferentes níveis de ensino” (REALI, 2012a, p.201). Esse espaço virtual é dirigido aos educadores por meio de um conjunto de projetos de pesquisa e intervenção, com diferentes atividades formativas que visam o desenvolvimento profissional docente (REALI, 2011). O Portal dos Professores da UFSCar é um programa institucional e foi reconhecido pelo Ministério da Educação como uma tecnologia educacional inovadora voltada à educação básica com diferentes programas reconhecidos.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) compõe-se de diferentes sessões, com cursos e variadas informações pertinentes aos educadores. Por meio desta primeira página da web, o cursista realiza seu acesso à Plataforma Moodle, e inicia o curso e sua interação com os demais participantes.

É nesse AVA que se insere nossa proposta de investigação-formação, o curso *online*: **“Formação de formadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental: Percursos formativos e (auto)biográficos”**.

### **3.2.1 O curso *online*: proposta de intervenção e formação**

Em nossa proposta de criar um contexto formativo de escrita e colaboração, optamos por organizar tal espaço no AVA assentado na Plataforma Moodle, do Portal dos Professores da UFSCar<sup>11</sup>, como mencionado na seção anterior. Assim, o primeiro passo foi pensar no formato dessa atividade formativa bem como o perfil dos participantes do curso.

Inicialmente, optamos por um curso de extensão *online* que tivesse uma carga horária mais longa, uma vez que nesse curso os formadores construiriam e refletiriam sobre seus memoriais de formação. Assim, definimos a carga horária de 120 horas, totalmente *online*, com dedicação mínima de 4 horas semanais. Oferecemos 30 vagas e o período de inscrições compreendeu de 15 de fevereiro de 2013 a 15 de março de 2013, exclusivamente pelo cadastro no Portal dos Professores da UFSCar.

Definimos como perfil dos participantes: ser formador de professores ocupando funções como coordenadores pedagógicos, professores coordenadores de núcleo pedagógico, orientadores pedagógicos ou educacionais, entre outras funções correlatas e que estivessem em exercício na relação direta com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Como critério de seleção consideramos os interessados com maior tempo de exercício enquanto formadores de professores.

Findado o período de inscrições no tempo determinado, o curso obteve um número de 796 inscritos. Tal procura mobilizou bastante acerca do interesse de profissionais da educação por formação continuada e principalmente pelo reconhecimento do Portal dos Professores da UFSCar em nível Nacional, já que as inscrições partiram das mais diversas

---

<sup>11</sup> A realização e posterior certificação referente ao curso de formação *online*: “Formação de Formadores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Percursos Formativos e (Auto) Biográficos” foi aprovada pelo Edital de Atividades de Extensão 2013, PROEx/UFSCar, Processo: 23112.003656/2012-64, em dezembro de 2012.

regiões do país. Alcançamos nosso primeiro objetivo: contar com participantes de diferentes lugares do país.

Passamos para a fase de seleção dos participantes. Um dos instrumentos que nos possibilitou reconhecer o perfil e algumas características iniciais dos formadores de professores escolhidos para esse curso foi o questionário que deveria ser preenchido juntamente com a inscrição no curso para ser considerado candidato ao curso.

Dentre os 796 inscritos aproximadamente 50% foram descartados do processo de seleção por falta de postagem do questionário preenchido. Dentre os 50% que tiveram seus questionários analisados, 281 foram negados por não atenderem o critério básico, ou seja, não eram formadores de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao final desse processo, 117 questionários foram deferidos e se utilizou o maior tempo de atuação na função de formador e a declaração de ser formador em exercício como critério para classificação.

Finalmente, chegou-se ao número de 37 escolhidos para iniciar o curso. Apesar de termos oferecido inicialmente 30 vagas, optamos por ampliar o número de selecionados, pois temos dados anteriores (RINALDI, 2009; DAL-FORNO, 2009; SILVA, 2012; RODRIGUES, 2013) que evidenciam as dificuldades de permanência de cursistas até o final de um curso de formação continuada *online* por motivos diversos.

Obtivemos as seguintes funções dos formadores conforme as diferentes nomenclaturas recebidas nas respectivas áreas de atuação:

**Tabela 2** - Nomenclatura e área de atuação dos formadores escolhidos para iniciarem o curso

Nomenclatura	Área de atuação	Quantidade
Coordenador Pedagógico	Escola	13
Orientador Pedagógico	Escola	2
Assessor Pedagógico	Escola	1
Coordenador Pedagógico	Secretarias ou Departamentos de Educação	3
Supervisor de Ensino	Secretarias ou Departamentos de Educação	7
Professores Formadores (Orientadores de estudos, Formadores)	Secretarias ou Departamentos de Educação	9
Assessor Técnico Pedagógico	Secretarias ou Departamentos de Educação	1
Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico (PCNPE)	Secretarias ou Departamentos de Educação	1
TOTAL	-	37

**Fonte:** Dados da pesquisa (2013).

Após a escolha dos participantes, procuramos esclarecer que a proposta do curso estaria atrelada a uma pesquisa de doutorado no intuito de oferecer um dispositivo formativo a cada participante para refletir e analisar suas trajetórias de formação, na tentativa de reconhecer aspectos de sua profissionalidade e desenvolvimento profissional enquanto

formadores de professores. O curso foi realizado no período de 01 de abril a 17 de novembro de 2013.

Assim, confirmamos que esse processo de formação seria possível se fosse desenvolvido de modo colaborativo, por meio de leituras, análises, reflexões, interações e especialmente pela escrita dos memoriais de formação que evidenciaríamos o percurso vivido e a formação processual de cada formador participante do curso *online*. Buscamos esclarecer aos participantes dessa pesquisa de doutorado que a formadora responsável pela condução das atividades é também a pesquisadora que tem como objetivo compreender percursos formativos vividos por formadores de professores, expressos em memoriais de formação elaborados em um curso de formação *online* nos quais narram como ocorrem os processos de aprendizagem da função e a constituição de aspectos de sua profissionalidade como formador.

No Apêndice 3, apresentamos todo o movimento de organização das interfaces do curso, bem como uma breve descrição de cada módulo e o rol de atividades realizadas em todo o período que especificamos. Na sequência, no Apêndice 4, trazemos o modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que foi assinado por todos os participantes dessa proposta formativa e no Apêndice 5, o Termo de Compromisso firmado entre pesquisadoras e participante.

Como já evidenciamos anteriormente, na busca por alcançar os objetivos da pesquisa, o curso *online* foi organizado na relação entre diferentes interfaces. Tendo em vista a proposta de educação *online* em que nos apoiamos, consideramos que o ciberespaço, ou seja, o espaço de encontro e interação das interfaces no processo colaborativo entre os participantes e sua aprendizagem se constitui no movimento das narrações, das interações entre o grupo de formadores e especialmente na reflexão partilhada e se configura como *locus* da investigação.

Dessa forma, para uma melhor visualização do processo de intervenção da pesquisadora-formadora, ao longo do curso *online*, organizamos uma relação entre os objetivos propostos, as atividades desenvolvidas e os módulos em que a proposta foi realizada.

**Quadro 2** – Organização da proposta de intervenção junto ao curso *online*.

<b>Objetivo para a intervenção</b>	<b>Atividades desenvolvidas</b>	<b>Módulos do curso em que foram contempladas</b>
1) Compartilhar conhecimentos e aprendizagens ao longo do percurso formativo de formadores de professores a partir da construção de	Fórum de Discussão Escrita de Memoriais Escrita de uma Carta	Módulo 1 ao Módulo 4 (Período de 22/04/2013 a 17/11/2013)

um memorial de formação, em que seja possível ao longo do processo viabilizar a reflexão e a interação entre os participantes.		
2) Possibilitar reflexão individual sobre os processos de formação que consolidam a atuação do formador de professores atualmente.	Leitura e reflexões com apoio de texto base e questões norteadoras. Escrita de Memoriais	Módulo 1 ao Módulo 4 (Período de 22/04/2013 a 17/11/2013)
3) Permitir que a colaboração entre os participantes no grupo de aspecto colaborativo, discutindo os diferentes processos de desenvolvimento profissional, analisando como se constroem os conhecimentos do formador de professores.	Fórum de Discussão Escrita de uma Carta	Módulo 1 ao Módulo 4 (Período de 22/04/2013 a 17/11/2013)
4) Refletir, por meio das atividades e discussões no grupo colaborativo, as fases da carreira docente, a base de conhecimentos para a docência e a função do formador de professores nas escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental.	Leitura e reflexões com apoio de texto base e questões norteadoras Fórum de Discussão Escrita de Memoriais	Módulo 1 ao Módulo 4 (Período de 22/04/2013 a 17/11/2013)
5) Oferecer subsídios e formação continuada para os formadores de professores participantes da pesquisa.	Fórum de Discussão. Leitura de textos-base para a discussão Síntese dos fóruns Feedbacks ao longo do processo.	Módulo 1 ao Módulo 4 (Período de 22/04/2013 a 17/11/2013)

**Fonte:** Elaborado pela autora.

A organização do quadro expõe o planejamento das ações de intervenção de modo processual e contínuo. Dessa forma, a intervenção realizada no contexto do curso *online* sinalizou a possibilidade de compreendermos os processos de aprendizagem da função e a constituição de aspectos da profissionalidade como formador, nos percursos formativos vividos por formadores de professores em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio dos dados obtidos e recolhidos que compuseram o corpus de análise da pesquisa.

Tendo em vista os objetivos expostos, organizamos um cronograma com as atividades formativas e as datas em que seriam realizadas para que todos os participantes pudessem se organizar em relação ao tempo e a sua dedicação. Abaixo segue o cronograma do curso, os módulos e as atividades oferecidas em cada um deles.



**Quadro 3** - Cronograma Inicial do curso por Módulos.

<b>ETAPA</b>	<b>ATIVIDADES</b>
<b>LETRAMENTO DIGITAL</b>  01/04/2013 a 21/04/2013	<b>Letramento Digital e Envio dos termos de compromisso e consentimento.</b> 01/04/2013 a 14/04/2013 - <b>1ªs Atividades:</b> Envio dos termos de compromisso e consentimento / Preenchimento do Perfil/ Envio do E-mail. 15/04/2013 a 21/04/2013 - <b>2ª Atividade:</b> Fórum de Apresentação.
<b>MÓDULO 1</b>	22/04/2013 a 05/05/2013 - <b>3ª Atividade:</b> Leitura de texto e Fórum de Discussão. 06/05/2013 a 19/05/2013 - <b>4ª Atividade:</b> Tarefa – 1ª Narrativa de Formação (Construção do Memorial) 20/05/2013 a 27/05/2013 - <b>5ª Atividade:</b> Fórum de Socialização coletiva – Revistando a Narrativa. 28/05/2013 a 02/06/2013 – <b>6ª Atividade:</b> Postagem da 1ª Narrativa revista.
<b>MÓDULO 2</b>	03/06/2013 a 16/06/2013 - <b>7ª Atividade:</b> Leitura de texto e Fórum de Discussão. 17/06/2013 a 23/06/2013 - <b>8ª Atividade:</b> Tarefa - 2ª Narrativa (Construção do Memorial). 24/06/2013 a 30/06/2013 - <b>9ª Atividade:</b> Leitura de texto e Fórum de Discussão. 01/07/2013 a 10/07/2013 - <b>10ª Atividade:</b> Tarefa – 3ª Narrativa de Formação (Construção do Memorial)
<b>RECESSO</b>	<b>11/07/2013 a 28/07/2013 - RECESSO</b>
<b>MÓDULO 3</b>	29/07/2013 a 11/08/2013 - <b>11ª Atividade:</b> Fórum de Socialização coletivo – Revisitando a narrativa. 12/08/2013 a 19/08/2013 - <b>12ª Atividade:</b> Aprofundando a narrativa – Postagem da Narrativa revista. 20/08/2013 a 01/09/2013 - <b>13ª Atividade:</b> Leitura de Texto e Fórum de Discussão. 02/09/2013 a 11/09/2013 - <b>14ª Atividade:</b> Tarefa – 4ª Narrativa de Formação (Construção do Memorial) – Maiores Dificuldades e Necessidades Formativas dos Formadores de Professores na Escola. 12/09/2013 a 22/09/2013 - <b>15ª Atividade:</b> Leitura de Caso de Ensino e Fórum de Discussão.
<b>MÓDULO 4</b>	23/09/2013 a 06/10/2013 - <b>16ª Atividade:</b> Tarefa – 5ª Narrativa de Formação (Construção do Memorial). 07/10/2013 a 16/10/2013 - <b>17ª Atividade:</b> Leitura de texto e Fórum de Discussão – Elencando prioridades. 17/10/2013 a 27/10/2013 - <b>18ª Atividade:</b> Tarefa – Organização do Memorial e encerramento. 28/10/2013 a 10/11/2013 - <b>19ª Atividade:</b> Leitura de um memorial – Escrita de uma carta para o (a) autor (a) 11/11/2013 a 17/11/2013 - <b>20ª Atividade:</b> Tarefa – Avaliação do Curso Fórum de Despedida.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Ao longo dos módulos buscamos constituir uma proposta que pudesse ter o AVA, enquanto um potencializador do ciberespaço, que se configurasse em um dispositivo de desenvolvimento profissional dos formadores de professores. Por isso, buscamos organizar as interfaces de conteúdo, que em nosso caso transitaram pelos textos de apoio, com as interfaces de comunicação, cuja modalidade mais utilizada foi o fórum de discussão, enquanto componente do processo formativo e o café virtual como possibilidade de interação e trocas de informações entre os participantes.

Procuramos organizar o ambiente virtual de maneira que fosse atrativo e acolhedor ao formador de professores, com uma mensagem de boas-vindas. Um dos mais utilizados no início do curso foi o Café Virtual, em que os participantes, socializaram leituras de livros, congressos, shows, experiências pessoais e estreitaram laços profissionais e pessoais. No link Guia do Curso pudemos apresentar aos participantes as propostas do curso, carga horária, nossos objetivos, cronograma do curso, contatos e bibliografia básica

Ao iniciar o curso, no primeiro dia de abril de 2013, lançamos o período de Letramento Digital para que os cursistas pudessem reconhecer o ambiente virtual e suas ferramentas, preencherem seus perfis *online*, enviarem e-mails pela Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), conhecerem a ferramenta Tarefa (pela postagem de termos de compromisso e termo de consentimento livre e esclarecido), conhecerem a ferramenta Fórum (com o Fórum de apresentação). O Letramento Digital ocorreu no período de 01 de abril de 2013 a 21 de abril de 2013. Como mencionado anteriormente, canal de comunicação bem aceito nesse início do curso foi o Café Virtual, no qual os participantes puderam conversar livremente tendo como ponto de partida a divulgação de um livro indicado aos formadores de professores. Alguns apresentaram dificuldades de acesso e apesar de insistentes mensagens ao e-mail pessoal e troca de correspondências nove cursistas não finalizaram o período de Letramento Digital, por isso, mais cinco selecionados que estavam na lista de espera foram chamados e destes apenas quatro concluíram esta etapa. Por fim, na entrada do primeiro módulo do curso iniciamos com 32 cursistas.

Os participantes tiveram contato com o Guia de Letramento Digital, orientando-os sobre o uso das ferramentas e as primeiras atividades como: Preenchimento de Perfil virtual, o Envio de um e-mail com suas expectativas iniciais à tutora-formadora, o Fórum de Apresentação em que puderam se apresentar aos colegas e interagir um pouco mais, além disso, colocamos a disposição a ferramenta Fórum de Dúvidas. Na figura a seguir é possível observar as atividades iniciais.

Tendo em vista que iniciamos o “Módulo 1” com 32 participantes esse número nos pareceu bastante significativo se considerarmos que propomos 30 vagas. No módulo 1 intitulado “**Processos (auto)biográficos: nossas histórias de vida e a formação**”, buscamos alcançar os objetivos do curso, especialmente com a escrita e socialização de narrativas de formação pessoal e profissional.

Em nossa primeira atividade formativa, o Fórum de Discussão acerca da leitura de um texto indicado sobre metodologia de Narrativas em Educação, contamos com a participação de 27 cursistas, todos presentes ao longo da permanência do Fórum. Assim, lançamos o primeiro desafio do curso: a escrita de uma primeira narrativa que comporia o Memorial de Formação. Oferecemos subsídios tanto na indicação de leitura sobre a temática dos memoriais e das narrativas quanto num roteiro flexível que poderia auxiliar na condução da produção escrita, assim obtivemos nessa atividade 24 narrativas escritas. Após esse processo, a pesquisadora-formadora escolheu uma narrativa para que pudesse ser socializada e discutida a partir das opções de escrita do autor, sem que seu nome fosse mencionado. Um Fórum de Socialização da Narrativa foi aberto e todos puderam comentar e refletir sobre essa tarefa da escrita. Esse fórum precisou ser dividido em duas partes, tendo em vista que foi necessário retomar as questões iniciais do fórum, pois ao longo da primeira parte uma participante usou palavras que soaram agressivas ao analisar a narrativa em questão, e isso afastou um pouco os demais participantes mobilizando um silenciamento no Fórum. Finalmente, findado esse processo de análise de uma narrativa construída no curso, solicitamos por meio de uma nova atividade que os formadores lessem suas narrativas e acrescentassem fatos que foram observados na análise anterior e fatos que poderiam ser mais esmiuçados para que os leitores pudessem compreender melhor aquilo que cada um procurou evidenciar. A revisão da Narrativa não pareceu ser bem aceita pelo grupo ou mesmo compreendida como necessária, pois ao final dessa atividade apenas 16 participantes postaram suas narrativas revistas. Esse dado nos levou a pensar que esse movimento, inicialmente indicado a cada escrita de narrativa não seria a melhor opção para socialização da escrita. Dessa forma, propusemos a realização dessa socialização em outros momentos, quando o grupo estava mais fortalecido na dinâmica proposta pelo curso. Assim, em alguns momentos isso era feito individualmente, por meio de feedbacks emitidos em mensagens pessoais e também nos grupos quando houve a proposta da leitura completa dos memoriais de formação.

Ao final do módulo 1, observamos ainda uma diminuição significativa do número de participantes, o que nos levou a convidar mais cinco participantes que estavam na lista de espera, escolhidos pelo tempo informado no exercício na função de formador. Foram

convidadas mais cinco mulheres, todas atuando na coordenação pedagógica em escolas, distribuídas em três na rede de ensino municipal e duas na rede de ensino particular, apresentando entre quatro e cinco anos na função de formador de professores. Para que não fossem prejudicadas na progressão das atividades fizemos um plano para que as formadoras conseguissem desenvolver as propostas e buscar caminhar junto com o grupo que havia iniciado o curso *online* logo no primeiro dia em que ele foi disponibilizado. Essa proposta obteve êxito para quatro dessas formadoras que conseguiram realizar as atividades e caminhar junto ao grupo. Uma das formadoras solicitou o desligamento, pois em meio ao curso também foi convidada para ser Secretária de Educação de seu município e afirmou sentir muita dificuldade em administrar o tempo com relação à realização das atividades.

No Módulo 2, **“Processos formativos, docência e a função do formador”**, procuramos aprofundar a temática das fases da docência e a função do formador. A primeira atividade consistia em um Fórum de Discussão sobre o início da carreira docente e seguiu-se pela produção de mais uma narrativa de formação profissional cujo enfoque se deu no processo de inserção profissional na docência e atuação profissional docente. Posteriormente, realizamos outro Fórum de Discussão com leitura relativa à formação do formador de professores. Foi uma atividade bastante significativa à medida que os formadores foram reconhecendo a importância de sua função e o alcance de sua atuação, especialmente a discussão sobre identidade do formador. Finalizamos esse módulo com um questionário em que os formadores puderam sistematizar suas reflexões sobre o Ser Formador de Professores. Fechamos o módulo com 18 participantes ativos. Após esse período tivemos um período de recesso entre os dias 15/07/2013 a 04/08/2013.

Retornamos no dia 05 de agosto de 2013, com o Módulo 3 **“A Formação de Formadores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”**, cujo objetivo esteve atrelado especialmente na socialização entre os formadores sobre a formação por eles recebida, suas dificuldades e facilidades no desempenho da função. Nesse módulo realizamos dois Fóruns de Discussão, um sobre a rotina de trabalho do formador e outro sobre um Caso de Ensino<sup>12</sup> de uma formadora que está com dificuldades em realizar suas atividades profissionais. Nesse último fórum, sobre o Caso de Ensino, os participantes elaboraram uma carta em resposta à carta escrita (Caso de Ensino) pela formadora em dificuldades. Uma de nossas participantes

---

<sup>12</sup> Conforme Nono e Mizukami (2004, p.118), um caso de ensino se revela como uma estratégia possível de formação e socialização de conhecimentos pedagógicos de professores. A definição mais comum para um caso de ensino o compreende como um documento escrito e descritivo de situações ou eventos reais. Sendo assim, é “criado explicitamente para discussão e procura incluir detalhes e informações suficientes para permitir que análises e interpretações sejam realizadas a partir de diferentes perspectivas [...] O que define um caso é a descrição de uma situação com alguma tensão que possa ser aliviada [...]”.

mais ativas não quis elaborar a carta, pois afirmou que não é adepta de metodologias que consideram situações fictícias. Apesar de explicarmos como funciona o trabalho com Casos de Ensino, ela disse não se sentir à vontade em fazer algo que não acredita. Respeitamos o posicionamento da formadora e aceitamos suas contribuições ao longo do fórum.

Tivemos também mais dois momentos de escrita de narrativas em que deveriam ser abordadas as questões sobre o ingresso na função do formador e sua atuação, bem como suas dificuldades e facilidades no cotidiano de seu trabalho. Até o final desse módulo, contamos com 19 participantes ativos, contudo, recebemos a triste notícia de que uma formadora iria desistir do curso porque havia sido diagnosticada com câncer e precisaria fazer o tratamento, recuperar o equilíbrio familiar e pessoal para lutar contra a doença. Sensibilizamo-nos com a história de vida da formadora e oferecemos apoio necessário para que ela pudesse retornar a qualquer momento ou desistir se fosse necessário. E assim o fez: não obtivemos mais a participação dessa formadora<sup>13</sup>.

Por fim, o Módulo 4, “**A atuação do Formador de Professores em Exercício nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**”, encerra o processo formativo vivido ao longo do curso com a discussão em Fórum sobre as Práticas de Formação utilizadas pelos formadores em exercício e também a retomada do momento de socialização dos memoriais de formação já construídos ao longo dos módulos. As atividades organizadas nesse módulo dedicaram-se exclusivamente à leitura, socialização, reflexão e discussão dos percursos profissionais impressos nos memoriais de formação. O processo reflexivo foi bastante profícuo, momento de aproximação com a história de vida e profissão do outro, reflexões e análises individuais e coletivas, com a mediação da pesquisadora-formadora puderam caminhar para o fechamento provisório dos memoriais de formação elaborados ao longo do curso *online*. Os participantes que encerram o curso se revelam em um número de 18 formadores.

O curso apresentou um movimento de formação perceptível, pois, à medida que as atividades eram realizadas também proporcionava desenvolvimento profissional a cada um dos envolvidos nesse percurso tanto para a formadora-pesquisadora quanto aos participantes.

A seguir, na próxima seção, evidenciamos o movimento de mediação que envolveu a relação entre a pesquisadora-formadora e os participantes desse estudo. Além disso, descrevemos o perfil dos participantes que finalizaram o curso de extensão *online*, trazendo algumas características pessoais e profissionais.

---

<sup>13</sup> Ao longo do curso, procuramos manter contato com a formadora e ao final do processo ela nos informou que estava muito bem, que havia passado por um processo cirúrgico e que caminhava para a cura.

### 3.2.2 As participantes e sua relação no ambiente virtual: a pesquisadora-formadora e as formadoras de professores

A pesquisadora, no contexto de nossa opção teórico-metodológica, se torna uma formadora a partir do momento que se coloca em processo de formação, procurando colaborar com a condução das aprendizagens de modo não-diretivo, mas atuando enquanto mediadora das interações oriundas das propostas de atividades e principalmente na mediação da escrita dos memoriais de formação. Enfatizamos que a formação como um processo que ocorre ao longo da vida e se dá especialmente na relação que estabelecemos com outros sujeitos também em processo de aprendizagem, em colaboração. Desse modo, toda interação entre sujeitos aprendentes resulta em uma nova experiência. Quando relacionamos esse entendimento ao processo de formação profissional assumimos que a aprendizagem da função passa sempre pela mediação do outro.

Assim, a pesquisadora-formadora buscou realizar uma proposta de mediação entre os participantes do curso, sujeitos aprendentes, oportunizando o ambiente virtual e suas interfaces de comunicação, como instrumentos mediadores desse processo. Agregam-se a esses instrumentos os fóruns, os textos lidos, as narrativas e os memoriais. Dessa maneira, a escrita por parte de cada participante, seja nas sínteses, nos questionamentos, nas discussões, na produção de escritas narrativas que se configuraram em memoriais de formação constituíram-se como signos, representativos da linguagem escrita e que se caracterizam como mediadores nesse processo de aprendizagem colaborativa e desenvolvimento profissional dos formadores de professores e da própria pesquisadora-formadora.

A proposta de intervenção mobilizou a atuação da pesquisadora-formadora de modo a constituir um processo de planejamento, organização, execução e análise do trabalho formativo em que estivemos envolvidos. Assim, algumas tarefas se diferenciaram ao longo das atividades. Por meio do quadro a seguir buscamos distinguir essa atuação frente à intervenção e frente à pesquisa.

**Quadro 4** – Ações da pesquisadora-formadora no processo da intervenção e da pesquisa.

	<b>Atuação da pesquisadora-formadora no processo de intervenção</b>	<b>Atuação da pesquisadora-formadora para a pesquisa</b>
<b>Antes da intervenção</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar a proposta do curso <i>online</i> de modo condizente com os objetivos da pesquisa;</li> <li>- Divulgar o curso <i>online</i> e selecionar participantes por meio de questionário</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar objetivos para a pesquisa, considerando a temática da profissionalidade dos formadores de professores;</li> <li>- Definir o perfil dos participantes da</li> </ul>

	<p>para caracterização dos inscritos;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizar as atividades articulando os pressupostos iniciais da pesquisa, a abordagem (auto)biográfica e uma proposta formativa que considere a formação como um <i>continuum</i>.</li> <li>- Produzir consignas iniciais das atividades de modo acolhedor às experiências vividas por cada participante vislumbrando os pressupostos da Educação <i>Online</i>.</li> </ul>	<p>pesquisa, conforme os objetivos elencados;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar teoricamente quais os instrumentos de pesquisa possibilitam a produção de dados de modo mais reflexivo e formativo aos participantes.</li> <li>- Considerar que o grupo de formadores apresenta diferentes experiências profissionais e pessoais e que elas precisam ser respeitadas e socializadas, com vistas à discussão e formação.</li> </ul>
<b>Durante a intervenção</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acompanhar os participantes, auxiliar em suas possíveis dúvidas e realizar encaminhamentos práticos sobre o curso <i>online</i>.</li> <li>- Mobilizar a participação de todos os envolvidos, enviando mensagens de incentivo pelos fóruns e também mensagens pessoais.</li> <li>- Durante os fóruns de discussão questionar, instigar as análises e promover a discussão a partir de um apontamento lançada por um participante atenta ao caráter formativo.</li> <li>- Elaborar devolutivas (feedbacks) para os participantes apontando em sua escrita dos memoriais de formação alguns destaques que ainda poderiam ser melhor realizados no intuito de compreender como a experiência ocorreu.</li> <li>- Promover a interação entre os participantes ao longo do processo, nos Fóruns de Discussão por meio de diferentes questionamentos; na leitura dos memoriais de formação realizadas em um Fórum específico que culminou na elaboração de uma Carta ao participante que teve seu memorial lido.</li> <li>- Desempenhar função mediadora ao longo do processo considerando o acompanhamento, a postura investigativa e a preocupação pela formação realizada.</li> <li>- Considerar os objetivos do curso e a proposta das atividades, avaliar o andamento das propostas e reconsiderar as mudanças necessárias nas atividades visando a maior participação ao longo do processo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizar o ambiente de modo que as dúvidas não impedissem a participação dos selecionados e prejudicassem a construção dos dados.</li> <li>- Organizar as intervenções realizadas no curso <i>online</i>, procurando favorecer o alcance dos objetivos da pesquisa.</li> <li>- Promover as discussões em Fórum e a realização de devolutivas com vistas ao aprofundamento das escritas e reflexões dos participantes para atingir os objetivos da pesquisa.</li> <li>- Realizar a escolha dos documentos que comporiam o <i>corpus</i> da pesquisa.</li> <li>- Organizar os dados produzidos considerando os objetivos específicos da pesquisa e a possibilidade de alteração nas propostas de intervenção ao longo do processo.</li> </ul>
<b>Depois da intervenção</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oferecer algumas considerações finais sobre o curso <i>online</i>.</li> <li>- Promover uma avaliação da atividade desenvolvida no grupo.</li> <li>- Oferecer certificação aos participantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agrupar os dados de acordo com os eixos de análise elaborados a partir da organização do material construído no curso <i>online</i>.</li> <li>- Analisar o contexto e as interações em</li> </ul>

	que concluíram a proposta.	que os dados foram construídos, observando o significado e o sentido tanto para o autor do memorial quanto para os outros envolvidos. - Estabelecer análises teóricas sobre os dados que emergiram ao longo do processo formativo na busca por alcançar os objetivos da pesquisa e a defesa da tese. - Escrita da tese
--	----------------------------	--

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Certamente, a aprendizagem e o desenvolvimento profissional só se tornam possíveis por meio de uma ação de cada participante, uma vez que nem os instrumentos, nem os signos e nem a palavra da pesquisadora atuam sozinhos nesse processo. Contudo, essa ação de cada sujeito não é realizada sozinha e sim em um processo ativo de interação expresso em nossa concepção de educação *online* e formação profissional.

Deste modo, nossa compreensão sobre a escrita de memoriais perpassa o entendimento de que é preciso desencadear a reflexão e posteriormente a escrita. Ou seja, para que os participantes do curso *online* ampliassem suas possibilidades de escrever narrativamente suas experiências vividas, a pesquisadora-formadora mantinha papel ativo neste processo. Organizava a atividade a ser realizada no fórum, acompanhava e intervinha em alguns momentos buscando a retomada das análises de determinado participante. Esta intervenção pode ser observada no seguinte percurso metodológico:

- A abertura do Fórum de Discussão era realizada de modo direto, com referência aos textos estudados e com as questões problematizadoras para abertura das discussões.

Olá pessoal,

A partir desse módulo iniciaremos discussões mais específicas sobre o trabalho do Formador de Professores. Assim, nessa atividade iniciaremos nossas leituras, análises e reflexões sobre a Rotina de trabalho do Formador de Professores, e mais especificamente as Reuniões Pedagógicas e de Formação que tantas vezes precisamos organizar, planejar, executar e avaliar.

Para realizamos nossa atividade selecionamos dois textos que abaixo relacionamos:

- Texto: “A organização da rotina e a gestão da aprendizagem” (p. 13 a 18) – Maria Aparecida Silveira (Série Coord. Pedagógica – Salto para o futuro) Link: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/15122101-CoordenacaoPedagogica.pdf>

- Texto: “Reuniões na Escola: oportunidade de comunicação e saber” – Eliane Bambini G. Bruno e Luiza Helena da S. Christov (Série Coord. Pedagógico – Ed. Loyola), 2000. Disponível aqui (CLIQUE AQUI).



A partir da leitura dos textos indicados solicitamos que se destinem ao Fórum de Discussão AIII-2 e interajam com os colegas tomando por norteadores os seguintes tópicos:

1. O que entendi sobre o texto?
2. Qual o destaque que faço e por quê?
3. Como analiso minha rotina diante desse texto?
4. Quais as dificuldades do formador em realizar sua rotina?

O objetivo desse fórum é que o grupo interaja e reflita sobre as aprendizagens a partir da leitura do texto.

Vamos lá?!

Bom trabalho e muitas aprendizagens a todos!

**Critérios de avaliação:**

- Leitura e postagem do entendimento sobre o texto;
- Discussão e apresentação das ideias com base nas questões propostas.
- Interação com os colegas (Discuta com no mínimo 2 colegas);
- Mínimo de três postagens/ interações.

Prazo: 19/08/2013 a 29/08/2013

Fonte: Dados do curso online (2013).

- Acompanhamento e intervenções pontuais realizadas com as produções elaboradas pelo participante e postada no fórum de discussão, algumas com vista à problematização do grupo.

Olá Sara,

Obrigada por iniciar as discussões por aqui. Você trouxe colocações essenciais no texto que podemos discutir conforme nossa própria leitura de como vemos nossa função de formadores.

O ponto que você coloca para reflexão também me incita a refletir: aprendemos a ser formadores no coletivo, no exercício e na reflexão com os pares e com outros parceiros de função.

Fica aí uma questão para discutirmos: aprendemos mais no interior da escola com nosso grupo ou aprendemos mais na partilha com colegas de função? Ou aprendemos mesmo nas duas situações?

1) Se discutirmos como aprendemos no interior da escola a primeira questão colocada por você é a relação com a equipe gestora e os atores da escola. Poderíamos levantar nesse fórum as formas como a equipe gestora pode se organizar para formar-se: uma reunião? O que seria pauta nessa reunião para não fugir da formação a partir das necessidades da escola?

2) E na relação com colegas de função: uma reunião? O que seria a pauta para não fugir da formação para não fugir das necessidades do formador?

E aí, pessoal, o que acham?

Vamos discutir a partir desses tópicos?

Abraços

Elisa

Fonte: Dados do curso online (2013).

- Síntese das discussões ao final do período destinado à realização do Fórum de Discussão, mantendo a possibilidade de retornar e trazer mais algum apontamento.

Olá pessoal,

Neste fórum fizemos a leitura dos textos “A organização da rotina e a gestão da aprendizagem” (p. 13 a 18) – Maria Aparecida Silveira (Série Coord. Pedagógica – Salto para o futuro) e “Reuniões na Escola: oportunidade de comunicação e saber” – Eliane Bambini G. Bruno e Luiza Helena da S. Christov (Série Coord. Pedagógico – Ed. Loyola), 2000.

No intuito de atuarem como um dispositivo para a discussão sobre a rotina do formador de professores, em especial, as reuniões pedagógicas e de formação, os textos foram mais uma vez pretexto para relacionarmos nossos conhecimentos teórico-práticos com os itens levantados pelos textos.

Assim, vocês trouxeram inicialmente uma compreensão geral sobre os textos, destacando alguns trechos que mais marcaram na leitura e analisaram um pouco de sua rotina enquanto formador, bem como as dificuldades que os formadores encontram nessa questão.

A seguir uma síntese de nossas principais discussões/reflexões nessa atividade:

- a falta de articulação entre os atores da escola, principalmente entre os membros da gestão.
- falta de conhecimento e identidade do próprio formador.
- Aprende-se muito nos espaços de formação: seja no interior da escola com o grupo de trabalho, ou fora da escola com os parceiros de função.
- Projetos de formação aos CP versus falta de articulação da Secretaria de Educação na formação do CP.
- Rotatividade dos formadores versus tempo para construção da identidade de formador.
- Necessidade de espaço para reflexão e trocas de experiências para o CP.
- Necessidade de um Projeto Político Pedagógico construído no coletivo.
- Formação do Formador no sentido político.
- Orientação sobre a formação dos professores da escola: autonomia do formador, construção na rede ou imposição da rede.
- O que transparece a atuação do formador? Falta de formação ou falta de motivação?
- É necessário que o formador tenha mais clareza de sua função no contexto de trabalho.

- A importância de um trabalho colaborativo.
- Dificuldades no cotidiano do trabalho do CP: apagar incêndios e resolver problemas imediatos.
- O trabalho do CP é solitário.
- Necessidade de organização, estudo e preparação do formador.

Este fórum foi muito significativo no sentido de observamos que estamos no caminho correto: a formação ao longo da vida e mais ainda que estamos no caminho necessário: a reflexão e a análise de nossas práticas enquanto formadores.

Evidencia também que estamos em processo de construção de nossa identidade profissional e que por meio das discussões podemos ter ainda mais clareza sobre nossa função e sobre nossa atuação.

Foi uma atividade muito rica!

Parabéns a todos! Tivemos participação total dos participantes! Parabéns!

Abraços

Elisa

A respeito do processo evidenciado anteriormente, torna-se imprescindível destacar a colaboração desse processo de interação para a constituição do movimento de “estar junto virtual”, pois por meio dessa proposta de intervenção os participantes são mobilizados a explanarem conhecimento, processos e aprendizagens construídas ao longo de seus percursos formativos. A partir disto, consideramos que o processo de escrita dos memoriais passa a ter referência para ser realizado. Em síntese, as discussões que precedem a escrita das narrativas colaboram para “dar voz” às experiências profissionais e pessoais dos participantes e posteriormente essas experiências são organizadas dentro de um gênero textual específico: o memorial de formação.

Conforme Passeggi (2006), a escrita dos memoriais se desenvolverá numa perspectiva reflexiva à medida que o pesquisador-formador tiver a sensibilidade de contribuir para que o sentido das experiências de cada sujeito possa ser negociado ao longo da narração e da análise. Dessa forma, a escrita de memoriais de formação pressupõe que o sujeito que escreve tenha interlocutores para apoiar-se ao longo do processo de reconstrução de suas histórias de vida e formação.

Na tentativa de realizar uma mediação biográfica (PASSEGGI, 2006), com intuito de auxiliar no processo de elaboração dos memoriais, consideramos que a atuação da pesquisadora-formadora é bastante delicada. Essa mediação compreende um acompanhamento do processo de escrita, as contribuições para que o narrador faça uma explicitação biográfica de sua trajetória, no intuito de precisar ainda mais suas experiências formadoras e a contribuição nesse processo por meio de uma relação de respeito e

sensibilidade. Assim sendo, a pesquisa se inseriu nessa proposta de mediação, uma negociação dos significados e sentidos e uma maior evidência das narrativas apresentadas.

Tendo em vista o papel da pesquisadora-formadora nessa proposta, tratamos de apresentar os demais participantes dessa pesquisa: os formadores de professores em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Anteriormente, totalizamos os cursistas que iniciaram as atividades e nesse momento apresentaremos os participantes que concluíram o curso de extensão *online* e realizaram majoritariamente as atividades propostas: foram 18 formadores de professores<sup>14</sup>, desses participantes apenas 17 foram colaboradoras dessa pesquisa, ou seja, 45% daqueles que iniciaram o curso.

De modo geral, o perfil desses participantes nos evidenciou 17 formadoras de professores do sexo feminino. De início observamos a presença maciça das mulheres no espaço formativo. As formadoras de professores apresentaram idades variadas entre 28 e 54 anos, o que nos levou também a observar o tempo de atuação dessas formadoras, no cargo/função de formador de professores, uma vez que consideramos como perfil do cursista, inicialmente, aqueles que detivessem o maior tempo de exercício na função e que ainda estivesse exercendo suas atividades enquanto formador de professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Geograficamente, obtivemos 13 participantes de diversas cidades do estado de São Paulo, dois que residem em cidades do estado do Mato Grosso, uma residente no estado do Espírito Santo e uma formadora que reside no estado do Pará. Notamos ainda que preponderantemente temos mais formadoras da região Sudeste, mas temos também representantes das regiões Norte e Centro-Oeste. Assim sendo, tivemos desde formadoras iniciantes no exercício da função até aquelas que apresentaram longo tempo de atuação, pois conforme observamos, uma de nossas participantes afirmou ter 19 anos de exercício profissional enquanto formadora de professores. A atuação dessas profissionais se dá majoritariamente na esfera pública municipal, na qual 13 delas trabalham. Apenas uma está atuando como formadora na rede pública estadual e três delas são atuantes na rede privada de ensino.

Algo que é bastante interessante, ao traçar o perfil das formadoras de professores, se revela na nomenclatura utilizada no exercício da função. Inicialmente se apresentavam de um

---

<sup>14</sup> Finalizaram o curso *online* 18 formadores de professores, contudo, ao final do processo observamos que um dos participantes não se enquadrava no perfil inicialmente estipulado para essa investigação, pois atuava na coordenação pedagógica de escola de Educação Infantil. Contudo, o formador realizou todo o curso uma vez que sua participação mediadora foi considerada de grande importância para as discussões em grupo.

modo e posteriormente passam a utilizar representações. Isso ocorreu, a nosso ver, por dois motivos: alguns mudaram de função no decorrer do curso e a falta de definição de uma nomenclatura padrão quando se trata de um formador que atua em muitas tarefas dentro das secretarias/departamentos de Educação. Isso nos levou a inferir que essas formadoras exercem uma função de formador, mas desempenham ações diversas no cotidiano profissional.

Rinaldi (2009) discutiu em sua tese de doutorado essa relação função/cargo para os formadores de professores, inferindo que ao categorizar como “função” a relação que se expressa nesse termo se destina a explicitar que o ingresso se deu por meio de convite, indicação ou escolha pelos superiores. No serviço público municipal essa situação é provisória, por isso em alguns casos utiliza-se o termo de Cargo em Comissão, o que nos levou a inferir que esse profissional desempenha uma função de confiança e pode ser destituído do exercício funcional por ordem de seus chefes imediatos ou superiores, bem como por vontade própria. Outras situações que se enquadram no termo “função” podem ser observadas nos processos seletivos e eleição por pares, em geral essas formas de ingresso estão atreladas ao tempo definido nos editais e resoluções próprias das Secretarias de Educação municipais. Somam-se ainda as formadoras contratadas pelas instituições privadas de ensino, pois elas ocupam a função em regime de estabilidade provisória.<sup>15</sup> Diante dos formadores que desempenham essa “função”, temos 12 profissionais enquadrados nessa acepção que participaram dessa pesquisa. Com relação ao termo “cargo”, esses são ocupados por meio de concursos públicos que designam o exercício profissional do funcionário público que foi aprovado. Nesse caso, cinco formadores afirmaram exercerem suas funções profissionais por essa via de ingresso.

No intuito de expor, resumidamente, a configuração final do perfil das participantes dessa pesquisa a partir dos dados profissionais elaboramos o quadro<sup>16</sup> a seguir:

**Quadro 5** - Perfil geral das formadoras participantes da investigação.

	Identificação do participante	Idade	Cargo/Função	Espaço de atuação	Tempo de atuação	Situação profissional	Rede de ensino
1	Ana Rita	37	Coord. Pedagógica	Escola	4 anos	Contrato	Privada
2	Augusta	42	Formadora	Secretaria de Educação	9 anos	Cargo em Comissão	Pública (Municipal)
3	Denise	28	Coord. Pedagógica	Escola	5 anos	Concurso	Privada
4	Francisca	31	Pedagoga	Escola	4 anos	Concurso Público	Pública (Municipal)
5	Gisele	47	Coord. Pedagógica	Secretaria de	19 anos	Concurso	Pública

<sup>15</sup> Esses formadores geralmente são contratados nas normas da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), instituída pelo Decreto- Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943 (BRASIL, 1943).

<sup>16</sup> Optamos por substituir o nome real das participantes por nomes fictícios procurando, preservar o anonimato previamente combinado com os colaboradores da pesquisa já no próprio termo de consentimento (APÊNDICE 4).

				Educação		Público	(Municipal)
6	Karina	41	Coord. Pedagógica	Escola	6 anos	Concurso Público	Pública (Municipal)
7	Leticia	54	Supervisora de Ensino	Diretoria de Ensino	17 anos	Concurso Público	Pública (Estadual)
8	Luana	40	Coord. do Ens. Fundamental	Secretaria de Educação	5 anos	Cargo em Comissão	Pública (Municipal)
9	Leni	45	Orientadora de Estudos	Secretaria de Educação	5 meses	Processo Seletivo	Pública (Municipal)
10	Laura	47	Coordenadora das Ações de Formação	Secretaria de Educação	14 anos	Cargo em Comissão	Pública (Municipal)
11	Marcela	32	Coord. Pedagógica	Escola	6 anos	Cargo em Comissão	Pública (Municipal)
12	Márcia	41	Coord. Pedagógica	Escola	2 anos	Cargo em Comissão	Pública (Municipal)
13	Melissa	44	Coord. De Alfabetização	Secretaria de Educação	7 anos	Cargo em Comissão	Pública (Municipal)
14	Sara	32	Orientadora Pedagógica	Escola	9 anos	Eleição entre pares	Pública (Municipal)
15	Samara	44	Coord. Pedagógica	Secretaria de Educação	7 anos	Concurso Público	Pública (Municipal)
16	Silvia	49	Assistente de Planejamento e Supervisão Escolar	Secretaria de Educação	5 anos	Cargo em Comissão	Pública (Municipal)
17	Vivian	49	Formadora do Ensino Fundamental	Secretaria de Educação	6 anos	Eleição entre pares	Pública (Municipal)

**Fonte:** Dados da pesquisa (2013).

Destacamos ainda que das 17 participantes, quatro delas, Ana Rita, Augusta, Francisca e Márcia, desempenham meio período de trabalho enquanto formadoras, nas instituições que referenciamos, mas também executam sua função docente no período oposto. Esse dado nos revelou que alguns formadores ainda atuam em sala de aula, mesmo desempenhando a função de formadores de professores apresentando uma realidade no cenário educacional: com pouco tempo disponível para acompanhar as práticas docentes e contribuir com suas reflexões devido ao fato de estarem atuando na docência de maneira concomitante com as funções de um formador de professores.

No que diz respeito à formação inicial das formadoras, 14 deles fizeram Magistério e três fizeram Ensino Médio regular. Do total de 17 formadoras, 16 fizeram o curso de Pedagogia e apenas uma fez o Normal Superior. Soma-se a esses dados o fato de cinco formadoras possuírem outro curso superior além da Pedagogia: sendo os cursos mencionados duas concluíram o curso de Letras, outras duas finalizaram a Licenciatura em Geografia e por fim uma concluiu a Licenciatura em Biologia. No momento da pesquisa uma das participantes estava cursando Letras.

Acerca dos cursos de formação continuada das participantes, os dados evidenciam que as 17 participantes concluíram uma ou mais de uma pós-graduação *latu sensu*, cujas temáticas versam de maneira geral sobre Avaliação do Ensino e da Aprendizagem,

Alfabetização e Letramento, Atendimento Educacional Especializado, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil, Ensino Fundamental de Nove Anos, Tecnologia em Educação. Além disso, em maior número seis afirmaram a conclusão da especialização em Psicopedagogia e quatro em Gestão Escolar (Gestão Educacional).

Questionadas sobre o tempo anterior em que se dedicaram ao exercício da docência, as formadoras informaram um tempo de atuação que varia entre 10 e 32 anos na carreira docente. Suas experiências são variadas entre as modalidades de ensino, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, ainda relataram experiência docente na Educação Especial e/ou Atendimento Educacional Especializado, Educação de Jovens e Adultos.

Na busca por arrematar essa breve caracterização das participantes dessa investigação torna-se relevante ressaltar que 11 formadoras afirmaram terem outras experiências com a formação de professores, por meio de coordenações de núcleos educacionais, coordenação pedagógica em instituições particulares, coordenação pedagógica em outras modalidades de ensino, formação de professores iniciantes, ministração de cursos de curta duração, multiplicação de programas da iniciativa privada ou do governo federal e tutoria em EaD. Presumimos que as experiências no exercício da docência, bem como as experiências anteriores com a formação de professores, seja ela esporádica ou contínua possibilitaram aos formadores de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental diferentes oportunidades de reflexão diante dos desafios da vida profissional.

Finalmente, o grupo de formadoras colaboradoras dessa pesquisa destacou-se pela participação em todo o processo o que possibilitou a produção de escritas narrativas e interações constantes nos fóruns de discussão.

### **3.3 O *corpus* de análise da pesquisa**

Nossa proposta de investigação-formação corrobora algumas características da Análise de Conteúdo, na perspectiva adotada por Bardin (1977) e Franco (2012) à medida que nos possibilita lançar mão não apenas de considerar o que é observável, mas também considerar o que é latente, a hermenêutica. Nesse sentido, torna-se imprescindível arrolar nesse estudo o que compreendemos por significado e sentido, uma vez que ao longo de nossas inferências estaremos discutindo a complexidade existente na análise dos dados a partir da descrição, análise e sentido que os indivíduos atribuem às suas memórias e experiências

formadoras ao longo de seu percurso formativo (FRANCO, 2012, p.13). Por conseguinte, concordamos com a autora ao conceituar a diferença entre sentido e significado:

O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu *corpus* de significação. Já o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivando que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das representações sociais, cognitivas, subjetivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas.

A contextualização é relevante como um passo na análise, uma vez que o contexto deve ser considerado como pano de fundo que garanta possibilidades de construção dos sentidos que são atribuídos às mensagens. Dessa forma, consideramos possível, nessa perspectiva a produção de inferências sobre os dados.

Conforme Nacarato e Passeggi (2014), uma escrita narrativa pode contribuir tanto para o leitor quanto para quem produz o texto, pois ao narrar, além de evocar os fatos é preciso reconstruir um cenário para que a trama possa se inserir e ganhar sentido para si e para o outro. Esse momento envolve um processo de reflexão sobre a experiência narrada possibilitando a atribuição de sentidos e significados ao que se passou. Assim, uma escrita narrativa por meio de memoriais de formação pode ser entendida como uma fonte primária de construção de sentidos para o próprio autor.

O curso *online* possibilitou a constituição de um contexto de elaboração de escritas narrativas para a construção do *corpus* dessa pesquisa: as narrativas produzidas nos memoriais de formação fomentadas pelos momentos de interação nos Fóruns de Discussão.

Os formadores que iniciaram as atividades foram de pronto informados sobre nossa proposta de investigação-formação. Apresentamos o curso como celeiro das aprendizagens colaborativas no grupo de formadores de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e também a investigação de doutorado que permitiu a idealização do espaço formativo *online* e da estrutura e organização teórico-metodológica da intervenção realizada.

Na interface “Início”, na qual a mensagem acima esteve alocada, disponibilizamos um link intitulado “Conheça um pouco mais de nossa proposta” (APÊNDICE 6), pelo qual pudemos esclarecer ainda mais sobre nosso objetivo com a produção de memoriais de formação, no intuito de fomentar uma prática de escrita autobiográfica ancorada numa perspectiva reflexiva. O curso *online* foi organizado a partir de dispositivos de escrita sobre a experiências pessoais e profissionais, a tomada dessa narrativa como mote para a reflexão e formação em colaboração.



Nossa proposta de intervenção considerou que os formadores escreveriam seus memoriais por etapas. A dinâmica da escrita considerava sempre a temática do Módulo e a temática daquela discussão proposta. Assim, o Fórum de Discussão foi um instrumento presente no trabalho de promover a mediação entre os formadores e o objeto de conhecimento daquela interface. Sempre acompanhado da leitura de um texto mobilizador, algumas questões de análise e um tempo hábil para que as interações ocorressem no AVA. Esse dispositivo de formação proporcionou muito momentos de aprendizagem, troca, intervenções e questionamento, tanto por parte dos formadores participantes do curso quanto da pesquisadora-formadora.

Finalizado o Fórum de Discussão, os participantes eram convidados a significar suas experiências formadoras na escrita de narrativas que comporiam o memorial de formação. Ao longo de toda a construção das narrativas que compuseram o memorial, elaboramos algumas orientações que possibilitassem o início da escrita (APÊNDICE 6).

Desse modo, na primeira atividade do “Módulo 1”, um Fórum de Discussão viabilizou aos participantes um reconhecimento sobre a proposta de escrita de narrativas em memoriais de formação. Ao final do período dedicado à realização do Fórum, propusemos a primeira escrita narrativa que comporia o memorial de formação cuja delimitação foi o período de escolarização na Educação Básica ao curso de formação inicial. Após a conclusão dessa primeira narrativa, escolhemos uma delas, a que consideramos apresentar de forma bastante completa toda a trajetória da autora, incluindo também elementos do contexto sociocultural e histórico em que ela cresceu e se formou. Essa etapa impulsionou os participantes para a reflexão de pontos que podem ser explorados para que o memorial ficasse mais rico e com mais detalhes e reflexões.

Feita essa discussão coletivamente, em Fórum, solicitamos que os participantes revisitassem suas narrativas e aprofundassem a escrita, fato esse que não obteve, em nosso ponto de vista, o êxito almejado. Inferimos que o pouco tempo de dedicação para a realização dessa atividade e até mesmo o desconhecimento do potencial da escrita de si como prática de produção de conhecimento, nesse momento, não foi compreendida por todos e acarretou o não envio da narrativa revista. Decidimos não realizar a socialização das escritas autobiográficas, com o intuito de reescrever seus textos a partir das discussões em grupo.

Optamos, então, por promover feedbacks individuais para contribuir na reescrita das narrativas para que participante pudesse fazê-la em seu tempo disponível a ser realizada até o final do curso. Essa opção se deu devido ao fato de, naquele momento, acreditarmos que o

grupo ainda não estava seguro sobre a metodologia e que precisava adaptar-se primeiramente ao fato de escrever sobre suas histórias e experiências.

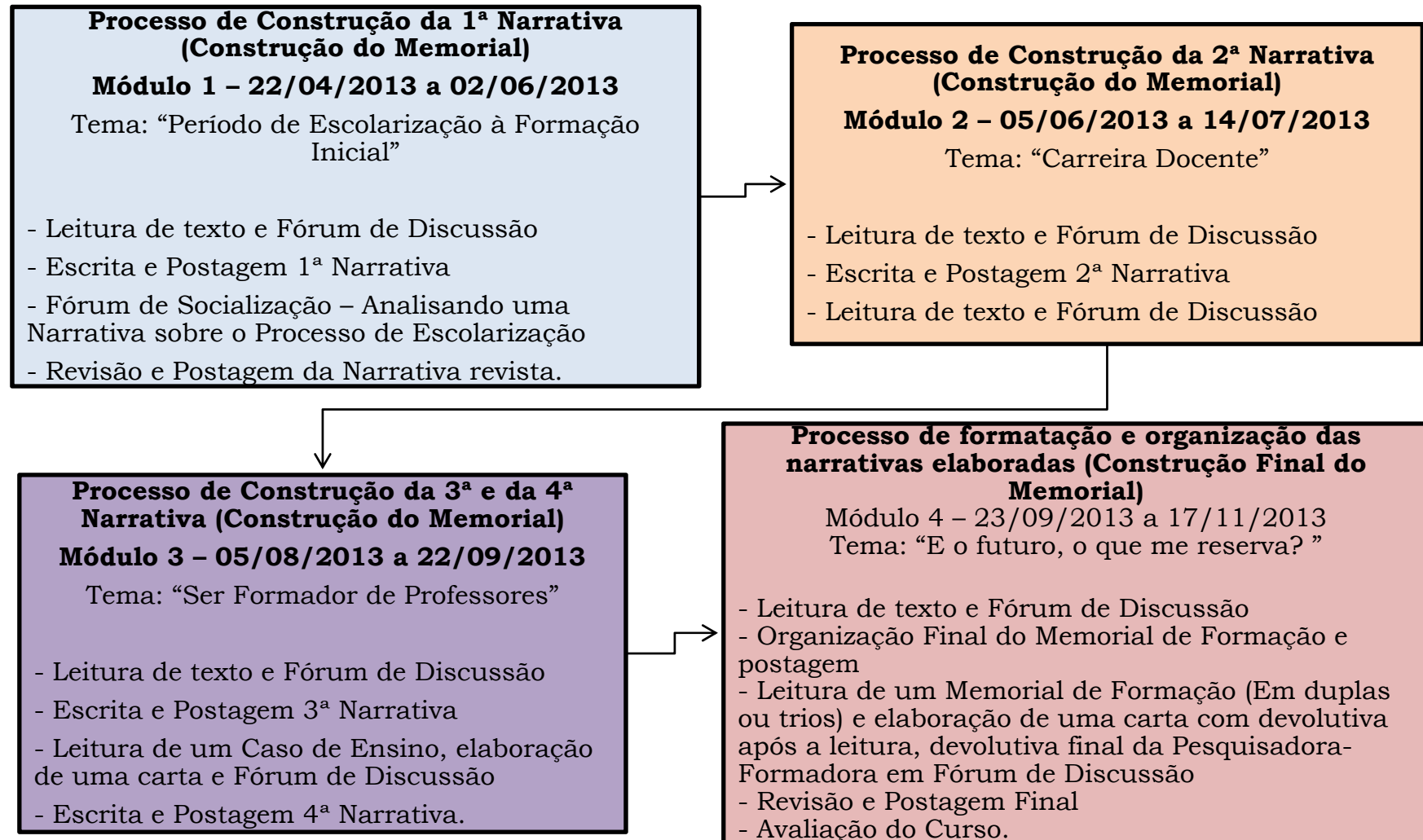
Desse modo, as interações e a mediação ocorriam ao longo de todo o curso, individualmente, e especialmente nas atividades formativa como os Fóruns de Discussão, a leitura dos textos, o uso de outras ferramentas como o questionário e principalmente na escrita dos memoriais.

Seguimos mais dois módulos com a construção das narrativas que comporiam o memorial de cada formador. No “Módulo 2” e “Módulo 3” a dinâmica se repetiu, primeiramente um Fórum discutindo a temática “Processos formativos, docência e função do formador”, depois a escrita da narrativa e novamente um Fórum de Discussão que aprofundasse uma temática compreendida como necessidade formativa dos formadores de professores e a escrita de mais uma narrativa.

Finalmente, no “Módulo 4” há uma organização do Memorial de Formação, também na mesma dinâmica de discussão em fórum. Ao longo de todo o processo, a escrita das narrativas esteve subsidiada pela interação mantida nos Fóruns, uma vez que a temática a ser significada pela escrita havia sido inicialmente alvo das discussões do grupo de formadores.

Abaixo organizamos uma linha de progressão temática em que será possível visualizar as etapas em que o memorial foi construído dentro do curso *online*.

**Figura 1:** Processo de Construção dos Memoriais de Formação no contexto do curso *online*



Fonte:

Elaborado

pela

autora.

É possível observar que no Módulo 4, retomamos a socialização dos memoriais. Nesse momento havia mais segurança e reconhecimento do outro como alguém que possibilita a aprendizagem dentro do curso. Assim, propusemos que em pequenos grupos de duas ou três pessoas cada participante pudesse ler o memorial, fazer algum apontamento sobre algo que pudesse ser mais detalhado ou retomado e que ao final escrevesse uma carta comentando sobre esse processo de leitura. Junto a esse momento, enquanto parte do processo de intervenção, a pesquisadora-formadora leu novamente os memoriais organizados e entregues, fazendo devolutivas e comentários motivadores sobre a escrita e solicitou que após a leitura da carta a eles remetida fosse feita uma revisão do memorial, aprofundando ou anunciando mais alguma experiência e assim o envio final fosse realizado. Na figura a seguir, trouxemos o enunciado da atividade para que seja possível visualizar a intervenção realizada nesse momento.

**Figura 2** – Consigna da atividade AIV- 3\_Leitura de um Memorial Formativo e escrita de uma carta

Olá pessoal,

Esse é um momento muito rico e, portanto muito significativo nesse curso: faremos a leitura de um memorial de formação completo, postado por um colega!

Vocês serão divididos em um fórum por duplas (ou trios). Esse fórum tem o objetivo de mobilizar uma discussão sobre o Memorial de Formação construído, por isso, leia todo o memorial, você pode ao longo da leitura postar algumas mensagens no fórum para o autor, sobre o desenvolvimento de sua leitura. Ao terminar elabore uma carta ao autor do memorial considerando:

- Suas primeiras impressões sobre a história de vida e de formação escritas no memorial.
- A relação das memórias do autor com suas próprias memórias, as lembranças mobilizadas, as reflexões realizadas.
- Trechos que destacaria como significativo na formação do autor.
- Trechos que poderiam ser mais detalhados para compreender algumas situações de grande relevância.
- As sugestões de textos, imagens, poemas, citações, menções etc, que contribuiriam com a confecção do memorial lido.
- A questão do movimento de formação impresso no memorial: como você percebe que o autor se constituiu como formador? Que experiências foram marcantes para isso? Esse movimento se parece com o seu?
- Uma mensagem que remeta ao futuro do autor como formador: o que o futuro pode revelar?

Lembre-se: você está contribuindo para as reflexões e constituição do memorial de formação de um colega de profissão. Por isso, o resultado final desse trabalho possibilitará a divulgação de um detalhe de vida que pode e deve ser divulgado entre nós!

Vamos lá?! Mais uma vez: aceitam o desafio?

Sua participação é fundamental!

Abraços

Elisa

---

Prazo: **21/10/2013 a 02/11/2013**

Ferramenta: Fórum

A atividade vale frequência.

Fonte: Dados do curso *online*.

No que diz respeito ao processo de intervenção esse momento foi bastante profícuo, pois para os formadores se revelou em um processo de aproximação com o memorial de outro formador, agora de forma completa, que traz à tona lembranças e relações com as próprias experiências vividas. Para a pesquisadora-formadora, esse processo foi especialmente significativo, já que foi possível contemplar o fechamento de um percurso vivido no contexto do curso *online* que resultou em um gênero textual agora organizado e apresentado a todos os

participantes na íntegra e a produção de dados ricos para a análise de aspectos da profissionalidade do formador de professores.

Acreditamos que essa proposta de investigação-formação permitiu a todos os envolvidos o entrelaçamento de diferentes aprendizagens e reflexões, tanto ao pesquisador quanto ao participante. Concordamos com Franco (2012) ao conceber que teoria, coleta, análise e interpretação de dados são movimentos integrados que devem estar claros ao investigador quando organiza sua proposta investigativa.

Por se tratar de percursos formativos, tanto pessoais quanto profissionais, as emoções da pesquisadora-formadora também estiveram em jogo e sua própria trajetória foi analisada e refletida, em outro movimento, mais pessoal e autoformativo, porém, nesse estudo ela não foi abordada.

As colaboradoras dessa pesquisa puderam elaborar seus memoriais de formação no decurso do processo formativo, contando com a mediação da pesquisadora-formadora e dos demais participantes na discussão direta de sua escrita por *feedbacks*<sup>17</sup> tecidos nos Fóruns.

Enfim, o *corpus* de nossas análises se expressa prioritariamente nos memoriais de formação que foram produzidos e finalizados no curso *online*, contudo, reconhecemos que esse processo só foi possível porque as interações eram mantidas nos Fóruns de Discussão. Assim sendo, as interações realizadas por meio dessa interface de comunicação foram consideradas em nossas análises para colaborar com a construção dessa tese, na busca pela atribuição de sentidos das diferentes experiências narradas e reveladas no grupo.

A seguir, nos reportaremos aos procedimentos adotados na organização dos dados para as análises.

### **3.4 Procedimentos de análise de dados: iniciando as reflexões**

Conforme Bardin (1977) e Franco (2012), para que possamos organizar nossa análise do conteúdo precisamos sobrepor algumas fases, não rígidas, porém necessárias que propiciarão ao investigador tomar os dados e categorizá-los para que seja possível inferir sobre eles. Nesse sentido, considerando a fase inicial de análise, ou melhor, situando teoricamente aquela que os autores denominam “Pré-Análise”, momento em que pudemos

---

<sup>17</sup> Gostaríamos de ressaltar que estamos compreendendo nesse trabalho o conceito de *Feedback* como uma devolutiva, avaliação de um processo a partir de um olhar formativo aquele que remeteu a escrita.

realizar a escolha dos documentos que devem ser submetidos à análise, a retomada dos objetivos e a constituição inicial dos indicadores que contribuirão para a interpretação final.

Nesse processo, realizamos a fase que Bardin (1977) nomeou por “leitura flutuante”, no intuito de se deixar invadir pelas impressões oriundas dos dados, as emoções, os conhecimentos, enfim. Assim, tudo que foi produzido ao longo do curso, propostas de atividades, de interação, de estudo, de escrita foram impressas e organizadas em uma pasta. A leitura flutuante nos auxiliou a compreender que muitos dados foram construídos em colaboração e que era preciso demarcar o universo da análise.

Avançamos para a fase da escolha dos documentos, organizando assim o *corpus* de análise que se constituiu nos memoriais de formação elaborados ao longo da proposta do curso online. As demais interfaces de comunicação, especialmente os Fóruns, possibilitam a compreensão do contexto de produção dos memoriais e as possibilidades das interações realizadas em torno da aprendizagem da função do formador de professores. Elas foram expressas nas narrativas escritas e nas discussões com os demais colegas. Os dados produzidos ao longo do curso apoiam nossas compreensões acerca dos percursos formativos expressos e organizados nos memoriais.

A fase da análise, propriamente dita, constituiu-se em um trabalho intenso de exploração do material, pela leitura global, a análise, a comparação de trechos escritos pelos diferentes autores, e o estabelecimento de eixos para a interpretação dos dados. A partir dessa exploração do material aventuramos na organização do material autobiográfico expresso nos memoriais de formação. Desse modo, analisamos os dados trazendo em mente alguns eixos definidos *a priori*, conforme nossos objetivos de pesquisa e posteriormente elencamos novas entradas que emergiram dos dados *a posteriori*. Nossa opção por esse percurso de análise agregou características da Análise de Conteúdo que contribuem com as referências teórico-metodológicas da abordagem (auto)biográfica atribuindo sentido aos materiais em questão a partir da subjetividade do investigador.

Para nós, foi bastante significativo conhecer os percursos vividos pelas participantes desse estudo e nos amparamos em nossas inferências para constituir algumas interpretações pertinentes ao campo de pesquisa em que estudo se situa. Apresentamos a seguir uma figura que ilustra a configuração de nossos eixos de interpretação e análise à luz do referencial teórico.

**Quadro 6** – Eixos de análise da investigação de doutorado.

<b>Eixo 1: Percursos formativos e exercício da função do formador de professores</b>	<b>Subeixo:</b> Marcas do Percurso de Escolarização
	<b>Subeixo:</b> Concepções sobre ser professor
	<b>Subeixo:</b> Início da atuação como formador
	<b>Subeixo:</b> Experiências no exercício profissional como formador de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na escola
	<b>Subeixo:</b> Experiências no exercício profissional como formador de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal ou estadual
<b>Eixo2: Aspectos da profissionalidade como formador de professores</b>	<b>Subeixo:</b> Reconhecimento do ser formador: para si e para os outros
	<b>Subeixo:</b> Especificidades da função do formador
	<b>Subeixo:</b> Saberes que qualificam a atuação do formador de professores
	<b>Subeixo:</b> Formar-se para formar: o lugar do estudo e da formação continuada
	<b>Subeixo:</b> O futuro na profissão
<b>Eixo 3: A perspectiva dos formadores participantes do curso <i>online</i> sobre o processo de elaboração dos memoriais de formação</b>	<b>Subeixo:</b> Reflexões sobre os percursos formativos narrados nos memoriais de formação
	<b>Subeixo:</b> Provocações mobilizadas pelo curso online e a escrita de memoriais

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Tendo em vista a organização dos dados expressa anteriormente, constituímos nossas análises tomando por referência, os dados, nossas reflexões teóricas e nossa percepção e inferências sobre os dados construídos ao longo do curso de formação *online*. Esse trabalho possibilitou uma comparação do conteúdo dos dados com algumas teorias explicativas, adiantando interpretações que seguiam ao encontro de nossos objetivos da pesquisa.

O leitor poderá observar que optamos por referenciar os excertos trazidos das narrativas produzidas pelas participantes do curso indicando o **nome fictício**, a referência do **espaço de atuação** da formadora, sendo que usamos “Formadora da Escola”, quando esse é o espaço de atuação e “Formadora da SE” (Secretaria de Educação) quando a formadora atua em secretarias municipais, departamentos de Educação, diretorias de ensino, representando as redes municipais ou estaduais de ensino. Logo em seguida, **o documento em que a narrativa foi elaborada**. Exemplo: Mariana, Formadora da Escola, Memorial de Formação.

Finalmente, consideramos que as percepções que o investigador tem acerca do processo de investigação-formação é um trabalho que considera o sujeito como um narrador de suas memórias e que elas são fruto de uma reelaboração pessoal das experiências vividas ao longo da vida pautada na conduta ética em todo o processo. No próximo capítulo,

analisamos percursos formativos evocados por formadoras de professores participantes dessa investigação.

#### **4 PERCURSOS FORMATIVOS DOS FORMADORES DE PROFESSORES REVELADOS EM UM CURSO *ONLINE***

Na leitura dos memoriais de formação que compõem o *corpus* de análise dessa pesquisa encontramos algumas lembranças significativas, uma vez que os percursos formativos estão ancorados em experiências formadoras vividas, refletindo-se em itinerários pessoais que se consolidam em suas narrativas. Consideramos que tais experiências formadoras podem nos revelar indícios do que representa a constituição da profissionalidade dos formadores de professores, por meio da evocação de recordações-referências que se configuram como conhecimentos e práticas de saber-fazer no exercício da função. Reiteramos que esse processo não ocorreu de maneira isolada, mas na mediação realizada pela pesquisadora-formadora e pelos demais participantes do curso.

Ao analisar os memoriais, constatamos de modo geral que as dezessete participantes construíram seus textos considerando as orientações fornecidas ao longo do curso de formação *online*. Ainda assim, podemos perceber que cada formadora trouxe sua autoria, seu estilo pessoal de escrita (PRADO; SOLIGO, 2007) realizando na construção do memorial um processo reflexivo em colaboração com o grupo (RODGERS, 2002) por meio das discussões realizadas nos Fóruns ao longo do curso *online*. As autoras retomaram os diferentes percursos formativos: período de escolarização na Educação Básica; opção pelo magistério; formação docente pela habilitação em Magistério; formação docente no Ensino Superior; início da carreira docente; transição da docência para função de formador de professores; atuação enquanto formador de professores; formação continuada na função do formador. Procuramos ao longo do processo de análise evidenciar as eventuais contribuições do curso *online* para a formação dos formadores de professores.

Nosso maior desafio centrou-se na tessitura de uma análise que nos oferecesse condições de reconhecer os indícios da constituição da profissionalidade do formador, na aprendizagem de sua função, o movimento de desenvolvimento profissional promovido pela formação dos formadores de professores, bem como os caminhos que conduziram as participantes desse estudo rumo a novas aprendizagens sobre a função. Assim sendo, nos propusemos ao longo desse capítulo a analisar: os percursos formativos narrados que compreende a formação e a função de formador; as aprendizagens, conhecimentos e características que revelam aspectos da profissionalidade dos formadores de professores



participantes do estudo; as aprendizagens, conhecimentos e características que revelam aspectos da profissionalidade dos formadores de professores participantes do estudo. E finalmente, buscamos compreender a perspectiva dos formadores participantes sobre o processo vivido no curso de formação *online*.

#### **4.1 Percursos formativos e exercício da função do formador de professores**

As narrativas que compuseram os memoriais de formação trouxeram, de forma sucinta ou com maior riqueza de detalhes, diferentes caminhos, narrados e costurados por algumas participantes, com discussões teóricas e/ou fotos que nos conduziram a visualizar o fato narrado.

Um ponto comum e que permeia os diferentes memoriais são os diferentes contextos de interação e transação, apresentados por Josso (2004), enquanto contexto de produção das experiências formadoras: a família e o contexto sociocultural e afetivo, como apontam outros estudos como Hernandez (2011) e Souza (2006c).

Notamos o quanto a família impactou a formação pessoal de cada participante por meio das narrações com as quais tivemos contato. O fato de um dos pais ou ambos valorizarem o estudo foi uma marca representativa nos memoriais de formação.

Encontramos algumas lembranças que afloram as marcas deixadas pelo papel da mãe nessa relação com os estudos: mães que cozinham na escola, outras que ajudavam as professoras, aquelas que permaneciam na escola, também as que incentivavam os estudos. A influência e o empenho das mães, em cada detalhe apresentado, se mostram como fator fundamental para a continuidade dos estudos das colaboradoras dessa pesquisa.

A figura paterna é trazida ao longo das narrativas em polos distintos: como referências positivas no acompanhamento e auxílio no processo de aprendizagem dos conteúdos escolares, na motivação e apoio nos estudos, especialmente no processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita. Em sentido oposto, as marcas negativas mostram o papel do pai enquanto aquele que dava os castigos quando as notas não eram boas e quando enfatizavam que o estudo não era para mulheres e que elas deveriam desistir, pois deveriam se casar.

As diferentes narrativas ainda demonstram a superação das participantes diante das dificuldades vividas no contexto familiar, como o divórcio, o abandono dos pais no nascimento e a necessidade de cuidar dos irmãos desde muito pequenas.

De modo semelhante à ênfase dada às experiências vividas na família, surgiram a partir de diferentes contextos socioculturais e afetivos que remeteram especialmente às marcas deixadas pelos lugares onde residiram, pois a lembrança da zona rural, das escolas rurais e das brincadeiras na terra, receberam grande destaque afetivo em diferentes memoriais de formação (FERREIRA, 2014). Observamos diferentes rememorações acerca das impressões deixadas pelo próprio ambiente escolar, como o piso de madeira, escolas antigas, o improvisado das salas de aulas, das carteiras e do filtro de barro que foi lembrado por algumas formadoras.

Algumas participantes destacaram as experiências que viveram na impossibilidade de matricular-se regularmente na primeira série do Ensino Fundamental, sendo que em alguns casos sua frequência nesse ambiente se deu apenas na modalidade de ouvinte, pois não tinham idade para ingressar, mas manifestavam um desejo enorme de estar naquele ambiente. Poucas cursaram a Educação Infantil, visto que essa ainda não se apresentava como uma realidade comum há décadas atrás nos diferentes estados e municípios brasileiros, por isso, a grande maioria iniciou seus estudos a partir da primeira série.

As experiências vividas envolvem referências sociais, culturais e afetivas que se tornaram contexto de produção para os diferentes percursos formativos que procuramos analisar nesse capítulo.

Ao contemplar os dados desse estudo e inseri-lo no campo de pesquisa da formação de professores, constatamos que os percursos formativos vividos no período de escolarização, bem como de formação inicial e início da carreira docente não diferem de muitas pesquisas realizadas ao longo dos anos. Esse dado ratifica a veracidade das pesquisas até então realizadas, especialmente pelo nosso grupo de pesquisa<sup>18</sup>, e denota pontos nodais a serem modificados em cada etapa formativa que anunciamos (CUNHA, 2014; FERREIRA, 2014; MARTINS, 2015; MACHADO, 2015 entre outros).

#### **4.1.1 Primeiras impressões sobre a docência: as marcas do período de escolarização na Educação Básica**

Para Oliveira e Gama (2014), as experiências positivas da infância apresentam grande influência sobre as decisões como escolha da carreira e posteriormente em suas próprias ações pedagógicas no exercício profissional. E desse modo, um professor bem-

---

<sup>18</sup> Estudos sobre a docência: teorias e práticas. Portal de Grupos de Pesquisa. CNPq.

sucedido em suas práticas, assim como a manifestação de ações e atitudes que viabilizaram o processo de ensino-aprendizagem se mostram como aspectos singulares na vida de cada participante e que puderam ser explicitados pela narrativa ao longo do memorial.

Notamos, contudo, que as marcas deixadas pelos docentes não são apenas positivas. Encontramos na leitura dos memoriais muitas reflexões sobre marcas negativas que desabonam a imagem construída acerca do professor, sendo que muitas dessas recordações associam-se a situações de rigidez excessiva, agressões físicas e verbais, constantemente associadas ao medo de errar.

Consideramos que as marcas negativas se refletiram em modos coercitivos para manter ou modificar os comportamentos dos alunos por vezes concretizando-se, atualmente, em contra-modelos docentes. De modo geral, as formadoras relataram épocas distintas em que percorreram seus processos de escolarização, em sua grande maioria, anteriores à década de 1990, cuja marca mais acentuada na relação pedagógica nos parece o respeito e o temor pela figura do professor.

Os sujeitos em formação constroem seus saberes nas diferentes interações que estabelecem nas experiências vividas. Dessa forma, retomamos as contribuições de Josso (2004, p.143) que nos remetem ao entendimento de que:

[...] a experiência pode tornar-se em tal a posteriori de um acontecimento, de uma situação, de uma interação; é o trabalho de reflexão sobre o que se passou; mas uma atividade qualquer é também experiência desde que o sujeito se conceda os meios de observar, no decorrer da atividade, o que se passa e reflita sobre o que esta observação lhe traz como informação sobre a atividade empreendida. Em outras palavras, uma experiência é uma ação refletida a priori ou a posteriori (JOSSO, 2004, p.143).

As primeiras imagens, bem como as marcas deixadas pelos professores ainda no período de escolarização possibilitaram às formadoras uma retomada desses momentos considerando também o modo como foram ensinadas. Por isso, buscamos nesse momento retratar as práticas pedagógicas que são ressaltadas como experiências formadoras para as participantes dessa investigação.

Após a análise dos dezessete memoriais de formação pudemos organizar as rememorações das práticas pedagógicas em que as formadoras foram ensinadas, por meio de alguns temas comuns e que se sobressaem nesse momento, sendo eles: as marcas dos métodos utilizados para alfabetização; práticas pedagógicas que possibilitaram o protagonismo do estudante e marcas negativas das práticas pedagógicas.

Ao longo dos diferentes percursos formativos, o período de escolarização na Educação Básica se revela como um momento de aprendizagens e construção de algumas imagens sobre a docência que acompanham o sujeito em formação no curso de sua vida. Buscamos também algumas reflexões que se inserem na perspectiva daqueles que tiveram a experiência enquanto estudantes e agora pensam sobre as práticas pedagógicas pelas quais foram ensinados, analisando-as sob a ótica de seus conhecimentos profissionais.

O papel do professor frente ao processo de alfabetização foi destacado como um balizador das aprendizagens para as próprias estudantes que afirmaram terem sido estimuladas pelas práticas em que foram ensinadas.

É possível inferir que a menção a esse material é sempre carregada de expressões afetivas, como marcas significativas de um processo, contudo, como discutimos até aqui, esse processo de reflexão sobre as experiências de escolarização não está descolado de uma análise circunstanciada que se baseia nos conhecimentos que hoje compõem a bagagem teórica das formadoras. Ou seja, o que observamos é uma relação afetuosa com esse material, mas no decurso da escrita as práticas de alfabetização são revisitadas e o método empregado em sua própria alfabetização se torna questionável.

Emergiram ainda algumas práticas pedagógicas que contrapunham a metodologia descontextualizada da Cartilha e permitiram o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes, especialmente a partir dos anos finais do Ensino Fundamental. Inferimos que essas marcas sejam ainda mais presentes nas concepções que permeiam sua atuação enquanto formadoras de professores e também pelo papel da escola e da Educação.

O sentido atribuído às marcas deixadas pelas práticas dos professores pode influenciar a construção da profissionalidade dessas formadoras, tomando os protagonismos da adolescência como fatores que se coadunam com as concepções e conhecimentos adquiridos nos seus diferentes percursos de formação, tornando-as assim marcas relevantes que estão impressas em suas ações profissionais atualmente.

Os memoriais ainda revelaram algumas marcas negativas que da mesma forma parecem incidir sobre as concepções atuais das formadoras, tendo em vista a aversão que acompanhou suas reflexões.

Considerando as discussões de Moita (1992) buscamos averiguar as possibilidades de reconstrução de diferentes trajetórias de vida apresentadas pela autora como processos parciais de formação que engendram a dinâmica da constituição da identidade pessoal e profissional. Esse fato ocorre porque a contribuição do outro e dos diferentes espaços formativos da infância, seja ele familiar ou social, na relação profissional é um movimento

que pode vir a acontecer em algumas etapas da vida. O que buscamos dizer é que se constata a presença ativa, na vida profissional dos formadores, dos valores manifestados especialmente na cultura familiar. Desse modo:

Numa perspectiva diacrônica pode notar-se uma influência muito forte do tempo “passado” na vida profissional – o tempo de infância. As experiências feitas durante a infância projectam-se na relação com as crianças. É significativo ouvir educadoras explicitar as marcas das suas experiências de crianças nas relações educativas (MOITA, 1992, p.138).

Esse percurso formativo, de escolarização na Educação Básica, analisado a partir dos memoriais de formação revelou nossa percepção sobre o potencial da escrita de si como possibilidade de reflexão sobre sua trajetória pessoal e profissional. Corroboramos às discussões de Oliveira e Gama (2014, p.214) ao defenderem que analisar a própria escrita “[...] contribui na percepção de lacunas cujo preenchimento é necessário ao entendimento do processo vivido, o que mostra o movimento de reflexão experimentado”. Esse processo reflexivo realizado pelas participantes desse estudo cria condições para que possam analisar seus percursos anteriores e tomá-los como objeto de conhecimento, permitindo assim que se possam visualizar os componentes formativos que hoje se estabelecem como indicadores de uma constituição de sua profissionalidade.

Ao retomar as lembranças sobre o período de escolarização, frequentemente encontramos nos memoriais, situações relatadas que evocam as marcas deixadas ao longo dessa época e que podem se refletir em aspectos do Ser Formador de professores. Corroboramos com o entendimento de que, as imagens sobre a docência necessitam ser reformuladas ao longo dos processos formativos (MAGALHÃES, 2008). Isso se torna possível uma vez que concebemos a formação desde o período de escolarização quando são geradas as primeiras experiências e imagens sobre o Ser Professor, que continuam ao longo da formação inicial e seguem em toda vida profissional (MIZUKAMI *et al.*, 2002).

Acreditamos ser pertinente costurar tais marcas aos achados dessa pesquisa, porque antes de se tornar formador de professores esse profissional percorreu o caminho da docência, constituindo-se enquanto profissional da Educação, tendo em vista que essa é uma das exigências para se tornar um formador na escola pública.

Nossas impressões sobre esses aspectos que configuram a constituição das imagens sobre a docência, se refletem especialmente nas marcas deixadas pelos professores pelos quais foram ensinados e suas respectivas práticas pedagógicas.

Essa retomada se faz necessária, pois é por meio de tal movimento que procuramos reconhecer aspectos de profissionalidade dos formadores de professores, uma vez que foram estudantes, formaram-se, lecionaram e agora atuam como formadores.

Encontramos uma marca muito presente nas narrativas dos formadores: a imagem positiva dos professores, associada ao apreço por esse profissional dadas as manifestações de afeto que tinham para com eles enquanto estudantes. Nos diferentes períodos do processo de escolarização, referências positivas como as que foram trazidas por Augusta cuja relação professor-aluno parecia não se apresentar de maneira tão rígida, mas atravessada pela tentativa de estabelecer um vínculo afetivo próximo a uma relação de amizade:

[...] lembro-me de uma professora muito divertida e carinhosa, logo no primeiro dia de aula ensinou que não devíamos chamá-la de “tia” e sim de amiga Silvia. (Augusta, Formadora da SE, Memorial de Formação).

A lembrança positiva das professoras, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental se faz recorrente, uma vez que a relação tende a ser mais próxima entre o estudante e o docente. Observamos isso nas reflexões de Luana quando por um motivo de saúde precisou se afastar da escola na Educação Infantil e ao retornar:

[...] a professora novamente fez aquela acolhida, pegar no colo, muitos beijos, muitas histórias contadas comigo ao seu lado e ao final do ano ganhei o personagem principal em uma peça de teatro. (Luana, Formadora da SE, Memorial de Formação).

Com referência aos primeiros anos do Ensino Fundamental, Vivian, descreve suas professoras considerando os elos afetivos que elas estabeleciam:

Minha professora da primeira série era amorosa, atenciosa, mas muito doente e tirava muitas licenças, nós ficávamos arrasados pois vinham várias substitutas [...]. Na terceira série minha professora era um verdadeiro anjo, muito atenciosa, me elogiava muito, me presenteava com lápis, borrachas e até um jogo de canetinhas ganhei por fazer as atividades e ter capricho no caderno. (Vivian, Formadora da SE, Memorial de Formação).

Os valores atribuídos às primeiras professoras nos conduziram a uma reflexão acerca as imagens da docência que foram construídas desde a infância. É possível inferir que as marcas positivas deixadas pelas primeiras professoras estão relacionadas ao modo como o aluno era tratado pelo professor, com atenção, com dedicação, com respeito.

Isso também pode ser analisado a partir da colocação realizada por Samara quando descreveu a imagem de sua professora:

Ela era muito especial: atenciosa com todos, dedicada, carinhosa, paciente e excelente professora. Trazia para nossa escola seu único filho, que assim como eu, era deficiente auditivo. (Samara, Formadora da SE, Memorial de Formação).

Após tantos adjetivos de valorização, encontramos a expressão “excelente professora” que na sequência da narração se expressa com a explicitação de seu método de alfabetização tradicional, cujo foco estava na aprendizagem por memorização, associado às músicas que possibilitavam esse movimento pedagógico. Ela relatou:

Ainda me recordo da sala toda entoando “Tic-tac, marcha ré, fecha a bolinha e desce o pé. Tic-tac, marcha ré, fecha a bolinha e põe o boné!” Assim aprendíamos a traçar as letras A e O. (Samara, Formadora da SE, Memorial de Formação).

Nessa direção, a narrativa de Ana Rita também retomou a imagem de uma professora de ensino tradicional, mas com grande dedicação ao trabalho que pode ser percebido pela formadora ao escrever sobre seu processo de escolarização:

Minha primeira professora da 1ª série, nunca me esquecerei dela, que me ensinou as primeiras letras, mesmo que de maneira muito tradicional, mas aprendi. Era muito dedicada, não me lembro dela gritando ou brava, eu a venerava. (Ana Rita, Formadora da Escola, Memorial de Formação).

Observamos pela escrita de Ana Rita uma imagem idealizada de sua professora. Essa idealização pode estar associada ao fato da autora narrar em diversos momentos, o grande desejo que manifestava em estar na escola, a grande valorização que os pais tinham sobre a escola e por ser sua primeira professora e deixou essa marca positiva em sua história pessoal.

A admiração pelo professor que manifestava características positivas, especialmente, quando relacionadas às palavras: carinho, dedicação, atenção, paciência, torcida, afinidade, pode ainda ser percebida em narrações trazidas também pelas formadoras Sara, Silvia e Laura.

Por meio dos excertos que analisamos, a imagem de um bom professor e suas impressões positivas sobre o perfil desses sujeitos está prioritariamente associada aos aspectos

afetivos que destacamos. Isso nos remete a refletir que tais valores podem tangenciar a concepção do Ser Professor, do entendimento sobre como deva ser a relação professor-aluno.

Para Oliveira e Gama (2014), as experiências positivas da infância apresentam grande influência sobre as decisões como escolha da carreira e posteriormente em suas próprias ações pedagógicas no exercício profissional. E desse modo, um professor bem-sucedido em suas práticas, assim como a manifestação de ações e atitudes que viabilizaram o processo de ensino-aprendizagem se mostram como aspectos singulares na vida de cada participante e que puderam ser explicitados pela narrativa ao longo do memorial.

Notamos, contudo, que as marcas deixadas pelos docentes não são apenas positivas. Encontramos na leitura dos memoriais muitas reflexões sobre marcas negativas que desabonam a imagem construída acerca do professor, sendo que muitas dessas recordações associam-se a situações de rigidez excessiva, agressões físicas e verbais, constantemente associadas ao medo de errar.

Para Luana, a marca negativa mais representativa concentrou-se nas duas primeiras séries do Ensino Fundamental, em que evidenciou que a professora era muito brava e “dava reguadas na mesa”. Assim, um pouco mais além que bater com a régua na mesa, Leni e Letícia teceram narrativas semelhantes, pontuando com maior ênfase o fato de suas respectivas professoras serem “enérgicas” e “distribuírem reguadas” nos próprios alunos da classe.

O medo de errar se destaca com a exposição vexatória, como narrado por Karina. Essa situação poderia acontecer caso o comportamento fosse desviado daquele que era esperado para um aluno nas diferentes épocas escolares. Gisele relatou a difícil relação com a professora de Matemática que era excelente nessa área do conhecimento, e além disso:

[...] agredia as crianças verbal e fisicamente, muito choro saía de lá. (Gisele, Formadora da SE, Memorial de Formação)

Para Augusta, o incômodo advindo de sua professora da primeira série, a quem atribuiu o fato de que sua ida à escola “transformou-se em infelicidade”, pode ser compreendida pela excessiva necessidade de manter o silêncio, em que os alunos eram dominados por gritos e rigidez na condução feita pela professora. Vivian também relata a necessidade que as professoras tinham em manter o silêncio por meio de “exaustivas cópias”.

Consideramos que as marcas negativas se refletiram em modos coercitivos para manter ou modificar os comportamentos dos alunos. A narrativa a seguir ratificou nossa inferência:



Tenho muito nítida a lembrança de momentos cujo, desvio de comportamento não vieram acompanhados de uma conversa somente. Quando, na pré-escola não queria cantar, a professora conversou e eu dizia “não quero cantar” e ela pedia para cantar, ora! não queria cantar! Mas, quando ela pegou uma tesoura e disse que aquele que não cantasse ela cortaria a língua, passei a cantar lindamente (talvez não lindamente, mas com força!). (Marcela, Formadora da Escola, Memorial de Formação).

Marcela toma essa experiência narrada como um contra-modelo. Para ela, sua experiência enquanto aluna pareceu-nos evidenciar suas concepções sobre o respeito à individualidade do aluno. Isso ocorre, porque ela mesma tinha um comportamento desviante devido às próprias condições emocionais que tinha na infância, mas não acredita que práticas coercitivas são promotoras de aprendizagem, apesar de declarar que sempre foi alvo dessas ações dos professores. Ao longo de seu memorial de formação, a autora relatou que enquanto docente perdeu-se no modo de conduzir sua aula, pois o fato de não repetir as práticas de seus professores fez com que ela não tivesse um modelo a seguir diante do comportamento desviante.

De modo geral, as formadoras relataram épocas distintas em que percorreram seus processos de escolarização, em sua grande maioria, anteriores à década de 1990, cuja marca mais acentuada na relação pedagógica nos parece o respeito e o temor pela figura do professor. A lembrança de Márcia enfatizou essa questão:

Eu tinha pavor de errar na escola os professores naquela época eram rígidos e comunicavam para minha mãe minhas travessuras e eu levava logo umas palmadas. Pois o professor era muito respeitado pela família. (Márcia, Formadora da Escola, Memorial de Formação).

Os sujeitos em formação constroem seus saberes nas diferentes interações que estabelecem nas experiências vividas. Dessa forma, retomamos as contribuições de Josso (2004, p.143) que nos remetem ao entendimento de que:

[...] a experiência pode tornar-se em tal a posteriori de um acontecimento, de uma situação, de uma interação; é o trabalho de reflexão sobre o que se passou; mas uma atividade qualquer é também experiência desde que o sujeito se conceda os meios de observar, no decorrer da atividade, o que se passa e reflita sobre o que esta observação lhe traz como informação sobre a atividade empreendida. Em outras palavras, uma experiência é uma ação refletida a priori ou a posteriori. (JOSSO, 2004, p.143)

As primeiras imagens, bem como as marcas deixadas pelos professores ainda no período de escolarização possibilitaram às formadoras uma retomada desses momentos considerando também o modo como foram ensinadas. Por isso, buscamos nesse momento retratar as práticas pedagógicas que são ressaltadas como experiências formadoras para as participantes dessa investigação.

Após a análise dos dezessete memoriais de formação pudemos organizar as lembranças das práticas pedagógicas em que as formadoras foram ensinadas, por meio de alguns temas comuns e que se sobressaem nesse momento, sendo eles: as marcas dos métodos utilizados para alfabetização; práticas pedagógicas que possibilitaram o protagonismo do estudante e marcas negativas das práticas pedagógicas.

Ao longo dos diferentes percursos formativos, o período de escolarização na Educação Básica se revela como um momento de aprendizagens e construção de algumas imagens sobre a docência que acompanham o sujeito em formação no curso de sua vida. Buscamos também algumas reflexões que se inserem na perspectiva daqueles que tiveram a experiência enquanto estudantes e agora pensam sobre as práticas pedagógicas pelas quais foram ensinados, analisando-as sob a ótica de seus conhecimentos profissionais.

Laura, ao descrever o modo como foi alfabetizada enfatizou a metodologia da professora que era assentada em práticas de silabação. Com sua formação e conhecimento sobre os caminhos da alfabetização ela narrou:

Por causa dessa afinidade com a professora e a ansiedade de aprender a ler, “inventei” um jeito que pudesse ir adiante da metodologia silabada utilizada pela professora. A medida que eu conhecia o nome das letras, olhava a primeira de uma palavra, a última, e adivinhava o resto. Na maioria das vezes dava certo e eu conseguia ler o texto. As tais sílabas complexas, não foram tão complexas assim, a adivinhação as tornaram muito simples. Logo, logo me vi lendo de fato. (Laura, Formadora da SE, Memorial de Formação).

A reflexão de Laura ilustrou sua compreensão sobre a metodologia da professora, fato que pode ser considerado diante do contexto apresentado pela formadora em seu memorial. Percebemos que posteriormente ela nos apresentou novas reflexões sobre como as crianças são alfabetizadas e as bases teóricas que hoje estão no bojo de suas concepções sobre o ensino, aliás bastante diferentes do modo como foi ensinada.

Nessa mesma direção, outras formadoras refletiram sobre o modo como foram alfabetizadas e os métodos que hoje visualizam em tais práticas. Algo que se repete em três

dessas narrativas é a presença da cartilha na qual cada formador atribuiu um sentido diferente ao impacto desse material e conseqüentemente de uma metodologia impressa no processo de alfabetização. As narrativas de Vivian e Melissa trouxeram em si uma carga mais afetiva sobre esse processo:

Outro episódio que marcou bastante foi a forma como minha professora da 1ª série nos apresentou nossa cartilha, que ao contrário da maioria das pessoas da minha geração não foi “Caminho Suave”. Minha professora foi nos envolvendo com uma história que não me recordo bem, mas ela fez de tal forma que para nós pareceu que havíamos colocado os nomes dos personagens principais que eram “Marita e Paulinho”<sup>19</sup>. (Vivian, Formadora da SE, Memorial de Formação).

Lembro-me da cartilha Caminho Suave e de estar fascinada pelo aprendizado da leitura e da escrita. Um momento especial me marcou na 1ª série: quando levantei da carteira e apresentei para a professora, que estava sentada em sua mesa corrigindo cadernos, uma atividade que havia terminado ela me disse sorrindo: “- Meus parabéns!” Isto foi um grande incentivo para mim, pois estava iniciando minha caminhada e necessitava da aprovação dela. (Melissa, Formadora da SE, Memorial de Formação).

Os excertos expostos nos permitiram observar uma característica que se sobressai: a condução da aula, manifestada na prática pedagógica da professora. Assim, o papel do professor frente ao processo de alfabetização foi destacado como um balizador das aprendizagens para as próprias estudantes que afirmaram terem sido estimuladas pelas práticas em que foram ensinadas.

É possível inferir que a menção a esse material é sempre carregada de expressões afetivas, como marcas significativas de um processo, contudo, como discutimos até aqui, esse processo de reflexão sobre as experiências de escolarização não está descolado de uma análise circunstanciada que se baseia nos conhecimentos que hoje compõe a bagagem teórica das formadoras. Ou seja, o que observamos é uma relação afetuosa com esse material, mas no decurso da escrita as práticas de alfabetização são revisitadas e o método empregado em sua própria alfabetização se torna questionável.

Observamos essa questão na análise de Gisele:

[...] o material era mais valioso que ouro, cartilha Caminho Suave, hoje tenho consciência de que esse método de

---

<sup>19</sup> A formadora faz referência à cartilha “Hora Alegre com Paulinho e Marita- Iniciação a leitura 1ªsérie” de Gilda Guimarães Piedade, Editora IBEP, São Paulo, 1960.

alfabetização fragmenta as palavras, descontextualiza o escolar do real, produzindo, muitas vezes, o analfabetismo funcional[...]. (Gisele, Formadora da SE, Memorial de Formação).

Por meio desse excerto, notamos que o conhecimento teórico que compõe sua formação profissional lhe possibilitou analisar criticamente o modo como foi alfabetizada, e hoje reflete em suas práticas e concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Emergiram ainda algumas práticas pedagógicas que contrapunham a metodologia descontextualizada da Cartilha e permitiram o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes, especialmente a partir dos anos finais do Ensino Fundamental. Inferimos que essas marcas sejam ainda mais presentes nas concepções que permeiam sua atuação enquanto formadoras de professores e também pelo papel da escola e da Educação.

Salientamos que para Sara, as práticas pedagógicas que mais lhe impactaram foram aquelas que implicavam em atuação e participação, segundo ela:

Particpei de todas as apresentações possíveis, adorava pesquisar, me caracterizar e, ser reconhecida. (Sara, Formadora da Escola, Memorial de Formação).

Essa valorização do aluno pode ser compreendida para além do significado social, pelo fato de oferecer condições de aproximar os alunos de situações reais de aprendizagem, por um significado pessoal: o valor de si.

Nossa reflexão nos encaminhou na direção do entendimento de que a escola é o espaço propício para criar condições de desenvolver esse protagonismo, mas para que isso aconteça o estudante precisa ter um respaldo de conhecimentos adquiridos e apreendidos anteriormente. Nesse caso, o professor passa a ser mencionado como aquele que mais viabiliza essa ação de buscar, de ir além, por parte do discente.

Karina narra o modo como a professora de Língua Portuguesa possibilitou seu gosto pela leitura, exigindo e incentivando essa prática, pois para a formadora:

O prazer pela leitura iniciou ali com as indicações, as leituras pedidas, as provas dos livros, com esta professora de português. (Karina, Formadora da SE, Memorial de Formação).

Para a formadora Marcela, a professora de Língua Portuguesa também teve um papel significativo, pois sua postura profissional permitiu com que ela visse a necessidade de conhecer mais a fundo as informações antes de veiculá-las, bem como a necessidade de

estudar outros assuntos mais do que apenas executar tarefas em sala de aula. Desse modo, refletiu que na relação com essa professora decidiu ir além:

Voltei meus olhos para os jornais e aí... fui para o grêmio estudantil na luta por uma biblioteca na escola. (Marcela, Formadora da Escola, Memorial de Formação).

Essa reivindicação pelos direitos como estudante permeou também a narrativa de Márcia. Sua iniciativa em enfrentar a professora de Matemática quando ela não queria explicar o conteúdo novamente, exigindo da professora seu direito de aprender, mobilizou a mudança na prática pedagógica da professora:

[...] desse dia em diante ela passou a perguntar se tínhamos entendido e explicava novamente quando precisava. (Márcia, Formadora da Escola, Memorial de Formação).

O sentido atribuído às marcas deixadas pelas práticas dos professores pode influenciar a construção da identidade profissional dessas formadoras, tomando os protagonismos da adolescência como fatores que coadunam com as concepções e conhecimentos adquiridos nos seus diferentes percursos de formação, tornando-as assim marcas relevantes que estão impressas em suas ações profissionais atualmente.

Os memoriais ainda revelaram algumas marcas negativas que da mesma forma parecem incidir sobre as concepções atuais das formadoras, tendo em vista a aversão que acompanhou suas reflexões. Samara registrou o impacto de uma ação docente que no momento se configurou em uma situação vexatória. Denotou a má impressão deixada por uma professora ao descobrir que seus pais não tinham o mesmo sobrenome e que Samara não possuía sobrenome do pai. Tal situação foi analisada como um preconceito por parte da educadora e isso a levou a um processo de reflexão que trazemos a seguir:

A impressão que eu tinha é que a professora não gostava de mim, pois vivia chamando minha atenção e implicando com o jeito que eu falava, com as expressões mineiras que eu utilizava. Aprendi, com essa professora, que existem pessoas cruéis e que se eu me tornasse professora, jamais seria igual a ela. (Samara, Formadora da SE, Memorial de Formação).

A ação da professora se manifestou como um contra-modelo pedagógico que acompanha as lembranças de Samara e conseqüentemente mobiliza sua aprendizagem da docência.

Augusta sequer conseguiu mencionar com detalhes a reprovação que viveu na sétima série e como isso a desmotivou e marcou profundamente seu interesse pela escola e pelos estudos. A retenção de Augusta se aproximou de uma crítica trazida por Denise acerca das práticas avaliativas que permearam seu período de escolarização, sempre carregadas de juízo de valor e muitas vezes utilizadas de forma injusta.

Denise revelou que a disciplina era tomada como critério para mensurar boas notas em sua escola, tal narrativa é confirmada pela análise de Letícia quando inferiu que

A disciplina escolar era inquestionável, sendo considerada a base para a construção de uma sociedade também disciplinada. (Letícia, Formadora da SE, Memorial de Formação)

Nesse sentido, Denise analisou a partir de sua experiência enquanto estudante:

A avaliação posta como punição, como prova de autoritarismo (não autoridade) do professor, fator este que até hoje, e sempre, irei lutar contra; acredito piamente que o docente que assim faz não tem clareza alguma sobre sua própria função. (Denise, Formadora da Escola, Memorial de Formação).

Aqui também notamos as implicações das marcas negativas na própria atuação profissional, permeando assim as concepções sobre o ensino, inferindo diretamente sobre o seu modo de ser e estar na profissão, conforme aponta Nóvoa (1992).

Considerando as discussões de Moita (1992) buscamos averiguar as possibilidades de reconstrução de diferentes trajetórias de vida apresentadas pela autora como processos parciais de formação que engendram a dinâmica da constituição da identidade pessoal e profissional. Esse fato ocorre porque a contribuição do outro e dos diferentes espaços formativos da infância, seja ele familiar ou social, na relação profissional é um movimento que pode vir a acontecer em algumas etapas da vida. O que buscamos dizer é que se constata a presença ativa, na vida profissional dos formadores, dos valores manifestados especialmente na cultura familiar. Desse modo:

Numa perspectiva diacrônica pode notar-se uma influência muito forte do tempo “passado” na vida profissional – o tempo de infância. As experiências feitas durante a infância projectam-se na relação com as crianças. É significativo ouvir educadoras explicitar as marcas das suas experiências de crianças nas relações educativas. (MOITA, 1992, p.138)

Todo esse percurso formativo, sobre a escolarização na Educação Básica, analisado a partir dos memoriais de formação revelou nossa percepção sobre o potencial da escrita de si como possibilidade de reflexão sobre sua trajetória pessoal e profissional. Corroboramos com as discussões de Oliveira e Gama (2014, p.214) que defendem que analisar a própria escrita “[...] contribui na percepção de lacunas cujo preenchimento é necessário ao entendimento do processo vivido, o que mostra o movimento de reflexão experimentado”. Esse processo reflexivo, realizado pelas participantes desse estudo, criam condições para que possam analisar seus percursos anteriores e tomá-los como objeto de conhecimento, permitindo assim que se possam visualizar os componentes formativos que hoje se estabelecem como indicadores de uma constituição de sua identidade profissional.

#### **4.1.2 Ser professor para as participantes: da opção ao desejo, da formação ao exercício profissional**

Ao analisar os diferentes percursos formativos no período de escolarização, refletimos sobre as possibilidades das experiências vividas nessa época se configurarem como dispositivos de aprendizagem da docência. Soma-se a esse movimento a interferência dos diferentes contextos socioculturais e afetivos em que cada formadora, participante dessa pesquisa, se insere. Um aspecto importante para a compreensão da continuidade dos itinerários de formação pelos quais essas formadoras trilharam é a opção pela carreira, que no caso de todas elas foi a docência. Nesse sentido, foi possível perceber por meio das diferentes narrativas, os fatores que influenciaram a opção pelo magistério, dentre eles: a referência familiar, a força do contexto sociocultural na infância, a admiração por algum professor, a falta de outra opção, a fuga da área de exatas.

De modo diverso, os memoriais nos revelaram que das dezessete formadoras quatro delas manifestaram em suas narrativas a opção pela docência em decorrência de uma referência proveniente do contexto familiar. Outra forma de organizarmos a opção das formadoras pelo magistério, pode ser agrupada pela produção dessa escolha no contexto sociocultural em que nasceram e cresceram, gerando assim suas opções pelos percursos de vida e de formação profissional. Quatro excertos que aqui conjecturamos nos remetem a inferir que a escolha por ser professora parte de um determinado momento da vida que, mesmo retomando a lembrança e refletindo sobre ela, não há meios de aferir com precisão em

qual instante esse desejo aparece, pois já estava presente nas brincadeiras ou no simples fato de “já saber”.

Em razão da necessidade de Educação formal ou sistematizada na zona rural, uma das formadoras afirmou que por influência desse contexto se iniciou na docência aos catorze anos, pois ou ela lecionava para os menores ou ninguém naquele ambiente o poderia fazer. Essa reflexão foi trazida por Márcia ao analisar porque mesmo sem ainda querer ou conhecer bons modelos de professores, a menina que hoje se tornou formadora, desde cedo esteve em contato com a docência.

No que concerne à admiração por bons modelos de professores, três participantes narraram que sua opção pelo magistério se deu pelo exemplo de bons professores. Enquadramos duas narrativas nas temáticas relacionadas à fuga da área de exatas, à necessidade de se formar e ter uma profissão que lhes trouxesse renda para sustentar suas famílias. Soma-se a esse agrupamento uma narrativa que revelou nunca ter desejo de ser professora, mas que seu perfil pessoal a levou ao exercício da ação docente.

Em decorrência da opção pela docência enquanto escolha profissional, o percurso formativo dos participantes dessa pesquisa segue o itinerário da formação para a docência. A primeira decisão, mobilizada pelo contexto sociocultural e afetivo e imbuída de expectativas profissionais se revela pela busca da habilitação do Magistério, continuando a escolarização básica em nível médio.

Gatti e Barreto (2009) discutem a transição da legislação acerca dos cursos específicos para o Magistério, ressaltando que no Brasil a história da formação dos professores está marcada pelas habilitações no segundo grau.

Com o fim das Escolas Normais foi introduzida a habilitação do Magistério no intuito de formar os professores que atuavam de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, apresentando um currículo disperso que não trazia o aprofundamento necessário nesse aperfeiçoamento. É a partir de 1982 que os governos estaduais passam a financiar os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), que foram organizados na tentativa de “[...] garantir a melhoria da formação dos professores que atuam nos anos iniciais de escolarização com três anos de curso, currículo voltado à formação geral e à pedagógica desses docentes, com ênfase nas práticas de ensino[...]” (GATTI; BARRETO, 2009, p.39). Nos anos subsequentes à promulgação da Lei nº 9.394/96, nova LDB, que transferiu a formação desses professores para o nível superior, esses Centros foram extintos em todo o Brasil.



Tendo em vista este panorama histórico da formação do professor em território nacional, nossa pesquisa apontou que das dezessete participantes, apenas três cursaram Ensino Médio regular, já catorze tiveram habilitação no Magistério quando cursaram o segundo grau, seja nas habilitações específicas, nos CEFAMs ou como é o caso de uma das participantes na Escola Normal.

As marcas deixadas por esses contextos de interação e transações puderam ser observadas ao longo das narrativas expressas nos memoriais que analisamos. De forma predominante nos memoriais, observamos a contribuição do curso de Magistério para suas aprendizagens profissionais. Essa etapa do percurso formativo pode ser reconhecida como um momento específico em que as participantes narraram que mesmo sendo estudantes se viam diante da prática de sala de aula na medida em que propiciou condições para que elas pudessem vislumbrar seu futuro na profissão para a qual estava se formando.

Observamos que cinco memoriais indicaram que as aprendizagens mais representativas neste período se consolidaram na admiração pelos professores do Magistério que lecionavam as disciplinas de Metodologia e Didática, e com as experiências durante a realização dos Estágios Supervisionados. Além disso, dois evidenciaram a paixão pelas professoras dessa época, mas afirmam que o curso deixou lacunas na formação profissional docente, pois atualmente compreendem que havia pouco aprofundamento teórico, com destaque para disciplinas curriculares como Química, Física, Biologia.

Esse período de formação se revelou como um marco na história dessas formadoras, pois foi mencionado por todas aquelas que o cursaram. Conforme Josso (2004), essa lembrança se traduz como uma recordação-referência que nos possibilitou analisar as experiências formadoras viabilizadas nesses contextos formativos a partir da reflexão trazida por cada participante. Retomar essas experiências ao longo da escrita desencadeia condições para que os sujeitos revisitem seus conhecimentos e crenças ao analisarem o próprio saber-fazer docente na atuação profissional, as aprendizagens adquiridas ou a falta delas.

Prosseguindo com o material de análise, nos deparamos com os episódios referentes à formação profissional para a docência no ensino superior. Pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a formação docente passa a ser obrigatoriamente realizada em nível superior. O artigo 62 dispõe que:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro

primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Diante dessa obrigatoriedade, os docentes precisaram se ajustar e buscar a formação adequada às exigências da legislação. No caso de nossa pesquisa, observou-se que das dezessete formadoras, apenas uma não realizou o curso de licenciatura em Pedagogia, pois concluiu o Normal Superior. Algumas concluíram outras licenciaturas antes ou depois da Pedagogia.

Explanamos nesse momento sobre as contribuições da Pedagogia para a composição de aspectos de profissionalidade dessas formadoras. Ao refletir sobre o seu período de formação no Ensino Superior, percebemos poucas escritas que trouxeram experiências significativas desse período. Esse dado também não foi observado nas discussões realizadas nos Fóruns.

Observamos boas recordações e longos apontamentos sobre o Magistério e essas análises não se repetem quanto ao curso de Pedagogia, cujas narrativas são mais econômicas. Assim, buscamos considerar aquelas que se detiveram sobre esse período com apontamentos reflexivos em seus memoriais de formação.

Encontramos em algumas narrativas apontamentos sobre o alcance do curso de Pedagogia enquanto possibilidade de vislumbrar a escola e a formação, pois elas nos indicam que os aspectos afetivos e as experiências vividas denotam recordações-referências que contribuíram e deram sentido às aprendizagens da docência que foram retomadas por meio da escrita. Revelaram uma mistura de sentimentos e valores que incidem diretamente sobre a própria formação pessoal e profissional.

A luta e o esforço em conciliar o exercício da docência com as atividades a serem realizadas no curso de Pedagogia se traduziram em superação por parte dessas participantes. Esse esforço se mostrou relevante porque elas já atuavam como professoras quando realizaram o curso. Nas superações que se referem aos aspectos profissionais, o processo de analisar a própria prática ao longo do curso de Pedagogia foi significativo.

De modo contrário, duas participantes afirmaram que o curso pouco contribuiu para sua formação profissional, uma vez que encontravam dificuldades, especialmente na relação com os professores que lhes pareciam não se dedicar com afinco ao ensino sobre processos educativos.

Observamos que esse momento de formação no Ensino Superior apresentou indícios de que algumas das participantes percorreriam caminhos diferentes na busca pelos ideais dentro da profissão. Ao refletir sobre os impactos da Pedagogia na própria história de vida e

formação, encontramos algumas formadoras que já vislumbravam seu futuro profissional: assumir cargos de gestão educacional e formação de professores. O curso representaria novas possibilidades de atuação profissional buscando desempenhar outras funções no espaço escolar.

O que observamos ao analisar esses percursos é que eles novamente se encontram: o período de escolarização e a formação profissional para a docência. Pareceu-nos que as narrativas se referiram até mesmo a uma continuidade nas trajetórias de formação que iniciaram na infância, com as experiências escolares e prosseguiram nos diferentes percursos formativos vividos. Lamonato e Gama (2010, p.1) também discutem que o desenvolvimento profissional de professores sofre influências do período de escolarização. Desse modo, afirmam que:

[...] tecendo um recorte na história pessoal do professor, podemos afirmar que a escolarização, desde a mais tenra idade, incide nos primórdios de sua formação profissional. As experiências formativas que são desenvolvidas nos ambientes familiares e escolares, ao compor sua história pessoal também compõem sua história profissional. O início da escolaridade, o encontro com diversos conteúdos escolares, as experiências com os modos de ensinar de seus professores, o desenvolvimento de seus modos de aprender, as conquistas, as alegrias, as dificuldades, os obstáculos e os sentimentos que vão se criando, ao mesmo tempo em que são trajetórias constituem a pessoa enquanto sujeito aprendiz e futuro profissional.

O início da carreira profissional docente é bastante significativo para quem exerce o magistério. Tornar-se professor e aprender a ser professor é um processo que se principia no período de escolarização na Educação Básica no qual se criam imagens, expectativas, concepções e crenças e alguns conhecimentos que são fortemente revisitados e reelaborados ao longo dos cursos de formação profissional para a docência ou permanecem inalterados.

Ao iniciar na função, há uma mistura de sentimentos, de conflitos pessoais e teóricos que Huberman (1992) cunhou como processo de descoberta e sobrevivência na docência. A angústia, as dificuldades que parecem maiores do que realmente são, a falta de controle e domínio de situações corriqueiras de sala de aula evidenciam-se nesse período inicial até aproximadamente o terceiro ano na função. Tais questões são recorrentes nas falas e análises de professores em início de carreira e nesse estudo também puderam ser percebidas. No entanto, nosso foco, nesse momento, centrou-se em revelar as diferentes experiências que as participantes dessa pesquisa viveram no início de suas carreiras profissionais uma vez que nos mobiliza a refletir sobre os diferentes percursos assumidos por elas e a possibilidades de elencar indícios de constituição de profissionalidade dessas formadoras.

No contexto das discussões realizadas em grupo, no decorrer do primeiro Fórum de Discussão proporcionado no Módulo II, cuja temática centrava-se sobre o início da carreira docente de cada participante pudemos constatar percursos similares. Nessas discussões, cuja mediação era realizada tanto pela pesquisadora quanto pelas próprias participantes tínhamos o intuito de considerar o processo inicial de cada uma na docência, como mote para as reflexões sobre as mudanças necessárias na atuação de cada uma enquanto formadora atualmente. Esse foi um momento bastante produtivo cujo movimento foi impactante na escrita dos memoriais.

Foi possível constatar, ainda na análise do Fórum de Discussão, que os sentimentos de solidão, sobrevivência foram os primeiros a serem rememorados, contudo, o aspecto de descoberta seguia como certo alívio para as dificuldades iniciais. Apesar de muitos dizerem que faltou apoio, que as escolas eram longe, que faltavam condições de trabalho, entre outras constatações, havia sempre a análise de boas práticas desenvolvidas, de práticas pedagógicas desenvolvidas junto às salas com comportamento difícil e mesmo com alunos que eram taxados pelos profissionais da escola como aqueles que “não aprendiam”. Ao final, as formadoras constataram que seu papel na acolhida, na inserção dos iniciantes na rotina e no trabalho coletivo é primordial para que seja possibilitado um início diferente daqueles que eles tiveram.

Após a discussão em Fórum, os participantes narraram seus itinerários como professores iniciantes nos memoriais de formação. Esses memoriais nos revelaram diferentes espaços de atuação, dada a referência temporal de cada uma delas, porém, a referência social do início de carreira, em muitos casos, foi coincidente. Observamos esse fato quando constatamos que cinco participantes afirmaram ter iniciado suas trajetórias profissionais em escolas rurais, nas quais se destacaram a docência em salas multisseriadas, a necessidade de confeccionar a merenda para os alunos, a inexperiência, a recordação afetiva de um ambiente de trabalho acolhedor. A dificuldade no acesso para que as professoras chegassem à escola rural, a falta de materiais e meios necessários ao trabalho pedagógico se sobressaem como que precisaram ser superados no início da carreira.

Outro contexto em que três histórias se aproximaram está marcado pela atuação na modalidade da Educação Infantil. Estas diferentes narrativas se aproximaram em uma relação temporal quando as formadoras retomam que iniciaram sua atuação concomitantemente ao curso Pedagogia. Elas iniciaram em escolas particulares de pequeno porte, recebiam baixos salários, contavam com pouco apoio, dificuldades na organização dos alunos, devido à diversidade de idades na mesma sala ou a presença de alunos com necessidades educacionais especiais e o seu despreparo diante desses desafios. Contudo, em cada narrativa enfatizaram a

busca por oferecer melhores condições de aprendizagem apesar da inexperiência e da falta de apoio muitas vezes encontrada.

Para professores iniciantes, o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais nos pareceu, em alguns casos, aparentarem como o seu maior desafio. O que se mostra como diferencial nesses casos é, segundo Lima (2006), o suporte oferecido pela instituição em que atua esse professor, pois é preciso ter atenção ao fato de que todo iniciante tem dificuldades, mas para que os alunos não sejam tão afetados por isso é preciso dar respaldo, acompanhar e formar.

Notamos que o apoio ao professor iniciante é essencial, especialmente quando se tem como foco a aprendizagem do aluno. Sobre essa questão, Lima (2006) afirma que o professor iniciante não tem claro até onde os alunos devem chegar com relação aos conteúdos escolares, dificultando assim sua própria atuação. Contudo, esse desconhecimento sobre os conteúdos a serem ensinados vai se tornando cada vez mais claro, especialmente, quando esclarece que cabe ao formador ter conhecimento do que deve ser ensinado e dos objetivos do ensino.

A questão de posicionar-se enquanto profissional, na situação pedagógica, enfrentando os obstáculos e buscando ajuda e apoio, se mostrou como uma postura a ser alcançada ao longo do desenvolvimento profissional na carreira, uma vez que esse processo se dá na tomada de decisão pessoal, baseia-se também na formação profissional e no apoio recebido pelo professor iniciante no contexto em que atua. A esse respeito, a reflexão de Marcela traduz sua experiência formadora nas palavras a seguir:

Nas primeiras semanas de aula do meu primeiro ano de formada, não consegui lidar com a bagunça dos alunos. Sai da sala esbaforida para chamar todos os pais de todos os alunos. Dei de cara com a coordenadora que, experiente, me trouxe de volta para a sala de aula, me segurou a mão e disse: são apenas crianças!!! Daquele dia em diante tomei a rédea da situação, dormia mais tranquila pensando: são apenas crianças! E estabeleci para mim uma meta de que crianças tem que se adequar ao mundo atual e não o contrário. Foram meses felizes de profissão. (Marcela, Formadora da Escola, Memorial de Formação).

Notamos que frente a esse processo de reflexão trazido por Marcela, nossas análises corroboram a perspectiva de Lima (2006, p.99) ao conjecturar que tais vivências podem ser compreendidas como um sentimento de descoberta e uma das fontes desse sentimento “[...] diz respeito ao papel de protagonistas que as professoras podem desempenhar, ou seja, elas podem fazer escolhas que, em maior ou menor grau e intensidade, são capazes de promover alterações na situação”.

Encontramos ainda nos memoriais de quatro formadoras algumas reflexões que demarcam o grande entusiasmo que sentiram ao desenvolver sua primeira experiência profissional como um período de descobertas e dificuldades que as impeliram a seguir na carreira, buscando e aprendendo cada dia mais na tentativa de oferecer o melhor aos alunos.

No que tange ao desenvolvimento profissional dessas formadoras, concordamos com Day (1999, p.86) quando afirma que os sentimentos dos professores estão muito presentes em suas aprendizagens da profissão vislumbrando melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos, pois: “Os compromissos e ligações emocionais dos professores com os alunos, quer sejam positivas, quer sejam negativas, dão energia e articulam tudo o que eles fazem. Ensinar envolve uma grande dose de trabalho emocional[...]”.

As narrativas nos levaram a considerar que apesar das dificuldades estarem presentes nessa etapa inicial da trajetória profissional docente, a permanência na profissão é algo que marca a continuidade de atuação na área da Educação expressada por cada uma das participantes. Conforme a discussão de Lima (2006, p.96), a descoberta dentro da profissão é o grande mobilizador dos professores. E afirma ainda que:

[...] apesar de todo o nosso sofrimento, passamos a fazer parte de um corpo profissional; experimentamos a sensação de responsabilidade por algo que é “nosso”; temos a nossa própria turma de alunos, somos amadas por eles; aprendemos tão interessantes coisas, a partir de variadas fontes (nossos alunos, nossas colegas, nossa formação e tantas outras...).

Compreendemos que a docência é uma atividade profissional que se aprende na interação entre a formação e a atuação, mediada pelo contexto em que essa prática se dá. A consequência desse investimento no professor, o apoio da instituição escolar, bem como o enfrentamento constante das dificuldades diversas convergem na apropriação da profissionalidade docente, segundo Sacristán (1995), viabilizando sua emancipação e desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento profissional se consolida no contexto da prática da docência à medida que o professor adquire experiência, sabedoria e consciência profissional (MARCELO, 2009). Assim, consideramos que tais aspectos incidem sobre os aspectos de constituição da profissionalidade do professor e isso pode ser percebido no processo reflexivo descrito nos memoriais de formação que analisamos nesta pesquisa. Ou seja, ao passo que as participantes retomam os percursos que as tornaram mais confiantes de sua atuação, de seu papel, de sua posição no contexto da instituição, em que mobilizaram saberes, em que

puderam aprender mais sobre a profissão, elas podem observar os conhecimentos produzidos ao longo desses anos e as fontes que colaboraram para essa produção.

Desse modo, esse processo nos mobilizou a refletir ainda sobre nossa própria questão de pesquisa, no intuito de compreender como as participantes desse estudo reelaboraram seus percursos formativos de modo a vislumbrar como se construiu e se constrói sua profissionalidade do formador de professores.

Observamos na leitura do memorial de uma das participantes dois fatores que consideramos como esses indicativos de profissionalidade devido ao fato de se expressaram como aspectos relevantes: a tomada de decisão e o “jogo de cintura”. Algumas participantes descreveram aos colegas de curso situações em que precisaram ter traquejo, “jogo de cintura” para lidar com a falta de materiais pedagógicos, as dificuldades da própria organização escolar e de suas próprias dificuldades pedagógicas (Fórum de Discussão, Módulo II). Frente a esses e tantos outros condicionantes a tomada de decisão passa a ser cotidianamente expressa na prática docente.

Ana Rita elencou na escrita de seu memorial esses dois fatores que consideramos como indicativos de aspectos de profissionalidade devido ao fato de se expressaram como aspectos relevantes do modo como a formadora se via enquanto professora em processo de aprendizagem. No contexto de sua escrita observamos:

[...] apesar de não ter coordenadora, aprendi boa parte de tudo o que hoje eu sei. Acho que devido ao fato de não ter coordenadora tinha que ir atrás das coisas para aprender e resolver sozinha. A minha sala era a única da escola naquela época. [...] Aprendi também a ter “jogo de cintura” para lidar com os pais, que eram na maioria da classe média e alta da cidade, pois era a única escolinha particular de Educação Infantil (Ana Rita, Formadora da Escola, Memorial de Formação).

Tomar decisões, no contexto de sua prática pedagógica é um processo que se torna inerente à profissionalidade do professor, uma vez que ao longo de sua jornada de trabalho ele precisará realizar esse procedimento em diferentes situações. Essa questão se revelou como um aspecto a ser aprendido no exercício da docência à medida que esse professor adquire formação, experiência e consciência de seu papel. Reflexão semelhante surgiu na narrativa de Márcia, quando mencionou seu trabalho com salas com inúmeros problemas de alfabetização. Ela nos revelou que:

[...] tomei a decisão de alfabetizar a turma e a metodologia foi através de música foi um sucesso, além dessa ideia, resolvi criar com os alunos uma bandinha rítmica e um time de futebol da

turma e o critério de participação era o desenvolvimento da aprendizagem, isso incentivou a participação e empenho dos alunos no processo. Essa experiência se somou em minha trajetória como um aprendizado para minha carreira (Márcia, Formadora da Escola, Memorial de Formação).

O que vimos defendendo ao longo desse estudo é que o professor é sujeito de suas ações, sendo ela contextualizada e constantemente influenciada pelas diferentes forças tais como o sistema educativo, a organização do espaço em que atua, a colaboração entre os pares. Desses aspectos, consideramos pertinente destacar a marca mais presente nas narrativas das formadoras de professores, sobre seu percurso de formação e atuação na docência: o apoio entre os pares como força mobilizadora de aprendizagens profissionais.

A respeito da importância que os grupos de professores manifestaram desenvolvimento profissional e sobre a profissionalidade das formadoras participantes dessa pesquisa, pudemos observar que sete delas ressaltaram a convivência e a troca com os colegas que atuavam na mesma instituição como experiência formadora em sua trajetória.

O apoio, tanto no início da carreira quanto ao longo dela se tornou uma marca significativa nos percursos formativos dessas formadoras. Ainda nessa linha, quatro participantes consideraram que aprenderam a ser professoras tanto na relação com colegas de trabalho quanto com a própria organização da escola. Ressaltamos um excerto do processo reflexivo elaborado por Karina que traduziu a essência dessa discussão:

Ali com minhas parceiras e com estes pequenos aprendi muito e aceitei novos desafios. [...] Trabalhávamos duro para realizar festas e conseguir melhorar o prédio escolar, pisos, toldos, computadores, cortinas, materiais pedagógicos eram comprados com o dinheiro que arrecadávamos nas festas. [...] aprendi a trabalhar com projetos, a valorizar os saberes dos alunos, e principalmente, a estudar... (Karina, Formadora da Escola, Memorial de Formação).

Diante de contextos diversos de atuação, os professores podem encontrar nos colegas de profissão o apoio emocional e pedagógico necessário para dar continuidade na carreira. Nesse sentido, uma pessoa com mais experiência possibilita o apoio necessário para que a outra também adquira novas experiências e conhecimentos e esse processo impacta diretamente sobre a própria atuação de quem apoia e de quem é apoiado. Além disso, conforme Roldão (2005), a ação profissional docente precisa ser validada pelo grupo de modo crítico para que se produza novos conhecimentos profissionais.

Seguiremos nesse texto com ao entendimento de que toda essa trajetória pessoal e profissional, todas as experiências formadoras, mobilizando as diferentes recordações-



referências, os itinerários de desenvolvimento profissional e a busca constante pela aprendizagem da função que exercem converge para as escolhas pelos caminhos da formação continuada de professores e incidem sobre os aspectos de constituição da profissionalidade do formador.

#### **4.1.3 Na trajetória profissional um novo caminho: a chegada à função de formador de professores**

No curso de desenvolvimento profissional das participantes desse estudo, evidenciamos brevemente algumas etapas significativas dessa formação que não está findada, mas em processo. Assim sendo, destacaremos agora os modos como as formadoras narraram o início na função, bem como suas aprendizagens nesses momentos.

Nesse sentido, como anunciamos anteriormente, sete formadoras estão ocupando cargos em comissão, pois foram convidadas/indicadas para exercer essas atividades; duas foram eleitas por seus pares, uma formadora está desempenhando suas atividades por força de processo seletivo, e finalmente, uma delas é contratada em uma escola particular. Todas essas professoras formadoras que mencionamos, exceto as que são efetivas no cargo, são professoras efetivas da rede municipal de ensino. Desse modo, os caminhos que as conduziram até a função de formador de professores por algumas vezes se mostram bastante semelhantes.

Aquelas que chegaram por meio de concurso público fizeram a opção intencional de transitar nessa área em funções que lidam com a formação continuada de professores. No entanto, para as demais participantes, o convite/indicação ou mesmo interesse pessoal partiu de um reconhecimento pessoal e social (um superior hierárquico, os colegas de trabalho) da atuação delas enquanto docentes (no caso das formadoras da escola) e no caso de algumas delas o próprio desempenho da função de formadora na escola as conduziu para uma nova atuação nas secretarias ou departamentos de Educação.

A partir daqui abordaremos de modo mais específico os percursos formativos vividos na função de formador de professores e que evidenciam a atuação das participantes no exercício profissional narrada por meio de memoriais de formação. Esse trabalho de caracterização dos diferentes percursos na formação e no exercício da função se revelou nesse estudo como relevante para acessarmos os modos como as participantes constituem sua profissionalidade enquanto formadora.

Desse modo, destacaremos alguns momentos ao longo das discussões em Fórum que colaboraram para a produção das narrativas nos memoriais. Sempre que possível, evidenciaremos as características narradas por formadores que atuam no âmbito escolar, como aqueles que atuam no âmbito administrativo como as Secretarias de Educação. Reconhecemos de antemão que são espaços distintos com rotinas e níveis de conhecimento pedagógico do conteúdo das formadoras diferentes.

A esse respeito, observamos tal relação pela narrativa de Luana que evidencia os motivos que a conduziram para o exercício da função:

A chegada a esta função foi em dois momentos: o primeiro quando apresentei o projeto e fui eleita como coordenadora pedagógica junto a uma escola de ensino fundamental. O outro momento foi quando a diretora do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal da Educação convidou-me para assumir uma turma de professoras alfabetizadoras para trabalhar com a formação do programa Letra e Vida. [...] penso que um fator que promoveu o convite em me tornar formadora na rede municipal foi minha postura de ter organização, compromisso e responsabilidade (Luana, Formadora SE, Memorial de Formação).

Tomando essa reflexão trazida em nossas análises, destacamos que a organização, o compromisso e a responsabilidade com a formação dos professores são indícios de constituição da profissionalidade como formadora, pois reconhece que a função tem sua especificidade e isso exige mais que envolvimento, exige comprometimento e aprendizagem constantes.

Considerando que o processo de aprendizagem da função compreende primeiramente a escolha deliberada pelo exercício dessa função, um início, uma diversidade de processos formativos e o desenvolvimento profissional, entre outros condicionantes, lançaremos algumas ponderações sobre aspectos de aprendizagem da função das formadoras participantes desse estudo.

Na análise dos memoriais, observamos que como no início da docência, o início do desempenho da função de formador de professores apresenta características peculiares, semelhantes ao que anteriormente retomamos com Huberman (1992): a sobrevivência, em que se traduz o “choque do real” e da fase da descoberta.

Day (1999) afirma ainda que os professores se movem para frente e para trás entre as fases da carreira, uma vez que o desenvolvimento profissional é invariavelmente condicionado pelas mudanças tais como: de escola, de série, de função. Esse fato retoma nossas reflexões sobre o processo de aprendizagem profissional como contínuo e que não se

encerra em um dado momento da carreira. Esse dado ficou evidente quando as formadoras apresentaram os diferentes modos como iniciaram na função, mostrando-se muitas vezes com sentimentos semelhantes aos professores.

Apresentam-se em algumas narrativas das formadoras participantes deste estudo essa primeira impressão sobre a realidade da escola e da função, marcada pelo “choque” com o vivido e a conseqüente necessidade de sobrevivência no exercício profissional. As expressões que nos levam a analisar essas características denotam reflexões mais amadurecidas sob a ótica de quem conhece a profissão docente, reconhece o terreno da escola e tem experiência profissional. Contudo, a transição de professor a formador não se revela como um processo fácil já que exige esforço, empenho, apoio e tempo, como observamos no relato da formadora Ana Rita (Formadora da Escola, Memorial de Formação):

Não é um processo fácil passar de professor para coordenador e o sucesso ou fracasso do novo profissional vai depender desta transição. Reflito que o que facilitou muito o meu processo de transição é que eu “sai do chão daquela escola” e já tinha uma visão de como tudo funcionava. Sabia o que o grupo pensava, sabia mais ou menos como as coisas “andavam” na escola, o que precisa ser implantando, o que precisa ser mudado; conhecia de certa forma o corpo docente, os alunos e os pais. Era preciso agora colocar minha visão enquanto coordenador, o que levou, de certa forma, um tempo, pois foi preciso sair da posição de professor para assumir a posição de coordenador. Qualquer pessoa que assuma uma nova posição dentro de uma empresa necessita de um tempo para a acomodação e adaptação, tanto dela, quanto do grupo e eu já havia passado por isso e sabia da necessidade de muita cautela.

O posicionamento profissional evidenciado por Ana Rita ao assumir que a formação dos professores ou mesmo a função de uma coordenação pedagógica é um processo que requer tempo e amadurecimento pessoal que muitas vezes não pode ser percebido no início do desempenho das atividades do formador. Assim, destaca-se um aspecto de profissionalidade que incide sobre a compreensão de que conhecer o “chão da escola” (contexto) e sair da posição de professora para passar para a posição de coordenadora, no intuito de ter clareza do que vai fazer é um modo de apropriação dos fazeres e saberes da função.

Reconhecemos, ainda, essa entrada na função e o “choque do real” pelo excerto de Vivian (Formadora da SE, Memorial de Formação) quando esteve em sua primeira experiência como formadora na escola:

Analisem a situação, iniciante, sem experiência alguma, numa função que me foi atribuída por nenhum dos professores efetivos demonstrarem interesse, ia para as reuniões, onde por exemplo a

supervisora passava um vídeo, nos orientava a repassá-lo no HTPC e fazer um relatório juntamente com os professores. Levava o vídeo, passava para um grupo onde um corrigia os cadernos, outro fazia estêncil, outro rodava atividades no mimeógrafo e a diretora me dizia: “Não cobre nada deles faça o relatório e encaminhe”. Assim acontecia com os textos e todas as atividades que trazia para trabalhar na escola, descobri a duras penas que estava ali apenas para fazer de conta que estava repassando as capacitações, foi um ano muito difícil, depois dessa experiência frustrante voltei para sala de aula com uma ideia distorcida do que era um Coordenador Pedagógico.

Tomando as reflexões mencionadas por Ana Rita e Vivian, cujas experiências narradas se deram no âmbito escolar, fundamentamos nossas discussões sobre a possibilidade de o formador vivenciar essa fase com a pesquisa realizada por Groppo e Almeida (2013).

As autoras evidenciaram em seus estudos que formadores de professores da rede estadual paulista de Educação transitaram nesse turbilhão de sentimentos que o choque do início do desempenho da função pode acarretar, uma vez que:

Acostumados a cuidar da sua própria sala de aula, passam a conviver com uma diversidade imensa de obrigações e a visualizar não somente a sua classe, mas também um conjunto de classes de uma escola, com toda a sua complexidade, inserida em um sistema escolar mais amplo. (GROPPO; ALMEIDA, 2013, p.94)

Concordamos que a transição entre a docência e o tornar-se formador possibilita sentimentos diversos, como enfatizou Vivian que se sentiu frustrada no exercício das atividades de Coordenadora Pedagógica uma vez que considerou o desinteresse dos professores nas práticas de formação desenvolvidas nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs), bem como a falta de apoio da direção em relação ao estudo dos professores.

Analisando também o relato de Ana Rita o que pudemos notar é que a formadora se apoiou em sua trajetória profissional como professora para encontrar formas de situar-se e sobreviver enquanto coordenadora pedagógica, nesse processo “[...] o que sobressai é o valor da experiência, acumulada ao longo do tempo na docência. Esta dá maior segurança para enfrentar os novos desafios da função” (GROPPO; ALMEIDA, 2013, p.97).

Desse modo, verificamos que o processo de se tornar formador é bastante conturbado e muitas vezes ao chegarem na escola os formadores, que no caso são nomeados como Coordenadores ou Orientadores Pedagógicos, não contam com uma apresentação formal do que compreende a sua função naquele espaço. Fato esse que ocorre também com os

professores iniciantes que adentram as escolas e passam a aprender pela experiência, pela relação com os colegas de profissão. A formadora Karina (Formadora da Escola, Fórum de Discussão, MIII) rememorou esse fato em um momento de discussão com seus colegas de curso:

Quando iniciei na função de coordenadora senti falta de uma reunião para discutir a função do coordenador, neste início de carreira fazia de tudo: substituía professores que faltavam de última hora, olhava recreio, controlava o almoxarifado da escola, ajudava no atendimento, montava os quadros de horários de aulas e recreio, resolvia os conflitos de alunos e organizava os eventos da escola: passeios, feiras, vendas e festas. Me sentia sobrecarregada, mas tentava dar conta de tudo e obviamente desenvolvi algumas doenças e infecções neste período. Hoje sei que algumas destas funções não são do coordenador e ser o formador de professores é uma das mais importantes e difíceis. Mas, uma dúvida me resta “Quem forma o formador?”.

A escrita de Karina foi representativa nesse momento para evidenciar os processos iniciais que muitas outras Coordenadoras Pedagógicas das escolas viveram e narraram nesse curso. A dificuldade inicial com o modo como era vista na escola, a dificuldade em reconhecer a especificidade de sua função que muitas vezes leva os formadores ao extremo estresse. Assim, observamos que em seu percurso profissional vivido Karina ressalta o processo que envolveu e ainda envolve seu trabalho em compreender a rotina e suas funções, além de priorizar o que é mais importante no desempenho de suas tarefas. Ao realizar esse destaque notamos que a formadora nos indica um aspecto evidente de sua constituição da profissionalidade. Dessa maneira, ao compreender a dinâmica de sua função a formadora passa a considerar que sua atividade tem saberes e fazeres próprios e que a autorizam a implementar e articular a formação dos professores com quem atua. No entanto, isso não exige as redes de ensino a promoverem práticas consistentes de formação continuada aos formadores de professores.

Além disso, é preciso destacar que as narrativas das formadoras Ana Rita e Vivian denunciam desvios de função vividos por Coordenadores Pedagógicos quando iniciam em sua função.

De modo semelhante, o início das atividades na função como formador das Secretarias ou Departamentos de Educação também apresentou para algumas formadoras as mesmas sensações com relação ao reconhecimento da própria função. A esse respeito, Leni (Formadora da SE, Fórum de Discussão, MII) destacou que:

[...]passei pelas mesmas angústias, sem saber que rumo tomar, diante de tantos desafios e afazeres que são comuns no exercício dessa profissão. No início ficamos perdidos, não sabemos ao certo quais caminhos devemos percorrer, vejo que em muitas situações ficamos no “ensaio e erro” procurando acertar. Com o tempo a maior parte dos desafios são superados e nos adaptamos com as demandas cotidianas que de nós são exigidas.

A narrativa de Leni nos sugeriu ainda considerar se os desafios da função são realmente superados em sua grande maioria, uma vez que ao que nos parece, que assim como as demandas são adaptadas, os desvios para chegar à superação dos desafios também passam se adaptados na rotina do formador. Esses apontamentos revelam o que Huberman (1992, p.39) discutiu sobre essa fase de sobrevivência, na qual encontramos “[...] a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho [...]”. Observamos na leitura dos memoriais de formação e no acompanhamento/intervenção dos Fóruns de Discussão que o reconhecimento da função tanto na escola quanto nas Secretarias e/ou Departamentos de Educação leva certo tempo e de certo modo se assemelham. Com relação aos aspectos da fase de sobrevivência estes se destacam de maneira mais acentuada nas formadoras que atuam na escola, considerando que elas acabam envolvidas em diferentes atividades de ordem administrativa, bem como pelas próprias condições de trabalho tanto do formador quanto dos demais profissionais que nela atuam, a indisciplina, violência por parte dos alunos que acabam afetando a rotina escolar.

Reconhecemos que ao iniciar uma nova função como formador de professores, o profissional precisa se sentir mais seguro com as tarefas que irá desempenhar, bem como com as pessoas com quem irá atuar diretamente e com os sujeitos a quem dirigirá sua ação formativa. Contudo, o que mais pareceu interferir sobre a superação (ou não) das dificuldades iniciais e sobre a própria desmotivação com relação aos ideais da função reside no modo como as formadoras foram recebidas nas escolas pelos demais membros de gestão da escola, como diretor e vice-diretor, por exemplo.

Na escrita de Karina (Formadora da Escola, Memorial de Formação) observamos a continuidade de suas lembranças sobre esse período inicial, assim como o impacto de sua chegada à escola e àquela equipe escolar:

[...] fui chamada para a coordenação pedagógica de uma escola de ensino fundamental e educação infantil. Foi muito difícil para mim, pois não fui bem recebida pela direção desta escola. Mas, ao mesmo

tempo que ia me formando como coordenadora também cresci muito como pessoa e descobri que precisamos ser fortes, principalmente nas escolhas profissionais que fazemos e saber que as dificuldades servem como aprendizado futuro. Acredito que a grande dificuldade de passar de professora para coordenadora foi o de ter de conquistar um espaço antes desenvolvido pelo diretor da escola, sem experiência e com pouco conhecimento das funções do cargo.

Este excerto nos mobilizou a refletir que as formadoras que encontram esse tipo de resistência inicial e não desistem de desempenhar essa função precisam descobrir como encontrar o reconhecimento de seu trabalho para si e para o grupo por meio de empenho pessoal. Era preciso, como reflete Karina, tomar a decisão de ser formadora nas mãos e atuar descobrindo o que ela poderia oferecer, aprendendo com as dificuldades. Ao lidar com esse fazer e saber sobre sua ação, a formadora destaca indícios de sua função enquanto formadora e de como ela a diferencia da função docente.

Observamos que essa ação mencionada nos indica caminhos para considerar que as formadoras de professores precisam encontrar em suas experiências anteriores condições para desenvolver seu protagonismo, antes vivenciado na função docente e agora na formação dos professores. No memorial de Samara encontramos essa reflexão sobre o tempo em que exercia suas funções na Coordenação Pedagógica na escola, uma vez que agora ocupa funções na Secretaria de Educação:

A parceria entre a equipe gestora, infelizmente, não acontecia. Eu não tinha experiência enquanto coordenadora, mas tinha bons modelos dos quais podia me espelhar nos anos de professora. Mesmo com muitas dificuldades consegui realizar diferentes projetos na escola e conquistei a confiança dos professores. [...] (Samara, Formadora SE, Memorial de Formação)

A marca da superação das dificuldades iniciais, por meio de uma ação que se respalda nas experiências anteriores nos conduz a analisar que as experiências formadoras reveladas na escrita sobre os percursos formativos vividos em diferentes contextos de interação, especialmente nas experiências da docência ofereceram subsídios necessários para que o formador pudesse tatear na função, construindo seus conhecimentos logo no início, pois na função do formador de professores as dificuldades de reconhecimento da função parecem não perdurar por muito mais que três anos.

Do mesmo modo como o início da carreira docente, com etapas de angústia e dúvidas ao longo de um a três anos, no início da função de formador essa fase da sobrevivência nos parece em alguns momentos ser mais curta ou equivalente, dependendo

muito do empenho pessoal do formador e também do contexto de atuação, do trabalho desempenhado e das pessoas com que esse trabalho é partilhado. Nesse estudo, o que observamos de forma destacada é que as formadoras em sua grande maioria manifestam condições pessoais e profissionais que lhes possibilitaram seguir adiante buscando desenvolver-se profissionalmente dentro do que escolheram fazer.

O processo de sobrevivência na função nos pareceu ser também um período em que o profissional que desempenha a função de formador apoia-se em outros fatores e condicionantes para superar esse momento difícil. Sobre isso, o que o autor denomina de fase de descoberta revelando “[...] o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar finalmente, em situação de responsabilidade [...], por se sentir colega num determinado corpo profissional” (HUBERMAN, 1992, p.39). Notamos em algumas reflexões que a descoberta está marcada pela superação constante dos problemas, tomando sua ação como um desafio profissional, a importância do apoio inicial e do protagonismo do formador no exercício inicial de suas funções.

A formadora Sara iniciou de forma mais receptiva que as demais formadoras, ela expressa sentimentos positivos e confortantes diante de suas dificuldades pessoais:

Meu início como CP também foi conturbado, não vivenciei todas as dificuldades que você vivenciou [falando para a formadora fictícia Marli], mas tinha muitas dúvidas e dificuldades na realização do meu trabalho. Tive uma diretora muito diferente da sua, ela me apoiava e organizava a formação comigo, aliás, ela fora CP por muito tempo antes de assumir a direção da escola. Quando iniciei ainda não tínhamos essa infestação de programas em nossas escolas e ainda não participávamos de avaliações externas. Essas questões vieram a fazer parte da minha rotina aos poucos e quando eu já estava adaptada à função (Sara, Formadora da Escola, Carta elaborada no Fórum de Discussão, MIII).

Na análise realizada na interação com os colegas de curso, Sara evidencia esse processo inicial e a relação de ajuda que mantinha com a diretora da escola. Em seu memorial de formação ela usa a expressão “parceria” para denotar o modo como foi recebida e como iniciou suas funções com o apoio da diretora. Nesse caso, o fato de sentir-se colega de trabalho e parceira da diretora da escola foi um modo de permitir seu tatear na função, descobrindo e conhecendo o que ela considerou específico de sua função:

[...] a formação dos professores no interior da escola através de atividades como: HTPC, visitas de supervisão em sala de aula e, atendimentos individuais (Sara, Formadora da Escola, Memorial de Formação).



As mediações realizadas pela primeira diretora de Sara contribuíram para que ela fosse considerando o que seria específico em sua função. O cotidiano da escola, as relações nela estabelecida, a experimentação e o sentimento de ser responsável pelo andamento das atividades pedagógicas de uma escola proporcionaram essas construções.

Na escola, a contribuição de um trabalho pedagógico articulado com os membros da gestão e especialmente com os professores se evidencia como uma possibilidade e uma motivação para superar as primeiras dificuldades, embora esse apontamento não é recorrente em muitas narrativas das formadoras que atuam no espaço escolar. Outro dado que se destaca ao evidenciar os aspectos de descoberta, enquanto iniciante na função, é o apoio recebido por formadores de outras instâncias, que se responsabilizavam pelo acompanhamento dos formadores da escola. Sobre isso, Samara evidencia:

Na rede acho que éramos treze coordenadoras iniciantes. Foi fundamental nesse período as reuniões que a Secretaria Municipal de educação nos ofereceu como processo formativo. Tínhamos como parceira atuando na secretaria, uma profissional com anos de experiência no magistério que coordenava nosso trabalho. Essa profissional era (é) mantedora de um saber muito grande, porém sempre teve muita humildade em compartilhar o que sabia, acolhendo também nossos saberes. Foram muitas reuniões de estudo e planejamento do trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas escolas. Porém, no dia-a-dia da escola, me via "sugada" pela dinâmica escolar. Sentia-me um "polvo" (Samara, Formadora da SE, Memorial de formação).

Observamos pela narrativa da formadora Samara o destaque da formação continuada realizada junto às Secretarias de Educação, oferecendo o apoio e o suporte inicial (e continuado) para formadores iniciantes. Apesar da dificuldade em acertar todas as vezes ou mesmo de conseguir realizar todas as tarefas, a formadora ressalta reconhecer o caminho: o planejamento de suas ações e conseqüentemente a importância desse planejamento para o desempenho de sua função. O formador que atua nas instâncias superiores à escola revela-se muitas vezes como parceiro mais experientes que potencializam as aprendizagens da função por sua mediação no processo formativo. Groppo e Almeida (2013) apontam que uma característica que se evidencia entre os formadores iniciantes é a busca por algum suporte para atravessar a fase de confusão e imperícia. Nesse sentido, ter uma referência seja ela um colega que desempenha a mesma função, o diretor ou o formador da secretaria de Educação se torna propício à imitação no intuito de obter recursos para sua atuação, por imitação de

pessoas experientes e que tenham outros níveis de conhecimento sobre a ação. A referência, o apoio se torna essencial nesse processo inicial de aprendizagem.

No que tange os formadores das secretarias de Educação, eles também atravessam experiências semelhantes de descoberta e experimentação que são sustentadas principalmente pelo acolhimento da equipe de trabalho com quem esse formador irão atuar. Nesse estudo, este foi um dado que se destacou entre as formadoras dessas instâncias: boas equipes, bom acolhimento, boas referências de pessoas com mais experiência.

Observamos pela narrativa de Gisele o potencial de uma equipe acolhedora e comprometida com o exercício da função no início da função:

[...] fui alocada para o Departamento Municipal de Educação, a equipe muito envolvida transformou a educação do Ciclo I: aulas diferentes, materiais diferenciados nas escolas, equipamentos, capacitações. Conseguimos intervir e auxiliar o dia-a-dia da sala de aula. Departamento + Professor Coordenador e Diretores = Trabalho do professor em sala melhorando (Formadora da SE, Memorial de Formação).

Encontrar em sua primeira experiência como formadora de professores uma equipe constituída nos leva a perceber que Gisele viveu experiências relevantes que foram constituindo seus saberes sobre a função de um formador que atua no Departamento de Educação. Esteve incluída em um movimento formativo que já estava estruturado e que aos poucos foi tornando também seu movimento, tornando-se parte dessa equipe e do trabalho realizado. No caso de Vivian (Formadora da SE, Memorial de Formação), bem como discutimos sobre os formadores da escola, o apoio e a imitação se constituíram como imprescindíveis no início e na prática desempenhada:

Fui para a Divisão de Educação sem saber ao certo qual seria meu papel e logo apareceu o primeiro desafio [...]. Comecei trabalhando na formação de gestores, não foi nada fácil, mas tive uma grande mestra, nossa formadora era simplesmente maravilhosa, aprendi muito e o repasse foi muito bom, sempre me coloquei como alguém que também está em processo de formação, com muito a aprender, construindo conhecimentos junto com o grupo e com certeza aprendi muito mais do que ensinei.

Com algumas sutis diferenças, formadores da escola e formadoras das Secretarias vivem um início da função que mesmo sendo conturbado, busca na novidade, no desafio, nas parcerias motivos para continuar desenvolvendo suas atividades na função. Concordamos com Dal-Forno (2009) ao discutir que o transitar entre a docência e ação de formador é um processo que possui sua complexidade e que pode demorar até três anos para consolidar a

identidade profissional como tal dependendo de uma série de fatores que podem contribuir para que esse processo seja mais ou menos espaçado. Assim, o formador iniciante também vivencia o período de indução na função e necessita desse tempo de atuação para reconhecer-se como formador, reconhecer a especificidade de sua função, bem como os saberes que precisa nesse exercício.

Isso nos leva a compreender que ainda no início do período em que passam a desempenhar a função, os formadores vão se encaminhando para a fase de estabilização (HUBERMAN, 1992; DAY, 1999), como ocorre no ciclo de carreira da docência. Segundo Day (1999), nesse período já se manifestam sentimentos mais seguros sobre a função, bem como os conhecimentos que competem a ela.

Assim, se expressa um sentimento de maturidade que cresce e vai se consolidando à medida que o profissional se reconhece e se identifica com a função. Trata-se, portanto, de um caminhar para em direção a uma identificação de si como formador, com uma atuação em que ele passa a considerar mais competente que antes, aumentando a sua confiança no trabalho que vem desempenhando.

Além disso, o desafio inicial de atuar em contextos diversos ou por vezes difíceis se traduz como fator que mobiliza a caminhada para a estabilização, o que se torna também possível de reconhecer pela expressão de Laura quando iniciou sua função ainda no âmbito escolar:

Em 1998, prestei o concurso municipal, e assim que o assumi, fui chamada para o cargo de Supervisora (hoje é o mesmo que diretora) [...]. Foi aí, que considero, minhas maiores experiências no campo educacional. Recebi como incumbência gerenciar uma escola com 73% de reprovação, com janelas e banheiros destruídos. Havia 678 alunos, 34 professores, nenhum coordenador pedagógico, sem secretária, guarda ou telefonista [...]. A princípio, não fui bem recebida na escola, me viram como “intrusa” [...] Romper os esquemas pode causar feridas, mas se é necessário, é preciso fazer. Fizemos o primeiro grupo de estudos e problematizei esta situação. Claro que houve rejeição. No entanto, no dia a dia, ao passar em cada sala de aula, dar um abraço, contar história para as crianças, preparar letras de música e cantar com os meninos e meninas, trazer bons modelos para serem tematizados e abrir a possibilidade de ser questionada, foi fundamental para que em pouco tempo, eu os tivesse bem junto a mim. (Laura, Formadora da SE, Memorial de Formação).

A atuação de Laura frente a todos esses desafios como gestora e formadora nesse espaço a conduziram para a prática de boas relações, estabelecimento de confiança que aos poucos foi contribuindo para que ela própria se estabilizasse na função. Dessa forma, sua

narrativa nos revela um saber-fazer muito significativo na atuação do formador de professores: a capacidade de construir vínculos de confiança e se relacionar com as pessoas. Esta capacidade incide sobre a própria compreensão de sua função, no intuito de promover o desenvolvimento profissional dos professores e isso requer mobilizar a confiança de um grupo, buscando construir vínculos profissionais que contribuam para a formação continuada, especialmente na escola. Destacamos este saber-fazer como um aspecto da profissionalidade do formador.

Sendo a escola um espaço de atuação distinto dos departamentos/secretarias de Educação, nossos dados possibilitaram vislumbrar uma análise que compreende processos formativos que se aproximam e se distanciam em diferentes momentos. Observamos assim que Melissa sendo uma formadora que iniciou suas atividades na secretaria de Educação nos mobilizou a compreender seu percurso em direção a estabilização e reconhecimento da função e da própria atuação. A esse respeito ponderou:

Os anos se passaram e tornei-me formadora de professores. Agora a responsabilidade aumentava junto com as dúvidas e dificuldades. [...]. Essa função de formadora de professores trouxe para mim uma chuva de sabores e dissabores que irrigaram minha plantação pedagógica [...]. Não foi nada confortável para mim essa passagem de professora à formadora. Havia insegurança e medo. Noites em claro eram minhas companheiras, na ansiedade de dar sempre o melhor de mim, de desenvolver um trabalho mais profundo sobre estudos do funcionamento do ensino e da aprendizagem escolar da leitura e da escrita (Melissa, Formadora da SE, Memorial de Formação).

Diante da narrativa apresentada por Melissa, inferimos que em meio aos sentimentos de tonalidades desagradáveis a formadora reflete que buscou realizar o melhor trabalho possível e em relação ao exercício de seu papel desenvolveu também sentimentos de pertencimento (GROPPO; ALMEIDA, 2013, p.97). Foi preciso saber lidar com o medo, a insegurança e a frustração para lançar-se na função como formadora. Consideramos que o processo de aprender a ser formador não é fechado e a formação ocorre de modo contínuo, assim a busca pelo sentimento de “confortar-se” diante de sua ação profissional é uma situação momentânea, pois os desafios e os sentimentos são diversos.

No caminhar para a estabilização novas análises sobre o “estar na função” parecem ainda manter a formadora Denise no cargo de Coordenadora Pedagógica da escola, contudo, aparecem novos sentimentos desagradáveis relacionados ao desejo de desistir muitas vezes pela falta de realização profissional atualmente, pois conforme ela analisou:

Sempre digo que não sei do meu futuro enquanto Coordenadora Pedagógica estou investindo e me dando um tempo, preciso ter certeza do que quero....gosto do trabalho, contudo, nunca consegui me realizar enquanto formadora de formadores da maneira que me realizada em sala de aula, lá sim a alegria era constante... (Denise, Formadora da Escola, Memorial de Formação).

Esse desejo em voltar a lecionar também foi destacado por Leni que atua junto a um departamento de Educação:

O processo de passagem de professor a formador tem se constituído um desafio, as demandas são intensas, afinal sempre busquei estudar para aprimorar meu trabalho na escola e agora não basta ter o domínio dos conteúdos, há uma necessidade eminente em moldar a experiência profissional às demandas formativas, às vezes aflora o desejo em retornar à sala de aula (Leni, Formadora da SE, Memorial de Formação).

Sobre essa volta à docência, Groppo e Almeida (2013, p.100) destacam como pensamento comum entre os participantes do estudo que realizaram e em nosso trabalho esse dado também aparece em alguns memoriais que foram nesse momento foi evidenciado nas narrativas das formadoras Denise e Leni, formadoras que estão exercendo suas atividades em contextos diferentes, porém, com sentimentos que se aproximam. Esse sentimento pode estar atrelado às diferentes dificuldades que esse profissional encontra no desempenho de sua função que envolvem as relações diretas com as competências da função, as relações interpessoais necessárias e muitas vezes tensas no exercício profissional, as cobranças demasiadas, a falta de tempo para executar suas tarefas, enfim, os diferentes desdobramentos que podem se tornar empecilho para realização do trabalho com a qualidade que se almeja.

Observamos pelos diferentes excertos o destaque de situações que foram consideradas marcantes no desenvolvimento profissional dessas participantes. As experiências formadoras são situações que podem exemplificar as trajetórias em direção a constituição de profissionalidade . Concordamos com Nóvoa (1992) quando discute que a identidade não é algo que se adquire, mas é uma construção das maneiras de ser e estar na profissão, um processo complexo de lutas e conflitos. É um processo que demanda tempo em que seja possível refazer identidades, acomodar as inovações e assimilar as mudanças.

Esse estudo se propõe ainda a trazer para a discussão os diferentes processos de formação e percursos formativos narrados pelas participantes no que tange o exercício profissional da função de formadora durante o processo que envolveu a escrita de memoriais.

Para isso, acreditamos ser pertinente adentrar um pouco mais sobre os momentos de atuação, as rotinas, enfim, as diferentes experiências vividas na função de formadoras de professores.

#### **4.1.4 Caminhos que se entrecruzam na experiência profissional do formador de professores que atua na escola**

A rotina precisa favorecer a autonomia do formador diante das demandas que ele vivencia no cotidiano, sejam elas na escola ou nos departamentos, conforme seus espaços de atuação. Frente a isso, podemos analisar o relato de Marcela sobre suas experiências profissionais no que tange a rotina de trabalho na escola:

A rotina de um coordenador pedagógico é sempre imprevisível. Há dias em que me organizo, com detalhes, o que devo fazer, mas num piscar de olhos surge uma briga entre alunos, um surto de algum professor, um evento emergencial proposto pela secretaria e lá se vai toda a rotina. O fato é que, tendo a escola como organismo vivo, não é possível realizar tarefas pensadas sem incluir outras demandas. Tenho como atividades permanentes o atendimento de pais e alunos. Observação de aulas e cadernos de alunos, análise de planos docentes e orientação aos professores. Organização de eventos e análise de provas e trabalhos. Por vezes ligo para alguns pais devido ao mau comportamento ou a falta de realização de trabalhos e tarefas (tanto que virou parte da rotina). Semanalmente organizo as reuniões de HTPC, nossos momentos formativos, com minha colega e também coordenadora do fundamental II (Marcela, Formadora da Escola, Memorial de Formação).

Quando a formadora apresentou sua rotina de maneira descritiva no memorial, pudemos visualizar que em sua ação cotidiana há um planejamento inicial, entretanto, a escola é um “organismo vivo” e seus planos precisam ser modificados devido às demandas diárias, os imprevistos, as urgências. Assim, torna-se parte de sua função reorganizar a rotina conforme as surgem demandas diárias.

O atendimento de pais e alunos é destacado como sua primeira tarefa e a formação docente na escola como a última. No caso da formadora Marcela, por ser Coordenadora Pedagógica de uma escola com muitos alunos, o atendimento aos pais e alunos lhe foi direcionado, pois parece haver um entendimento distorcido de que essa tarefa é exclusiva do coordenador.

Aspectos da rotina do formador na escola são destacados ainda por Ana Rita e Karina, no que tange tarefas já consolidadas e àquelas que estão por se consolidarem em suas

tarefas. Dessa maneira, a formadoras apresentou essa rotina de modo sistematizado, considerando seu planejamento e suas expectativas sobre o que deseja realizar no cotidiano escolar:

1. Reunião de formação – as reuniões de formação acontecem semanalmente com grupos específicos nos HTPCs; 2. Observação e acompanhamento do trabalho docente – preciso consolidar esta atividade, os acompanhamentos acontecem através da análise semanal do planejamento semanal dos professores, no qual faço observações referentes às atividades propostas, agrupamentos de alunos, sugiro leituras, entre outros; 3. Acompanhamento – os acompanhamentos acontecem com certa frequência. Bimestralmente analiso as avaliações diagnósticas de todos os alunos da escola e dou uma devolutiva; 4. Planejamento da formação – acontecem e é necessário tempo, pesquisa e formação própria. 5. Organização do acervo – é preciso aprimorar o trabalho já desenvolvido; 6. Planejamento e estudo das práticas formativas – demanda tempo, observação, reflexão e formação. É uma das mais difíceis funções do coordenador. 7. Produção de registros – são importantes e merecem atenção especial, pois são fundamentais no processo. 8. Reunião com alunos e professores – fazem parte da rotina, e acredito que a parceria com os mesmos seja fundamental para todo o processo (Karina, Formadora da Escola, Memorial de Formação).

A organização da rotina de trabalho apresentadas pela formadora da escola envolve processos de observação, análise, devolutivas, acompanhamentos. Esses processos correspondem às estratégias de apoio aos docentes implementados no cotidiano da ação do formador por meio de sua rotina de trabalho.

Revelou-se o posicionamento das formadoras da escola que há uma rotina prevista que ao ser consolidada promove um maior reconhecimento do formador no contexto de sua atuação. É uma relação constante entre o que é o ideal para que o formador desempenhe sua função de modo satisfatório e aquilo que pode ser realizado dentro do esperado. Dessa maneira, observamos que no movimento de discussão com os colegas de grupo sobre as rotinas do formador as participantes apresentam suas dificuldades na execução das tarefas profissionais que lhe competem:

[...] sempre achei que tudo que faço faz parte das minhas funções, porém tenho clareza que em alguns dias sou “engolida” pelos imprevistos e nunca consegui durante uma semana cumprir a rotina que havia me proposto. Sempre acontece algo no meio do caminho que acaba desmoronando a rotina. Acho muito difícil elaborar uma rotina e conseguir cumpri-la pontualmente. De fato, estou o tempo todo sendo requisitada e deixando de lado algum estudo que havia proposto fazer, o que me prejudica enquanto

formadora (Ana Rita, Formadora da Escola, Fórum de Discussão, MIII).

Por experiência posso dizer que é muito difícil cumprir uma rotina planejada e estudada, por vários motivos, entre eles: professores que sempre estão com problemas urgentes e que necessitam da presença da coordenação e confusões entre alunos que sempre quebram a rotina (Karina, Formadora da Escola, Fórum de Discussão, MIII).

Nesses excertos sobressaem a ansiedade e certa dificuldade vividas pelas formadoras por não implementarem sua rotina como almejavam em seu cotidiano. Para Placco (2012, p.47), o cotidiano do coordenador pedagógico “[...] é marcado por experiências e eventos que o levam com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética [...]” que inviabilizam algumas de suas ações conforme o planejado. “Nesse contexto, suas intencionalidades e seus propósitos são frustrados e suas circunstâncias o fazem responder à situação do momento, ‘apagando incêndios’ em vez de construir e reconstruir esse cotidiano [...]”. Assim, as práticas de formação continuada de formadores da escola precisam enfatizar a mobilização de reflexões e análises dessas dificuldades cotidianas, considerando formas de transformar e avançar em sua ação formativa.

Conjecturamos ainda que mesmo as dificuldades encontradas com relação ao cumprimento das tarefas que foram definidas no planejamento semanal, mensal ou bimestral e se constituem como a rotina de trabalho do formador nos parece ser também indício de que esse profissional assumiu os fazeres, os saberes e até mesmo os encargos que não lhe competem, porém, são previstos e recorrentes. Diante disso, analisamos que para que os formadores possam atuar de modo planejado nessa instituição é preciso que se atente a sua rotina. Silveira (2012, p.14-15) afirma que na medida que esse profissional:

[...] tem clareza de sua função é que ele organiza o seu tempo de acordo com as suas obrigações, evitando assim ser engolido pelas demandas do cotidiano e por atividades que não lhe competem. Reconhecer-se na função de formador docente e articulador do trabalho coletivo na escola é de fundamental importância [...]

A nosso ver, a rotina de trabalho confere dois movimentos de formação do formador: seu desenvolvimento profissional e a constituição de aspectos de profissionalidade, pois conforme Day (1999); Marcelo e Vaillant (2009), a aprendizagem da função se dá na atuação, no contato e na interação com outros profissionais, mediados pelos diferentes contextos em que a ação é desempenhada.



Cabe salientar, acerca das dificuldades em manter o que foi planejado é que conforme Placco (2012) torna-se necessário ao formador prever alguns comportamentos que podem interferir em sua rotina e atribuir a responsabilidade para algumas pessoas em eventuais situações, assim, procurar transformar as urgências em rotinas. Essa descentralização das urgências concentra o formador nas atividades planejadas sem que as necessidades que surgirem sejam atendidas. O formador necessita centrar-se naquilo que lhe é designado: a promoção do desenvolvimento profissional dos professores.

Garrido (2009) afirma que o formador tem sua função fundamentalmente localizada na formação continuada do professor na escola. Cabe a esse profissional realizar processos de mediação que envolvam os conhecimentos que os professores já possuem, a organização de processos reflexivos coletivos que viabilizem a análise e justificativa de suas opções pedagógicas e das dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho. Ao realizar esse movimento formativo bastante específico, o formador está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre sua própria prática pedagógica, bem como sobre a melhoria da aprendizagem dos alunos e do contexto escolar em que atuam. Compreendemos que esse movimento colabora na promoção do desenvolvimento profissional dos professores.

Destacou-se em nossas análises, frente às experiências profissionais dos formadores de professores na escola, o momento constituído para as atividades de formação coletiva na unidade escolar: HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo ou também chamadas Reuniões de Formação, entre outras nomenclaturas recebidas.

O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) é compreendido nesse estudo como o cerne da prática profissional do formador de professores na escola. É na organização desse momento que os professores chegam com expectativas, cansaço, dilemas, dúvidas e anseios. Contudo, por ser contabilizado na jornada de trabalho do professor sua organização está sob a responsabilidade de um formador da escola de modo que o trabalho pedagógico coletivo seja priorizado.

Consideramos que o trabalho do formador ocorre no desenvolvimento de uma rotina que privilegie diferentes momentos formativos, mas é no horário de trabalho coletivo que há uma oportunidade de mobilizar a reflexão e a conexão entre a teoria e a prática com o grupo de professores. Porém, essa tarefa nem sempre se revela de modo tranquilo (ALMEIDA, 2012).

Diante disso, a narrativa de Marcela uma realidade em que a intencionalidade da formação continuada na escola, nesse momento da carga horária docente, foi construída pelos

próprios Coordenadores Pedagógicos frente às dificuldades e tensões oriundas das relações estabelecidas na escola:

Com o quadro completo de coordenadores neste município, reuníamos uma vez por semana para discutir alguns direcionamentos comuns entre as escolas... mas confesso que meu grande entrave sempre foi o HTPC. O que fazer neste momento, como contagiar a todos e, como trazer algo de interesse de todos? Lemos muito, até chegarmos num consenso da necessidade da formação continuada em HTPCs. Ainda que muitos cursos sejam oferecidos, é na escola que se vê a real necessidade de cada um [...]. Cansa, pois toda discussão se torna reclamação, preconceito e desânimo por parte dos professores. Sempre toda a culpa da educação não ser ótima, de qualidade, sem evasões e com alunos interessados é do aluno e sua família. Mas cada vez que chamamos a família na escola é para reclamar e afastá-la. Talvez seja esta minha maior dificuldade: motivar professores para que eles se aprofundem em suas falas, procurem, não sem minha ajuda, formas de motivar os alunos e trazer a família para próximo da escola (Marcela, Formadora da Escola, Memorial de Formação).

Em seu relato, Marcela se mostra preocupada com a formação dos professores e com o modo como sua atuação influencia na condução desse momento formativo. A preocupação em desempenhar seu papel mediador na relação entre professores, estudantes, escola e família se revelou como uma das questões centrais de sua ação formativa, uma vez que considera o HTPC como espaço de formação e reflexão. Este saber-fazer que implica em tornar o HTPC esse espaço pode ser considerado como algo próprio da função do formador, um aspecto de sua profissionalidade que passa a ser desenvolvido em um processo formativo do próprio formador, ao reconhecer que é uma de suas tarefas principais considerar a formação docente como objeto de estudo e atuação. Por isso, os formadores não podem estar a própria sorte nesse processo. É preciso um aparato da rede em que atua, possibilidades de refletir e analisar as dificuldades que ainda apresenta para realizar sua ação profissional e especialmente, colocar seus conhecimentos em cheque ao interagir com um grupo de formadores.

Este reconhecimento do Coordenador Pedagógico como um dos responsáveis pela mediação e interlocução entre as famílias e a escola é anunciado por Orsolon (2012), ressaltando a necessidade desse profissional proporcionar a articulação entre os envolvidos, reforçando a dimensão política de suas ações.

No entanto, destacamos das narrativas dessas profissionais que atuam nas escolas um apelo ao reconhecimento de sua ação política que envolve principalmente a valorização da formação docente realizada na escola, como ressaltamos anteriormente, associando essa

prática à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, muitas questões a esse respeito afloraram no relato de Márcia:

As atividades como os coletivos docentes, encontros Pedagógicos, formação continuada dos professores em serviço, rodas de conversa, palestras de alunos e família, são necessárias, para que o processo educacional aconteça com sucesso, porém existe uma grande dificuldade de realizarmos na escola, visto que muitos gestores não valorizam esses momentos como instrumentos de melhoria do processo ensino aprendizagem dos alunos. Existe sempre a ideia de que tais atividades são perda de tempo [...] (Márcia, Formadora da Escola, Memorial de Formação).

Consideramos, ainda, que o formador se depara diante de diferentes condicionantes que acarretam na desvalorização do tempo de estudo coletivo e isso implica diretamente sua ação profissional. A medida que a formação perde espaço no tempo que é destinado a essa finalidade a própria função do formador é desvalorizada. Isso ocorre seja na obstrução de tempo formativo para preenchimento de documentação escolar, recados de diversas ordens que não contemplem a pauta do dia (muitas vezes poderiam estar afixados em outros locais ou entregues em folhas impressas) ou mesmo para elaboração de cartazes, enfim, propostas imediatas que fogem do propósito da formação centrada na escola: o desenvolvimento profissional dos professores e conseqüentemente dos formadores de professores.

Observamos ainda apontamentos relacionados às orientações que os formadores da escola recebem das instâncias superiores que coordenam as ações formativas das redes municipais ou estaduais. A esse respeito, a formadora Karina narrou trechos desse processo para os colegas de curso:

As reuniões que tínhamos na secretaria inicialmente eram importantes e esclarecedoras, mas com o passar do tempo e chegada de uma formação exclusiva, e especificamente com a visão da formadora, as coisas mudaram e nos tornamos transmissoras daquilo que recebíamos. As pautas das HTPCs deveriam ser exatamente iguais à formação recebida na secretaria. Ai as coisas pioraram e muito, e nesta época, as HTPCs se tornaram quinzenais com professores da educação infantil, do ensino fundamental e professores específicos tendo que receber a mesma formação. Era uma reclamação geral (Karina, Formadora da Escola, Fórum de Discussão, MIII).

Para a formadora Karina, tornou-se evidente, além do descompasso da formação realizada na escola, com relação à necessidade do grupo de professores e as características de cada modalidade. Manter esse olhar sob os processos que envolvem a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, bem como o processo formativo dos professores implica

pensar diretamente na própria função. Ou seja, manter-se atenta acerca das necessidades especificadas de cada grupo docente é um indicativo da profissionalidade do formador. Esta análise de Karina corrobora ainda a fala de Samara quando revela seu percurso, enquanto ainda era formadora da escola, considerando que as duas participantes pertencem ao mesmo quadro municipal de profissionais da Educação:

Nos meus primeiros anos de coordenação tínhamos liberdade de definirmos as pautas a partir das necessidades da escola. Em 2010, por conta do Ler e Escrever, as pautas de HTPC passaram a ser realizadas a partir das orientações do departamento, ou seja, todas as escolas começaram a trabalhar os mesmos conteúdos durante os HTPCs. Confesso que num primeiro momento achei mais "fácil", afinal, alguém já pensava por mim o que fazer com os professores. Mas essa sensação de "facilidade" passou rapidamente, pois percebia questões da realidade da escola urgindo de necessidades, e no entanto, a pauta estava sempre "amarrada". Isso me incomodava por demais, pois não tinha mais a autonomia necessária para lidar com as questões mais importantes da realidade da escola (Samara, Formadora da SE, Memorial de Formação).

As duas formadoras são efetivas como Coordenadoras Pedagógicas da escola, contudo, no momento dessa pesquisa, a formadora Samara fora convidada a exercer o cargo de Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal. Elas revelam o engessamento de algumas práticas de formação docente no âmbito de sua própria atuação. Essa experiência profissional revelou algumas facilidades iniciais, mas que posteriormente transformou-se em um impacto negativo para o exercício profissional de ambas.

Ao longo do processo de reconhecimento da função, as participantes destacaram que para fortalecer a formação docente no ambiente escolar era preciso ter um olhar mais próximo de cada realidade. E isso foi possível a partir do momento que as orientações advindas da secretaria de Educação sofreram algumas mudanças de concepção e passaram a tornar o olhar para o trabalho de formação dos próprios formadores e de questões da própria prática docente. Essa atuação refletiu na ação profissional dos Coordenadores Pedagógicos da Rede Municipal em que atuam, como nos revelou Karina:

Nas formações que temos com a equipe da Secretaria de Educação as pautas são muitas vezes com temas para serem trabalhados com professores e outras com formação específica para o formador. Este formato possibilitou a adequação das pautas recebidas para o grupo de professores de minha escola, não tendo mais a cobrança de reproduzir a pauta automaticamente na semana seguinte à de formação recebida (Karina, Formadora da Escola, Memorial de Formação).

A organização das atividades formativas na escola ganhou mais flexibilidade com a implementação de um novo formato da formação continuada para as formadoras deste município. Essa modificação oportunizou, segundo Karina, adequar as orientações oferecidas com as características do grupo de professores. Segundo Garrido (2009), o trabalho com a formação docente “[...] é por si só complexo e essencial, uma vez que busca compreender a realidade escolar e seus desafios, construir alternativas que se mostrem adequadas e satisfatórias para os participantes [...]”. Cada escola apresenta um conjunto de características que lhe são peculiares dados os contextos sociais em que estão inseridas, o grupo de professores, o grupo de profissionais do quadro de apoio, os diferentes estudantes. Essas características precisam ser consideradas na formação continuada dos professores para que proporcione mudanças nas práticas pedagógicas e melhore a aprendizagem dos alunos.

Foi possível observar, por meio das interações com o grupo, o impacto desse processo de mudanças na ação formativa de Karina:

Atualmente, a Secretaria de Educação está com uma nova visão, nas nossas formações trazem temas interessantes, mas deixam a possibilidade de cada gestor/ coordenador mudar o tema e adequar às necessidades da escola. Percebo que neste formato é preciso um olhar mais atento e principalmente muito estudo (Karina, Formadora da Escola, Fórum de Discussão, MIII).

Compreendemos que toda ação de formação desempenhada pelos formadores empreende um trabalho de identificação dos problemas que os docentes encontram no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Silveira (2012) destaca que a escola é um espaço de múltiplas relações por isso suas características prevalecem na tensão das ações e interações entre os profissionais e envolvidos com o projeto educativo.

Diante disso, alguns intervenientes podem ser destacados como inviabilizadores da atuação específica do formador. A partir do olhar que lançamos sobre os dados e análises que foram construídos nos meandros dessa pesquisa, antecipamos que nosso entendimento sobre as dificuldades e desafios é que estes são fatores constituintes do desenvolvimento profissional das formadoras e são indicativos de que há uma profissionalidade sendo construída. Entretanto, encontramos ainda alguns dilemas que além de não colaborarem para esse desenvolvimento profissional, promovem o desânimo, descontentamento e a desmotivação das formadoras.

Essa desmotivação proveniente da perda do foco da ação formativa foi partilhada por Sara:

Ao longo destes quase dez anos na mesma função e na mesma instituição, muitas foram as experiências que fui agregando e que contribuíram para a modificação do meu olhar sobre a escola. Vivenciei muitas intempéries no cotidiano escolar: [...] solicitações meramente burocráticas por parte da secretaria de educação (relatórios, tabelas e gráficos), convocações para participar de eventos sem cunho pedagógico, enfim, o trabalho pedagógico constantemente é interrompido para apagar os “incêndios” do cotidiano. Também vivenciei situações em que me sentia só, traída e com vontade de desistir (Sara, Formadora da Escola, Memorial de Formação).

Contrastando os excertos que trouxemos até aqui percebemos, porém, que as formadoras Marcela e Sara encontram em suas experiências pessoais, características que elas possuem para não sucumbir frente aos empecilhos e sobrepor cada um deles com seus objetivos diretamente atrelados à aprendizagem dos alunos. Desse mesmo modo, buscaram suporte emocional nas boas situações que viveram no cotidiano de sua atuação para prosseguir. É a força motivadora dos processos educacionais e das tarefas pedagógicas que se sobressaem no exercício profissional.

O fato de muitas formadoras da escola sentirem-se com sobrecarga de trabalho acarreta muitas vezes em cansaço e desgaste emocional. Esse sentimento foi apontado por Samara como uma dificuldade em realizar todas as suas tarefas quando ainda atuava na unidade escolar:

[...] rotina cheia de imprevistos (o que acabava não sendo rotina), com a enorme responsabilidade de dar conta da formação dos professores, que muitas vezes deixam de realizar as funções que lhes cabem e acabam sobrecarregando ao coordenador pedagógico. São tantas as atribuições do coordenador na escola que sempre me sentia exausta e com a percepção de que tinha feito muita coisa num único dia, mas ao mesmo tempo, tinha a sensação de não ter feito nada! (Samara, Formadora da SE, Memorial de Formação).

A formadora Samara, que no já atuava na secretaria de Educação no momento da escrita desse memorial, narrou a sensação de exaustão vivida por uma Coordenadora Pedagógica da escola. Isso ocorria, entre outros momentos, quando os docentes deixavam de cumprir com o preenchimento de relatórios, avaliações mais pontuais dos alunos com dificuldades, entre outras tarefas que competem aos professores, essas atividades passam a ser de responsabilidade do Coordenador o que causa ainda maior desgaste e cansaço.

Consideramos que a atuação do formador de professores na escola está fortemente influenciada pelas condições previstas na proposta pedagógica assumida pela instituição, mas

também por aquelas que não estão previstas de forma direta e são tomadas como urgências a serem esperadas.

Tendo em vista as dificuldades narradas, as participantes ainda destacam que no curso de suas experiências profissionais como formadoras de professores na escola o apoio para o desenvolvimento de suas tarefas cotidianas é essencial, servindo-lhes como referência, ou mesmo como suporte frente aos problemas encontrados. Elas apontaram como referências principais algumas pessoas que marcaram suas histórias de vida e formação: colegas com quem trabalharam, que muitas vezes também atuavam como formadoras de professores, diretoras de escola ou formadoras das secretarias/departamentos. E, atualmente, a grande maioria destacou que conta como suporte profissional e emocional com colegas que atuam na própria escola, pela equipe de direção e as colegas coordenadoras e também nos espaços externos à escola onde se localizam as formadoras das redes de ensino. Alguns professores também são fortemente apontados como bons interlocutores e como suporte para o exercício da função.

Nosso intuito ao mencionar as referências, apoio ou suporte recebido ao longo do percurso formativo e na atuação enquanto formadoras foi de evidenciar a relevância desse respaldo como apoio às experiências profissionais dessas Coordenadoras Pedagógicas nas escolas.

Assim, ao se deparar com uma dificuldade no exercício de sua função, o formador de professores procura um suporte, um auxílio, seja em parceiros, seja no próprio estudo, esse fato sugere um movimento de reflexão sobre sua ação e formação, desenvolvendo-se profissionalmente. Os diferentes percursos formativos e as diferentes experiências vividas nesse caminhar nos revelam que há significativa preocupação das formadoras em realizar um trabalho com mais coerência, com mais condições de aprendizagens aos professores e com melhores condições para a própria atuação.

Placco (2012) adverte que compete ao formador, considerar que sua formação e desenvolvimento profissional podem incidir sobre as mudanças nas práticas dos professores, nas práticas das escolas e em suas próprias práticas. E reitera que sua função, frente à sua própria formação é “[...] questionar-se continuamente sobre seu próprio desempenho, sua própria ação formadora [...] e sobre as relações sociais/interpessoais que estabelece consigo mesmo e com os demais educadores na escola”. Sabemos que os diferentes processos de formação dependem de condições oferecidas pelas políticas públicas de Educação e não exclusivamente do desejo em formar-se por parte das formadoras. Ainda assim, observamos nas leituras dos memoriais a busca por atividades de formação como cursos e pós-graduações

que trazem temáticas pontuais externas às atividades desenvolvida no próprio contexto em que atua, com profissionais que compartilham da mesma função.

Nesse sentido Sara analisou etapas de seu percurso formativo:

Também busquei leituras, cursos de aperfeiçoamento (oferecidos por instituições de ensino e também pela secretaria de educação), participei de um grupo onde podíamos expor nossas dificuldades e juntas buscar intervenções positivas, planejar e avaliar constantemente o meu trabalho, e, até tentei entender melhor essa função sendo sujeito de pesquisas de mestrado. Busquei respostas, porém, encontrei mais perguntas. Acredito que neste ir e vir buscando refletir sobre meus erros e acertos vou me formando, vou me reconstruindo enquanto profissional (Sara, Formadora da Escola, Memorial de Formação).

No desenvolvimento profissional de Sara foram agregados diferentes processos formativos em que ela esteve inserida, nos quais a busca por respostas prontas acarretou em novas inquietações e o anseio por novas descobertas. Esse movimento referenciou aspectos de um processo formativo que acreditamos ser relevante para o desenvolvimento profissional dos formadores, ou seja, a formação em colaboração com o grupo de profissionais que desempenham a mesma função.

Concebendo que a Educação está em constante mudança, as práticas pedagógicas precisam se ajustar às necessidades dos alunos e dos diferentes contextos atuação, sendo assim a formação profissional tanto do formador quanto do professor precisam considerar as melhores estratégias de ensino para que isso melhore os modos como os estudantes aprendem.

Acerca dos diferentes percursos de formação profissional, concordamos que os conhecimentos pedagógicos e de ordem geral enquanto componentes da prática dos formadores da escola são significativos para desempenhar a função. Ainda assim, a valorização de cursos de formação/aperfeiçoamento como via única de formação evidenciada pelas participantes sinalizou uma concepção idealizada de que a base de conhecimentos do formador tem como eixo norteador o conhecimento do conteúdo específico em detrimento da atitude investigativa como nos alerta Mizukami (2005 - 2006, s/p). Pois o que se espera é que “[...] o formador crie situações formativas que possibilitem, ao longo do processo, construção de atitude investigativa (em termos de explicação e tentativas de superação) de aspectos de processos educacionais gerais e específicos”.

Os formadores que atuam na escola têm uma grande responsabilidade uma vez que, de modo diferente dos formadores que atuam nos departamentos, eles acompanham diretamente o processo de ensino-aprendizagem, acompanham os professores no exercício da



docência. Frente a isso, a escola é um espaço propício para a formação dos professores e o formador de posse de todos esses conhecimentos sobre o contexto pode colaborar para que os professores analisem e reflitam sobre os modos como ensinam de maneira sistematizada e contínua. Os formadores na escola têm sua prática e sua formação condicionadas às experiências vividas nesse espaço.

#### **4.1.5 Caminhos que se entrecruzam na experiência profissional do formador de professores que atua nas redes municipais ou estaduais**

Em uma outra instância formativa encontramos os formadores que atuam no âmbito das redes municipais ou estaduais de Educação. De modo análogo aos formadores da escola, esses profissionais vivenciam diversas experiências que colaboram para o reconhecimento de sua função. Sua ação, portanto, está condicionada ao trabalho direto com os formadores da escola e em alguns momentos com os professores, por isso, sua função empreende diferentes conhecimentos e diferentes modos de abordar os conteúdos da formação.

Na análise dos dados, um apontamento que destacamos refere-se ao modo como esse trabalho é planejado e organizado pelas formadoras que atuam nos departamentos/secretarias de Educação. Notamos por meio das narrativas que elas atravessam situações similares àquelas mencionadas pelas formadoras da escola, como mostramos anteriormente, no que se refere a relação entre o que é idealizado/planejado e o que é efetuado. Encontramos nas narrativas dessas formadoras a mesma busca pela rotina como modo de organização de sua ação, na relação entre aquilo que tem que realizar e aquilo que pode realizar a formadora Vivian caracteriza sua rotina:

Tenho contemplado em minha rotina, um espaço para as visitas nas escolas, nas quais eu visito as salas de aula, analiso as rotinas dos professores, seus cadernos pilotos, os cadernos dos alunos, acompanho algumas das intervenções, como tem sido realizado o trabalho com a leitura e a escrita. Quando percebo que um professor necessita de uma intervenção individual de alguma dúvida mais pontual, agendo um encontro em seu horário de estudo, onde me reúno com o professor a fim de fazer uma orientação específica. Depois faço um relatório da visita, uma devolutiva da orientação e entrego uma cópia para o gestor da escola para que possam fazer o acompanhamento e constatar se o professor conseguiu inserir minhas orientações em sua prática (Vivian, Formadora da SE, Memorial de Formação).

A formadora Vivian nos evidencia a organização de sua rotina e assim nos destaca as tarefas que lhe competem no exercício de sua função sem considerar nesse momento os imprevistos que podem ocorrer. A formadora Luana também narrou o processo de organização de sua ação profissional:

[...] elaboro toda segunda-feira minha rotina semanal e nela começo com as reuniões previstas na semana. Temos constantemente reuniões para a organização do trabalho, discussão de casos particulares das unidades escolares, organização de formação continuada, palestras para serem assistidas e depois repassadas ao grupo de coordenadores, atividades envolvidas com a Secretaria de Governo e demais Secretarias, parcerias com ONGs e outras atividades. Desta forma, por mais que tente organizar uma rotina semanal, sempre há atividades que acabam sendo desmarcadas. Infelizmente algumas delas estão diretamente vinculadas ao pedagógico, que por motivo da burocracia deixamos de exercer as funções atribuídas (Luana, Formadora da SE, Memorial de Formação).

No contexto da escrita, observamos que a formadora Luana vivencia diferentes situações nas quais ela menciona que precisa deixar de pensar em atividades de formação para os professores da Rede Municipal de Educação onde atua para executar tarefas de ordem relativa à resolução de problemas diversos, comparecer às reuniões de cunho político-administrativo, atendimento ao público, entre outras atividades que não estão no rol de suas tarefas. Há uma dificuldade perceptível em ajustar o esperado com o real, bem como ocorre com as formadoras da escola.

Nessas experiências profissionais narradas, entre as demais que analisamos nesse estudo, a rotina dos formadores das secretarias/departamentos de Educação está associada ao trabalho de formação e acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos na escola. Os condicionantes dessa rotina se exprimem nesses fatores, nas políticas educacionais municipais ou estaduais, mudanças de materiais didáticos adotados bem como as urgências cotidianas e os imprevistos que ocorrem nesses espaços.

O planejamento é necessário nesse contexto, pois todos os formadores não desempenham nos seus espaços de atuação apenas atividades formativas, mas socorrem outras situações como narrou Leni (Formadora da SE, Memorial de Formação):

[...] as exigências são muitas, reuniões, estudos, vez ou outra você é convocado para auxiliar em outros departamentos ou até realizar atividades que não fazem parte da sua função, às vezes precisamos nos impor e dizer não para alguns[...].

Nas secretarias/departamentos, não há um projeto escolar, por isso necessita de um planejamento maior das ações de formação sem, contudo, perder de vista os diferentes contextos escolares em que os professores e formadores se inserem. Quando o formador é direcionado para a realização de atividades que não lhe competem ele deixa de desenvolver-se profissionalmente no contexto de sua função. Segundo Placco (2012), o confronto cotidiano, por mais difícil que ele seja é necessário para que o formador possa reafirmar seu papel diante do cotidiano educativo e que isso não seja impeditivo de sua atuação. Nesse sentido, reafirmar-se no papel implica posicionar-se diante da própria função e das atividades a serem desempenhadas cotidianamente. Mas esse não é um papel apenas do formador, é preciso garantir aos formadores tempo e estabilidade adequados para que ele realize suas tarefas sem desvio de função.

Destacamos ainda a narrativa da formadora Laura, que já está na função de formadora de professores há catorze anos, a organização e o planejamento de suas ações está condicionado a um diagnóstico das demandas formativas:

Meu planejamento começa no fim do ano, quando elaboro o que chamamos de Plano de Formação. Ele é baseado em diagnósticos internos e externos das necessidades de aprendizagem detectadas nos grupos de estudos e servem para montar os cursos que desenvolvemos no Centro de Formação, e para as pautas das reuniões do ano seguinte [...]. Faço questão de conversar com os formadores, professores e coordenadores pedagógicos. Converso nos corredores, ouço cada interlocutor nos encontros formais e informais. Periodicamente marco uma reunião com os formadores e mensal com os coordenadores, para que possamos tratar de questões específicas. Valorizo também a escuta dos problemas individuais da rotina de cada formador. É nesses momentos que identifico procedimentos que valem ser disseminados e problemas que podem se tornar temas para as reuniões coletivas ou estudos de grupo (Laura, Formadora da SE, Memorial de Formação).

Ouvir as pessoas com quem atua nos pareceu outra característica relevante encontrada nas narrativas de algumas participantes uma vez que esse levantamento dos conhecimentos e das dificuldades encontradas pelos formadores da escola se revela como uma orientação para as propostas de formação a serem desenvolvidas no âmbito de seu exercício profissional. Além disso, destacamos outro indício de constituição da profissionalidade na ação de transformar a escrita em diagnóstico e o diagnóstico num plano de formação. Isso requer um olhar do formador sobre o contexto em que atua e sobre sua própria função.

A atuação do formador que atua nesses espaços compreende diferentes ações que não se dissociam da realidade da escola. Para que a escola não se distancie da formação que é

desenvolvida nessas instâncias esses profissionais precisam atentar-se ao que envolve as múltiplas relações realizadas na unidade escolar. Ouvir, acolher, acompanhar quando possível, reconhecer que cada escola é um espaço que possui identidade e características peculiares implica diretamente sua ação: a formação continuada dos formadores.

Conforme Dal-Forno (2009, p.34) “Ser formador implica aprendizagem de novos conteúdos, de novas formas de atuar junto a formandos em contextos específicos [...]”, nesse sentido, acreditamos que as diferentes experiências profissionais tanto na escola como nas secretarias de Educação estão atreladas em função de quem são os formandos e qual o conteúdo dessa formação. Ao assumir a formação dos professores nesses diferentes espaços este profissional precisa reconhecer a centralidade de sua função e os sujeitos a quem essa ação é dirigida. Dessa forma, consideramos que as participantes, ao longo do curso *online*, procuraram modos de se reconhecerem formadoras no desenvolvimento das atividades de sua função e em seu próprio percurso formativo em relação ao exercício de suas funções nas secretarias/departamentos de Educação.

A formadora Leticia, que atua em uma diretoria de ensino do estado de São Paulo analisa o próprio processo de constituição como formadora de professores ao considerar que:

Penso que nosso processo formativo é inconclusivo, tornando-se indispensável a questão da formação continuada, esta, no caso, configurando-se num processo que se efetiva mediado pela ação-prático-pedagógica do professor, o que pressupõe, portanto, uma formação comprometida com a aprendizagem, bem como com a inovação e atualização do professor (Leticia, Formadora da SE, Memorial de Formação).

Ao considerar que seu próprio processo formativo, enquanto formadora, está atrelado ao trabalho dos professores, Leticia destaca que esse movimento de formação precisa estar comprometido com a aprendizagem do aluno. Isso fica ainda mais evidente na interação com os colegas de curso quando narra com mais detalhes os conteúdos de formação que se revelam como escopo da prática profissional de sua equipe de trabalho:

Faço parte da equipe de formadores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Diretoria em que trabalho juntamente com outra supervisora e duas Professoras Coordenadoras do Núcleo Pedagógico (PCNP) e nos preocupamos com dois aspectos extremamente relevantes: o processo de compreensão do professor e a natureza do objeto de ensino, sei que precisamos ter foco no que necessitamos que chegue à sala de aula, ou seja na aprendizagem do aluno. Não podemos cair na tentação de “ensinar tudo”, o desafio está em priorizar as aprendizagens necessárias para cada momento

de formação do grupo (Letícia, Formadora SE, Fórum de Discussão, MII).

O contexto em que a prática profissional de Letícia se insere é a Rede Estadual Paulista de Educação. Desse modo, o trabalho está conectado com as políticas de Governo, concepções de ensino e com os materiais didático-pedagógicos presentes nas salas de aula que se tornam instrumentos de trabalho dos professores. A ação do formador que atua nas diretorias de ensino está diretamente relacionada a uma prática formativa junto ao grupo de coordenadores que atuam nas escolas estaduais voltada para a concepção de ensino-aprendizagem que é intrínseca a estes materiais. Assim, cabe aos Coordenadores Pedagógicos (denominados Professores Coordenadores na Rede Estadual Paulista de Educação) apropriar-se dos modos e dos conteúdos da formação que tem como objetivo alcançar o profissional docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental considerando como os professores aprendem e seus conhecimentos sobre o que deverá ser ensinado aos alunos.

É um movimento de constituição de si enquanto formadora da diretoria de ensino que se refaz na formação continuada junto ao grupo de Professores Coordenadores da rede que por sua vez deve se refazer na interação com os profissionais da escola de modo que o foco seja o ensino dos conteúdos curriculares e a aprendizagem dos alunos no contexto institucional em que estão inseridos.

A narrativa de Letícia, na discussão com as demais formadoras, denota que ela está envolvida em um projeto de formação consolidado que favorece o reconhecimento de sua função, dos saberes que precisa empregar nas relações que estabelece com seus formados. Evidencia uma intencionalidade quando afirma “sei que precisamos ter foco no que necessitamos que chegue à sala de aula” que ao ser constituída em equipe foi validada como mobilizadora dos conteúdos da formação. Ainda a esse respeito a formadora explicitou aos colegas no Fórum de Discussão:

Na DE onde trabalho os temas das pautas formativas são escolhidos pela Equipe de Formação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A demanda vem dos acompanhamentos realizados nas escolas, da análise dos mapas de sondagem, das rotinas dos professores, das reuniões com Professores Coordenadores das Escolas Estaduais, Coordenadores dos Municípios Parceiros e das Orientações Técnicas com professores (quando e onde os envolvidos colocam seus saberes, suas concepções), sabemos que aprendemos por aproximação sucessiva do objeto de conhecimento, por isso oportunizamos os temas que se fazem relevantes para o momento (Letícia, Formadora da SE, Fórum de Discussão, MIII).

O movimento que observamos nas narrativas de Letícia evidenciam um trabalho articulado com práticas constituídas na relação com sua equipe de trabalho, com os responsáveis pela formação na escola e os dados constituídos na interação desses interlocutores com o ensino e a aprendizagem realizada em cada instituição.

Enquanto formadora que atua na Secretaria de Educação, Samara revela aos participantes do curso etapas de sua atuação e os modos como ela entende a especificidade de sua função:

Neste ano, como uma das responsáveis pela equipe de coordenadores, estamos estimulando os coordenadores a olharem para as necessidades da escola para organizarem a formação em HTPC. Temos coordenadores que se saem muito bem, que realizam um trabalho bastante significativo, mas também temos àqueles que se queixam da autonomia recebida, dizendo que por ser uma rede, deveria se manter a igualdade das pautas para todas as escolas (Samara, Formadora da SEDUC, Fórum de Discussão, MIII).

Exercer a função de formador que atua nas Secretarias/Departamentos constitui-se em um movimento de analisar o processo educativo em níveis diferentes. Inicialmente, esse profissional precisa compreender como aprendem os formadores que atuam na escola, depois analisar o modo como os professores aprendem. Além disso, necessitam adotar uma postura profissional de modo a favorecer o desenvolvimento profissional dos formadores que atuam na escola, organizar momentos formativos que colaborem para que eles possam implementar práticas formativas e pensamento reflexivo sobre o espaço escolar e sobre a sua própria função nesse contexto. Nesse sentido, Samara ainda ressalta a postura adotada enquanto formadora da Secretaria que compreende:

[...] a importância do trabalho colaborativo, que este ano venho buscando desenvolvê-lo enquanto formadora, após longos anos em que recebia uma formação "fechada", com pauta única para toda a rede, a formação centrada em uma única pessoa. Confesso que me sentia "presa", queria ter autonomia para lidar com as necessidades da minha escola. Hoje, quando proponho um trabalho colaborativo encontro algumas resistências, uma vez que certas pessoas preferem receber tudo pronto, nem sempre querem buscar mais, aprender mais, investir na formação do próprio grupo. Acredito que devo continuar insistindo nesse processo, pois aos poucos os resultados irão aparecer, por isso, quando li seu texto me senti fortalecida e com a certeza de que estou no caminho certo (Samara, Formadora da SE, Fórum de Discussão, MIII).

Samara, que é efetiva no cargo de Coordenadora Pedagógica na escola, atuava no momento da pesquisa como Coordenadora Pedagógica na secretaria de Educação de seu

município. Ela relata sua mudança que procura instituir no trabalho de formação dos formadores da escola por meio do trabalho colaborativo. Para isso, toma como referências as experiências que teve quando atuava como formadora na escola. Ao longo das discussões com os colegas do curso, no contexto dessa pesquisa, Samara observou que as formadoras da escola solicitavam essa prática formativa em seu cotidiano.

As formadoras Leticia e Samara atuam diretamente na formação dos formadores da escola. É a partir dessa relação que elas têm suas experiências profissionais e desenvolvem-se profissionalmente. De modo semelhante aos formadores da escola elas organizam sua ação formativa para um público determinado, contudo, a análise dos impactos dessa formação continuada considera em outros níveis como refletirá na formação dos professores e como refletirá na aprendizagem dos alunos. Torna-se um processo que envolve diferentes níveis de conhecimento pedagógico do conteúdo e diferentes estratégias de atuação. Nesse sentido, a organização do trabalho nos pareceu fundamental para viabilizar a ação e a ação dessas profissionais.

Tal como os formadores da escola, esses profissionais que atuam nos departamentos também encontram dificuldades e desafios que precisam ser superados no exercício profissional. Uma das primeiras dificuldades retratadas se refere ao que as formadoras que atuam nos departamentos/secretarias traduzem como “questões políticas”. Tais “questões” aparecem em diferentes contextos, como observamos a seguir nos excertos que trouxemos para ilustrar esse movimento que é recorrente nas narrativas de formadoras:

Fiquei 2 anos afastada da sala de aula da Prefeitura Municipal para assumir um cargo em comissão no Núcleo de Apoio Pedagógico, fiquei como Coordenadora da Educação Infantil. Não me adaptei muito, ter cargo em comissão em sistema público não é muito fácil. Preferi voltar para a minha sala. Além de lidar com professores que há muitos anos sempre faziam tudo do mesmos jeito e eram muito resistentes às mudanças, você precisa ser conivente com algumas decisões “políticas” que nem sempre são as ideais. Foi um período bem difícil (Ana Rita, Formadora da Escola, Memorial de Formação).

A grande dificuldade em trabalhar na rede municipal é a alteração de quatro em quatro anos dos cargos comissionados, como os Secretários de Educação, ficamos reféns desta complexa situação. [...]Avaliações para todo lado, vivemos a pressão dos índices educacionais, usados pela mídia e políticos para classificar uma escola, culpabilizar não é a função das avaliações que deveriam ser vistas como indicadora de novas ações, sobre a educação de um local. Vemos o desespero de muitos educadores e coordenadores preocupados com os resultados ofuscando o processo de aprendizagem (Gisele, Formadora da SE, Memorial de Formação).

Penso que a maior dificuldade pela qual tenho passado é lidar com a parte burocrática da função; como disse anteriormente muitas vezes somos chamados a comparecer em eventos para representar a secretaria da educação o qual no contexto geral pouco irá contribuir com o efetivo trabalho. Como somos cargos de confiança não há como dizer que não faz parte das atribuições, e neste aspecto deixou de efetivar o que realmente é necessário. Consequentemente nossa jornada ultrapassa o horário previsto, pois sempre acabo permanecendo após o turno para finalizar atividades do dia. Esta é uma dificuldade que ainda não consegui organizar em minha rotina, pois na medida em que priorizo o pedagógico acabo por exercer outras atividades as quais não são essenciais à função (Luana, Formadora da SE, Memorial de Formação).

Apresentamos três situações distintas em que as “questões políticas” são empregadas como dificuldades para realização das tarefas funcionais: quando a força dessas questões interfere diretamente no trabalho; quando a força dessas questões modifica o trabalho; quando essas questões são consideradas parte do trabalho. Em todos os casos, nos parece reincidir a determinação de algo mais forte do que a própria rotina que lhes é imposta sem discussão ou poder de decisão, cabendo acatar ou mesmo deixar de exercer a função quando a dificuldade se torna insustentável.

A esse respeito, Melissa mencionou que suas dificuldades decorrem do fato de sua função apresentar:

[...] muitas atribuições ao mesmo tempo; demandas formativas para além da minha capacidade, tanto em relação a temas, quanto em relação a tempo para prepará-las; rede de ensino com número grande de professores [...] (Melissa, Formadora SE, Memorial de Formação).

O grande número de tarefas é mencionado pela maioria das formadoras que atuam nas secretarias/departamentos. Evidencia-se no excerto de Melissa falta de elementos que se constituem em uma base de conhecimentos sólida para sua ação como formadora. Como destacamos, a partir de Mizukami (2005 - 2006), o formador necessita ter construída uma base de conhecimentos que considere que os conhecimentos do conteúdo específico, que no caso do formador é extremamente necessário para oportunizar situações de aprendizagem profissional aos professores. De posse desse conhecimento o formador pode aprimorar o seu conhecimento pedagógico de conteúdo, ou seja, o eixo dos processos formativos pelos quais é responsável. A construção dessa base de conhecimentos está diretamente associada às possibilidades de desenvolvimento profissional no seu contexto de atuação, por isso, é preciso



que se garanta ao formador essa formação pedagógica, bem como tempo e espaço adequado para estudar, analisar e organizar seu pensamento frente às demandas de atuação.

Por isso, concordamos com Garrido (2009) ao discutir que a formação precisa criar condições para o desenvolvimento profissional, formar-se e formar de modo articulador e transformador não é um processo fácil, primeiro porque não estamos diante de fórmulas prontas possíveis de serem reproduzidas, mas é necessário criar modos de atuar adequados a cada realidade. Em segundo lugar, esta tarefa se torna mais complexa “[...] porque mudar práticas pedagógicas não se resume a uma tarefa técnica de implementação de novos modelos [...]” (GARRIDO, 2009, p.10). Mudar práticas significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho”. Dessa maneira, o formador tem em seus novos questionamentos sobre a prática e sobre sua formação a possibilidade de conhecer caminhos que lhes favoreça aprendizagens pertinentes para o exercício da função.

Os formadores que atuam no âmbito das redes de ensino municipais ou estaduais são profissionais bastante envolvidos com diferentes estratégias formativas. Suas experiências profissionais os conduziram por caminho que mobilizaram o desempenho de suas atividades de maneira bastante sistemática e com grande esclarecimento sobre suas ações. Eles são responsáveis pela formação dos formadores da escola, contudo, não perdem de vista os professores e os estudantes. É uma tarefa exigente ser formador nesse contexto, assim como na escola.

As diferentes experiências profissionais que os formadores vivenciam no exercício de suas funções narradas pelas formadoras participantes desse estudo nos proporcionaram algumas análises sobre esses diferentes percursos. Ao longo desse capítulo procuramos alinhar essas narrativas constituindo as diferentes perspectivas sobre a função de formador de professores. O que observamos sobre esses aspectos é que eles constituem as possibilidades de encontramos características de profissionalidade dos formadores de professores. Assim sendo, a articulação de nossas análises sobre as experiências profissionais desenvolvidas no exercício da função bem como nossos apontamentos sobre esses aspectos de profissionalidade compõe o próximo eixo de análise, presente na próxima sessão desse capítulo.

#### **4.2 Aspectos de profissionalidade como formador de professores**

Como discutimos anteriormente, os dados dessa investigação nos permitiram revelar alguns indicativos de aspectos que nos permitem adentrar as características de profissionalidade de formadores de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental participantes do estudo. Inferimos sobre estes aspectos a partir das experiências profissionais adquiridas ao longo das diferentes experiências vividas e narradas no memorial e no Fórum de Discussão. Clandinin e Connely (2011) afirmam que as narrativas podem ser potencialmente narrações do vivido ou mesmo intenções a serem vividas, por isso, tomamos cada uma dessas narrativas ao longo dos dezessete memoriais lidos como a reconstrução pessoal dos percursos formativos narrados pelas formadoras, compreendendo a possibilidade de muitas narrativas serem resultado de uma relação entre o vivido e o pretendido. Este é, contudo, um risco que tem o pesquisador diante dos métodos (auto)biográficos. Além disso, ousamos inferir sobre esses aspectos de profissionalidade do formador a partir de nossa leitura-interpretativa acerca dos dados, bem como nossos conhecimentos teóricos e práticos que se imbricam na construção desse texto.

Partimos dos pressupostos trazidos por Cardoso *et al.* (2007) e Camargo (2013), acerca das concepções de formação do formador de professores e o modo como isso implica a constituição de uma identidade de formador. Compreendendo que a formação do formador é um processo mais complexo que a própria formação do professor, pensar na constituição de sua profissionalidade requer discutir ainda em que reside esses diferentes níveis de conhecimento que envolvem o exercício dessa função.

Os processos de formação docente residem, de modo geral, na inter-relação de dois movimentos: pensar sobre o objeto de conhecimento, ou seja, o que, como e por que será ensinado determinado conteúdo escolar; pensar sobre os processos de aprendizagem do aluno, compreendendo como o aluno aprende, analisando o contexto em que atua e suas possibilidades de melhorar o ensino. O nível de ação e reflexão que separa a formação do formador está expresso na compreensão de mais um movimento: pensar sobre como os processos de aprendizagem do professor, analisando e ponderando como o adulto aprende e como deve ser o processo de formação. Aqui se assenta a diferença da necessidade de formação dos formadores. (CARDOSO *et al.*, 2007).

Nesse sentido, nossa exposição segue a empreitada de vislumbrar nos memoriais de formação aspectos de desenvolvimento profissional e da constituição de profissionalidade de formador que são provenientes de contextos e práticas formativas que favorecem essas condições de aprendizagem e conceituam seu lugar como formadoras de professores.

A partir de uma leitura interpretativa buscamos organizar os dados para promover a análise de forma que nossos objetivos de pesquisa possam ser discutidos a partir do movimento que envolveu a escrita dos memoriais de formação e as interações realizadas ao longo do curso *online* na busca por compreender os processos de constituição da profissionalidade como formador de professores em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na sequência, organizamos nossas análises acerca das aprendizagens, conhecimentos e características que revelam aspectos da profissionalidade dos formadores de professores participantes do estudo

#### **4.2.1. Reconhecimento do ser formador: para si e para os outros**

Acreditamos que cada participante dessa pesquisa, bem como as centenas de inscritos inicialmente na proposta de curso *online* já se reconhecem como formadores. No caso das dezessete participantes que nos ajudam a construir esse trabalho, todas elas se assumem desde o início como formadoras de professores, independente de seus espaços de atuação elas se reconhecem desse modo. No entanto, apenas uma delas menciona sua Portaria de Designação, enquanto marco legal de sua função nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na qual estão estabelecidas oficialmente as atribuições da função: a supervisora de ensino Letícia.

Na ausência de um marco legal acerca das atribuições profissionais, observamos nesse tópico o modo como as participantes narraram os caminhos que trilham no reconhecimento de seu papel nas instituições em que atuam. A esse respeito, observamos como a formadora Ana Rita, enquanto Coordenadora Pedagógica da escola, analisou o percurso vivido no entendimento de seu papel:

Acredito que em meu primeiro ano entendi como as relações dentro da escola funcionavam e como o processo em si funcionava. No segundo ano comecei a perceber as necessidades e fragilidades da escola, só depois disso comecei a exercer de fato meu papel de formadora (Ana Rita, Formadora da escola, Memorial de Formação).

Essa declaração ainda nos mobiliza a inferir que apesar de acreditar que apenas no terceiro ano do desempenho de suas funções ela passa de fato a exercer o papel de formadora, em todo esse processo as experiências vividas se constituem como possibilidade de aprendizagem da função, contudo, o que Ana Rita chama de “papel de formadora”

possivelmente está atrelado ao que vimos discutindo como constituição de características da profissionalidade do formador de professores.

O tempo se destaca como fator preponderante para que o formador acomode seus conhecimentos e diferentes experiências profissionais e vá se reconhecendo como profissional que atua junto à formação de professores em um determinado contexto. A esse respeito Ana Rita revelou o modo como ela refletiu sobre o reconhecimento de si enquanto uma profissional que vai alcançando competência no exercício de suas atividades no contexto da escola em que atua:

Fiquei um pouco “tímida” a princípio quanto a algumas mudanças. A escola, por exemplo, não tinha como hábito as reuniões semanais para estudos [...]. As coordenadoras anteriores não tinham essa proposta, mas eu sabia que precisava mudar isso. Fui então aos poucos marcando algumas reuniões e inserindo estudos de temas relacionados ao material, a sala de aula, as novas tendências pedagógicas, na tentativa de despertar no grupo o desejo por esses estudos tão importantes. Funcionou, e o grupo pediu que tivéssemos reuniões periódicas para estudos. Foi minha primeira grande conquista e o resultado foi muito bom, pois na prática tivemos ótimos avanços (Ana Rita, Formadora da Escola, Memorial de Formação).

A confiança da formadora parece aumentar em relação ao que ela acredita sobre sua própria competência profissional. A especificidade da função vai aos poucos se tornando mais clara à medida que o formador desenvolve sua prática profissional na relação com os demais envolvidos no processo formativo. O que antes parecia uma mudança distante da realidade foi possibilitada pelas relações estabelecidas no exercício da função. Reconhecer esse contexto, a comunidade, os profissionais que nele atuam, os estudantes aos quais sua ação se reporta colaboram para o desenvolvimento profissional do formador e incide sob o reconhecimento do alcance de sua atuação.

Contudo, algumas indagações são recorrentes na escrita de muitas formadoras acerca da dificuldade em encontrar uma definição constituída sobre o que é ser formador e o seu papel em diferentes contextos e em diferentes funções. Um dilema que afeta diretamente a atuação das formadoras da escola e conseqüentemente o reconhecimento de seu papel nesse contexto é destacado por Marcela:

[...] Ainda que certas coisas me revoltam, assim como revoltam aqueles a quem coordeno, não me deixo acomodar e vou atrás do que pode ajudar a aprendizagem dos alunos de acordo com o que cada professor mostra ter carência [...]. Não posso negar que não é

difícil ser contagiada pela desmotivação. Ainda mais quando estamos todos sendo cobrados pela melhoria, quando os índices devem subir e nos deparamos com tantas injustiças no governo deste município [...]. É fato que se olharmos para todos os contras, nada faríamos, mas é incontestável que alguns fatores influenciam bastante no desenrolar dos dias de uma escola (Marcela, Formadora da Escola, Memorial de Formação).

O excerto de Marcela nos soou como um desabafo acerca de tantos problemas que fazem parte de sua atuação, de sua rotina. A dificuldade de reconhecer seu papel em um contexto de tantos imprevistos e desacertos fica evidente quando analisamos esse memorial. O que nos parece agravante nessa narrativa é o descompasso da cobrança que se tem em relação ao trabalho dos professores e conseqüentemente dos formadores de professores e as condições para que esse trabalho se desenvolva com qualidade, fato que envolve todo o coletivo da escola. Somam-se a isso, segundo seu relato, a imposição de uma política de aprovação e superação de resultados obtidos em avaliações externas a todo custo.

Esses dilemas estão fora do alcance dos formadores de professores, uma vez que são resultantes de problemas velados que não aparecem de forma destacada nos marcos legais da Educação e nem competem aos Coordenadores Pedagógicos uma resolução. Entretanto, todos esses agravantes impactam diretamente o reconhecimento que o formador da escola tem sobre si e também o modo como os demais profissionais com quem atua o reconhecem no exercício de suas funções, além disso, confrontam a atuação do formador no cotidiano, interrompendo indevidamente as tarefas essenciais de sua rotina. A esse respeito, Márcia apontou a principal dificuldade em estabelecer uma rotina de trabalho devido a fatores como a indefinição sobre o papel:

A indefinição do papel do coordenador faz os gestores deixem muitas de suas tarefas a cargo do coordenador pedagógico. Assumimos responsabilidades, como de acompanhar horário de entrada e saída dos professores e alunos, adquirir materiais didáticos e demais materiais para execução do trabalho, organizarmos documentação sobre o registro de informações para resolução de problemas de estudos de alunos, como é o caso do Ensino Fundamental de nove anos, implantado no município de forma desordenada, sem orientação as escolas e conseqüentemente a família e principalmente sem estrutura pedagógica e questões de escrituração dos estudos dos alunos. Assim muitas questões burocráticas acabam atropelando a função do coordenador pedagógico[...] (Márcia, Formadora da Escola, Memorial de Formação).

A falta de uma definição da função do Coordenador Pedagógico na escola, enquanto formador de professores, apontada por Márcia está diretamente associada ao fato de que

muitas vezes este profissional não desenvolve todas as suas tarefas de formação devido ao fato de precisar responder sobre questões de ordem diversa quando não deveria. Para Samara, formadora que atua na secretaria municipal de Educação, essa falta de definição é proveniente de políticas de gestão escolar:

A própria Secretaria, por mais que invista no coordenador como formador de professores, entra em contradição quando incentiva o trio gestor a dividir todas (ou pelo menos a maioria) das questões mais burocráticas que acabam engessando a função do coordenador pedagógico. (Samara, Formadora da SE, Fórum de Discussão, MIII).

Essa falta de clareza de um estatuto socialmente instituído sobre as atividades a serem desenvolvidas pelo formador, no exercício de sua função como Coordenador Pedagógico na escola, confronta o reconhecimento que esse profissional tem de si como formador. Placco, Souza e Almeida (2012, p.769) analisam que um dos impeditivos de o Coordenador Pedagógico se reconhecer diante de sua principal função na escola decorre de algumas razões dentre as quais se destaca a realização de atividades que não competem ao exercício de suas funções. As autoras esclarecem que algumas dessas atividades podem ser incluídas nos modos como os coordenadores articulam suas tarefas, contudo: “[...] acreditamos que a alienação decorrente desse excesso de atividades – e atividades fora da função – afastam o coordenador pedagógico das prioridades da escola em relação ao PPP e à formação de professores”.

Inferimos ainda que envolver-se de modo excessivo nas atividades que não competem à função pode impedir que o formador se reconheça em sua atuação e acarretar dificuldades de constituição de sua profissionalidade como formador de professores. Assim sendo, acreditamos que para evitar esses desentendimentos e indefinições é preciso que as secretarias/departamentos de Educação e as escolas tenham clareza sobre a atuação e o objetivo da função de cada profissional que atua nestes espaços. Ressaltamos que a participação do coletivo, como destacou Márcia, de forma integrada em que todos conheçam a especificidade de cada função e das demais pessoas com quem trabalham.

Dessa forma, no âmbito escolar, o Coordenador Pedagógico busca ser reconhecido em sua função a partir do entendimento de sua especificidade para que isso lhes possibilite delimitar o que lhe compete fazer ou não no exercício de suas atividades profissionais como formadoras de professores. Na ausência desse reconhecimento para os outros da função de formador de professores, observamos uma busca por afirmar a si mesmo o seu reconhecimento. Nesse sentido, Márcia narrou que:

Todas as situações que vivo como formadora é que fazem me ver como formadora. Nelas incluo o diálogo com os professores, devido às dificuldades vividas pela situação educacional. Vejo os professores como intelectuais formadores de opiniões da base dada a sua atuação com os alunos. O diálogo com os professores me subsidia maiores conhecimentos, que se somam à participação em diversos cursos de formação, as formações que realizo, as leituras de artigos, obras, revistas, as vivências cotidianas [...] (Márcia, Formadora da Escola, Memorial de Formação).

Sinalizamos algumas aprendizagens de cunho relacional, consequência muitas vezes da interação entre a necessidade de se reconhecer como formadora e a urgência de constituir sua profissionalidade na função. Consideramos que interação com os professores, no exercício da função, buscando desempenhar sua ação formadora que a profissionalidade do formador pode também ser reconhecida. A esse respeito, Márcia e mais quatro formadoras narraram em seus memoriais algumas características que indicam que ser formador é estar em processo de reconhecimento de suas características e aprendizagens sobre a especificidade de sua função na escola. Karina, por exemplo, analisou que exerce seu papel de formadora e se reconhece no exercício profissional:

Também acredito que diante das atuais demandas da sociedade o papel do coordenador pedagógico é essencial, pois me vejo como elo de ligação entre os envolvidos na comunidade escolar: alunos, pais, direção e professores. Neste sentido sinto que estou cumprindo meu papel (Karina, Formadora da Escola, Memorial de Formação).

Ser um elo de ligação, em nosso entendimento, se revelou como alguém que se relaciona com todos os envolvidos com o processo educativo e assim procura estabelecer práticas de formação. Ao exercer sua função de coordenadora pedagógica, Karina expressa em sua narrativa uma força que incide diretamente sobre sua ação e concepção sobre sua atuação profissional:

Aprendi muito, principalmente em como lidar com o ser humano. Ser coordenador é acima de tudo lidar bem com as relações, pois é o mediador entre alunos/professores, professores/pais, escola/pais. [...]. Nestes anos como coordenadora desta escola me convenci que uma das funções do coordenador pedagógico é o de pacificador e em seguida de bombeiro. Explico: Pacificador, pois é preciso constantemente intervir nas situações de conflito que ocorrem na escola: conflitos de alunos com alunos, professores e alunos, professores e professores, professores e pais, professores e equipe gestora, e finalmente entre pais e pais. Situações de conflito que acontecem rotineiramente, infelizmente. E bombeiro, pois pode

salvar um aluno de um constrangimento, de uma repetência, de um preconceito (Karina, Formadora da Escola, Memorial de Formação).

Na narrativa de Karina destacamos um indício de constituição de profissionalidade expresso na atuação da formadora quanto ao exercício de seu saber-fazer na relação interpessoal, ou seja, é algo característico da função do formador saber lidar com as pessoas, ter saberes interpessoais, realizar a mediação. Entretanto, ao analisarmos o modo como Karina se reconhece na prática cotidiana de sua função observamos que as imagens usadas em sua narrativa “elo”, “mediador”, “pacificador” e “bombeiro” imprimem uma concepção de que o formador de professores na escola tem a função de atuar na resolução de conflitos, sendo ele quem fica no meio dessas situações e se vê responsável em resolvê-las, muitas vezes sozinho. Isso evidencia uma falta de reconhecimento do formador em seu contexto de atuação, o que inviabiliza muitas vezes a continuidade de planos de formação continuada.

Essas narrativas traduzem o que Placco, Souza e Almeida (2012) evidenciam como uma tentativa do coordenador em atender um discurso por vezes produzido em instâncias distantes da escola e que consideram ser papel do coordenador, e conseqüentemente, o fazem reconhecer no contexto da função como aquele que precisa atender as demandas do cotidiano, ser o elo entre o diretor, os professores, os pais e alunos, sobrevivendo na função e se apropriando de um discurso dominante. Assim sendo, o formador passa a tomar essas atribuições para si como sendo inerentes à sua função, bem como assume o compromisso também com o estudante, ajudando-o nas dificuldades que podem ocasionar uma reprovação.

Os dados produzidos nessa pesquisa também revelaram que reconhecer-se como formador e reconhecer-se como um sujeito aprendente é algo que se destaca em sua função. Essa relação não é discrepante entre as narrativas de formadoras que atuam na escola e àquelas que atuam nas secretarias/departamentos de Educação.

O que ocorre muitas vezes é que o trabalho das formadoras que atuam nesses departamentos é compreendido de modo distorcido, como analisa Laura ao discutir o reconhecimento de seu papel como formadora:

Uma das dificuldades apontadas e que me faz refletir é sobre a minha própria necessidade de definir-me como formadora, desmistificando o papel imposto por sistemas educacionais nos transformando em meros reprodutores de programas governamentais. Meu papel vai muito além desta função. [...] me vejo na condição de formadora que assessora e orienta os professores iniciantes e professores em outras fases da carreira. Além disso, também participo diretamente nas atividades de planejamento, desenvolvimento e avaliação da formação de



professores [...] (Laura, Formadora da SE, Fórum de Discussão, MII).

Diante dos condicionantes relativos ao cumprimento e execução de políticas de Educação que envolvem toda a rede municipal de ensino, a formadora precisa se reconhecer na função e fazê-la ser reconhecida pelos demais profissionais com quem atua. Nesse sentido, elabora a análise desse processo em seu memorial de formação:

Sinto necessidade de continuar estudando, legitimando minha atuação de professora formadora. Me vejo na condição de formadora que assessora e orienta os professores iniciantes e professores em outras fases da carreira, assim como os formadores do Centro de Formação da SME e coordenadores pedagógicos das escolas. Penso que há necessidade de se definir a identidade do formador, pois o seu lugar não é garantido. Seu trabalho é ameaçado pelas formas de governo, e ainda quando acontece no interior da escola, fica embaraçado pelas tarefas burocráticas sobretudo na questão disciplinar. Essa busca da definição da função do formador talvez se faça a partir e no interior das relações travadas no dia-a-dia, caminhos e atalhos, a serem construídos e tematizados (Laura, Formadora da SE, Memorial de Formação).

A menção realizada por Laura, acerca da aprendizagem e reconhecimento de si como formadora de professores, ganha destaque ao evidenciar os processos de construção desse papel pelo embate diário, no exercício da função. É na interação com os demais profissionais, especialmente os professores, que o formador se reconhece nessa função, uma vez que o impacto dessa atuação se faz e refaz no cotidiano e nessa relação que não é formativa em uma via de mão única, mas é uma construção colaborativa. Laura ainda conjecturou que:

Não formamos apenas ao formar, também somos formados e contemplados com os professores. [...] não somos simplesmente um servidor do estado ou do município, mas sim, seres que possuem um compromisso com a formação, com os professores e com muitos alunos ao mesmo tempo, além do compromisso conosco mesmos. Quantos desafios! [...] construo meu espaço pois não o tenho constituído, nem tive formação específica para tal. Me faço nos meus pares e em minha ação-reflexão-ação, no papel de formadora (Laura, Formadora da SE, Fórum de Discussão, MII).

O que destacamos como formas de reconhecimento enquanto formador de professores, em especial aqueles que atuam nas secretarias ou departamentos, se revela no encontro com a especificidade da função ao promover o desenvolvimento profissional dos professores.

Assim sendo, ao organizar propostas de formação que partam desses espaços que visam em níveis diferentes formar Coordenadores Pedagógicos das escolas, posteriormente os professores, buscando melhorar as condições de aprendizagem o formador também se desenvolve profissionalmente e se reconhece como tal.

Essa discussão corrobora a Marcelo e Vaillant (2009) ao analisarem que os processos de reconhecimento estão associados a uma construção da imagem social de “si mesmo” dentro da função, atribuindo valores relativos a evolução de sua carreira profissional e disposição de aprender sempre. Esses elementos estão diretamente relacionados ao contexto de atuação, ao papel do grupo de profissionais com quem atua e da aprendizagem partilhada que se constitui nesses espaços. Além disso, destacamos que ser formador é estar em aprendizagem com os outros, como observamos ao longo de nossa leitura, é também permitir-se ser agente que interage e colabora com o crescimento profissional dos envolvidos com o processo educativo.

Construir sua profissionalidade como formador de professores se evidencia na busca por reconhecer a si mesmo, no papel que desempenha como formador e ser reconhecido pelos outros com quem atua no exercício de sua função. Reconhecer-se como formador de professores é um processo necessário de constituir para si seu papel para que os outros também o reconheçam no exercício profissional a partir do encontro com a especificidade de sua função.

#### **4.2.2 Especificidades da função do formador**

Enquanto profissional da Educação, o formador é alguém que está a serviço do desenvolvimento profissional dos professores. Sua atuação se dá na direção de um trabalho cíclico e contínuo que apresente intencionalidade nas ações. Nesse sentido, concordamos com Cardoso e Guida (2007, p. 340-341) ao afirmar que “O processo de aprendizagem dos professores está estreitamente relacionado às oportunidades que lhes são oferecidas nos espaços de formação”, e diante disso se torna necessário que o “[...] formador planeje situações didáticas que promovam aprendizagens correspondentes às possibilidades do grupo de professores”. A partir dessa discussão, a análise que realizamos nos ofereceu pistas para inferir que as formadoras se identificam como sendo elas as corresponsáveis pelo desenvolvimento profissional dos professores. A esse respeito, Laura lançou mão de sua análise:

Foi no campo de trabalho, que descobri o sabor da formação continuada. Comecei a compreender o processo de formação dos professores como elemento central na organização e transformação institucional, consolidando um espaço possível de reflexão e sistematização de experiências do que fizemos dentro da escola, bem como um mecanismo institucional legítimo para garantir um processo de “formação continuada de nós mesmos” (Laura, Formadora da SE, Memorial de Formação).

A formadora contemplou suas compreensões sobre o potencial de sua ação profissional enquanto ainda atuava na escola. Nesse entendimento destacamos a formação continuada dos professores como um processo construído nas interações e nas diferentes experiências profissionais vivenciadas no contexto em que atuam. É nesse movimento que o formador atua, mediando as relações e reconhecendo a especificidade de sua função: a formação continuada dos professores de forma contextual, social, cultural, real, respaldada pelo reconhecimento de que todos são responsáveis pelos processos formativos desenvolvidos na escola e que formar-se no próprio espaço de atuação é envolver-se em um processo educativo que visam a melhor qualidade do ensino e da aprendizagem. Nessa ação profissional que reside a especificidade da função do formador e é preciso que ela se torne clara para ele. Assim, observamos que a formadora denota um sentimento de pertença aquele contexto, àquela realidade:

Percebo a formação continuada como uma atividade coletiva onde ocupo uma posição de protagonista. Por isso, procuro desenvolver uma boa relação com os professores e estudo bastante para compartilhar com a melhor competência possível os conhecimentos [...] Na função de formadora nos grupos de estudos, as vezes sou aquela que dá o ‘norte’, organizo e conquisto junto com o grupo a autonomia, através da sistematização dos saberes no quadro ou em folha que digito e socializo depois. Em outras, sou mediadora, interfiro para sugerir alternativas mais adequadas, para melhorar a qualidade dos trabalhos escritos, para melhorar a avaliação. Em outros momentos sou questionadora, problematizadora, faço críticas, “jogo” questões para o grupo e alguém do grupo também pode sugerir, porque às vezes tem um outro olhar (Laura, Formadora da SE, Memorial de Formação).

O papel mediador do formador pode ser percebido na narrativa de Laura, não somente quando ela sinaliza que faz a mediação, mas também quando diz ser “questionadora”, “problematizadora”, quando faz críticas, quando organiza, norteia, enfim, quando coloca seus conhecimentos em função da formação do grupo. Desta maneira, destacam-se como indicativos de constituição da profissionalidade do formador os saberes-

fazeres que envolvem sistematização de experiências, sugerir alternativas, oferecer um norte, incentivar, orientar e assessorar. Estas ações, no contexto da formação de professores, nos ajudam a distinguir a função do formador de professores das demais funções que envolvem o processo educacional.

Assim, organizar a formação dos professores vislumbrando esse desenvolvimento profissional demanda algumas características próprias desse processo, ainda assim, o reconhecimento de si como formador é um indicativo de que esse profissional se aproxima da especificidade de sua função. A respeito desse movimento observamos a narrativa de Silvia:

Vejo-me, ainda, como uma formadora que incentiva, orienta e assessora os professores em início de carreira e demais fases de carreira, apesar dos professores mais experientes demonstrarem mais resistências em relação a alguns contextos. Porém, de modo reflexivo os levo a enxergar que os mesmos serão favoráveis para a melhoria da qualidade de ensino (Silvia, Formadora da SE, Memorial de Formação).

Essa possibilidade de o formador conduzir as reflexões do grupo de professores seja em qual fase da carreira eles se encontram evidencia que o processo formativo ocorre de modo que o professor, enquanto adulto em formação, tenha seus saberes valorizados e mobilizados a reflexão. A formadora evidenciou nas discussões em Fórum o modo como atua na direção de aproximar seu exercício profissional:

O meu objetivo maior é levá-los a ter clareza da sua função e que organizem o seu tempo para promover e coordenar o processo de qualificação da prática docente; fazendo-os reconhecer que é de fundamental importância formar os docentes, articulando o trabalho coletivo da unidade escolar; pois a escola é uma comunidade de aprendizagem, que aprende e se qualifica através da reflexão sobre suas ações e atribuições (Silvia, Formadora da SE, Fórum de Discussão, MIII).

A articulação de um coletivo de professores compreende a atuação e a constituição de profissionalidade dos formadores de professores. Desta forma, observamos que a especificidade da função do formador se constitui à medida que esse profissional conduz tanto a sua própria formação quanto a sua atuação em direção ao desenvolvimento profissional dos professores. Por isso, concordamos com Garrido (2009) ao discutir que a formação precisa criar condições para o desenvolvimento profissional, formar-se e formar de modo articulador e transformador não é um processo fácil, primeiro porque não estamos diante de fórmulas prontas possíveis de serem reproduzidas, mas é necessário criar modos de atuar adequados a cada realidade. Em segundo lugar, esta tarefa se torna mais complexa “[...] porque mudar

práticas pedagógicas não se resume a uma tarefa técnica de implementação de novos modelos [...] Mudar práticas significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho” (GARRIDO, 2009, p.10). Dessa maneira, o formador tem em seus novos questionamentos sobre a prática e sobre sua formação a possibilidade de conhecer caminhos que lhes favoreça aprendizagens pertinentes para o exercício da função.

Nesse sentido, a formadora Melissa, no diálogo com as colegas do curso, ilustra o percurso que trilhou para que pudesse se sentir mais segura em sua atuação e descreve sua compreensão sobre o que é específico em sua função:

Com o passar do tempo senti na pele a necessidade de estudar cada vez mais e buscar apoio na literatura em relação a minha nova profissão, construindo minha identidade de formadora na relação com os professores nesse novo contexto de trabalho. Hoje tenho um pouco mais de clareza em relação ao meu importante papel de conduzir o processo de aperfeiçoamento profissional dos meus colegas. Tenho a certeza de que muito ainda me falta, principalmente no que diz respeito a conhecer realmente as necessidades educacionais da minha rede de ensino[...] (Melissa, Formadora da SE, Fórum de Discussão, MII).

Ao acomodar algumas características inerentes a sua função como o reconhecimento de que atua junto aos professores, em uma prática de colaboração, o formador precisa reconhecer que seu papel deve ir ao encontro de uma concepção de formação continuada como uma prática reflexiva sobre as condições reais do ensino e da aprendizagem no contexto em que se atua. Concordamos com Imbernón (2009) ao afirmar que é necessário romper com a concepção de que a formação é “atualização”. Implica em uma visão diferente, tanto dos formadores quanto das políticas de formação, sobre o que é formação, sobre o papel dos professores nesse processo e sobre uma nova forma de trabalhar com esses profissionais. Diante disso, a especificidade da função perpassa o reconhecimento de si enquanto formador, a compreensão de que sua atuação está a favor do desenvolvimento profissional dos professores, que seu próprio desenvolvimento profissional está condicionado a esse processo e que é preciso reconhecer quem é o professor e seus conhecimentos, bem como os modos como esse profissional pode envolver-se em um processo de aprender e desaprender, essência da formação continuada.

Concordamos que a atuação do formador diante da tarefa fundamentalmente circunscrita às funções que desempenha, com maior prioridade para a formação do professor e colaboração para seu desenvolvimento profissional pressupõe um reconhecimento de que esta atividade formativa é complexa, exige não apenas a iniciativa dos formadores em realizar a

formação, mas a organização de todo um sistema que envolva a formação do formador, as condições desejadas para o bom desenvolvimento profissional dos professores e uma concepção adequada das práticas de formação continuada (GOUVEIA; PLACCO, 2013). Nesse sentido, uma das condições principais do trabalho formativo, especialmente centrado na escola, requer uma visão que busque a superação do trabalho individualista e promova sempre uma formação colaborativa que busque a constituição de comunidades de aprendizagem no espaço escolar.

Apresentando-se como uma função complexa a ser desempenhada, a formação dos professores é compreendida como uma tarefa que exige, como discutimos anteriormente, condições a mais que apenas ser um professor competente. É preciso alcançar um novo nível de conhecimento: a formação do adulto professor, quem é e como aprende. Esse movimento de reconhecer o lugar do professor no processo formativo possibilita ao formador aproximar-se da especificidade de sua função.

Na leitura dos memoriais e também na análise das discussões em Fórum, observamos que as formadoras, em sua grande maioria, sejam na escola ou nas secretarias/departamentos avaliam que os professores são resistentes às mudanças na prática pedagógica, ao uso de novos materiais e a inovação das atividades de ensino. Observamos essa concepção na escrita de Samara:

Orientar os professores é um trabalho árduo, porque muitos resistem ao novo, não se dispõem a estudar, pesquisar, aprender de novo, ou seja, nem sempre os professores se reconhecem como protagonistas de seus saberes. (Samara, Formadora SE, Fórum de Discussão, MIII).

Em seu entendimento, Samara observou que os professores apresentam dificuldades em vivenciar práticas de formação, contudo, essa visão nem sempre pode ser compreendida como uma realidade. Os professores são sujeitos aprendentes cuja formação se dá ao longo da vida e reconhecê-los desse modo é o início de uma parceria necessária na formação de professores. A esse respeito, a formadora Karina inferiu que:

Conquistar a confiança do professor é com certeza importante, compartilhar conhecimentos é essencial, valorizar os saberes de todos é fundamental. Não temos receita prontas, isso é verdade, mas podemos aprender com as receitas já conhecidas, testadas e aprovadas (Karina, Formadora da Escola, Fórum de Discussão, MIII).

Nessa mesma direção, Vivian sinalizou:

Precisamos nos policiar para não darmos respostas prontas, pois fomos formados numa concepção empirista e quando os professores nos cobram "receitas" precisamos levá-los a construir seus conhecimentos (Vivian, Formadora da SE, Fórum de Discussão, MII).

Há uma concepção equivocada de que os professores querem “receitas prontas” para ensinarem e resolverem os problemas subjacentes à prática pedagógica. Entretanto, é preciso que essa visão seja extinguida em nossas análises sobre a formação docente. O professor é sujeito de sua formação, sua ação não ocorre de modo artificial, mas está condicionada por fatores que incidem diretamente sobre sua ação profissional, ou seja, suas condições de trabalho. Os formadores de posse dessa premissa atuam no sentido de mobilizar os diferentes conhecimentos que os professores já possuem e mediar as interações com o grupo no sentido de orientar e problematizar as situações formativas a partir de suas próprias experiências e conhecimentos profissionais. Obviamente, reconhecemos que as dificuldades decorrentes desse processo podem ocorrer limitando a ação do formador.

A formação dos professores é tomada como um movimento que envolve diferentes fatores relacionais, como questões pedagógicas, questões afetivas, questões políticas, enfim, é um processo necessário e que é de responsabilidade das formadoras, como observamos na leitura dos memoriais, seja ele o Coordenador Pedagógico da escola ou mesmo daqueles que atuam nos departamentos de Educação, torna-se um caminho que necessita de planejamento e reflexão sobre seu papel nesse terreno. Além disso, Márcia narrou:

[...] quando falo em conquistar a confiança do professor me refiro em fazer que ele perceba a importância de uma parceria no trabalho pedagógico, onde não se mede conhecimentos e sim socializa e soma seus conhecimentos para fazer a melhoria do ensino, tendo como, onde o primeiro passo para esse fim é motivar a equipe para uma parceria comprometida, onde o professor não é um subalterno, mas um intelectual que materializa as teorias debatidas. (Maria Eneida, Fórum de Discussão, MIII, ESCOLA).

Nesse movimento, a formação passa a ser entendida como uma construção coletiva e interativa em que se dá e se recebe, na qual o formador é o parceiro com mais experiência que orienta o olhar do grupo. A parceria com o professor pode ser um canal viável para a melhoria dos processos formativos no contexto da própria escola, uma vez que ao reconhecer o que sabem, o que sentem, o que pensam esses profissionais o formador pode contribuir para que

sua prática avance e alcance as mudanças necessárias nas práticas pedagógicas. Ao analisar as estratégias de atuação do formador junto aos professores, Luana apontou como:

[...]penso que conversas individuais com os professores a fim de fazer uma avaliação diagnóstica de cada professor e consequentemente do grupo seria o primeiro passo. Esta conversa deve ser conduzida no âmbito pedagógico: quais as dificuldades, como está sua turma, o que está sendo necessário para a melhoria do seu trabalho, como está a participação dos pais nas reuniões, como está o rendimento dos alunos, enfim. Traçada esta avaliação inicial, isso deve ser apresentado ao grupo em um momento de HTPC no intuito de pedir ao próprio grupo ideias e propostas de ações buscando sanar ou melhorar as dificuldades. [...]. Desenvolver o hábito da escuta é essencial em nossa posição, pois muitos professores guardam suas angústias para serem expostas em algum momento, e se o coordenador não tiver esta atenção a ele, muito pode ser perdido, inclusive o próprio trabalho (Luana, Formadora da SE, Fórum de Discussão, MIII).

A formadora ressaltou a necessidade de ouvir os professores e saber o que pensam. Reconhecemos que essa seja uma das maneiras do formador aproximar-se do professor e destacar suas características profissionais. No entanto, essa questão foi pouco explorada nesse estudo. Ao nos apoiarmos no conceito de Dupla Transitividade (ROLDÃO, 2005) para o ensino podemos destacar que ao desempenhar sua função, de maneira que sua especificidade seja reconhecida, o professor precisa tomar o ensino como uma ação que envolve saber o que ensinar e para quem vai ensinar. Estão imbricados nessa relação o conhecimento sobre o conteúdo de ensino e os modos como ensinar bem como o conhecimento das características para que esse ensino vai ser direcionado, o que sabem, como aprendem. É também nesse exercício da especificidade da função que posicionamos o formador de professores. Torna-se imprescindível, na busca pelo que é inerente a sua atuação, reconhecer quem é o professor para quem a formação será dirigida, quais são seus saberes e características, quais os conteúdos da formação e como fará para promover o desenvolvimento profissional desse formador.

Ao alcançar essa prática o próprio formador se constitui e se desenvolve profissionalmente à medida que cria condições para o desenvolvimento profissional dos professores. Todas essas relações estão concentradas na premissa que envolve todo o processo educativo: a melhoria das condições de aprendizagem dos estudantes.

Em nossa interpretação, os dados nos revelam a complexidade da tarefa do formador exposta nos níveis de conceitualização que se produzem nesse processo focando a aprendizagem do aluno. Conforme Cardoso *et al.*(2007), os três níveis que envolvem a



compreensão do processo formativo devem engendrar os conteúdos da formação, buscando a coerência entre eles: ter em vista as questões referentes ao objeto de conhecimento; aos processos de aprendizagem do aluno e também os processos de aprendizagem do professor. O que observamos é um entendimento de que é preciso saber formar os professores precisa conhecer práticas de formação de professores:

Aprendi que não basta ao formador ter domínio dos conteúdos. É necessário auxiliá-los no ato de ensinar os alunos. [...] E assim, os professores necessitam ter suporte para transformar seus conhecimentos de conteúdos específicos em conhecimentos que podem ser apreendidos por meio de estratégias mais adequadas. É desafiante aprender o conteúdo e ao mesmo tempo torná-lo objeto de ensino (Laura, Formadora da SE, Memorial de Formação).

Consideramos que o diferencial que envolve a função do formador é que sua ação e reflexão compreende dois níveis de conhecimentos sobre o objeto da formação, assim uma prática relevante na formação dos professores precisa mobilizar os professores primeiramente a exercer o papel de quem aprende o conteúdo e depois de analisar os conceitos que envolvem esse processo anteriormente vivido. Ou seja, inicialmente o professor precisa ver o conteúdo como aluno, realizar exercícios e atividades que seriam oferecidas aos alunos e posteriormente ele olha as mesmas atividades buscando investigar a metodologia de ensino que permeia o processo de ensino, analisando como é possível melhorar a aprendizagem dos alunos.

É nesse sentido que analisamos os dados que emergiram a respeito das práticas formativas ressaltada por Laura e outras três participantes, como Vivian e Melissa uma referência a uma estratégia formativa denominada, por Lerner, Torres e Cuter (2007, p.71, grifos das autoras) como Dupla Conceitualização, entendida como uma empreitada teórico-prática que consiste em “[...] favorecer que os professores exerçam comportamentos próprios de leitores e escritores, para depois poder *conceitualizar* tanto os comportamentos exercidos como as características da situação didática da qual participaram”. Assim, observamos o quanto essa estratégia formativa também se mostra como uma tarefa complexa ao formador quando muitas vezes ele mesmo não encontra referências em seu percurso de formação profissional:

Essa dimensão do papel do formador (Dupla Conceitualização) exige de nós o que não tivemos como exemplo em nenhum de nossos espaços formativos. De fato vamo-nos construindo e desconstruindo e nos angustiando em nossos erros e acertos, onde o domínio de conteúdo é muito relevante, pois as boas estratégias e as boas

perguntas se fazem baseadas na profundidade do conhecimento sobre o objeto a ser aprendido.[...] Neste sentido, precisa-se clarear essa função que media, que conhece a realidade dos professores em várias dimensões, que expressa atitude de receptividade motivacional, que oferece possibilidades de diálogo, que sabe ouvir, ser empático, cooperador, usa exemplos ligados a situações reais dos professores, considere os conhecimentos teóricos e práticos dos seus interlocutores visando aproximá-los do desconhecido de maneira progressiva e moderada, que orienta para um processo de curiosidade pelo desconhecido e para a pesquisa, que oferece experiências de melhoria de qualidade de vida, de participação, de tomada de decisões, propicie atendimento individualizado e cooperativo, numa abordagem pedagógica centrada no ato de aprender, que põe à disposição dos professores recursos que lhe permitam alcançar os objetivos no curso, da forma mais autônoma possível. Enfim, que faça o professor ver além dos hábitos e conceitos adquiridos/construídos com a experiência e a formação inicial. (Laura, Formadora da SE, Memorial de Formação)

O formador atua como um mediador da problematização necessária na estratégia de Dupla Conceitualização, pois é a partir dessa atividade que o formador pode colaborar com a reflexividade necessária para o processo de ação-reflexão-ação, imbricado no conceito de Schön (1992) de reflexão sobre a reflexão-na-ação que demanda uma constante busca por condições melhores para os processos de ensino-aprendizagem no âmbito escolar. Nesse estudo, estamos considerando por estratégias de formação por “[...] um conceito que envolve três concepções imbricadas e indispensáveis: compreensão global da formação, intencionalidade das ações e sua organização (etapas previstas, tempo disponível, recursos necessários etc.)” (PESSÔA; ROLDÃO, 2013).

Sendo assim, a estratégia mencionada, somada a outras tantas que são desenvolvidas pelas participantes dessa pesquisa foram mencionadas nos fóruns, mas não foram detalhadas nas escritas dos memoriais de formação nos auxílios na compreensão do alcance da atuação do formador, cuja atividade é complexa e necessária para contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores. Nosso entendimento, sobre a especificidade da função dos formadores foi ratificada pela participante Melissa:

Acredito ser esse o ponto nodal da profissão de formador: a necessidade de promover o desenvolvimento profissional dos docentes, formando uma comunidade engajada na tarefa de ensinar, e com isso, aprendendo colaborativamente [...] (Meire, Fórum de Discussão, MII, SEDUC).

Conforme Rodgers (2002), o processo reflexivo de pensar sobre a situação problemática só pode ser viabilizado na interação do grupo que almeja a superação das

dificuldades encontradas, esse processo se dá de forma colaborativa ao evidenciarem seus diferentes conhecimentos e se colocarem juntos em aprendizagem. Desse modo, compreendemos que essa tarefa envolve primeiramente a necessidade de formação do próprio formador para que seja possível realizar diferentes estratégias formativas em sua atuação desde que compreenda a colaboração do grupo de professores nessa empreitada. As políticas de formação deveriam garantir que os formadores também tenham tempo e espaço para participarem de atividades formativas contínuas que favoreça a reflexão pela interação com profissionais que desempenhem a função de formadores de professores.

Torna-se imprescindível destacar que não estamos defendendo uma única estratégia de formação. Elas são na verdade viabilizadoras do processo formativo e quando o formador atua no sentido de promover o desenvolvimento profissional dos professores ele precisa considerar as diferentes possibilidades de sua atuação, sendo que sua maior preocupação sobre “como fazer” para que os professores analisem suas concepções e estratégias de ensino para assim promover uma melhor aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, concordamos com Pessoa e Roldão (2013, p.121) ao discutirem que as estratégias de formação:

[...] tornam viável o ensino, possibilitam o trabalho em conjunto para análise de situações, proposição de mudanças... O que existe, de fato, é a análise de um contexto, de um grupo, de conteúdos, de condições reais (na maioria das vezes inadequadas por falta de tempo, de espaço, de materiais, de recursos...) e, a partir dela, a seleção de estratégias que possam servir a esta situação em particular.

Frente a isso, o formador se depara com a especificidade de sua função: promover uma formação continuada coerente e intencional que possibilite o grupo de professores a interagirem na busca de avaliarem como melhorar o ensino para que os estudantes tenham uma melhor aprendizagem. E para que isso ocorra é preciso que o formador pondere uma diversidade de estratégias de formação. Consideramos que reconhecer os diferentes processos formativos e executar tais tarefas são processos que exigem a formação desse formador para uma atuação cada vez mais contextualizada, promovendo assim seu desenvolvimento profissional e fortalecendo sua identidade de formador. Esse movimento impele o formador ao encontro da especificidade de sua função e oferece um leque de possibilidades para a sistematização de novos conhecimentos por parte do professor e por parte do próprio formador.

Vale sinalizar que corroboramos a perspectiva de Gouveia e Placco (2013) acerca da necessidade de se sustentar nas redes de ensino uma cadeia formativa que possibilite aos formadores de professores condições mais amplas de estudo, de tempo para amadurecimento

conceitual, interagindo com formadores mais experientes, dando continuidade às reflexões e sistematizações recorrentes ao processo de aprendizagem da função, aproximando-se do conjunto de saberes que especificam sua função.

#### **4.2.3 Saberes que qualificam a atuação do formador de professores**

Compreendendo que a formação continuada dos professores é enunciativa de uma ação intencional, organizada e estrategicamente planejada pelo formador, quatro formadoras sinalizaram em seus memoriais que se identificam como profissionais da formação que atuam formando o professor para que se possa alcançar melhores condições educacionais para os estudantes. Observamos esse apontamento nas reflexões de Silvia:

Hoje me vejo como uma profissional engajada, responsável e com uma considerável vontade de ver acontecer uma educação de qualidade para todas as crianças e adolescentes (Silvia, Formadora da SE, Memorial de Formação).

A melhoria da aprendizagem dos estudantes é o resultado que se almeja na formação continuada de professores. No entanto, são poucas as discussões que permeiam essa análise, mesmo reconhecendo que os formadores são corresponsáveis por esse processo uma vez que toda a mudança na melhoria dos modos de ensinar deve proporcionar melhores condições para que os alunos aprendam. Assim, podemos inferir que o papel do formador é atuar reconhecendo a necessidade de que todos os processos formativos têm a obrigação de alcançar resultados em curto prazo no que se refere aos alunos e em uma perspectiva em médio prazo na qualificação do corpo docente. (CARDOSO *et al.*, 2007)

As análises que realizamos concordam que é preponderante no desempenho do papel do formador o reconhecimento de si suas ações formativas junto aos professores como possibilidade de alcançar estratégias de avaliar como melhorar o ensino para que isso resulte em uma melhor aprendizagem do aluno. Desta forma, melhorar a aprendizagem dos alunos requer abranger um número cada vez maior de alunos aprendendo os conteúdos escolares, e assim, o ensino precisa se modificar para que não seja compreendido apenas por uma parcela de alunos, mas sim a busca pela totalidade de estudantes aprendendo. Destacamos na escrita de Marcela essa preocupação:

Vejo em mim um papel importante de formação dos professores. Tenho a obrigação de orientar o professor para que todos os alunos

tenham garantido seu tempo e direito de aprender independente de sua classe social, cor ou comportamento (Marcela, Formadora da Escola, Memorial de Formação).

Formar o professor é pressupor que o aluno irá aprender melhor. Ser formador é vislumbrar o potencial de sua ação é agir em direção à aprendizagem docente e a melhoria dos processos de ensino, cuja via de acesso é colaborar para o desenvolvimento profissional dos professores. Para isso, observamos que os formadores se valem de alguns conhecimentos e características que revelam indícios de como se aproximam da constituição de saberes específicos que os formadores precisam ter para desempenhar sua função.

Para além dos conhecimentos do conteúdo específico da formação, os formadores precisam de maior embasamento no que tange o conhecimento pedagógico de conteúdo em sua função (MIZUKAMI, 2005 - 2006), uma vez que esse é o eixo central da formação: conhecer os modos de promover os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional considerando as características dos professores, seus conhecimentos e suas crenças, mediando a relação do professor com seu próprio trabalho por meio de uma ação de colaborativa entre todos os docentes.

Na tentativa de reconhecer quais são os saberes que os formadores acionam nessa tarefa continuamos analisando o percurso de Marcela quando ela reconhecer que um formador precisa:

Traçar metas e caminhos para a melhoria da qualidade da educação de uma escola, a meu ver, necessita ter em mãos um conhecimento real das necessidades de todo o grupo e de cada professor. Dentro da escola você já deve saber quem são os professores que pensam como você e que são seus parceiros (para ter forças para contagiar o restante do grupo). Cuidar sempre da energia do grupo é essencial para que o desânimo e mau humor não sejam generalizados (Marcela, Formadora da Escola, Fórum de Discussão, MIII).

Pela narrativa de Marcela destacamos que a formadora apresenta algumas características de sua ação que envolve: o planejamento da proposta de formação na escola, levantamento dos conhecimentos dos professores, manter boas relações interpessoais entre o grupo de professores. Essa referência da formadora nos mobiliza pensar que para exercer sua função os formadores se valem de um saber-fazer que envolve questões cognitivas, afetivas, sociais e profissionais. Em nosso entendimento, na atuação do formador esse saber-fazer se associa ao conhecimento pedagógico do conteúdo da formação, ou seja, como promover o desenvolvimento profissional dos professores de modo reflexivo, colaborativo e que produza

mudanças no ensino, bem como aos conhecimentos do conteúdo específico da formação em que se exprimem os conhecimentos das diferentes estratégias formativas e sobre os processos de ensino-aprendizagem.

No módulo III do curso *online*, no Fórum de Discussão que compreendeu a análise dos saberes e fazeres necessários ao formador de professores no exercício de sua função, as participantes evidenciaram quais saberes e fazeres compõem sua rotina e são por elas considerados essenciais de modo que todo formador precisa desenvolvê-los. Ao final do Fórum, no intuito de sintetizar as reflexões, a pesquisadora elaborou um quadro no intuito de explicitar o que foi considerado durante toda a execução da atividade (APÊNDICE 8).

Observamos no movimento de sistematização desses saberes e fazeres que as formadoras se apoiavam em experiências profissionais para levantar a importância de trabalhar com esses conhecimentos e habilidades. Assim, destacam-se saberes relacionados à formação docente, reconhecimento do professor como adulto aprendente, relações interpessoais na escola, sobre estratégias formativas, sobre as necessidades da escola e da aprendizagem dos alunos. No conjunto dos fazeres evidenciam-se práticas formativas e ações necessárias para o desempenho da função, bem como atitudes que envolvem buscar ajuda e participar de grupos colaborativos.

Contudo, o que observamos no exercício da função e até mesmo com relação à caracterização do que é saber e do que é fazer do formador é a dificuldade em distingui-los ao longo do fórum, mas além disso, torna-se bastante complexo distinguir esses saberes e fazeres no exercício profissional. Assim sendo, após a produção dos dados no curso online visualizamos o quadro produzido (APÊNDICE 8) consideramos que eles fazem parte do conjunto de saberes-fazeres que são constituídos ao longo do percurso formativo e destacam a profissionalidade do formador de professores.

A partir disso, com vistas à análise dos dados produzidos, elaboramos um novo quadro analítico em que ponderamos alguns saberes-fazeres que exprimem características de profissionalidade do formador, mais especificamente que remetem ao saber específico do formador e o modo como estes profissionais constituíram esses conhecimentos no rol de suas atividades profissionais.

**Quadro 7:** Análise de alguns saberes-fazeres específicos dos formadores de professores.

<b>Saberes-fazeres apontados pelos formadores que remetem ao saber específico do formador</b>	<b>Conhecimentos, habilidades e atitudes que são acionados no exercício da função</b>
<i>Atuar em trânsito entre o papel de professor e</i>	No exercício desse saber-fazer, os formadores

<p><i>de formador, isso significa que é necessário aproximar-se da sala de aula para olhar o que acontece por lá, mas muito importante afastar-se de lá para pensar sobre o que viu em outra perspectiva;</i></p>	<p>precisam se valer de seus conhecimentos específicos e de seus conhecimentos pedagógicos de conteúdo para tomar a sala de aula como objeto de conhecimento para os próprios professores. É preciso mobilizar a reflexão sobre a prática profissional do professor por meio do conhecimento do planejamento do trabalho do professor, conhecimento do currículo da escola, visitas à sala de aula, registros das observações e devolutiva aos professores. Nessa devolutiva, o papel do formador é mobilizar o professor a visualizar as aprendizagens de sua turma como objetos de conhecimento profissional. Esse saber-fazer exprime conhecimentos, habilidades e atitudes que são específicas do formador de professores.</p>
<p><i>Saber problematizar a prática dos professores para que eles também aprendam a problematizar com seus alunos e, assim, transforme a sala de aula em um espaço dialógico e de descobertas;</i></p>	<p>Ao tomar as aprendizagens dos alunos como objetos de conhecimento, os professores precisam desenvolver um olhar problematizador e esse movimento só será possível se o formador acionar seus conhecimentos sobre como aprendem os estudantes, sobre o próprio conteúdo a ser ensinado, sobre os objetivos do ensino. Assim sendo, diante do saber específico da função, é preciso desenvolver habilidade de fazer intervenções diante dos conhecimentos que os professores já possuem, tomando as principais dificuldades encontradas no trabalho dos professores como mote de suas ações. É preciso elaborar boas questões que promovam a reflexão e a problematização da prática docente, evidenciando sempre os avanços dos estudantes na relação com os objetivos do ensino.</p>
<p><i>Planejar ações mediando os conhecimentos para promover desenvolvimento profissional dos professores;</i></p>	<p>É específico da ação do formador promover o desenvolvimento profissional dos professores. Dessa forma, para colocar em prática esse saber-fazer, o formador precisa, primeiramente, considerar como os professores aprendem, considerar que eles são sujeitos aprendentes e que possuem muitos conhecimentos sobre sua própria prática. Contudo, adotar uma postura mediadora no processo formativo do professor requer reconhecer quais são os conhecimentos que professores tem sobre o conteúdo, sobre os objetivos do ensino e sobre suas próprias ações pedagógicas. Mas, esse reconhecimento só pode ser realizado mediante a intervenção do formador, promovendo estudos que tomem a prática pedagógica como foco e que analise os conhecimentos envolvidos, os avanços e as possibilidades de atuação dos professores. Todo esse processo tem grande impacto formativo se realizado no grupo de professores que atuam no mesmo contexto, para que sejam mobilizadas as trocas de conhecimentos. Nesse processo</p>

	constante, o formador pode mediar os processos formativos e promover o desenvolvimento profissional dos professores
--	---

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir do Quadro síntese dos saberes e fazeres necessários aos formadores (Apêndice 8).

Nossa opção por destacar, nesse momento, apenas três saberes-fazeres daqueles que foram considerados pelas formadoras que participaram do estudo vem ao encontro das discussões que vimos realizando sobre o saber específico do formador que promove o reconhecimento da especificidade da função. Ou seja, os saberes-fazeres que analisamos corroboram as discussões que fizemos ao longo desse estudo e nos permitem ainda reiterar nossas compreensões sobre a constituição da profissionalidade do formador. Os conhecimentos e as características necessárias ao exercício da função do formador envolvem esses e tantos outros saberes-fazeres que são constituídos na ação, na relação com outros profissionais e na reflexão fundamentada na teoria educacional. Se o formador reconhece o que é específico de sua função ele se aproxima de sua profissionalidade, mas se ele além disso, está inserido em práticas de formação continuada constituída na interação colaborativa com profissionais que compartilham a mesma experiência profissional o seu conjunto de conhecimentos passa a ser reanalisado e se amplia. Esse movimento no percurso formativo contribui para que o formador se aproxime dos saberes constituídos dentro de seu campo de atuação: a formação docente.

Entendemos que a profissionalidade do formador é constituída de um conjunto de saberes-fazeres que possibilitam a caracterização da especificidade de sua função. Esses saberes dialogam com as teorias educacionais e são, em sua maioria, construídos na prática, na relação e na interlocução com outros formadores, mas também na interação com os profissionais com os quais atua e que se encontram em um contexto específico. Assim, a formadora Ana Rita nos evidencia um saber-fazer de sua prática profissional que se exprime em desenvolver o que ela denominou “jogo de cintura”:

Em relação aos professores é preciso saber que com cada professor precisamos lidar de um jeito, assim como precisamos fazer com os alunos. Alguns professores precisamos ter um jeitinho mais cauteloso e ir fazendo as orientações de maneira mais delicada, do contrário acham que só criticamos, que nada nunca está bom, que ele sempre faz o melhor possível e não há reconhecimento. Outros é preciso ser mais incisivo; "você precisa melhorar aqui", "tente fazer dessa forma", dar uma direção [...]. Outros já não, pegam no ar, fazem da maneira como foi conversado ou estudado, conseguindo entender no dia a dia o que aquele texto, aquela reflexão quis dizer. Acredito que isso se deva de certa forma com a experiência e o perfil



de cada professor. Não sei se consegui ser clara. E esse jogo de cintura também é necessário com os pais. Alguns chegam muito exaltados fazendo muitos questionamentos e se achando o dono da razão. Sempre digo que quando temos argumentos e sabemos o que estamos fazendo tudo fica bem e os pais entendem o nosso trabalho. Porém, é preciso entendermos que o profissional da educação somos nós. [...]. Mais uma vez é preciso termos "jogo de cintura" para controlarmos a situação. É claro que esse jogo de cintura depende intrinsecamente de nossa formação, do quanto sabemos sobre aquilo que estamos fazendo ou falando. Precisamos de jogo de cintura muitas vezes para contornar situações entre relação professor/aluno, professor/pai ou aluno/aluno. Ter esse jogo de cintura é saber analisar cada situação, cada pessoa envolvida e qual a melhor maneira de resolvê-la levando em consideração essas variáveis. Não são todas as situações que podemos resolver do mesmo jeito. (Ana Rita, Formadora da Escola, Fórum de Discussão, MII).

Diante da narrativa de Ana Rita analisamos sentimentos que pode tanto ajudar quanto atrapalhar o formador no exercício profissional: ansiedade, preocupação e prontidão. Muitas vezes o formador se vê envolvido nas urgências da escola que pode levá-lo a acreditar que a formação dos professores se “resolve” como esses imprevistos. Na verdade, a formação não ocorre com ações esporádicas e deixar a ansiedade e a preocupação excessiva com o que o professor fará em sala de aula pode enviesar uma proposta de formação mais ampla e que considere o processo e não apenas o produto. Nesse sentido, a prontidão para apoiar e resolver as situações do cotidiano escolar precisa ser convertida também para a organização e planejamento de um projeto mais amplo de formação docente.

#### **4.2.4 Formar-se para formar: o lugar do estudo e da formação continuada**

O indicativo que mais se fez presente nos memoriais de formação que compuseram essa investigação se dá na afirmação das formadoras sobre a necessidade de formação continuada e de estudo para o formador de professores. Nove formadoras explicitaram diretamente que estudar não é uma opção na formação de formadores, mas sim uma obrigação diretamente vinculada à função. Destacamos alguns excertos que nos conduziram a essa afirmação, como Luana e Leni, formadoras que atuam nas secretarias/ departamentos:

Enquanto formadora, a busca pelo aperfeiçoamento sempre esteve presente [...] (Luana, Formadora da SE, Memorial de Formação).

Os estudos fazem parte das atividades necessárias na função de formador [...] (Luana, Formadora da SE, Memorial de Formação).

Essa compreensão de que os estudos são necessários à função de formador é também partilhada por Denise, Karina e Ana Rita, formadora da escola. Assim sendo, a necessidade de estudo e formação está diretamente relacionado reconhecimento de sua função e sua própria atuação profissional:

Tenho bastante clareza da necessidade da formação continuada do meu cargo, percebo que preciso ter repertório, visão, conteúdo para poder ajudar o professor. Tão logo iniciei na função, percebi a necessidade que tinha de me aprofundar, conquistar saberes, desenvolver habilidades específicas para aquele trabalho (Denise, Formadora da escola, Memorial de Formação).

Acredito fielmente que o coordenador precisa ter uma formação constante e atualizada sobre os novos estudos sobre a educação. Sobre como o aluno aprende e isto demanda investimento no formador [...] (Karina, Formadora da escola, Memorial de Formação).

Conclui que o caminho ainda é longo e que preciso estudar muito para adquirir excelência, [...] percebi que estudar é uma das minhas atribuições. [...] Sou bastante preocupada com minha formação, afinal sou coordenadora de uma escola particular onde os pais buscam a excelência da qualidade do ensino; querem uma escola organizada, bons professores, bons resultado (Ana Rita, Formadora da escola, Memorial de Formação).

Na trajetória profissional dessas formadoras de professores, uma característica comum em sua formação para o exercício de suas atividades: todas elas relatam que na ausência de cursos específicos para formadores de professores. Todas as formadoras revelaram buscar cursos correlacionados à função desempenhada, como por exemplo, cursos de pós-graduação *latu sensu* de Gestão Escolar ou Gestão Educacional, como relatou a formadora Denise (Formadora da Escola) ou muitas vezes cursos mais voltados para a compreensão e subsídios de práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula.

Dessa forma, as formadoras apresentaram em seus memoriais de formação uma grande preocupação em realizar novos cursos, buscando adquirir novos conhecimentos que pudessem contribuir em sua prática profissional.

As formadoras da escola afirmaram que enquanto atuam na formação de professores realizam cursos de diversas ordens como aperfeiçoamentos, congressos, encontros, cursos de pós-graduação *lato sensu*, todos eles voltados para a prática escolar.

Ressaltamos ainda outra característica das práticas de formação enquanto formadoras de professores como componentes de suas experiências de formação profissional: as

assessorias e/ou formações especializadas desenvolvidas pelas instituições ou secretarias/departamentos de Educação em que atuam. Ana Rita, Coordenadora Pedagógica de uma escola particular descreveu que conta com a assessoria de formadores que trabalham diretamente com o Sistema de Ensino apostilado que é utilizado pela instituição.

Karina e Marcela, Coordenadoras Pedagógicas de escolas municipais salientaram que semanalmente estão envolvidas nos processos formativos de suas respectivas secretarias de Educação na busca por conhecer e analisar os programas e materiais adotados nas redes municipais.

Melissa e Luana buscaram inserir-se em programa de pós-graduação em Educação no anseio de realizar cursos de mestrado buscando o aperfeiçoamento para a prática. Karina, por exemplo, enfatizou que por reconhecer algumas lacunas na formação enquanto formadora seus estudos específicos acontecem por seu próprio interesse. Além disso, apresentou o desejo de aperfeiçoar-se no curso de mestrado, mas afirmou que em seu município não é oferecido apoio aos formadores para que realizem pós-graduação.

As formadoras apontaram que é uma necessidade a busca pela formação para uma melhor atuação e no caso do curso de mestrado, que se torna uma grande oportunidade de estar em contato com a Universidade e aprender mais e em um grupo estruturado. Observamos que no contexto da própria atuação essa é uma visão idealizada sobre sua própria formação estar condicionada a cursos de pós-graduação e outras atividades formativas que não estão relacionadas diretamente à sua função.

Frente a esses processos de formação, ainda encontramos alguns apontamentos de participantes que relataram seu estudo pessoal como uma forma de aprender mais sobre a função e sobre as necessidades dos professores, dos alunos, enfim, da escola como uma comunidade que aprende. As formadoras Marcela, Denise e Ana Rita revelaram que consideram necessário que o estudo pessoal esteja inserido na carga horária de sua função, porém, devido ao excesso de afazeres isso não tem se tornado possível. A falta de tempo também foi outra justificativa sobre os impedimentos da dedicação aos estudos no horário de trabalho.

Inserir o estudo pessoal em sua jornada diária foi uma necessidade ressaltada pelas cinco participantes, na tentativa de ter um momento mais pontual de estudo a respeito do que é urgente, específico, necessário. Agrega-se a essa necessidade um entendimento de que o estudo contribuirá para que essas formadoras decidam pela discussão de temas que emergem do contexto escolar frequentemente e são escopo das dúvidas dos professores e delas mesmas.

Compreendemos que a formação continuada do formador é necessária em sua atuação, pois colocar-se em um processo formativo implica reconhecer que os conhecimentos não são estanques e que a aprendizagem ocorre ao longo da vida. Associamos a esse fator que a formação não se revela em cursos de aperfeiçoamento, exclusivamente em cursos de mestrado ou especializações, mas é preciso que se crie condições para que o formador aprenda dentro de sua função, com pessoas que possam mediar sua relação e reflexão sobre os conhecimentos que já possui e aqueles que ainda precisa alcançar. Isso é necessário a medida que analisamos ser necessário ao formador uma prática formativa que o coloque frente a especificidade de sua função: promover a formação continuada dos professores e promover reflexões e análises que ajudem os professores a mudarem seus modos de ensinar, enriquecendo assim o modo como os estudantes aprendem os conteúdos escolares.

Formar-se implica ainda em uma relação mais ampla que apenas o estudo individual, é um ato que envolve a colaboração de tantos outros fatores como ressaltou Leni:

O processo formativo em nossa função deve ser pensado na dimensão política, na busca em esclarecer os percursos que ainda serão trilhados, o diálogo, as trocas com os pares e comunidade escolar apontarão para a criação de mecanismos que contribuirão para a nossa formação e atuação. Vejo-me como um aprendiz de minha profissão quando compartilho saberes percebo que teoria e prática andam juntas possibilitando a construção de caminhos ao longo da vida (Leni, Formadora da SE, Memorial de Formação).

O que pudemos vislumbrar nessa narrativa foi a preocupação com os processos que ao longo do texto vimos refletindo: a relação intrínseca entre a formação e a atuação do formador. Essa relação promove o desenvolvimento profissional do próprio formador, algo que ocorre no curso do exercício da função. Nesse sentido, a formação do formador deve estar associada aos seus contextos de atuação, contexto de mudanças e diferentes relações políticas no sentido de que a escola é um espaço democrático e as opiniões e saberes devem ser respeitados. Na escola, quando o formador está em contato direto com os professores, essa relação constante implica uma formação que tem como característica principal o acompanhamento do professor. Consideramos que na escola essa tarefa exige disciplina, rotina e organização frente às condições reais de atuação. Destacamos o excerto de Sara:

Nos últimos anos construí e desconstruí minha identidade como formadora. Esse processo foi desencadeado justamente pela desarticulação que vivenciei no interior da escola. Nos últimos 6 anos, na mesma escola, trabalhei com 5 diretoras diferentes...não há articulação possível nessa dinâmica!!! O que procurei buscar como ponto de apoio foi a articulação com coordenadoras de outras

escolas, tentando refletir e planejar a formação na escola. Também percebo a desarticulação dos técnicos da Secretaria da Educação [...] não há um projeto de formação para os coordenadores das escolas, temos reuniões isoladas, sem continuidade e com as mais variadas temáticas (Sara, Formadora da Escola, Fórum de Discussão, MIII).

O percurso vivido pela participante revelou além das dificuldades e desafios que os formadores na escola experienciam os modos como buscam apoio e suporte para o exercício profissional. Acreditamos que muitos formadores já reconhecem o caminho: formar-se no grupo de formadores o que faltam são políticas e práticas formativas instituídas nos projetos mais amplos de formação das redes de ensino que sejam contínuas, planejadas e intencionais sempre como o foco para o trabalho do formador diante de seu contexto, de sua escola, do seu grupo de professores e dos estudantes a quem sua ação se dirige. Assim, cotejamos essa relação como necessária à formação do formador, uma vez que ao planejar e organizar ações que visem a promoção do desenvolvimento profissional do professor o formador coloca direciona seu olhar para os conhecimentos que possui e aqueles que lhes são necessários para implementar sua prática.

Enquanto formadoras de professores que se reconhecem no papel e analisam que continuidade de formação é a busca característica da função do formador. Contudo, diante dessa preocupação, os formadores de professores deveriam também participar de práticas de formação que envolvam as competências para articular, formar e transformar, diferentemente do professor, e isso demanda objetivos de formação específicos (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012). Por isso, acreditamos ser imprescindível que o coletivo de formadores se fortaleça, leiam juntos, discutam experiências profissionais, escrevam, ouçam o que cada um tem a dizer, se coloque a aprender.

E é preciso que as políticas de formação garantam esse espaço, esse tempo e garantam também um interlocutor experiente para promover o desenvolvimento profissional dos formadores e não apenas por práticas isoladas. Quando o formador estiver inserido em grupos de formadores que desenvolvam essas atitudes que vimos apontando, construindo e desconstruindo saberes por uma interação colaborativa e intencional, seus saberes serão foco de análise, sua especificidade da função é reconhecida e ele poderá afirmar que pertence a um coletivo de formadores que o mobilizam a aprender. Assim, esse formador caminha para a constituição sua profissionalidade. Esse movimento nos parece distante nos dias atuais, mas o anúncio que fazemos propõe uma mudança nessa situação. É preciso localizar os formadores

de professores e seu campo de atuação, conceber que a formação de formadores é urgente e necessária para a própria constituição profissional deles.

#### 4.2.5 O futuro na função

Day (1999) aponta que a avaliação é uma prática mobilizadora do desenvolvimento profissional contínuo, uma vez que essa dinâmica proporciona um olhar para as questões que necessitam de mudança, de evolução. Diante do processo de avaliar-se e avaliar práticas profissionais, os formadores podem manifestar diferentes formas de reconhecer a mudança no exercício de sua função: pode ser vista como uma tarefa que exige tempo, energia e novas habilidades; pode muitas vezes ser vista como satisfatória e positiva ou também emocionalmente exigente. Contudo, sabemos que esse reconhecimento pode também se dar por outras vias, com mais ou menos predisposição para a mudança, abertura, maturidade profissional.

Acreditamos que a escrita dos memoriais, bem como as reflexões realizadas na interação colaborativa com os demais formadores que compuseram o grupo de profissionais que participou desse estudo viabilizou um “olhar pelo retrovisor”, ou seja, retomar as experiências e vivências. Frente a isso, destacamos a narrativa de Marcela:

Assim como você, estou há seis anos na coordenação de uma escola e só agora consigo ver meu trabalho em duas dimensões: o quanto ele cresceu e posso ver os frutos na mudança de posicionamento de alguns professores, dos índices, da melhora nos relacionamentos e, por outro lado o quanto aprendi com a necessidade de me adaptar e atingir as necessidades da escola e dos professores (Marcela, Formadora da Escola, Fórum de Discussão, MII).

A reflexão sobre a ação é uma prática que deveria ser realizada com a colaboração de outras pessoas. No decorrer das ações que envolvem o exercício profissional do formador as demandas da função sobrepõem essa prática ou por vezes não há momentos possíveis para realizá-la. Primeiramente, ao narrar esse processo o formador torna o olhar para tudo que experienciou profissionalmente e consegue reconhecer sua atuação e a importância de seu papel para outras pessoas. Escrever o fruto dessa reflexão se revela como uma possibilidade de ter sua função reconhecida por outras pessoas.

Acompanha esse processo de olhar o que já foi vivido a análise sobre o que ainda pode acontecer. Assim, propusemos que as participantes dessa pesquisa finalizassem seu

memorial de formação avaliando e refletindo sobre a indagação “E o futuro, o que me reserva?”. Pudemos observar algumas dessas formas de reconhecer a mudança e de planificar seu desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

Observamos que delinear o plano de desenvolvimento da carreira proporcionou para as formadoras algumas reflexões acerca da necessidade de mudança ou mesmo manutenção de uma postura profissional. No conjunto dessas reflexões, observamos que Ana Rita, Augusta, Denise, Marcela e Sara vislumbraram o futuro na profissão indicando a incerteza no que diz respeito à atuação. Agrega-se aos seus relatos palavras que misturam sentimentos pessoais e desejos profissionais acerca do que pode vir a ser em seu exercício profissional, como evidenciamos pelo excerto da narrativa de Sara:

Acredito que neste ir e vir, buscando refletir sobre meus erros e acertos vou me formando, vou me reconstruindo enquanto profissional. Quanto ao futuro, este é incerto. Minhas ambições variam. Ora penso que deveria mudar radicalmente e procurar outra profissão, afinal, são muitas as dificuldades. Outras vezes me sinto tão segura, com tanta experiência (na mesma escola) que gostaria de permanecer tentando fazer melhor (Sara, Formadora da Escola, Memorial de Formação).

O processo avaliativo sobre o próprio futuro como formadora foi reconstruindo na escrita do memorial como uma via de acesso ao desconhecido que avança à medida que a amadurece e se identifica como uma profissional em aprendizagem. Ocorre que as formadoras participantes dessa pesquisa narraram suas dificuldades, bem como a instabilidade na função que ocupam, pois algumas delas estão exercendo suas atividades profissionais como formadoras por processo seletivo ou cargo em comissão, sendo assim, desempenhar esse papel se revela como uma condição que implica na transitoriedade na função. Isso gera um certo desconforto e insegurança para as participantes. É possível ainda destacar que a sobrecarga de tarefas e emoções se revela como um elemento desmotivador muitas vezes.

Essas reflexões apresentam também características da dificuldade em manter-se desenvolvendo essa função, pois a incerteza revela a necessidade de readequar suas habilidades e energia para continuar exercendo as tarefas da formação de professores. Na contrapartida, a dificuldade é superada pelo desejo de continuidade, encontrando-se nessa tarefa mesmo diante da incerteza, como observamos no relato de Ana Rita:

Gostaria de continuar por muito tempo nesta área, pois é o que gosto de fazer. Estar ao lado dos professores enfrentando os desafios de dia a dia e juntos tentando resolver é algo muito

gratificante. Sei que ainda há muita coisa a aprender, que o caminho ainda é árduo, mas pretendo me aperfeiçoar cada vez mais e continuar na função de coordenadora, pois é assim que me realizo e me vejo daqui a alguns anos. [...] Não sei o que o futuro me reserva e a única certeza que tenha é que SOU professora e ESTOU como coordenadora, porém independente do cargo, minha condição de estudante não muda (Ana Rita, Formadora da Escola, Memorial de Formação).

A narrativa de Ana Rita nos mobiliza a reconhecer que vislumbrar o futuro para alguns formadores que ocupam “funções” que designam atuação com formador de professores implica diretamente pensar nessa tensão que os envolve no exercício profissional. A transitoriedade de estar em uma função de formador de professores se expressa nos sentimentos de que em algum momento pode ser que não se ocupe mais aquele lugar, visto que são contratados ou estão em cargos de comissão como discutimos anteriormente. Acreditamos que essa incerteza e transitoriedade incide de modo negativo na constituição da profissionalidade do formador.

Reconhecer-se como um profissional que planeja seu futuro na função é uma tarefa necessária e exigente (DAY, 1999). Nesse sentido, avaliar-se diante da própria atuação e situação profissional, possibilita lançar mão de um olhar para si, um olhar para a sua formação e o estabelecimento de condições pessoais e profissionais para dar prosseguimento ao trabalho. Marcela indicou momentos de reflexão que revelaram as exigências emocionais que a continuidade na função lhe traz:

Certo ou errado, tenho traçado meu caminho todos os dias, ainda que pense em desistir muitas vezes... dentre tantas coisas que me desmotivam, basta um sorriso, um bom resultado, uma leitura em voz alta, uma aprovação em vestibulinho que penso que vale a pena continuar, estudar, traçar metas mais ousadas para mim e para a instituição (Marcela, Formadora da Escola, Memorial de Formação).

No entendimento de Marcela, o bom êxito de sua função também é revelado pelo bom desempenho dos alunos. Para a formadora, promover mudanças nas práticas dos professores como uma prática de leitura que ela estimulou no cotidiano da sala de aula ou mesmo o destaque de um aluno em uma determinada disciplina ou avaliação lhe evidencia que sua função está sendo cumprida.

Os movimentos que analisamos anteriormente nos indicaram que apesar das dificuldades, das incertezas, de toda exigência pessoal e emocional, há uma iniciativa em prosseguir, em continuar. Analisamos essa relação concordando com Marcelo e Vaillant



(2009), no entendimento de que o desenvolvimento profissional é também influenciado pelas relações temporais ou biográficas dos sujeitos em processo de aprendizagem contínua, uma vez que as experiências vividas no exercício da função podem direcionar, promovendo ou inibindo as iniciativas de busca pela formação. O que observamos é a disponibilidade de seguir aprendendo, como revelou Karina:

Os conhecimentos adquiridos nesta trajetória me fazem melhor a cada dia. Ideias surgiram! E reconheço que é preciso muito esforço pessoal para colocar em prática essas ideias. Sei também que não estou pronta, nem tampouco acabada, muito menos iniciante, a única certeza é que estou em construção! [...] Tenho um grande sonho que é o de fazer mestrado na área de formação de professores. (Karina, Formadora da Escola, Memorial de Formação).

A formadora Karina planeja seguir estudando, aprendendo e se esforçando para colocar em prática seus ideais na função. Além de Karina, Luana, Leni, Laura e Márcia indicaram que o desejo profissional e os planos de mudança na função implicam continuar estudando em nível de pós-graduação *scriptu sensu*. O excerto de Leni ilustrou o plano das formadoras:

Em meu planejamento tenho como meta dar continuidade em meus estudos com um Mestrado, para conhecer e compreender os fenômenos educacionais que tem nos desafiado cotidianamente (Leni, Formadora da SE, Memorial de Formação).

No entendimento da formadora, os fenômenos como Educação Inclusiva, Educação do Campo, dificuldades de aprendizagem têm se evidenciado, entre outros, como alguns temas que merecem mais tempo de estudo e atenção. Assim, para a formadora a Universidade, mais precisamente a participação em Programas de Pós-Graduação seria uma forma de conhecer e compreender esses conteúdos que estão em sua prática, mas que são desafiantes no exercício de sua função. Contudo, acreditamos que essa expectativa sobre as possibilidades de compreender melhor as questões que emergem da realidade em que atuam por meio de cursos de mestrado se revela como uma idealização sobre uma formação acadêmica. E mais que isso nos revelam um entendimento de que a formação continuada é uma atualização, uma reciclagem, concepção que não coaduna com a proposta de aprender pela interação colaborativa, com profissionais que atuam no mesmo segmento profissional, na constituição de redes ou comunidades em que se possa aprender junto.

Em nenhum momento estamos defendendo que as formadoras não estejam vinculadas aos Programa de Pós-Graduação, pois cremos que as contribuições das

experiências profissionais dessas formadoras são tão significativas quanto as aprendizagens obtidas no curso de mestrado. Entretanto, se queremos promover práticas formativas que concebam a formação continuada de professores como um processo que vise romper com um ideário que reproduz e uniformiza a formação, bem como dissocia formação de trabalho é preciso questionar-se sobre como pensa a própria formação como formador. Vemos ainda que a ausência de uma prática de formação consolidada e intencional junto aos formadores de professores lhes incita pensar em outros caminhos, como é o caso da busca pelo curso de mestrado.

Observamos uma satisfação das participantes em identificar-se como profissionais da Educação denotando o senso de responsabilidade e continuidade em sua aprendizagem profissional. A esse respeito, Marcelo e Vaillant (2009), apontam que é preciso ter asseguradas condições de continuidade, diversidade, integração em seus processos formativos promotores de desenvolvimento profissional.

Melissa e Samara analisaram que prosseguir na função de formador é um plano que pressupõe estar junto e desenvolver-se em parceria com os professores, desse modo as formadoras ressaltaram:

O que espero e o que penso sobre meu futuro enquanto formadora é poder continuar esse trabalho do qual me orgulho tanto e também aprender sempre com meus colegas professores (Melissa, Formadora da SE, Memorial de Formação).

Cada vez que realizo uma formação com os coordenadores sinto prazer por aquilo que faço, mesmo tendo que enfrentar muitos obstáculos. Posso continuar crescendo profissionalmente com esse grupo, mas a cada dia que passa sinto mais necessidade de estar mais próxima dos professores, dentro da escola. Hoje me vejo melhor preparada enquanto formadora para auxiliá-los em suas necessidades, portanto, em breve deverei tomar uma decisão entre permanecer atuando na secretaria ou retornar para a coordenação e formação na escola, local em que sei que também continuarei seguindo minha estrada (Samara, Formadora da SE, Memorial de Formação).

As formadoras que atuam nas secretarias/departamentos destacam a importância dos professores e da escola como apoio para aprendizagem e continuidade do exercício profissional. Samara, que é efetiva no cargo de Coordenadora Pedagógica na escola, mas atua na secretaria de Educação pensa em retornar às atividades na escola, pois acredita nesse trabalho.

Acreditamos que esse sentimento de aprendizagem e pertencimento à função se destaca pela possibilidade de atuar na formação dos professores e de ter um retorno mais próximo, tanto dos próprios professores quanto dos demais profissionais e dos alunos. É também na escola, na atuação com os profissionais que nela atuam que o formador se desenvolve profissionalmente. Notamos que a formação é necessária para a atuação do formador e condiciona a construção de um reconhecimento para si e para os outros no contexto da sua função. É necessário, contudo, que se estabeleçam planos de desenvolvimento profissional para formadores que ofereça condições para a constituição da profissionalidade do formador, bem como a compreensão da necessidade de aprender continuamente que independe do tempo de atuação que já viveram e das experiências que viverão nessa função. Não obstante, isso se revela como uma condição para prosseguir reconhecendo-se como formador de professores.

#### **4.3 A perspectiva das formadoras participantes do curso de formação *online* sobre o processo de elaboração dos memoriais de formação**

Escrever nem sempre é um processo tranquilo para todas as pessoas. Nossas marcas de escolarização imprimem em nós, muitas vezes, certo individualismo e uma responsabilização de via única do sujeito que escreve sobre sua escrita, ou seja, a produção escrita representava para muitos um produto a ser avaliado. Porém, quando idealizamos essa atividade formativa como possibilidade de realizar uma investigação na linha da formação docente, a expectativa que acompanhou os objetivos desse estudo é de que esse momento formativo pudesse evidenciar os conhecimentos produzidos por sujeitos que assumiram ser profissionais da Educação. Assim, o movimento de interação e colaboração que foi fomentado na análise de temáticas pertinentes à atuação e formação dos formadores de professores constituiu um estímulo para que as participantes pudessem rememorar experiências e organizar suas narrativas escritas.

E esse foi o grande desafio proposto ao longo das atividades do curso *online*. Propusemos aos formadores que escrevessem narrativamente sobre seus percursos formativos autobiográficos embasados pelas orientações do gênero memorial. Observamos o desafio dessa escrita, mediamos os processos que cercearam a constituição de escritas que remetiam às experiências vividas ao longo de diferentes fases da vida e da carreira profissional. Para tanto, a memória e a abertura ao olhar do outro sobre a própria escrita proporcionaram

momentos de análise, reflexão, complementação, reorganização e enfim, os memoriais de formação tiveram um ponto final naquele momento, novembro de 2013.

Reiteramos nosso posicionamento sobre o pensamento reflexivo: ele não se faz isoladamente. Nossas ações estão envoltas em um sistema social em que a reflexão está muitas vezes apartada, sendo assim, falta tempo, espaço, condições, intencionalidade e continuidade para que a reflexão acompanhe as ações dos formadores de professores. Analisamos que nossa proposta assentou-se em uma perspectiva que concebe o pensamento reflexivo como uma prática que precisa ser desenvolvida continuamente tomando a experiência como mote das interações e aprendizagens em grupo. Assim, a mediação desse processo se faz necessária para que o grupo tenha alguns direcionamentos e produza novos conhecimentos. Esse tópico revela algumas reflexões produzidas no processo formativo fruto das interações e da colaboração de profissionais que compartilham da mesma função.

#### **4.3.1. Reflexões sobre os percursos formativos narrados nos memoriais de formação**

Apoiamo-nos nas ponderações de Prado e Soligo (2007) para afirmar que o memorial de formação é um gênero textual que vem se destacando pelo modo como oportuniza aos profissionais (e futuros profissionais) da Educação tornar público o que pensam e sentem. É uma forma organizada de trazer registro de vivências, experiências, memórias e reflexões que para além desse movimento permite a difusão dos conhecimentos profissionais que são produzidos no exercício da função.

As participantes desse estudo assumiram a autoria de suas narrativas, mas permitiram que essa construção fosse partilhada na leitura e na discussão sobre os temas que compuseram os memoriais com as demais formadoras e também com as pesquisadoras. Esse processo se revelou diferentes estilos de escrita, diferentes concepções sobre ensino, Educação, formação, entre outros conceitos. Os percursos formativos narrados são ricos em experiências formadoras e a partir do momento em que essas histórias passam a ser registradas, lidas e analisadas algumas reflexões são mobilizadas. Dessa forma, observamos o registro da formadora Samara:

Procurei buscar em minhas lembranças fatos há muito pensava tê-los esquecido que, no entanto fazem parte de mim, me fazem ser quem sou. Ao transformar em palavras escritas o que estava guardadinho num cantinho de minha alma senti saudades, cheiros, sabores, muitas lembranças me emocionaram, principalmente

àquelas que me trouxeram recordações do tempo, dos lugares e das pessoas que não voltam mais. Sinto que esse memorial é um pedacinho de mim, ser complexo e ao mesmo tempo simples. Ser que trilha um caminho, que se descobre a cada dia, e compõe sua própria história. [...] Além dos momentos, diversas pessoas foram (e muitas ainda são) muito importantes na minha trajetória. Elas são parte de mim, assim como sou parte delas (Samara, Formadora da SE, Memorial de Formação).

No processo de colocar-se frente aos percursos de sua vida e formação, observamos que elas destacam, como Samara, a dificuldade em recordar, inicialmente, muitas de suas experiências vividas. No entanto, ao escrever, ler e discutir sobre as diferentes experiências dos participantes que compuseram o grupo de formadores de professores desse estudo pode avançar em suas rememorações.

Observamos que a escrita de memoriais propicia condições para que o sujeito que narra uma possibilidade de assumir a autoria de sua história pessoal e profissional, lançando mão de um olhar ampliado de sua trajetória. Acreditamos que isso é possível:

[...] porque a escrita pode nos ajudar a conhecer melhor quem somos nós, a refletir sobre o que fazemos e pensamos, a sistematizar os saberes e conhecimentos que produzimos, a desenvolver nossa capacidade de escrever. Porque a escrita, e os diferentes modos de registro das linguagens, é uma plataforma de lançamento para múltiplas possibilidades de aprender (PRADO; FERREIRA; FERNANDES, 2011, p.145).

As experiências vividas e narradas desde o período de escolarização até o momento atual representaram a história pessoal e profissional de cada formadora e que tivemos acesso por meio da escrita dos memoriais. Consideramos que o uso de memoriais de formação enriquecem os modos como nos aproximamos das diferentes realidades educacionais, por meio de um olhar mais próximo dos percursos formativos e do exercício profissional de cada autor. Para quem escreve isso representa, além de todos os processos que apontamos, um momento de reconhecimento de si como produtor de conhecimentos, um reconhecimento de si como pessoa e profissional. Acompanhamos o movimento da formadora Ana Rita ao analisar os impactos da escrita de seus percursos formativos:

Repensando sobre a minha trajetória de escolarização percebo que nossa história de vida é sempre perpassada pelo contexto histórico em que viemos, mas acredito que acima de tudo é marcado pelas pessoas que passam por ela e “se fazem” modelos, bons ou ruins. Assim nossas experiências, marcadas por estes traços vão dando contorno e singularidade as nossas vidas. Quantas pessoas já esquecidas, quantos momentos que determinaram o que sou hoje e como é difícil fazer esse retorno ao passado e recordarmos tudo

aquilo que nos compõe [...]. Sendo assim, os episódios destacados nas narrativas registradas revelam os significados que dão sentido aos meus fazeres e saberes pedagógicos, em um movimento onde o vivido é reinventado a partir das vivências que tenho no presente. Relembrar é um processo que envolve muito esforço, portanto este memorial não é um apanhado de certezas, mas de incertezas, de dúvidas de como hoje, sendo o que sou, olho para o meu passado e consigo enxergar dele ou através dele para melhorar o meu fazer enquanto professor-formador (Ana Rita, Formadora da Escola, Memorial de Formação).

O memorial de formação oportunizou a planificação das diferentes histórias de vida e formação. Possibilitou aos participantes registrarem, conforme a disponibilidade pessoal de cada um, as marcas deixadas pelas vivências da infância tanto familiares quanto contextuais, suas aprendizagens escolares, as opções formativas e profissionais, as experiências que decorrem dessas opções e viabilizou um olhar para si mesmo em um futuro próximo. Contudo, ressaltamos que as formadoras puderam lançar mão de um pensamento reflexivo, com o apoio das leituras e interações colaborativas, cujo conhecimento produzido em decorrência desse processo é de que não se tem experiências sozinho, não se aprende sozinho, nossas escolhas, nossas ações, nossas reflexões são condicionadas pelas questões históricas, sociais, afetivas, econômicas, culturais, políticas. É nesse movimento que as histórias de vida e formação são constituídas: é um olhar para o que já passou, analisando o que aconteceu e porquê aconteceu, observar quais as influências dessas experiências vividas no presente, nas ações profissionais hoje e finalmente um olhar para frente, conscientizando-se de que a aprendizagem é contínua e ainda há muito o que fazer.

A narrativa de Márcia mostra sua compreensão sobre a finalização (provisória) da escrita de seu memorial de formação:

Este memorial é sem dúvida mais um passo em minha trajetória. O aprendizado não termina aqui a vida e o trabalho são mestres em nos ensinar e sei que terei muito a caminhar rumo a novas mudanças, que virão com o tempo, persistência e reflexão ação, sempre acreditando que mudar é difícil, mas só é possível, mas é preciso determinação para torna-los possíveis. Portanto, as memórias e narrativas de formação, relatos da vida cotidiana e as discussões que suscitam, traduzem um compartilhamento afetivo necessário à transformação das práticas e a construção de novos conhecimentos. Narrar nossas práticas é compartilhar experiências, memórias criando espaços para reflexão da prática onde vivenciamos a teoria que está presente em nossas suas ações. Narrar nossas memórias de formação é investir na produção de uma nova cultura escolar, objetivando nosso reconhecimento enquanto profissional intelectual que somos (Márcia, Formadora da Escola, Memorial de Formação).

Os sentidos produzidos pelas formadoras expressam uma reflexão que nos permitiram observar o processo de tomar a sua própria trajetória nas mãos, aprender com elas. Muitos conhecimentos foram produzidos na escrita dos memoriais e acreditamos que inquirir sua própria experiência e atitudes diante do que viveu e vive, bem como compartilhar esse processo legitima um conhecimento que é prático, que se construiu na atuação e na formação. Coloca as autoras no lugar de sujeitos e possibilita a transformação, a mudança de práticas, de posicionamentos, revela não somente seus dilemas e dificuldades, mas também seus desejos e expectativas (PRADO; FERREIRA; FERNANDES, 2011, p.145). Nosso posicionamento teórico pode ser observado na narrativa de Leni:

Percebe-se que rememorar é dar sentido ao percurso de formação, quando tentamos olhar para o passado recuperamos diversos caminhos que foram percorridos e nos encontramos enquanto sujeitos históricos. (Leni, Formadora da SE, MI, Fórum de Discussão)

Nessa pesquisa, portanto, compreendemos os memoriais de formação como dispositivos de transformação dos sujeitos, uma vez que o envolvimento dá propriedade ao autor para que ele reconheça em sua história o potencial de suas aprendizagens adquiridas e daquelas que ainda estão por vir.

No entanto, nada disso se torna possível se os formadores não tiverem envolvidos em um projeto de formação que viabilize apresentar e manifestar suas realidades sem que sejam tolhidos em sua autonomia possibilitando o pensamento reflexivo de modo que possam intervir e transformar sua ação (PRADO; FERREIRA; FERNANDES, 2011, p.145). A escrita de forma individualizada e sem compartilhamento não realiza o movimento necessário: o anúncio de que os formadores de professores são profissionais conhecedores de saberes da prática profissional e que precisam de mais condições, de mais oportunidades de formação continuada que os reconheçam assim. Nesse ínterim, acreditamos que o curso de formação *online* que promovemos se revelou como uma possibilidade de encontro entre diferentes experiências e saberes, dando voz aos formadores e oportunizando as interações colaborativas em um ambiente virtual.

#### **4.3.2. Provocações mobilizadas pelo curso *online* e a escrita de memoriais**

Para finalizar as análises corresponder ao eixo “A perspectiva dos formadores participantes do curso de formação *online* sobre o processo de elaboração dos memoriais de formação” recorreremos à leitura de todas as interfaces de comunicação que compuseram o curso *online*, analisando as diversas narrativas produzidos nos Fóruns, nas Cartas, nos Memoriais, na avaliação final. Buscamos compreender a perspectiva das participantes acerca desse processo formativo para seu desenvolvimento profissional como formadoras ou mesmo as possíveis contribuições da proposta de investigação-formação que organizamos.

Partimos das ocorrências que nos reportaram ao movimento que permeou a realização do curso *online*: a possibilidade de compartilhar experiências, conhecimentos e aprendizagens da função construídas ao longo do percurso formativo de formadores de professores a partir da construção de um memorial. Além disso, analisamos na perspectiva das formadoras que impactos a interação colaborativa e a reflexão as participantes no processo de elaboração desses memoriais.

Iniciamos pelo destaque que trouxemos do memorial de formação da participante Samara:

Embora eu tenha vinte e quatro anos de caminhada na área da educação ainda estou em pleno processo de desenvolvimento. Ao descrever minha própria trajetória tive a certeza de que experiência sem reflexão não promove experiência (Samara, Formadora da SE, Memorial de Formação).

A escrita de Samara corrobora nosso entendimento acerca das possibilidades de tomar a experiência vislumbrando a produção de condições que possibilitem as transações dos sujeitos, discussão essa trazida por Josso (2004). À vista disso, concebemos que escrita e reflexão são movimentos que estão diretamente relacionados quando tomamos as experiências e os processos de aprendizagem como produção de conhecimentos e formação de sujeitos.

Nesse sentido, apoiamo-nos em Josso (2004) para inferir que não basta apenas “ter experiências” de vida e de formação profissional, nem tampouco apenas “fazer experiências” intencionalmente, mas é preciso “pensar sobre as experiências” para que o projeto de transação, de mudança se constitua na mesma medida em que se busca reconhecer-se profissionalmente. E pensar sobre as experiências envolve um processo de reflexão que não se realiza sozinho, não se faz isoladamente, pois é preciso ter oportunidade de estar junto a alguém em um movimento colaborativo e atribuindo alguns sentidos que viabilize esse reconhecimento, essa validação do percurso vivido.

O curso de formação *online* propiciou condições de aprendizagem e colaboração em um “estar junto virtual” (VALENTE, 2003; ALMEIDA, 2003) que viabilizou o



compartilhamento dos percursos formativos das participantes. A escrita dos memoriais nessas condições foi assim compreendida por Gisele:

Na provocação, desafio minha memória para recuperar experiências, pessoas, ambientes, sucessos, fracassos, avanços, dificuldades, dores, alegrias, dilemas, impasses, motivações, frustrações, aprendizagens, desaprendizagens e outros aspectos tão relevantes e que de algum modo deixaram marcas ou influenciaram a trajetória da minha vida e da minha formação profissional. Assim continuo me formando e transformando e como Coordenador /formador[...] (Gisele, Formadora da SE, Memorial de Formação).

Assumimos em nossa análise o termo utilizado pela formadora para contemplar o entendimento desse processo: as provocações da narrativa sobre o próprio percurso formativo. Diante disso, observamos diversas narrativas das participantes que nos evidenciaram a relevância de nossa proposta a partir dessas provocações e contribuições oriundas das interações colaborativas experienciadas ao longo do curso. Para analisarmos essa questão trouxemos as narrativas abaixo que foram produzidas no processo, nos Fóruns de Discussão que estavam acompanhados de algum subsídio teórico-práticos (textos, memoriais produzidos por participantes, caso de ensino) para viabilizar o início das interações:

As discussões estão enriquecendo muito meu ponto de vista e os textos foram primorosos, trazendo questões teóricas e sugestões importantes para qualificar nossa função. Tenho a certeza de que com os estudos e as trocas aqui neste ambiente virtual poderemos alcançar patamares mais elevados no que diz respeito aquilo que realizamos (Melissa, Formadora da SE, Fórum de Discussão, MIII).

Quantas contribuições importantes e relevantes que nos fazem pensar sobre nossa prática e de certa forma nos deixam aliviadas em saber que estamos no caminho certo, pois a maioria passa por problemas parecidos [...] Outra coisa que aprendi nestas reflexões no nosso curso é que nem tudo depende única e exclusivamente de você, são muitas as variantes que envolvem a nossa posição, portanto mantenha o foco e siga em frente sabendo analisar aquilo que depende de você e aquilo que irá precisar também da colaboração do outro (Ana Rita, Formadora da Escola, Fórum de Discussão, MIII).

Quando fazemos a leitura dos diversos memoriais, nossos e de outros, começamos a perpassar por caminhos que, às vezes nem sabemos mais se são nossos ou destes outros [...] São “tessituras e brechas” dos pensamentos e práticas que possibilitam-nos saber um pouco do processo de profissionalização pelo qual cada um de nós passou, ainda que muito disso não esteja explícito no texto [...] Essa atividade, em sua totalidade, tanto na elaboração do nosso memorial, quando na leitura do modelo, quanto das discussões que perpassaram esses fóruns possibilitou que “dimensões pessoais

perdidas pudessem ser recuperadas”. Abriu-se a possibilidade para que, olhando para esse passado, tentássemos responder às indagações que tanto nos inquietam e, assim, construir um novo futuro. (Laura, Formadora da SE, Fórum de Discussão, MI).

Destacou-se nesse processo de interação colaborativa que é pelo olhar do outro que os sujeitos reconstroem seus percursos formativos, pois há um caráter formativo explícito nas atividades de dimensão interativa, uma vez que pela discussão em grupo os sentidos sobre as diferentes experiências podem ser partilhados e os conhecimentos são construídos. Decorre, portanto, de uma tentativa de organização pessoal das experiências cuja mirada para si não ocorre descolada de um olhar do outro. Dessa forma, concordamos com Santos (2004 apud Prado e Soligo, 2007, p.57) quando afirma que: “Não posso, em nenhum momento ser um Eu para Mim, na percepção do mundo no qual eu me situo. Estou Eu para um Outro, ou seja, só me componho Eu na interação com o Outro, portanto não sou Eu – Sou Muitos, na relação com outros e na relação comigo mesmo”.

A dinâmica do encontro com a singularidade do outro, no ciberespaço, é potencialmente promotora de situações de aprendizagem baseada na interação colaborativa. Frente a isso, o curso frente ao ciberespaço constituiu-se, no contexto da educação *online* (SANTOS, 2009; KENSKI, 2008 entre outros), uma comunidade de aprendizagem *online* na qual se encontraram formadoras de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de diferentes locais para partilharem os sentidos de seus percursos formativos. O desafio então era individual e social, mediados pelo ciberespaço, em busca de aprendizagem sobre a função a partir das experiências profissionais de cada formadora. Todos nós fomos responsáveis pelo processo participantes e pesquisadoras. Essa foi mais uma provocação. A esse respeito destacamos o excerto da narrativa de Melissa:

O que mais aprendi nesse curso foi refletir e estudar sobre a minha constituição como formadora de professores. Aprendi que sou co-responsável pela aprendizagem dos alunos; aprendi que há necessidade de mais estudo, buscando na teoria elementos e princípios para transformar a prática; aprendi que é na interação com os colegas que eu posso crescer profissionalmente; aprendi a rever meus conceitos e ampliar meu olhar sobre o que faço; entre outras tantas coisas. [...] Tivemos muitas leituras e reflexões que corroboraram para que o curso fosse de qualidade. As intervenções da tutora foram de grande valia para que o processo ocorresse de forma significativa (Melissa, Formadora da SE, Avaliação Final do Curso).

Todo esse processo de aprendizagem vivido ao longo de nossa proposta só foi possível devido ao fato dos envolvidos, e aqui incluímos participantes e pesquisadoras

buscaram utilizar essa funcionalidade do ciberespaço para proveito pessoal e do grupo, pois como afirma Kenski (2008, p.654): “Diante da impossibilidade de lidar isoladamente com o excesso de informações disponíveis e mutantes, a integração com outras pessoas com a mesma finalidade garante o sucesso do empreendimento e os resultados favoráveis da ação.” Assim, dar sentido às experiências vividas na prática profissional foi um movimento recorrente que analisamos pelas narrativas das participantes. É então nesse processo que decorre uma outra provocação: a necessidade de promover a reflexão sobre suas experiências profissionais como formadoras de professores em busca de transformar as práticas profissionais e desenvolver-se profissionalmente. A avaliação de Letícia corroborou nossa provocação:

O que mais aprendi nesse curso foi a necessidade de refletir sobre a minha prática, pois a reflexão é um instrumento de desenvolvimento do pensamento, da ação e de desenvolvimento profissional. Dessa maneira, passamos a ser sujeitos que construímos nossos conhecimentos profissionais a partir das experiências e saberes compreendendo, (re)organizando e fazendo a interlocução entre teoria e prática (Letícia, Formadora da SE, Avaliação Final do Curso).

Acreditamos que a reflexão seja possível no contexto de cursos que apresentem uma concepção de educação *online*, apoiados na interação colaborativa em grupo. Sendo a reflexão aqui entendida como um processo de construção de significados para o sujeito garantindo assim a continuidade de suas aprendizagens a fim de modificar situações e práticas, ela só pode ocorrer em interação com os outros de forma sistemática e rigorosa em uma perspectiva investigativa (RODGERS, 2002). Desse modo, nossa proposta conforme a perspectiva dos participantes possibilitou indícios para uma prática de pensamento reflexivo viabilizando desenvolvimento profissional das participantes.

Considerando que a medida que o formador avança em seu desenvolvimento profissional ele se lança a reconhecer mais sobre seu papel e sobre a especificidade de sua função, amplia seus conhecimentos profissionais e se aperfeiçoa em seu saber-fazer como formador de professores. Ao analisarmos as fontes em que as narrativas foram produzidas, destacamos mais uma provocação: impactos do processo vivido no curso *online* sobre a atuação e formação das formadoras. Diante disso, sobressaem sobre a formação algumas reflexões sobre o curso como uma oportunidade de reflexão sobre a própria prática profissional pela qual perceberam o valor do trabalho colaborativo, o valor do registro escrito

das experiências no contexto de sua atuação, o reconhecimento de seu papel na formação dos professores, e o despertar de interesse por cursos de mestrado.

Acerca dos impactos sobre a atuação enquanto formadoras evidenciaram a busca por implementarem práticas de formação que foram discutidas com o grupo, ampliar o tempo de estudo, mudança de postura quanto à rotina no reconhecimento de que as urgências nem sempre precisam ser resolvidas pela formadora/coordenadora pedagógica. Face a isso, os excertos das formadoras Sara e Ana Rita nos possibilitam vislumbrar as expectativas de mudança na atuação e formação:

Após a leitura dos textos conversei com uma CP da minha rede e sugeri que uma participasse da formação da outra e vice-versa para tematizarmos também as nossas práticas. Acredito que nós também necessitamos de um outro olhar... (Sara, Formadora da Escola, Fórum de Discussão, MVI).

A partir das reflexões feitas aqui neste curso percebi que estudar é uma das minhas atribuições e que posso sim, fazer em meu horário de trabalho. Então toda segunda-feira reservei para este estudo (Ana Rita, Formadora da Escola, Memorial de Formação).

As participantes, de um modo geral, reconhecem a importância do trabalho colaborativo, valorizam o registro como possibilidade de reflexão e formação, lançam mão de expectativas para mudanças em sua atuação. Contudo, analisamos que devido ao fato dessa proposta ser localizada em um curto espaço de tempo frente aos inúmeros desafios que enfrentam as formadoras no exercício profissional, na atuação mais específica na formação de professores em detrimento dos desvios de função e da falta de reconhecimento do papel do formador não se torna então possível reconhecer grandes impactos sobre mudanças de práticas. De certa forma, observamos que as participantes ressaltaram um novo olhar sobre si, enquanto formadoras, valorizando suas experiências e evidenciando muitas vezes maior confiança diante das situações que demandam sua participação.

Por fim, concordamos com Veiga Simão *et al.* (2009) ao afirmarem que a formação em contextos colaborativos se traduz em um desafio para a formação continuada de professores, e aqui também consideramos a formação dos formadores. Nesse sentido, reflete que toda proposta de formação nessa concepção demanda a criação de uma rede de aprendizagem e que constituir esse agrupamento de modo que implique desenvolvimento profissional aos participantes requer tempo e requer também que esses participantes queiram investir na mudança, obviamente condicionados pelas questões de diversa ordem que estão imbricadas na formação e atuação desses profissionais. E pelo pouco tempo em que nossa

proposta foi desenvolvida uma provocação nos foi devolvida: a continuidade do grupo, das aprendizagens e a divulgação dos conhecimentos e experiências de cada um como formador.

A provocação foi feita nos seguintes termos:

[...] pensei se não podemos, todos deste grupo, criar um e-mail, um blog, para socializar textos e experiências de formação com os professores. Concordo com a opinião de alguns colegas de estarmos numa função solitária, então porque não aprofundarmos nossos conhecimentos e conhecermos um pouco mais da rotina e boas ações que ocorrem por este mundo afora? (Marcela, Formadora da Escola, Fórum de Discussão, MIII)

Essa iniciativa se evidencia como uma possibilidade que desencadeou o posicionamento de Laura:

[...] nós que já estamos inseridos nesta batalha diária, sabemos o quanto ainda é preciso melhorar nossa atuação e buscar políticas públicas de incentivo a categoria. [...]. Espero também ter a oportunidade de continuar com estas trocas, pois muito tem contribuído (Luana, Formadora da SE, Fórum de Discussão, MIII).

Finalmente, encerramos nossas análises com esse anúncio: a função do formador precisa ser reconhecida no contexto social e sua formação precisa ser valorizada. É preciso que tenha políticas públicas para esse reconhecimento. É preciso que se institua programas de formação colaborativos que promovam a formação continuada do formador. Esse é um desafio que se coloca à profissionalidade do formador de professores e conseqüentemente para a melhoria da qualidade de ensino, especialmente porque desses processos depende o maior ou menor sucesso dos estudantes.

## 5 AS APRENDIZAGENS AO FINAL DO PROCESSO FORMATIVO E INVESTIGATIVO: CERTEZAS PROVISÓRIAS ACERCA DA PROFISSIONALIDADE DOS FORMADORES DE PROFESSORES

Ao longo dessa pesquisa, tivemos a grata oportunidade adentrar um campo de pesquisa ainda recente e vislumbrar uma forma de contribuir para que as discussões e investigações nessa temática sejam ampliadas. À vista disso, idealizamos o curso de extensão *online* “Formação de Formadores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Percursos formativos e (auto) biográficos” que foi organizado em uma proposta de educação *online* constituindo uma comunidade de aprendizagem *online* com um grupo de formadores de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Perfazendo esse processo agregamos os pressupostos da abordagem (auto)biográfica no que concerne ao potencial de formação e investigação por meio de narrativas. Assim, optamos pelo memorial de formação que por ser um gênero autobiográfico que revela experiências pessoais e profissionais rememoradas por cada autor na relação com outros interlocutores propiciou uma forma de registro de diferentes percursos formativos.

Entre as indagações, as expectativas e a investigação qualitativa que envolveu esse processo buscamos responder uma questão central nesse estudo: **“De que maneiras formadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental narram seus percursos formativos por meio de memoriais de formação e evidenciam a constituição de aspectos de sua profissionalidade como formador de professores?”**. Impelidas por essa indagação principal nosso objetivo se concentrou em compreender os processos de aprendizagem da função e a constituição de aspectos da profissionalidade como formador nos percursos formativos vividos por formadores de professores em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao lançarmos mão desse objetivo, buscamos de forma mais específica: analisar percursos formativos narrados por formadores de professores na formação e na função de formador; analisar as aprendizagens, conhecimentos e características que revelam aspectos da profissionalidade das formadoras de professores participantes do estudo; compreender a perspectiva dos formadores participantes sobre o processo vivido no curso de formação *online*.

Diante desse itinerário de pesquisa, partimos da hipótese que o desenvolvimento profissional dos formadores se dá por diversas experiências, interações e novas compreensões, nos diferentes tempos e espaços de seu percurso de formação e assim constituem alguns

aspectos de sua profissionalidade como formador. Sendo assim, a participação em um movimento de interação, formação e colaboração que culminaria em uma escrita autobiográfica expressas no gênero memorial de formação oportunizaria o desenvolvimento profissional dos formadores de professores e uma aproximação de indícios de sua profissionalidade. E para nossa investigação permitiria o acesso às aprendizagens, conhecimentos e características que revelam aspectos da profissionalidade dos formadores de professores.

O espaço virtual do Portal dos Professores da UFSCar ([www.Portaldosprofessores.ufscar.br](http://www.Portaldosprofessores.ufscar.br)) mostrou-se potencialmente formativo pois abrigou momentos de leitura, discussões teórico-práticas, escrita de narrativas que compuseram os memoriais de formação de dezessete formadoras de professores que iniciaram e concluíram o processo.

Nossa opção por tornar o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) um espaço propício para desenvolvermos nossa investigação-formação se deu na expectativa de construir um grupo de formadores de professores que se formam, formam e são formados na interações e colaboração entre participantes que se identifiquem com as mesmas atividades profissionais. A internet viabilizou o encontro desses profissionais geograficamente distantes, mas com experiências que se encontram na busca por reconhecer seu papel como formador de professores, na perspectiva do “estar junto virtual”. Foi possível destacar o potencial das aprendizagens colaborativas, especialmente quando analisamos as avaliações e o Fórum de Despedida, ao final do curso. Isso fica mais evidente por meio de destaques realizados pelas próprias participantes, como no excerto de Meire:

[...] eu é que tenho que agradecer a oportunidade de poder participar desse curso. Aprendi e refleti muito sobre meu processo como formadora de professores. Mas, o que ficou mais forte para mim foi o relacionamento interpessoal, pois mesmo sem nos conhecermos pessoalmente, pudemos criar laços e nos imbricar numa cumplicidade formativa que nos constituiu formadores melhores. Estou sentindo muito o término do curso.

Consideramos, ao final de nossas reflexões e análises, que o ambiente formativo criado foi possível dadas as constantes interações em fórum e o reconhecimento de saberes e fazeres que foram destacados pelos participantes na atuação como formadores, bem como o reconhecimento de diferentes experiências profissionais que versam sobre a função desse profissional. Assim, destacamos que essa é uma possibilidade de construir grupos colaborativos em que formadores aprendam juntos em um processo de interação e mediação.

Frente ao que traçamos e nos propusemos a realizar nesse estudo direcionamos nossas análises no intuito de interpretar e inferir sobre o processo de construção dos memoriais de formação, considerando que as interações e colaborações entre as participantes se deu especialmente nos Fóruns de Discussão e posteriormente cada uma delas narrava seus percursos e experiências de formação nos memoriais de formação. A dinâmica que envolveu o curso nos indicou alguns eixos de análise dos dados que nos conduziram na busca de respostas para nossa questão inicial.

No primeiro eixo “Percursos formativos e exercício da função do formador de professores” nossas análises se assentaram especialmente sobre os memoriais de formação. Foi possível reconhecer que as formadoras tiveram experiências no período de escolarização, bem como de formação profissional e início na docência que ocorreram em tempos, espaços e contextos distintos, mas que se aproximam em alguns pontos como: a importância da família para continuidade dos estudos; o apreço pela escola nos iniciais da escolarização; a opção pela docência como opção ou falta dela; a relevância do curso de Magistério nas aprendizagens iniciais da docência; inícios de carreira difíceis especialmente em escolas particulares de Educação Infantil, contratos eventuais e experiência com a Educação Especial. Os distintos contextos de interação e transação compuseram o percurso formativo das participantes e foram evidenciados no sentido de revelar os caminhos, as opções, as decisões que levaram cada uma delas a ser formadora de professores.

Nenhuma experiência é vivida sozinha cada uma delas passa pelo outro e esse se torna corresponsável pelas aprendizagens advindas dessa interação. A chegada até o exercício da função como formador foi cerceada pelas aprendizagens advindas de todo esse percurso formativo. Para chegarem a ser formadoras de professores as participantes exerceram a docência e desenvolveram uma prática pedagógica que as permitiu aprenderem mais sobre o ensino em diferentes contextos.

As experiências profissionais das formadoras em questão são tecidas em contextos diferentes: na escola, como Coordenadores Pedagógicos e nas redes de ensino municipais ou estaduais, em diferentes funções que as designam como responsáveis pela formação continuada dos professores. Destacou-se também que as formas de ingresso nessa função ocorreram para algumas por meio de concurso público, processo seletivo, processo eletivo e para outras por meio de indicação, em cargos de comissão. Essas situações profissionais tencionam o exercício da função de modo que as condições de trabalho também estão sujeitas a estabilidade ou transitoriedade da função desempenhada.



Por meio da análise realizada foi possível ressaltar que ao iniciarem suas atividades como formadoras vivenciaram sensações semelhantes às quais destacam também os professores iniciantes: a sobrevivência, acompanhada de desafios iniciais de reconhecimento da função e nesse mesmo movimento a descoberta e o reconhecimento de si enquanto formadoras de professores. Assim, o apoio recebido se constitui de modo significativo para as aprendizagens da função e reconhecimento inicial de seu papel nos diferentes espaços em que atuam. E esse reconhecimento vai se consolidando na formação e na atuação das formadoras de professores.

Por isso, a rotina das formadoras evidenciou-se como uma das possibilidades de reconhecimento de si como formadora e é por ela também que se dá a (im)possibilidade de ser reconhecida socialmente. Isso ocorre especialmente porque na rotina das formadoras da escola as maiores dificuldades encontradas são muitas vezes decorrentes da indefinição do papel do formador, as imprevisibilidades e urgências que precisam ser resolvidas e que deixam o planejamento e a rotina da ação de formação em segundo plano e também pela falta de controle que muitas vezes o Coordenador tem sobre sua atuação, com destaque para as reuniões pedagógicas, os HTPC's e o desenvolvimento de pautas de formação continuada junto aos professores.

Observamos ao longo das discussões em Fórum que para os Coordenadores Pedagógicos da escola que a definição do conteúdo formativo da escola ser prescrito pela Secretaria/Departamento de Educação é um fato que condicionou (ou condiciona) as aprendizagens da função, bem como o reconhecimento de si enquanto formador e de sua própria função nesse processo. Essa problemática fora anunciada pelas participantes destacando o engessamento de suas pautas formativas das reuniões pedagógicas semanais e o modo como isso fere diretamente algumas características de controle e poder de sua ação.

Roldão (2005) afirma que ter o controle sobre sua ação profissional, atuar com autonomia é uma característica que possibilita a configuração da profissionalidade. No caso das formadoras da escola, evidenciou-se que sua função principal é promover o desenvolvimento profissional dos professores por meio de um trabalho de formação continuada na escola.

Frente as experiências narradas pelas formadoras da escola observamos que essas orientações prescritivas sobre a pauta das reuniões não puderam se estabelecer durante muito tempo uma vez que o caráter contraditório dessa prática de formação oferecida pela Secretaria de Educação não se configura em formação continuada centrada na escola ao grupo docente das escolas. Nossas análises consideraram que ainda há uma dificuldade na definição do papel

do Coordenador Pedagógico da escola e os condicionantes que envolvem sua atuação, em especial quando se trata da organização das atividades de formação desenvolvidas na escola haja vista que o HTPC é o tempo-espço da rotina privilegiado para a formação docente e em algumas situações o formador não detém autonomia sobre esse momento.

As narrativas das formadoras que atuam nas redes de ensino, ressaltaram práticas de formação que se desenvolvem em níveis hierárquicos acima dos formadores da escola, uma vez que compreende a formação do formador da escola para que estes realizem a formação continuada na escola. Implicam os movimentos de formação do formador e orientações de como desenvolver atividades de formação para os professores. Muitas vezes a ausência de um projeto de formação da secretaria leva ao envolvimento dessas formadoras nas urgências do cotidiano e o objetivo de sua ação também é desfocado.

Nossas análises sobre as rotinas de trabalho nos permitiram vislumbrar ainda algumas características inerentes ao trabalho do formador de professores que atua no contexto escolar e daquele que atua para o contexto escolar, ou seja, nas secretarias/departamentos de Educação. As formadoras nessas duas instâncias formativas anunciaram a mesma dificuldade em manter a execução das atividades que planejam em sua rotina de trabalho. As formadoras expressaram que são por vezes tangenciadas pelas emergências ou pelas situações de diversa ordem e que “necessitam” de uma intervenção do formador. Isso ocorre, em nosso entendimento, porque as formadoras desse estudo não desenvolvem apenas a atividade de formação de professores, pois elas têm uma função definida que demanda outras tarefas no contexto de atuação. E essas tarefas são distintas nos diferentes espaços de trabalho.

A organização da rotina do formador se apresenta como uma característica peculiar e necessária para a definição de sua profissionalidade. Já que o modo como o formador concebe sua atuação e organiza sua ação se reflete na maneira como ele reconhece a si mesmo dentro da função e direciona o olhar dos demais profissionais com quem ele atua sobre como os outros podem reconhecê-lo no exercício de seu trabalho. Todos esses fatores direcionam o formador para a busca de condições pessoais e profissionais que lhe permitam exercer essa tarefa, impulsionando assim seu desenvolvimento profissional.

Silveira (2012) aponta que é preciso ter em vista uma rotina que seja articulada tanto com o projeto da escola quanto com o plano de formação que se estabelece para a formação dos professores, sempre considerando tópicos essenciais: Reunião de formação; Observação e acompanhamento do trabalho docente, Acompanhamento; Planejamento da formação; Organização do Acervo; Planejamento e estudo das práticas formativas e a Reunião com alunos e professores. É por força desse planejamento que as ações na escola, inclusive a rotina

do formador, deveriam ser organizadas para favorecer o envolvimento de todos em busca dos objetivos educacionais que movimentam a escola.

Sendo assim, destacamos que ao narrarem os diversos percursos formativos evidenciando suas aprendizagens da função, as dificuldades que se deparam no exercício profissional, suas rotinas, suas práticas profissionais as participantes nos permitiram reconhecer o modo como as elas se veem como formadoras e como acreditam (ou esperam) ser vistas pelas outras pessoas. Inferimos que essas profissionais almejam serem reconhecidas pelo empenho que manifestam em realizar um trabalho voltado para a formação dos professores e conseqüentemente dos estudantes.

Ao que concerne o segundo eixo de análise: “Aspectos da profissionalidade com formador de professores” buscamos analisar as aprendizagens, conhecimentos e características que revelam aspectos da profissionalidade das formadoras que participaram desse estudo. E nesse ínterim, os descritores de profissionalidade de Roldão (2005) nos orientaram para a sistematização das diversas aproximações dos formadores de professores com nosso objeto de pesquisa. A especificidade da função, os saberes específicos desse profissional, o controle e poder de sua ação e o pertencimento a um coletivo foram as características que procuramos nas diversas narrativas produzidas nas interações colaborativas, nas reflexões e na sistematização das experiências profissionais de cada formadora em seus memoriais de formação.

As narrativas realçaram os modos como os formadores se reconhecem dentro da função e como são reconhecidas nesse exercício profissional. As formadoras salientaram que a indefinição do papel do formador se dá especialmente em decorrência de diversos momentos que no cotidiano da escola ou dos demais espaços formativos em que atuam as formadoras as urgências, os desvios de função, a realização de tarefas administrativas denotam uma falta de clareza sobre o papel dos formadores de professores e também uma indefinição da especificidade da função.

Contudo, ressaltamos em nossa análise a preocupação expressa em atividades formativas evidenciadas pelas participantes e que revelaram, no contexto de suas narrativas, uma preocupação com a formação continuada do professor e no acompanhamento como apoio as suas práticas pedagógicas. Em nosso entendimento, essa preocupação contribui para que o formador se reconheça em sua função e seja assim reconhecido socialmente, mas pode surtir o efeito de controle da ação dos professores. É preciso que se estabeleça um espaço de autonomia, abertura ao diálogo, trocas e parceria para que resulte em melhores condições de formação e desenvolvimento profissional dos professores e dos próprios formadores.

O que destacamos como formas de reconhecimento enquanto formadoras de professores, em especial aquelas que atuam nas secretarias ou departamentos, se revelou no encontro com a especificidade da função ao promover o desenvolvimento profissional dos professores. Assim sendo, ao organizar propostas de formação nesses contextos visando formar Coordenadores Pedagógicos das escolas e posteriormente os professores, esse trabalho em diferentes níveis de conhecimento sobre a ação formativa também promove o desenvolvimento profissional do formador e o mobiliza a reconhecer-se como tal.

No movimento da escrita, na tentativa de evidenciar os modos como se reconhecem como formadoras, as participantes se aproximaram do que compreendemos por especificidade da função do formador: articular a formação continuada dos professores de forma intencional e organizada de modo que possibilite o desenvolvimento profissional docente ao mediar as reflexões e análise na interação colaborativa. O objetivo desse trabalho está centrado em desenvolver uma maior percepção de que é preciso melhorar o ensino para que a aprendizagem dos estudantes melhore.

Em suas aproximações acerca da especificidade da função as formadoras nos apresentaram suas concepções sobre o processo formativo e como a formação do professor se envolve diretamente com sua atuação e formação. Nesse sentido, realçaram o seu papel como responsáveis por essa formação e a necessidade de ter uma postura mediadora, conduzindo os professores em seu desenvolvimento profissional. Contudo, destacaram que alguns professores apresentam atitudes de resistência às práticas de formação realizadas e que por isso caminham para conquistar a confiança do grupo.

Acreditamos que a falta de continuidade de muitas propostas de formação, o uso de material que muitas vezes não foram escolhidos pelos professores, entre as dificuldades inerentes às condições de trabalho podem gerar uma sensação de superficialidade dos processos e pela descontinuidade das ações, ou mesmo pela falta de diálogo com a realidade dos contextos de atuação dos professores podem produzir um entendimento incorreto de que não é preciso pensar sobre aqueles conteúdos que envolvem as ações formativas na escola.

É preciso que se institua uma política nas diferentes redes municipais e estaduais de Educação que valorize tanto as reuniões de professores quanto o fortalecimento da atuação do formador na escola, conduzindo esse momento formativo conforme as necessidades dos professores e da escola. Assim, é preciso que se fortaleça a cultura de que potencializar a prática profissional docente implica melhorar a aprendizagem do estudante e esse trabalho só se consolida na medida que o coletivo docente junto aos seus formadores analisa e reflete

sobre sua própria realidade escolar, bem como colocam suas práticas profissionais em evidência.

A formação centrada na escola (CANÁRIO, 2001; IMBERNÓN, 2009; MIZUKAMI, 2006 entre outros) que vimos defendendo ao longo dessa pesquisa se faz com a própria situação real dos envolvidos com a instituição de ensino, com a realidade vivida naquele contexto de atuação. Assim se reafirma o potencial formativo dos momentos de estudo, de uma organização da rotina do formador que compreenda a formação também no acompanhamento do trabalho docente, na interlocução com os membros da equipe, na escuta dos alunos, nas possibilidades de orientação direta aos professores, para que o horário de estudo coletivo seja um ponto de encontro propício para aprendizagens que se baseiam na realidade do contexto em que a equipe atua e valoriza, preocupando-se com a melhoria no processo de ensino. A responsabilidade de promover uma formação em serviço, nos moldes de uma formação centrada na escola, exige uma postura crítica dos envolvidos com esse processo e o formador precisa estar em um projeto de formação continuada que contribua para sua prática profissional e lhe dê condições de estabelecer novos conhecimentos.

Conjecturamos a necessidade fortalecer grupos de formadores de professores que atuam na escola, com o acompanhamento de formadores experientes para que seja possível estabelecer trocas e colaboração no processo de formação do próprio formador para que ele atue buscando orientar sua ação no sentido de promover o respeito aos professores e suas práticas. Sabemos que esse trabalho de estabelecer vínculos não se constitui de modo rápido, contudo, é necessário que seja implementado e que seja continuado para que se torne uma prática instituída na escola, revelando-se como um momento de interlocução entre o formador e o professor e ambos olhando para a mesma direção: melhorar os processos de ensino e aprendizagem.

Na análise das narrativas destacamos que foram poucas as descrições de práticas que pudessem nos aproximar de um saber específico do formador de professores. Ao longo da pesquisa, precisamente em um Fórum de Discussão no Módulo III do curso *online*, pudemos averiguar uma série de saberes e fazeres profissionais que as participantes reconhecem (ou gostariam de reconhecer) em sua atuação e que são essenciais a todo formador. São saberes e fazeres de diversas ordens que nos remetem a compreender que para promover o desenvolvimento profissional dos professores, especialmente na ação de investigar o ensino para mudar e melhorar os modos como os estudantes aprendem, os formadores de professores se valem de não apenas um saber-fazer, mas uma série deles que constituem o conhecimento pedagógico do conteúdo da formação. No entanto, reconhecemos que esse conhecimento não

se sobressaiu nas narrativas que foram construídas nesse curso, uma vez que o conhecimento pedagógico de conteúdo é perceptível na ação e a escrita detalhada dos processos que o envolvem não foram contempladas nesse estudo por nenhuma das participantes.

O que se evidenciaram são aproximações, alguns saberes e fazeres construídos na prática, associados ao conhecimento do conteúdo específico da formação, o conhecimento do currículo escolar, boa relação interpessoal com o grupo de professores e os demais profissionais com quem atua. Nesse sentido, reiteramos a urgência por propostas intencionais de formação continuada de formadores de professores que viabilizem aos formadores de professores maiores condições para estudarem, mais tempo para que possam construir novos conhecimentos na interação com formadores mais experientes podem oportunizar momento de reflexão e sistematização acerca de seus processos de aprendizagem da função, aproximando-os de conhecimentos que dão especificidade a sua função.

Assim, enfatizamos que a reflexão sobre as experiências vividas junto a um grupo de profissionais que compartilham a mesma função é uma prática de investigação-formação que vimos defendendo como necessária para o reconhecimento e a valorização do saber-fazer dos formadores e como mobilizadora de aprendizagem da função e desenvolvimento profissional.

Salientamos que apesar de algumas formadoras manifestarem que aprendem junto a outros formadores, uma prática intencional, articulada e contínua não foi narrada por nenhuma delas. Isso as distancia de um dos descritores de profissionalidade indicados por Roldão: o pertencimento a um coletivo em que essas profissionais poderiam expor suas experiências da atuação e justificarem suas ações, promovendo assim que o conhecimento desempenhado na função dos formadores pudesse ser compartilhado e corroborado pelo grupo.

Nesse sentido, sobre os momentos que possibilitam a formação das formadoras de professores que participaram desse estudo, pudemos destacar algumas das atividades formativas que são oferecidas para formadores, mas de modo muito geral, sobre assuntos pontuais. Em nosso ponto de vista, existem práticas isoladas e esporádicas, em sua grande maioria.

O esforço pessoal e a busca pela formação parte prioritariamente de iniciativas das próprias formadoras ao investirem em estudos que favoreçam maiores conhecimentos sobre a natureza dos processos educativos e correlatos de sua função. O que observamos foi a marca da valorização das próprias formadoras pela continuidade e necessidade do estudo, em que muitos momentos nos parecem constituir-se como um indício ou prerrogativa de que ser formador está diretamente associado à necessidade de estudo e formação contínua.

Do ponto de vista da formação do formador, as demandas do processo formativo e do acompanhamento do cotidiano da escola são relações constituídas de forma tão complexas que impelem modos de buscar mais conteúdos e conhecimentos específicos. Contudo, as práticas de formação em que as formadoras mencionaram não as mobilizam, muitas vezes, ao reconhecimento da atitude investigativa, enquanto prática sistemática de uma investigação em que se toma a própria ação e o contexto de trabalho como promotoras do desenvolvimento profissional.

Essas práticas de formação precisam constituir-se por meio de grupos de formadores de professores que atuam na escola com a mediação de um formador experiente, nesse movimento, a sua ação profissional em seu contexto de trabalho serão focos de pesquisa e a mudança deverá ser decorrente desse trabalho.

As narrativas produzidas nesse estudo, tanto nos memoriais quanto nos Fóruns ou nas cartas, se revelaram como uma possibilidade de dar voz às experiências de vida e profissionais e ainda nos possibilitaram uma breve reflexão sobre o controle sobre a própria ação das formadoras. As narrativas demonstraram que a falta de clareza sobre o próprio papel, não apenas para si, mas especialmente para os outros as distanciavam de exercer o controle de sua própria ação sendo que as condições de trabalho não permitiram, muitas vezes, que a formadora focasse naquilo que é específico ou que assumisse com autonomia a prática formativa realizada.

Isso se evidenciou principalmente com as formadoras da escola que por comporem a equipe gestora precisam assumir tarefas que não lhe competem, precisam oferecer temas e conteúdos para atividades formativas que são repassadas pelas secretarias/departamentos de Educação, precisam também muitas vezes convencer os professores a utilizarem materiais didáticos que os professores não acreditam. Essas ações distanciam o formador da escola do poder de decidir sobre como irá realizar aquilo que é específico em sua função: promover o desenvolvimento profissional dos professores no contexto escolar, por meio de análises e reflexões sobre o ensino mediadas na interação colaborativa de todo o grupo docente.

Como discutimos nesse estudo, a atuação do formador no espaço escolar deveria se dar prioritariamente no âmbito da formação docente, mas em alguns momentos a essência de seu papel é deslocada por outras funções que lhe são atribuídas e acabam por sua vez tornando-se tão ou mais importantes que a principal delas.

Os desafios da função são diversos e o maior deles é o reconhecimento do papel do formador de professores, sobretudo na escola. As dificuldades, como em toda profissão são recorrentes e nessa investigação também se sobressaíram, porém, qual analisamos o que

reserva futuro das formadoras em sua atuação profissional são expressões que denotam a intenção de continuar exercendo essa função, aprendendo mais e poder contribuir com a formação dos professores.

Diante disso, enfatizamos que por meio da construção de narrativas que compuseram o memorial de formação e em outros momentos de escrita pudemos nos aproximar de algumas características da profissionalidade dos formadores de professores. Desse modo, acreditamos que a construção de sua profissionalidade de formador de professores está condicionada às experiências profissionais e as práticas formativas que são analisadas nos grupos colaborativos e para que esse grupo possa refletir sobre suas ações e investiga-las é preciso que se garantam tempo e espaço para esse processo formativo.

Nessa direção, nosso último eixo de análise “A perspectiva das formadoras participantes do curso de formação *online* sobre o processo de elaboração dos memoriais de formação” trouxe algumas reflexões sobre o percurso vivido no curso *online*. Nossa proposta também corroborou as ideias de Rodgers (2002) acerca da prática do pensamento reflexivo de modo que compreende que esse processo não é realizado isoladamente, mas na interação com outras pessoas. As experiências são o mote do pensamento reflexivo a medida que são analisadas de forma colaborativa pelo grupo novos conhecimentos podem ser produzidos a partir dessa interação. Frente a esse desafio do pensamento reflexivo, a escrita dos memoriais foi possível devido às interações que eram realizadas nos outros momentos como o Fórum de Discussão.

Inferimos que o processo de escrita dos memoriais revelou-se, nesse estudo como, uma forma de reconhecimento de suas próprias experiências, presentes no registro, ressaltando às formadoras que em todo seu percurso o outro teve grande influência, inclusive para que esse reconhecimento profissional fosse viabilizado para elas. Além disso, reconheceram seus percursos formativos como produtores dos conhecimentos que hoje apresentam lançando mão de um movimento de contínua aprendizagem.

Na tentativa de compreender a perspectiva das participantes sobre o processo vivido no curso online, pudemos fazer algumas considerações a partir das leituras que fizemos dos memoriais e das avaliações finais do curso. Dessa forma, a ação de “pensar sobre as experiências” (cf. Josso, 2004) que foram narradas se mostrou nessa pesquisa como uma possibilidade, um desejo de mudança por parte das formadoras. E mesmo esse processo, ele não se fez por cada formadora isoladamente, mas se fortaleceu nas interações e colaborações, pois é por meio do olhar do outro que os sujeitos retomam e analisam seus percursos formativos.



O curso então possibilitou algumas provocações:

- é pelo olhar do outro que os sujeitos podem revisitar suas experiências e aprender com elas;
- há uma responsabilidade pela formação do outro na criação de uma comunidade de aprendizagem *online*;
- há necessidade de promover a reflexão sobre suas experiências profissionais em busca de transformação práticas e promover seu próprio desenvolvimento profissional.

Destacamos também que os impactos desse processo vivido no curso online manifestados na atuação das formadoras foi muito pouco observado na análise das narrativas e não seria diferente uma vez que essa articulação e o reconhecimento desses impactos não se tornam perceptível em tão pouco tempo. Além disso, defendemos que uma proposta de formação continuada se faça com continuidade, planejamento e intencionalidade a longo prazo.

Acreditamos que nossa proposta de investigação-formação ofereceu condições, tempo, interações em um processo colaborativo que esteve sustentado pelas experiências profissionais de formadores que atuam em diferentes espaços formativos e também a orientação de pesquisadoras-formadoras que operaram no sentido de conduzir as análises e reflexões. É nesse movimento que a escrita dos memoriais se inseriu, oportunizando a criação de uma comunidade de aprendizagem *online*. É também nesse processo que as formadoras puderam evidenciar algumas características que nos permitiram vislumbrar a especificidade da função do formador, alguns saberes necessários para que sua atividade profissional possa ser reconhecida para os outros, como destacamos pela narrativa de Samara:

Minhas aprendizagens com o curso: O verdadeiro papel do formador, aquele que atua na formação continuada dos professores, trazendo questões da sala de aula como ponto de partida e chegada da formação, visando à aprendizagem dos alunos. Que a efetivação da formação se dá na tomada de consciência do professor sobre como ensinar, refletindo sobre sua prática. A importância do registro, instrumento que promove reflexão (Samara, Formadora da SE, Avaliação Final do Curso).

Finalmente, diante de tudo que foi abordado nessa investigação ressaltamos que a proposta de criação de uma comunidade de aprendizagem online possibilitou às participantes e às pesquisadoras:

- compartilhar experiências, conhecimentos e aprendizagens construídas ao longo do percurso formativo a partir da elaboração de um memorial de formação permeada pela reflexão e interação entre as participantes;
- momentos de pensamento reflexivo sobre os processos de formação que consolidam sua atuação como formador de professores;
- a colaboração entre as participantes e pesquisadoras acerca da discussão sobre a especificidade da função levantando saberes e fazeres necessário para a atuação;
- o reconhecimento de si e de sua atuação como formadoras de professores;
- o reconhecimento do papel como formadoras de professores;
- sentimentos de fortalecimento e sentimentos de pertença a um grupo de formadores, de modo a sentir-se confortável em compartilhar conhecimentos e aprender em comunidade;
- oportunidade de desenvolvimento profissional das formadoras de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No contexto da proposta de investigação-formação que assumimos, destacamos a relevância da criação de comunidades de aprendizagem tanto na modalidade presencial quanto *online* para que se constituam como espaços de formação e consolidação de conhecimentos pedagógicos necessários aos formadores de professores, em que a experiência da prática profissional seja mobilizadora de análises e reflexões e que novos saberes possam ser construídos nesse processo.

Apoiamo-nos em Prado, Ferreira e Fernandes (2011, p.146) e para além do que realizamos nessa investigação, acreditamos na importância de nós pesquisadores assumirmos também uma postura mais próxima, no caminhar junto, aprender com esses profissionais, na interação e colaboração entre as narrativas escritas que são produzidas na universidade e as narrativas constituídas na escola, nas secretarias/departamentos de Educação. Essa possibilidade contribuiria de forma significativa “[...] nesse processo de produção de conhecimento e saberes acerca da escola pelos profissionais que dela fazem parte e que constroem o cotidiano escolar no diálogo com outras instâncias de produção de conhecimento pedagógico e educativo”.

E se nesse momento nos perguntassem: “De que maneiras formadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental narram seus percursos formativos por meio de memoriais de formação e evidenciam a constituição de aspectos de sua profissionalidade como formador de professores?” poderíamos apontar que as maneiras são muitas e elas se expressam de diferentes formas.

As maneiras que as formadoras narram são ressaltadas nas experiências imbricadas nos percursos de formação de cada uma delas, desde as primeiras aproximações com a escola enquanto crianças até o exercício atual da função, destacando a importância do outro para reconhecer a si mesma como formadora e seu papel diante da função. E evidenciam a constituição de aspectos de sua profissionalidade quando buscam a definição do papel do formador, quando querem ser reconhecidas pela especificidade de sua função, quando apontam as fragilidades de sua rotina, as dificuldades que aparecem diante de tarefas inerentes à ação do formador que impossibilitam o controle de sua ação.

Destacou-se nesse processo de constituição da profissionalidade a presença de saberes-fazer que são construídos na busca desse reconhecimento do que vem a ser atuar como formador de professores. É, então, no exercício da função, na prática desses saberes-fazer que os formadores evidenciam esses aspectos de profissionalidade. Reconhecemos que esse estudo não abarcou todos os saberes-fazer mobilizados pelas formadoras de professores no exercício de suas ações, nem tampouco deu conta de analisar todos os percursos formativos vividos por elas ao longo de suas aprendizagens, contudo, evidencia que há sim um saber específico que se destaca na função do formador: promover o desenvolvimento profissional dos professores. Por meio dessa compreensão, consideramos que as preocupações, conhecimentos, expectativas, habilidades e atitudes vertem para esse objetivo profissional. Por isso, ao longo de nossas análises a continuidade na função se mostrou como uma possibilidade de prosseguir aprendendo mais sobre como ser formador tanto nas escolas quanto nas redes de ensino municipais ou estaduais.

Concluimos esse estudo, considerando que a constituição da profissionalidade é um processo contínuo e que passa por modificações constantes conforme as condições de trabalho, os contextos de atuação e as aprendizagens ao longo da vida. Diante de todas as análises que realizamos, nossa tese pode ser defendida no campo de pesquisa em que nos inserimos. Assim, afirmamos que a constituição da profissionalidade do formador de professores decorre dos percursos formativos dos formadores de professores e o modo como potencializam sua ação profissional. E ao longo dos diferentes percursos formativos desses profissionais seu repertório de conhecimentos saberes, atitudes, habilidades, valores, se configura nas diferentes experiências pessoais, profissionais, históricas, sociais e culturais. Desse modo, os saberes-fazer que são constituídos e estão em constante processo de mudança dadas as condições de trabalho e os contextos de atuação. É, portanto, nesse processo que os formadores se lançam ao futuro no exercício da função com suas expectativas, anseios, dilemas, esforços, crenças, comprometimento e atitudes.

Essa proposta despertou novas reflexões, novas possibilidades para novas pesquisas. Mobilizou-nos a pensar que muito ainda é preciso avançar sobre a formação continuada dos formadores, bem como sobre o reconhecimento de sua ação e de suas experiências profissionais como possibilidade de produção de conhecimentos a serem divulgados. Além disso, anunciam-se novas propostas como uma aproximação maior entre a universidade e os formadores de professores. E nos encaminhou a acreditar que são provisórias as nossas certezas sobre os conhecimentos produzidos no exercício profissional e que estão em constante processo de reconstrução.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B.; BOLÍVAR, A. (Orgs). **La investigación (auto)biográfica en educación. Miradas cruzadas entre Brasil y España**. Granada: EUG; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

ABRAHÃO, M.H.M.B. Anotações teórico-metodológicas do trabalho com fontes visuais e audiovisuais em pesquisas com Histórias de Vida e Memoriais de Formação. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n.1, p. 13-26, jan./abr. 2011. ISSN: 0101-9031.  
Disponível em< <http://dx.doi.org/10.5902/1984644411341>>. Acesso em: 20 jan 2015.

\_\_\_\_\_. Metamemória-memórias: memoriais rememorados/narrados/refletidos em Seminário de Investigação-Formação. In: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (Orgs.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. São Paulo: Paulus, 2008, p. 153-180.

\_\_\_\_\_. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M.H.M.B. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006

ABRAHÃO, M.H.M.B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPeL, Pelotas, n14, p.79-95, set, 2003.

ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.

ALARCÃO, I.; CANHA, B. **Supervisão e colaboração**. Uma relação para o desenvolvimento. Porto – Portugal: Porto Editora, 2013

ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.1, p.177-197, jan/abr, 2006, p.177 -197.

ALMEIDA, C. S. **O processo formativo do programa ler e escrever: uma análise da rede de formações proposta pelo Estado de São Paulo**. 2014. 187f. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2014.

ALMEIDA, L.R. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L.R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 21-46.

ALMEIDA, V.D. Memórias, experiência(s) e formação: uma tríade multirreferencial. In: CORDEIRO, V.M.C.; SOUZA, E.C. (Orgs.) **Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura**. Salvador: EDUFBA, 2010, p.131 – 150.

ALMEIDA, M.E.B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, 2003, v.29, n.2, p.327-340.

ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; (Orgs.) **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

AMIGUINHO, A. et al. Formar-se no projecto e pelo projecto In: CANÁRIO, R. (org.) **Formação e situações de trabalho**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.

ANDRÉ, M. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 35-49, out./dez. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a04.pdf>>. Acesso em: 12 de dezembro de 2014.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3ed. Porto: Edições 70, 1977.

BOLÍVAR, A.B.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación**. Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/cursos?id=14670>. Acesso em: 15/08/2015.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº.1, de 15 de maio de 2006.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases que rege a Educação Nacional. Bauru: EDIPRO, 1996.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CAMARGO, D. R. **Coordenador pedagógico e os condicionantes do ser e do vir a ser um formador**. 2012. 187f. Dissertação (mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Mestrados/Doutorados Reconhecidos**. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 05 de março de 2015.

CARDOSO, B. *et al.* (org). **Ensinar: tarefa para profissionais**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

CARDOSO, B.; GUIDA, A. Tematização da prática do formador. In: CARDOSO, B. *et al.* (org). **Ensinar: tarefa para profissionais**. São Paulo: Record, 2007, p.323-370.

CANÁRIO, R. **Fazer da formação um projeto: mudar as escolas ou os centros de formação?** Lisboa: IIE, 2001.

CARLOS, R.B. **Um estudo sobre a formação continuada do coordenador pedagógico desenvolvida pelo CEFAPRO de Cáceres/MT**. 2013. 180f. Tese (doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

CLANDININ, D.J.; CONNELLY, F.M. A pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução Grupo de pesquisa narrativa e educação de professores ILEEL/UFU, 2011.

CUNHA, M. I. da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Rev. Fac. Educ.* [online]. 1997, vol.23, n.1-2 ISSN 0102-2555. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010>>. Acesso em: 12 de abril de 2012.

CUNHA, R. C. **Narrativas autobiográficas de professores iniciantes no Ensino Superior: trajetórias formativas de docentes do curso de Letras-Inglês.** 2014. 304f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2014.

DAHLET, V.M.B. O memorial e a formação da memória. In: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (Orgs.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente.** São Paulo: Paulus, 2008, p.267-276.

DAL-FORNO, J. P. **Formação de formadores e educação inclusiva: análise de uma experiência via internet.** 320 p. Tese de Doutorado (Doutorado em Processos de Ensino-Aprendizagem) – Centro de Educação em Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSCar, São Carlos, 2009.

DAL-FORNO, J.P; REALI, A.M.M.R. Educação inclusiva e formação de formadores: Quais processos? Quais conhecimentos? In: REALI, A.M.M.R; MIZUKAMI, M.G.N. **Desenvolvimento profissional da docência: teorias e práticas.** São Carlos: EdUFSCar, 2012, p.217-264.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de professores.** Os desafios da aprendizagem permanente Porto: Porto Editora, 1999.

DEÁK, S. C. P. **Os desafios na construção da política de formação continuada dos orientadores pedagógicos da rede municipal de Presidente Prudente-SP.** 2004. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2004.

DEÁK, S.C.P. A trajetória da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente: da compreensão à mudança. *Nuances*, Vol. VI, Outubro de 2000, p.75-83.

DINIZ PEREIRA, J.E. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem**, Ano 10, Nº15, Jan-Jun de 2007, p.82-98.

EUROPEAN COMMISSION. **Supporting Teacher Educators: for better learning outcomes.** Education and Training, 2013.

EVANGELISTA, E. G. **Percursos formativos de formadores de professores de língua portuguesa que atuam no CEFAPRO de Cuiabá – MT.** 2011. 164f. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

FÁVERO, A. **Formação de formadores: um desafio na/das instituições de educação básica.** 2008. 195f. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M.(Orgs.) **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 31-58.

FERREIRA, L. G. **Professores da zona rural em início de carreira: narrativas de si e desenvolvimento profissional**. 2014. 273f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014.

FINGER, M. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M.(Orgs.) **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p.119-128.

FORMOSINHO, J.; FERREIRA, F.I. Concepções de professor. Diversificação, avaliação e carreira docente. FORMOSINHO, J. (coord.) **Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2009, p.19-36.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de Conteúdo**. Brasília, DF: Líber Livros, 2012. Vol. 6, 4ª ed. (Série Pesquisa).

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000, 134p.

FURLANETTO, E. C. Formação de formadores: um território a ser explorado. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 32, 1º sem. de 2011, pp. 131-140.

GARCIA, M. **Formação continuada para coordenadores pedagógicos: e a escola, como fica?** 2008. 198f. Tese (doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, E.B.G.; ALMEIDA, L.R.; CHRISTOV, L.H.S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2009, p. 9-16.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S.S; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIOVANI, P. **Coordenador pedagógico: contribuições para sua formação**. 2013. 136f. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

GOMES, F. B. **A formação do formador: sujeitos formadores a sujeitos em formação**. 2008. 126f. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação, Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000, p.69-84.



GOUVEIA, B.; PLACCO, V.M.N.S. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, L.R.; PLACCO, V.M.N.S. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 69-80.

GROPPO, C.; ALMEIDA, L.R. Passagem de professor a professor coordenador: o choque com a realidade. In: ALMEIDA, L.R.; PLACCO, V.M.N.S. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 93-108.

HERNANDEZ, Rosa María Torres. O sentido das instituições escolares na profissão docente desde a perspectiva biográfica. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 417-434, Apr. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982011000100019&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100019&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 02 Fev. 2015.

HORTA, P. R. T. **Identidades em jogo: o duplo mal-estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do ensino fundamental I na constante construção dos seus papéis**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1992, p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

JOSSO, M.C. **Caminhar para si**. Tradução de Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPURCRS, 2010.

\_\_\_\_\_. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KENSKI, V.M. Novos processos de interação e comunicação no ensino mediados pelas tecnologias. **Cadernos Pedagogia Universitária: USP**, 2008.

LALANDA, M. C.; ABRANTES, M. M. O conceito de reflexão em J. Dewey. In: ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.

LAMONATO, M.; GAMA, R.P. O desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática na educação infantil: da constituição de si à docência. **Anais da 33ª Reunião Anual da Anped**, 2010. Disponível em: <[www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/.../GT19-6917--Int.pdf](http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/.../GT19-6917--Int.pdf)> Acesso em: 22 de maio de 2012.

LAMY, M. Dispositivos de formação de formadores de professores: para qual profissionalização? In: ALTET, A; PAQUAY, L.; PERRENOUD, F. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 41-54.

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. 2014. 115f. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, Sorocaba, 2014.

LERNER, D.; TORRES, M. CUTER, M.E. Conteúdos e Situação Didática da Formação. In: CARDOSO, B. *et al.* (org). **Ensinar: tarefa para profissionais**. Rio de Janeiro: Record, 2007, p.43-241.

LIMA, E.F. Sobre(as)vivências no início da docência: que recados elas não deixam? LIMA, E.F.(org) **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006, p.91-100.

LÜCK, H. Enfoque. Em Aberto. Brasília, DF, v.17, n.72, p.7-10, fev/jun, 2000.

MACHADO, M.F. **Professoras alfabetizadoras em início de carreira: narrativas e saberes em curso de formação continuada online**. 2015. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2015.

MAGALHÃES, E. G. **Estágio Supervisionado e aprendizagens da docência**. 176 p. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Processo de Ensino-Aprendizagem) – Centro de Educação em Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSCar, São Carlos, 2009.

MARCELO, C. Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. **Educar**, n. 30, 2002. p. 27-56. Disponível em: <<http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20762/20602>>. Acesso em: 12 de janeiro de 2012.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v.01, n. 01, p.109-131, ago./dez. 2009.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente**. Como se aprende a enseñar? 3. ed. Madrid: NARCEA S. A., 2009.

MARTINS, A. C. O. **Quem cuida de nós?** Pesquisa-ação com grupo de supervisoras da rede municipal de Cachoeirinha. 2010. 140f. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

MARTINS, R.M. **Aprendendo a ensinar: as narrativas autobiográficas no processo de vir a ser professora**. 2015. 285f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2015

MINGORANCE DÍAZ, P. M. Aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores. In: MARCELO, C. (ed). **La función docente**. Editorial Síntesis, 2001. p. 85-102.

MIZUKAMI, M.G.N *et al.*, **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

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: 10 de julho de 2013.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação**, v.29, n.2, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufms.br/revce>>. Acesso em 12 de abril de 2012.

MOITA, M.C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992. p. 111–139.

MORGADO, J.M. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v.19, nº73, p.793-811, out/dez, 2011.

NACARATO, A. M.; PASSEGGI, M. C. Narrativas da experiência docente em matemática de professoras-alunas em um curso de pedagogia. In: **Simpósio Internacional de estudos de gêneros textuais - SIGET**, 6, 16 a 19 de agosto de 2011, Natal. Anais...Natal, 2011. p. 1-14. Disponível em: <[http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/ir%20M.%20Nacarato%20\(USF\)%20e%20Maria%20da%20Concei%C3%A7%C3%A3o%20Passeggi%20\(UFRN\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/ir%20M.%20Nacarato%20(USF)%20e%20Maria%20da%20Concei%C3%A7%C3%A3o%20Passeggi%20(UFRN).pdf)>. Acesso em: 25 jul. 2013.

NONO, M.A.; MIZUKAMI, M.G.N. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Iberoamericana de Educación**, v.87, n.217, p.382-400.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus In: NÓVOA, A.; FINGER, M.(Orgs.) **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 155-187.

NÓVOA, A. Prefácio. In: JOSSO, M.C. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 11-17.

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vida de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 1992. p.11-30.

OLIVEIRA, R. M. M. A. de. Narrativas de formação: aspectos da trajetória como. Narrativas na formação inicial em Pedagogia e na formação contínua de professores iniciantes. **Projeto de Pesquisa**. Financiamento CNPq, Nº Processo 401683/2011-7. São Carlos, 2012.

\_\_\_\_\_. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista Educação Pública**. v. 20, n. 43, p. 289-305. Cuiabá, Maio/Ago. 2011.

OLIVEIRA, R. M. M. A.; GAMA, R. P. Desenvolvimento profissional docente e narrativas em diferentes momentos da formação e atuação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, jan./jun. 2014. p. 205-219

ORSOLON, L A M. Trabalhar com as famílias: uma das tarefas da coordenação. In: PLACCO, V M N S, ALMEIDA, L R. (org.). **O coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola. 9. ed. 2012. 177-183.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Portugal, Porto Editora, 1999, 224p.

PAPI, S. DE 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: 13 de abril de 2012.

PASSEGGI, M.C.; BARBOSA, T. M. N. (Orgs.). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. São Paulo: Paulus, 2008.

PASSEGGI, M. C..Memoriais autobiográficos: escritas de si como arte de (re) conhecimento. In: CORDEIRO, V.M.R.; SOUZA, E.C. (orgs.) **Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura**. Salvador: EDUFBA, 2011, p.27-42

\_\_\_\_\_. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, M. C.; SILVA, V. B. (Org.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

\_\_\_\_\_. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (Org.) **(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2008. p. 103-132.

\_\_\_\_\_. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, E. C. **Tempo, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador: EDUNEB, 2006.

\_\_\_\_\_. Memoriais de formação: processos de autoria e de (re)construção identitária. **II Conferência de Pesquisa sociocultural**. São Paulo: Campinas, 2000.

PAULA, L. C. **Contribuições da práxis histórica de Paulo Freire às pesquisas e propostas sobre educação contínua de educadores (as)**. 2011. 455f. Tese (doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

PELLISSARI, C. **A formação dos professores: um tema em discussão a formação dos formadores de professores: um tema em suspensão – um estudo sobre os saberes dos formadores de professores**. 2005. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2005.

PESSÔA, L; ROLDÃO, M.C. Estratégias viabilizadoras da “boa formação” na escola: acaso à intencionalidade. In: ALMEIDA, L.R.; PLACCO, V.M.N.S. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p.109-128.

PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 47-60.

PLACCO, V. M. N. S.; SILVA, S. H. S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2002.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos Pesquisa**. São Paulo, v. 42, n. 147, p. 754-771, Dez. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742012000300006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 27 de agosto de 2014.

PLACCO, V.M.N.; SOUZA, V.L.T. (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. **Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores**. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/educacao-formacao-de-formadores>. Acesso em: 15/08/2015

PRADO, G.V.T.; FERREIRA, C.R.; FERNANDES, C.H. Narrativas Pedagógicas e Memoriais de Formação: Escrita dos Profissionais da Educação? **Revista Teias** v. 12, n. 26, p.143-153, set/dez. 2011.

PRADO, G.V.T.; SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação... In: PRADO, G.V.T.; SOLIGO, R. (Orgs.) **Porque escrever é fazer história**. Campinas: Alínea, 2007, p.45-60.

REALI, A. M. M. R. Programa de apoio aos educadores: espaço de desenvolvimento profissional da docência e o tema Inclusão. In: BITTAR, M. et al. (Orgs) **Pesquisa em Educação no Brasil: balanços e perspectivas**. São Carlos: EdUFSCar, 2012a, p.201-215.

\_\_\_\_\_. Ensinar (e aprender) a ensinar a distância: desenvolvimento profissional de formadores, base de conhecimentos e identidade profissional. **Anais do XVI ENDIPE**, Campinas: UNICAMP, 2012b, livro 2, p. 402 – 414.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N.. Programa de mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo , v. 40, n. 140, p. 479-506, Ago/2010 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742010000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000200009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 17 Março 2012.

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** (USP. Impresso), v. 34, p. 77-95, 2008.

RINALDI, R. P. **Desenvolvimento profissional de formadores em exercício**: contribuições de um programa online. 240 p. Tese de Doutorado (Doutorado em Processos de Ensino-

Aprendizagem) – Centro de Educação em Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSCar, São Carlos, 2009.

RODGERS, Carol. Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. **Teachers College Record**, v.104, n.4, p.842-866, 2002. Disponível em: <<http://www.jcu.edu/education/ed100/Rodgers,%20C.%20%282002%29.%20Defining%20Reflection%20Another%20Look%20at%20John%20Dewey%20and%20Reflective%20Thinking.%20Teachers%20College%20Record,%20104%284%29,%20842-866.pdf>>. Acesso em: 12 de abril de 2012.

RODRIGUES, M. C. C. **Contribuições de um projeto de formação on-line para o desenvolvimento profissional de professoras do 1º ano do ensino fundamental**. 2013. 242f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2013.

ROLDÃO, M.C. A formação de professores como objecto de pesquisa – contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.1, no. 1, p. 50-118, set. 2007. Disponível em <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 12 de abril de 2012.

\_\_\_\_\_. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensino superior e não superior. **Nuances: estudos sobre Educação**, ano XI, v.12, n.13, jan/dez, 2005, p.105-126.

ROSA, M. I. P.; RAMOS, T. A. Memórias e Odores: experiências curriculares na formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 565-599, set./dez. 2008.

SACRISTÁN, J.G.; Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A.(Org.) **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995, p.63-92.

SANTOS, E.O. Educação online para além da EAD: um fenómeno da cibercultura. **Actas...** do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009. ISBN- 978-972-8746-71-1. Disponível em: <<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf>>. Acesso em: 08 de fevereiro de 2015.

SANTOS, E. O.; SILVA, M. **O desenho didático interativo na educação online**. **Revista Iberoamericana de Educación**, número 49, PP.267-287. Organización de Estados Iberoamericanos para La Educación, La Ciencia y La Cultura, España, 2009.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, N.S.C. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. São Paulo: Cortez, 8ªed., 2010, p.13-38.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992, p.77-92.

SHULMAN, Lee 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: 22 de abril de 2012.

SILVA, R. O. **Políticas de formação continuada do professor formador em um centro de formação e atualização dos profissionais da Educação Básica**. 2011. 134f. Dissertação (mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

SILVA, I. A. **Contribuições de um programa a distância sobre educação inclusiva para o desenvolvimento profissional do professor**. 2012. 185f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2012.

SILVEIRA, M.A. A organização da rotina e a gestão da aprendizagem. In: BRASIL. Ministério da Educação. Publicações - Salto para o Futuro. **Coordenação Pedagógica em Foco**. 2012. Disponível em: <[www.tvescola.mec.gov.br/tve/salto](http://www.tvescola.mec.gov.br/tve/salto)> Acesso em: 27 de janeiro de 2014.

SNOECKX, M. Formadores de professores, uma identidade ainda balbuciante. In: ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; (Orgs.) *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003, p.21-40.

SOUZA, E.C. . Memória e formação de professores. NASCIMENTO, AD., HETKOWSKI, TM. (Orgs.) **Memória e formação de professores [online]**. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6. Available from SciELO Books. Disponível em <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 15 maio 2013. P. 58-74.

\_\_\_\_\_. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.35, n.11, p.22-39, jan/abr. 2006a.

\_\_\_\_\_. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E.C. de; ABRAHÃO, M.H.B. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDPUCRS, 2006b. p. 135-147.

\_\_\_\_\_. Narrativas, estágio supervisionado e formação inicial de professores. In: BARBOSA, R.L.L (Org.). **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006b, p.581-593.

STATONATO, S.C. **A formação dos formadores: uma análise do processo formativo**. 2010. 106f. Dissertação (mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação, Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

TERÇARIOL, A. A. L. **Um olhar para a formação de formadores em contextos on-line: os sentidos construídos no discurso coletivo**. 2009. 316f. Tese (doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Las tareas del formador**. Málaga. Ajibe, 2006.

VAILLANT, D. Atraer y retener Buenos profesionales em la profesión docente: política em Latinoamérica. **Revista de Educación**, 340, Mayo-agosto, 2006, p.117-140.

\_\_\_\_\_. **Formação de formadores:** estado da prática, n.25. Rio de Janeiro: PREAL, 2003.

VALENTE, J.A. Educação a Distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. **Interface- Comunicação, Saúde, Educação**, v.7, n.12, p.139-142, fev 2003.

VEIGA SIMÃO, A.M. *et al.* Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. **Sísifo**. Revista de Ciências da Educação, 08, p.61-74.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302008000200012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000200012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13 abril de 2012.



## APÊNDICES

### APÊNDICE 1 - Organização do levantamento dos trabalhos a partir do Banco de Dissertações e Teses da Capes (2012).

Nº	Título	Autor	Modalidade	Instituição	Programa	Ano de defesa
1	Os Desafios na Construção da Política de Formação Continuada dos Orientadores Pedagógicos da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente	Simone Conceição Pereira Deák	Mestrado	UNESP (SP)	Educação	2004
2	A formação dos formadores de professores: questões a considerar - um estudo sobre os saberes dos formadores de professores	Cristiane Pelissari	Mestrado	UMESP (SP)	Educação	2005
3	Formação de formadores: um desafio das/nas instituições de educação básica	Adalberto Fávero	Mestrado	PUC-PR (PR)	Educação	2008
4	A formação do formador de sujeitos formadores à sujeitos em formação	Fabírcia Barêa Gomes	Mestrado	UNICID (SP)	Educação	2008
5	Um olhar para a formação de formadores em contextos on-line: os sentidos construídos no discurso coletivo	Adriana Aparecida de Lima Terçariol	Doutorado	PUC-SP (SP)	Educação	2009
6	Formação de Formadores e Educação Inclusiva: análise de uma experiência via internet	Josiane Pozzatti Dal-Forno	Doutorado	UFSCar (SP)	Educação	2009
7	Desenvolvimento profissional de formadores em exercício: contribuições de um programa online	Renata Portela Rinaldi	Doutorado	UFSCar (SP)	Educação	2009
8	A formação dos formadores: uma análise do processo formativo	Soraia Calderoni Statonato	Mestrado	UNICID (SP)	Educação	2010
9	Contribuições da práxis histórica de Paulo Freire às pesquisas e propostas sobre educação contínua de educadores(as)	Lucimara Cristina de Paula	Doutorado	UFSCar (SP)	Educação	2011

Fonte: Dados da pesquisa

## APÊNDICE 2 – Trabalhos analisados tomando como referência o Quadro 1.

Destacamos os trabalhos evidenciados a partir da pesquisa realizada em 2015 junto aos Programas de Pós-Graduação em Educação reconhecidos pela Capes no triênio 2013-2015.

Iniciamos pelo trabalho defendido por Simone Conceição Pereira Deák (2004), com o título **“Os Desafios na Construção da Política de Formação Continuada dos Orientadores Pedagógicos da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente”**, uma das primeiras referências encontradas com o intuito de discutir uma política de formação de formadores de professores da escola, no caso os Orientadores Pedagógicos escolares da cidade de Presidente Prudente - SP. A autora aponta a necessidade de se estabelecer uma política de formação desses profissionais, considerando os diferentes momentos em que se encontram ao desempenhar essa função, se iniciantes ou experientes, ainda mais no caso dessa pesquisa que revela a constituição da função a partir de uma eleição realizada na escola a cada três anos para que esse profissional seja escolhido. Ressalta para a necessidade de considerar o contexto escolar de atuação desses Orientadores no intuito de construir a política de formação desse município. Observamos assim, uma primeira análise sobre a necessidade de reflexão sobre a constituição de políticas de formação dos profissionais que formam professores na escola.

Nessa mesma direção, Cristiane Pelissari (2005) em seu trabalho **“A formação dos professores um tema em discussão. A formação dos formadores um estudo em suspensão – um estudo sobre os saberes dos formadores de professores”** também discute essa questão. O título já nos chama a atenção devido ao fato de abordar temática da formação dos formadores, contudo as contribuições desse estudo se revelam bastante significativas, uma vez que a autora busca analisar os saberes constituídos pelos formadores de professores que atuam na Educação Básica pública, no exercício de suas funções. Pelissari ressalta ainda que por meio desta investigação torna-se urgente ressaltar que devido ao fato dos professores cada vez mais encontrarem contextos escolares diversos e em constante mudança é necessário pensar nas práticas de formação que lhes são ofertadas, conseqüentemente é preponderante analisar como são formados aqueles que formam os professores. Finalmente, a pesquisa contribui para o campo da Formação dos Formadores, elucidando alguns saberes que os formadores entrevistados consideraram necessários para a sua atuação e apresentam ainda uma concepção

de formação docente que fuja de uma prática intuitiva. Para isso, os formadores também requerem espaços propícios para sua própria formação profissional.

A investigação de Pelissari (2005) corrobora com nossa perspectiva da necessidade de se fomentar políticas de formação para esses profissionais, bem como o destaque realizado diante das diferentes necessidades de formação dos professores e o empenho dos formadores em possibilitar maiores reflexões por parte dos docentes.

Nessa perspectiva, atentamo-nos ao trabalho de Adalberto Fávero (2008), intitulado **“Formação de formadores: um desafio das/nas instituições de educação básica”**, cuja proposta de investigação também residiu na compreensão da formação recebida por formadores de professores da Educação Básica, porém, nessa investigação foi realizado um Estudo de Caso com formadores de um colégio particular no estado do Paraná. Na instituição em análise os formadores de professores recebem formação específica para sua atuação diante do contexto em que se insere: a escola particular. Entre as contribuições desse estudo na relação com nossa proposta encontramos a marca das mudanças contextuais pelas quais a escola passa e o quanto esses processos de transição afetam diretamente os formadores de professores que ao longo da pesquisa realizada solicitam mais formações que lhes possibilite refletir e discutir meios de agir diante desse cenário de mudanças e imprevistos, considerando que os saberes teóricos não são suficientes para que o formador execute seu trabalho.

Sobre o trabalho desenvolvido no contexto da Rede Estadual Paulista de Educação, algumas pesquisas discutem as diferentes percepções sobre as políticas de formação e as práticas que vêm sendo desenvolvidas no interior da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Dessa forma, destacamos o estudo de Fabrícia Barêa Gomes (2008), cujo título é **“A formação do formador: de sujeitos formadores à sujeitos em formação”**, já nos mobiliza a refletir sobre os processos de formação que incluem os formadores como sujeito em formação. A pesquisa foi realizada com formadores de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental que atuam nas diretorias de ensino do Estado de São Paulo. Ressalta a necessidade, apontada pelos próprios formadores participantes do estudo, no que se refere a ter um olhar mais críticos às práticas formativas que eles implementam, tal como a necessidade de superar a concepção de que os saberes técnicos são suficientes, preocupando-se ainda mais com a realidade de cada um dos professores. Para nosso estudo, compreender o papel do formador frente às práticas formativas apresentadas pelo Governo do Estado de São Paulo, no que tange a superação de práticas de transmissão de informações nos mobiliza a compreender que os formadores de professores apresentam uma visão crítica sobre seu trabalho e que formações que se valem da transmissão de conteúdos prontos em detrimento da

reflexão sobre as diferentes realidades não impactam de modo significativo à prática desses profissionais. Esta é uma questão de extrema relevância na análise dos percursos formativos dos formadores que fazemos nessa pesquisa.

A tese de doutorado de Lucimara Cristina de Paula (2011) **“Contribuições da práxis histórica de Paulo Freire às pesquisas e propostas sobre educação contínua de educadores(as)”** realiza uma denúncia dos formadores de professores referente às práticas formativas às quais são submetidos e pelas quais submetem os professores dentro do sistema em que estão inseridos, no caso da formação dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Estadual Paulista de Educação. Nesse sentido, a investigação promove a reflexão, por meio da análise de Histórias de Vida, sobre a necessidade de mudança nas práticas de formação dos formadores de professores de modo que se permita considerar inicialmente a formação no âmbito da Universidade e sua consequente melhora para a formação do educador, a formação dos professores e dos formadores tomando como foco a escola, mas também a estruturação de espaços de diálogo e formação fora da escola como possibilidade de troca e partilha das experiências de cada sujeito. As denúncias e propostas apontadas nas reflexões da autora, ao considerar os formadores de professores, nos mobilizam a refletir sobre todas as variáveis que envolvem esse processo e ver os formadores como sujeitos de sua própria formação e críticos sobre o que chega até eles no intuito de “formá-los”. Dessa forma, podemos dialogar diretamente com esse estudo, buscando compreender diferentes experiências, marcas, vivências, lutas e desafios que possibilitaram a constituição de uma identidade de formador de professores.

Soraia Calderoni Statonato (2010) reflete em sua dissertação de mestrado que teve por título **“A formação dos formadores: uma análise do processo formativo”**, sobre os processos pelos quais professores coordenadores de oficinas pedagógicas (PCOP's) da Rede Estadual Paulista de Educação que atuam frente à formação dos professores coordenadores das escolas (PC's) no intuito de multiplicar o Programa Ler e Escrever junto aos professores. Toda essa organização da formação incide diretamente sobre o modo como o PCOP é formado para que atue coerentemente na formação do PC, considerando a realidade de sua escola. Statonato afirma que mesmo obtendo formação promovida pela Secretaria de Estado da Educação os PCOP's apresentam dificuldades em possibilitar uma formação volta às necessidades de cada PC e de sua respectiva escola, uma vez que o grande desafio reside na mudança efetiva do trabalho pedagógico em sala de aula. Esse estudo nos possibilita refletir mais uma vez sobre a necessidade de se considerar uma formação de formadores que

contemple as necessidades de sua escola, de seus professores, uma vez que é por esse trabalho que as mudanças vão acontecer.

Dentro do contexto que evidenciamos anteriormente, encontramos o trabalho intitulado **“O processo formativo do Ler e Escrever: uma análise da rede de formações propostas pelo Estado de São Paulo”**, desenvolvido por Camila dos Santos Almeida (2014). Um estudo que reflete sobre a formação do Professor Coordenador enquanto o formador da escola e os processos formativos aos quais vivencia no entorno da política de formação do Programa Ler e Escrever, no estado de São Paulo. Nesse sentido, ressalta a visão dos formadores sobre essas questões e analisa que a apropriação da função formadora é um caminho a ser construído e que ser professor coordenador dentro desse contexto requer continuamente convencer os professores sobre a proposta do Estado. Os discursos dos formadores revelaram ainda que recaem sobre eles duas visões: a primeira como o “salvador” do processo formativo e a outra como aquele a ser responsabilizado pelo insucesso das mudanças. O estudo reitera a necessidade de se considerar práticas de formação que reconheçam a importância da atuação do coordenador e não políticas que concebam a formação como mera aplicação de práticas.

E, dando continuidade ao tema que vimos salientado no parágrafo anterior, o coordenador pedagógico ou professor coordenador é a pessoa identificada nas pesquisas como formador de professores por excelência, tendo em vista que no contexto da escola esse profissional atua diretamente nessa formação continuada da docência. Nesse sentido, trazemos algumas pesquisas que refletem sobre sua formação e atuação, bem como as diferentes políticas de formação pela qual ele se vê envolvido. Sobre essa questão, a análise da tese de Marilena García (2008), **“Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos: e a escola como fica?”** revela algumas reflexões que perpassam os aspectos da formação continuada dos formadores de professores que no caso desse estudo foram os coordenadores pedagógicos do município de São Paulo. Segundo a autora sua investigação buscou averiguar os impactos das formações recebidas pelos coordenadores nas práticas de formação na escola e no trabalho do professor. Assim inferiu que esse processo formativo teve impacto irrisório nas escolas uma vez que há pouco acompanhamento dos setores administrativos, falta de organização coerente das ações e especialmente pela quantidade de formações e a pouca articulação com a realidade das instituições de ensino. Essa proposta de pesquisa nos evidencia mais uma vez o quanto é preciso favorecer processos formativos tanto para formadores quanto para professores que se contextualize na realidade escolar. Tal entendimento vai em direção ao que vimos refletindo ao longo dessa investigação.

O trabalho **“Coordenador Pedagógico: contribuições para sua formação”**, Priscila de Giovani (2013) reflete sobre as contribuições das práticas de formação oferecidas a esse profissional que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Santo André. Nesse sentido, busca investigar de que modo essa formação contribui para a sua atuação. Os resultados apontam algumas estratégias consideradas relevantes na formação profissional do formador na escola, considerando sempre a prática, a própria escola e as trocas entre os parceiros.

Apesar de muitas pesquisas apresentarem o Coordenador Pedagógico como o responsável direto pela formação dos professores, o estudo de Débora Rana de Camargo (2012), **“Coordenador Pedagógico e os condicionantes do ser e do vir a ser um formador”**, mostra que muitas vezes sua atuação não se dá apenas como formador de professores, especialmente no que se refere às condições oferecidas pela Secretaria de Educação do Município de São Paulo, especialmente no que tange a jornada remunerada de estudos, sobre a necessidade diária em resolver problemas de ordem diversa na escola. Dessa forma, a formação dos docentes fica prejudicada e torna-se de extrema relevância que a formação tanto desses profissionais quanto dos formadores seja considerada no âmbito da instituição, considerando o tempo de estudo do Coordenador Pedagógico, a necessidade de práticas de formação que considerem às reflexões sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula, bem como tempo garantido para o acompanhamento do trabalho dos professores.

De modo a envolver os formadores de professores dentro de suas necessidades formativas, Ana Cristina de Oliveira Martins (2010) apresenta sua dissertação **“Quem cuida de nós? Pesquisa-ação com supervisoras da rede municipal de Cachoeirinha”**, em que promove por meio de uma pesquisa-ação um processo formativo com quatro supervisoras de ensino que conduziram todo o percurso vivido apresentando suas carências formativas. Ao final de oito encontros, a autora pode observar a importância dessa modalidade de pesquisa e de formação que promove ainda mais a compreensão política e a construção de uma identidade de supervisor escolar e sua atuação frente à formação docente. Práticas como essas denotam a relevância de se considerar as necessidades formativas dos formadores nas práticas a serem desenvolvidas com o intuito de efetivamente contribuir com a formação continuada desses profissionais.

No ano de 2009, uma temática nos chama a atenção e é foco recorrente dos trabalhos defendidos, no caso das três teses que discutiremos a seguir compreenderem os processos de formação dos formadores de professores no âmbito dos cursos *online*. Trata-se, portanto, de práticas de formação desenvolvidas diretamente aos formadores de professores. Essas três

investigações dialogam diretamente com esse estudo que apresentamos, no intuito de promover a produção de mais conhecimentos frente ao objeto de estudo que vimos tentando demarcar: a formação dos formadores de professores da Educação Básica.

Diante disso, dois desses estudos são provenientes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, resultados do trabalho desenvolvido no Programa Formação de Formadores de Professores, no Portal dos Professores da UFSCar.

Os estudos trazidos por Josiane Pozzatti Dal-Forno (2009) **“Formação de Formadores e Educação Inclusiva: análise de uma experiência via internet”** e por Renata Portela Rinaldi intitulado (2009) **“Desenvolvimento profissional de formadores em exercício: contribuições de um programa online”**, analisam o curso de formação *online* que foi oferecido no contexto do Programa a que nos referimos anteriormente com vistas a contribuir para que os formadores de professores da Educação Básica pudesse ter um momento oportuno em um grupo colaborativo-participativo buscando assim seu desenvolvimento profissional. Cada autora refletiu um enfoque do percurso vivido ao longo do curso, evidenciando saberes, perfis, posturas e necessidades de formação desses profissionais. Tais teses coadunam com a nossa proposta uma vez que esse estudo se assenta em uma perspectiva de formação muito semelhante a que foi organizada e oportunizada nesse Programa citado. Para Dal Forno, seu estudo evidenciou o quanto o curso de formação *online* possibilitou que os formadores tivessem sua base de conhecimentos ampliada para sua atuação junto aos professores. Rinaldi aponta ainda que sua pesquisa possibilitou compreender alguns indícios da construção dos saberes dos formadores, o que mobiliza a continuidade de reflexões sobre esse objeto de estudo. Com amparo nessas provocações é que nossa investigação assenta suas bases no intento de promover mais condições de discutir a formação dos formadores de professores e de certa forma colaborar para a ampliação da base de conhecimentos desses formadores.

De modo semelhante, o estudo de Adriana Aparecida de Lima Teçariol, **“Um olhar para a formação de formadores em contextos on-line: os sentidos construídos no discurso coletivo”** cujo pano de fundo para que os dados fossem construídos se deu também em um curso de formação *online* promovido pela PUC-SP, denominado “Projeto Gestão Escolar e Tecnologias-CONSED”. Os dados dessa investigação apontam aprendizagens dos formadores com relação ao trabalho em ambientes virtuais, além da contribuição pela interação entre o orientador e os formadores participantes que possibilitou a reflexão sobre diretrizes necessárias sobre o papel do formador de professores. Essa proposta avança no sentido de compreender ainda mais sobre como pensam os formadores de professores sobre o

seu papel na tentativa de definir seu campo e suas possibilidades de atuação. No que tange essas discussões, para nós nos pareceu muito pertinente considerar essa iniciativa no diálogo com a proposta de pesquisa por nós apresentada.

Ao longo de nossa investigação pudemos inferir sobre a relevância de se propiciar a constituição de um espaço formativo que tenha como enfoque a própria escola dos envolvidos, a base interativa e a formação continuada. A esse respeito, encontramos uma experiência significativa desenvolvida pela Secretaria de Educação do Mato Grosso, na organização do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – CEFAPRO, projeto que se encontra espalhado em diferentes cidades mato-grossenses. Nesse sentido, encontramos quatro trabalhos desenvolvidos na tentativa de fomentar as práticas pelas quais os formadores que atuam nesses centros são formados e as práticas de formação que são desenvolvidas no contexto dessas instituições. Um primeiro destaque que fazemos refere-se à pesquisa de Edson Gomes Evangelista (2011), **“Percursos formativos de formadores de professores de Língua Portuguesa que atuam no CEFAPRO de Cuiabá-MT”**, cujo intuito foi trajetórias profissionais e pessoais vividas por formadores de professores de Língua Portuguesa que atuam em um Centro de Formação para Professores, no âmbito do estado do Mato Grosso. Além de ser um estudo indicativo sobre experiências tanto de cada sujeito quanto referentes à atuação enquanto formadores, apontam para uma reflexão sobre a política de formação da instituição trazendo a tona a necessidade de práticas de formação que envolvam uma compreensão sobre o papel mediador e do acompanhamento do formador de professores. O estudo ainda viabilizou ainda um destaque para a potencialidade formativa e reflexiva das escritas narrativas fomentadas ao longo desse estudo. No cenário da pesquisa no campo da Formação Docente e da Formação dos Formadores de professores, os centros de formação se destacam como importantes espaços de troca e de diálogo entre os envolvidos e por isso precisa reconhecer esse estatuto enquanto *lócus* de formação continuada voltada para as necessidades de cada um.

No que tange às políticas de formação dos formadores de professores, a pesquisa **“Políticas de formação continuada do professor formador em um centro de formação e atualização dos profissionais da Educação Básica”** de Rosivette Oliveira da Silva (2011) aborda a constituição do CEFAPRO como um espaço propício para a formação de professores e formadores. Nesse sentido, a autora apresenta a política que organiza esse projeto e aponta ainda um desdobramento das ações do CEFAPRO, sendo “A Sala do Professor Formador”, momento coletivo de trabalho e reflexão sobre a realidade de cada escola. Conforme analisamos é necessário ainda que se possam melhor estruturar esses momentos formativos,



mas revelam-se importantes iniciativas no que tange a formação desses profissionais, bem como a necessidade do CEFAPRO estreitar laços com a Universidade para que os formadores tenham ainda outras possibilidades de aprendizagem.

Ainda na busca por investigar os processos de formação dos formadores que atuam no CEFAPRO, apresentamos o trabalho de mestrado **“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”** de autoria de Dinahmara Hild Ribeiro Leão (2014). Nesse estudo, a autora também discute a formação dos professores formadores no contexto de um dos CEFAPRO's, contatando que as práticas desenvolvidas na “Sala do Professor Formador”. Aponta ainda a necessária ressignificação desse espaço na busca por constituir os saberes profissionais desses formadores diante das exigências que lhe são cotidianamente colocadas, procurando dialogar sempre com o diagnóstico das necessidades formativas dos formadores de professores.

Finalmente, o estudo de Rinalda Bezerra Carlos (2013), **“Um estudo sobre a formação continuada do Coordenador Pedagógico desenvolvida pelo CEFAPRO de Cáceres/MT”**, relata um processo formativo que os próprios formadores do centro desenvolve junto aos formadores da escola: os Coordenadores Pedagógicos. Ao longo de sua pesquisa, a autora procurou investigar se o trabalho desenvolvido no âmbito do Projeto Sala de Gestores, concebido no interior do CEFAPRO, como possibilidade de formação ao Coordenador Pedagógico para que ele possa promover a formação dos professores de sua escola, refletindo assim sobre a construção de sua identidade enquanto Coordenador. No caso investigado observa-se que o projeto esteve focado apenas na formação profissional para a resolução de problemas de caráter emergencial e não de práticas formativas. Ao final do estudo a pesquisadora revela que para que a formação ocorra de maneira a contribuir para a constituição da identidade desse formador da escola é preciso que as políticas se organizem de modo a articular, a pesquisa, a experiência de quem está sendo formado, a sistematização de um trabalho coerente de formação, a discussão de estratégias formativas, a organização de uma equipe multidisciplinar de formadores, bem como a preocupação com o processo de construção da identidade profissional desses Coordenadores.

### APÊNDICE 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “*Formação de Formadores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Percursos Formativos e (Auto) Biográficos*”, sob responsabilidade das Profas. Elisa Gomes Magalhães e Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira, do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

O objetivo da pesquisa é compreender o desenvolvimento profissional docente dos participantes do curso *Formação de Formadores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Percursos Formativos e (Auto) Biográficos*. A primeira delas enfoca a trajetória de formação vivida, sua experiência como estudante, expectativas, dificuldades etc. A outra, engloba as dificuldades e dilemas do início da docência, bem como aprendizagens individuais e coletivas construídas nas ações de planejamento, desenvolvimento e a avaliação de experiências de ensino e aprendizagem de acordo com as necessidades formativas indicadas pelos participantes. Os professores em formação se envolverão nessa atividade projetando a futura prática profissional. Espera-se identificar como as narrativas elaboradas e discutidas em grupo podem ser potencializadoras de desenvolvimento profissional ao permitir olhar para a própria história, partilhá-la e olhar para o grupo, tendo a história do outro como elemento para pensar a própria história, como possibilidade de identificação/ estranhamento.

Você foi selecionado(a) por participar do curso “*Formação de Formadores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Percursos Formativos e (Auto) Biográficos*”, desenvolvido sob responsabilidade das Profas. Elisa Gomes Magalhães e Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira, do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da UFSCar.

A sua participação não é obrigatória e você pode desistir de participar e retirar seu consentimento quando quiser. Sendo que essa recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora e nem com a instituição.

A sua participação na pesquisa consiste em permitir a análise dos materiais produzidos no curso “*Formação de Formadores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Percursos Formativos e (Auto) Biográficos*”, especificamente das comunicações por meio da internet.

Os dados obtidos serão analisados de maneira a compreender o desenvolvimento profissional docente dos participantes do curso “*Formação de Formadores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Percursos Formativos e (Auto) Biográficos*” - grupo colaborativo - por meio de narrativas de formação.

Todos os dados coletados serão analisados e descritos de forma a preservar a sua identidade. Por isso, informo que como parte deste trabalho, seu nome, ou qualquer outra forma de identificação pessoal não aparecerá em nenhum lugar (a não ser nesta folha). Será utilizado um nome fictício para se referir a sua pessoa.

Informo também que os riscos da pesquisa são mínimos, pois o participante ao acessar as suas memórias que incluem momentos felizes ou menos felizes e isso pode lhe trazer algum desconforto emocional ou então sentir-se desafiado, no processo reflexivo desencadeado pela

entrevista, pode ser instigado a rever pontos de vista e isso pode trazer também desconforto emocional ou sensação de descoberta e felicidade. A responsável pela pesquisa se compromete a utilizar os seguintes procedimentos de segurança: garantia de privacidade, a preservação da identidade, garantindo-se o anonimato e o interrompimento da pesquisa caso o sujeito participante solicite. Essa pesquisa não exige gastos de qualquer natureza ou outros compromissos de qualquer natureza por parte do participante.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

---

Profa. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira  
Pesquisadora Responsável  
Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676  
CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8662

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

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8028.

Endereço eletrônico: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)

São Carlos, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Nome do participante da pesquisa

---

Assinatura do participante da pesquisa

---

## APÊNDICE 4 – Termo de Compromisso.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
**DEPARTAMENTO DE TEORIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**  
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676  
Fone/Fax: (016) 3351-8138  
CEP 13565-905 - São Carlos - SP - Brasil

### TERMO DE COMPROMISSO

Eu, <Nome>, <RG>, <CPF>, residente <à rua/avenida, n°. Bairro> na <cidade> de <estado> <telefone (DDD)> participarei, do curso **Formação de Formadores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Percursos Formativos e (Auto) Biográficos**, desenvolvido sob responsabilidade da Profa. Elisa Gomes Magalhães e da Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira, do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas, da Universidade Federal de São Carlos, durante o período de 01/04/2013 a 17/11/2013.

Estou ciente de que:

- 1- o curso **Formação de Formadores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Percursos Formativos e (Auto) Biográficos** está sob responsabilidade da Profa. Elisa Gomes Magalhães, do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos;
- 2- o curso Formação de Formadores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Percursos Formativos e (Auto) Biográficos se pauta em padrões ético-profissionais (sigilo quanto a identidade dos participantes, aos fatos descritos, à escola, aos alunos etc.);
- 3- serei desligado (a) do curso caso deixe de me comunicar com minha professora no prazo de 15 dias, sem justificativas;
- 4- serei desligado (a) do curso se não cumprir os prazos para a realização das atividades previamente acordados;
- 5- serei desligado (a) do curso caso sejam constatadas irregularidades no desenvolvimento das atividades propostas durante o período de vigência do presente termo;
- 6- para participar do curso Formação de Formadores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Percursos Formativos e (Auto) Biográficos é necessário assinar este Termo de Compromisso concordando ou não com a utilização dos dados para a pesquisa coordenada pela Profa. Dra. Rosa Maria Anunciato de Oliveira.
- 7- terei como obrigações:
  - a) Cumprir os prazos estabelecidos para a realização das atividades,

- b) Obter no mínimo 75% de frequência na realização das atividades virtuais,
- c) Ter espírito colaborativo, iniciativa e desenvolver a capacidade de trabalhar em equipe;
- d) Consultar diariamente o meu e-mail. Todas as informações serão enviadas desta forma;
- e) Informar a equipe do curso sobre qualquer alteração de endereço, telefone ou e-mail.

Li e estou de acordo com as normas / obrigações exigidas pelo curso “Formação de Formadores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Percursos Formativos e (Auto) Biográficos”.

São Carlos, de de 2013.

---

Nome do participante

---

Assinatura do participante

## APÊNDICE 5 – Texto do link: “Conheça um pouco mais de nossa proposta”.

A idealização desse curso, que é parte de uma pesquisa de doutorado, iniciou-se primeiramente na tentativa de reunir num grupo de características colaborativas alguns formadores de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que estejam em pleno exercício. Assim, iniciamos uma série de leituras e reflexões sobre as potencialidades da escrita na formação dos profissionais de Educação e mais especificamente àqueles que atuam na formação dos professores dos Anos Iniciais.

Diante de tantos projetos institucionais, das diferentes redes de ensino, das escolas e de cada sala de aula, frente ainda à multiplicidade de conhecimentos, atitudes e dimensões que competem à escola nos dias de hoje, nos colocamos o seguinte questionamento: Como se formou e se forma o Formador de Professores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Nesta perspectiva idealizamos uma colcha de retalhos que acompanharão vocês ao longo dos módulos em imagens que foram cuidadosamente selecionadas, bem como o logotipo de nosso curso elaborado pela Designer Instrucional.

Por que uma colcha de retalhos? Observe essa imagem e veja como cuidadosamente os pequenos retalhos são costurados uns aos outros. Cada colcha tem uma história, um afeto, um conhecimento, um motivo. Assim também é nossa história de vida e formação. Cada um tem seu propósito, seu motivo, suas escolhas, suas perspectivas. A intenção desse curso não é oferecer uma formação prescritiva que lhes ensinará a ser um melhor formador de professores a partir de receitas prontas, porém, nossa intenção é juntamente com cada história de vida e formação fomentar discussões e reflexões sobre a função do Formador de Professores.

Como faremos isso? A partir das atividades propostas, iniciaremos uma série de estudos e reflexões que retomem fatos, momentos, instantes, formações (de) formações que nos faça lembrar e construir um texto que chamaremos memorial formativo.

O Memorial Formativo será o grande objetivo desse curso. A esse respeito teremos mais oportunidade de discutir ao longo do processo. Contudo, gostaríamos de ressaltar que a escrita dos memoriais se desenvolverá numa perspectiva reflexiva de modo que os integrantes do curso sejam orientados e orientadores em todo processo de escrita. Acreditamos que a narrativa de trajetórias profissionais, volta o olhar de cada um para sua própria história e nos leva a compreender que é possível aprender consigo mesmo.

Esse curso é uma grande aventura de si! O que acham?

Estaremos juntos nesse processo.

Elisa e Rosa

## **APÊNDICE 6 – Orientações para a escrita de narrativas que compuseram o Memorial.**

### **Narrativa sobre o período de escolarização (Educação Básica ao curso de Formação Inicial):**

Olá pessoal,

Bem, já tivemos oportunidade de ler um texto acadêmico que discute a metodologia de narrativas e a construção do Memorial de Formação. Por meio da leitura e da discussão no Fórum nos sensibilizamos e aprendemos que escrever é produzir histórias. Desse modo, cada um iniciará seu Memorial de Formação. Estão prontos para o desafio?

Bom, vamos lá! A tarefa consiste em, primeiramente, planificar o texto a ser produzido, ou seja, elencar quais serão os episódios narrados para que eles não sejam esquecidos. Para tanto é importante recuperar experiências, pessoas, ambientes, sucessos, fracassos, avanços, dificuldades, dilemas, impasses, motivações, frustrações, aprendizagens, desaprendizagens e outros aspectos que considere relevante e que de algum modo deixaram marcas ou influenciaram na trajetória de vida e formação.

Nesta atividade você deverá elaborar um texto com relatos de experiências significativas vividas ao longo de sua história pessoal e o processo de escolarização na Educação Básica e Formação como Professor em nível médio e no Ensino Superior. Não se esqueça de dar sentido ao seu processo, procure relembrar com detalhes as situações que culminaram nas diferentes experiências e nas múltiplas situações de aprendizagem.

Talvez ajude a formular questões como:

Como cheguei à escola?

Quais foram as aprendizagens ao longo do processo de escolarização? Quem foram as pessoas que marcaram? Por que tudo isso me marcou?

O que me levou a escolher o curso de Formação?

O texto a ser elaborado deverá produzido no Word, justificado, espaçamento 1,5. Use fonte Arial e tamanho 12.

Obs: Não identificar pessoas e lugares. Sugerimos utilizar as iniciais das pessoas mencionadas na sua narrativa ou um nome fictício.

Prazo: 06/05/2013 a 19/05/2013

Ferramenta: Tarefa

A atividade vale frequência.

## Primeira Narrativa revista

Olá pessoal,

Faremos agora a revisão da Primeira Narrativa que vocês escreveram. Por isso, dedicaremos um momento para rever a produção elaborada anteriormente considerando as discussões realizadas no fórum de socialização, a leitura e análise da narrativa. Depois retome pontos como:

- A entrada na escola;
- A descrição do ambiente escolar;
- Qual o papel da família em sua trajetória escolar.
- Lembranças da Educação Infantil – o que te marcou nessa fase?
- Lembranças do Ensino Fundamental – o que te marcou nessa fase?
- Lembranças da Ensino Médio/Magistério – o que te marcou nessa fase?
- A lembrança dos colegas e dos professores nessas fases.
- O que você se lembra sobre o processo avaliativo?
- O que você se recorda sobre práticas de ensino e aprendizagem
- Mais alguém na escola te deixou marcas, por quê?
- Quais disciplinas você gostava mais?
- Que marcas pessoais te acompanharam no processo de escolarização.
- Que marcas históricas te acompanharam no processo de escolarização.
- A escolha profissional.
- Lembranças do Ensino Superior – o que te marcou nessa fase? Experiências de estágio foram significativas?

Acima de tudo, lembre-se que é importante recuperar experiências, pessoas, ambientes, sucessos, fracassos, avanços, dificuldades, dilemas, impasses, motivações, frustrações, aprendizagens, desaprendizagens e outros aspectos que considere relevante e que de algum modo deixaram marcas ou influenciaram na trajetória de vida e formação.

Se julgar pertinente use “vozes de autoridade” (Citação de autores lidos) para justificar suas reflexões.

Após revisitar sua narrativa, amplie sua escrita, suas reflexões, salve e poste aqui.

Prazo: 28/05/2013 a 03/06/2013

Ferramenta: Tarefa

A atividade vale frequência.



## **Segunda Narrativa “Carreira Docente”**

Olá pessoal,

Ao longo do fórum das últimas semanas tivemos a oportunidade de nos recordar de nossas trajetórias iniciais na carreira docente. Retomamos espaços, tempos, pessoas, alunos, momentos, lembranças.

Já iniciamos as exposições sobre esse período, agora a tarefa está focada na organização da narrativa sobre o início da carreira docente e sobre sua consolidação na carreira antes de torna-se formador de professores.

Retome e registre:

- Como iniciou sua carreira? O que foi preciso fazer?
- Qual era seu status profissional no início da carreira? Efetivo, contratado, eventual?
- Onde iniciou sua carreira? Escola privada ou pública? Escola urbana ou rural?
- Quem lhe auxiliou nesse processo? Como essa pessoa lhe auxiliou?
- Algum curso foi importante? Por que?
- Os alunos lhe marcaram nesse processo inicial? Como?
- Como você narra sua aprendizagem da docência ao longo dos anos?
- Como foi se consolidando na docência ao longo do tempo? O que te marcou? Quem foi importante? Que espaços lhe formaram?

Faça sua narrativa até o momento em que surgiu a oportunidade de torna-se formador de professores. Sobre a etapa de formador escreveremos em outro momento, tudo bem?

Use nomes fictícios ou siglas.

Insira imagens, frases, citações, referências que lhe ajudem a construir sua história. Toda essa etapa será muito significativa para compreender seu processo de formação!

Bom trabalho!

Prazo: 17/06/2013 a 26/06/2013

Ferramenta: Tarefa

A atividade vale frequência.

## **Terceira Narrativa: “Ser formador”**

Olá pessoal,

Nessa atividade, continuaremos dando o tom da narrativa em nossos Memoriais de Formação. Já observaram o quanto caminhamos na elaboração do memorial?

A sugestão é que vejam-se escrevendo a sua história para que o outro leia e a conheça. Nesse caso, os detalhes são de extrema importância. Os gestos, as palavras, as expressões, os odores

e sabores (ou dissabores) que compuseram sua formação trarão ainda mais riqueza a sua narrativa.

O desafio agora é fazer a narrativa sobre a sua função como formador de professores. Por isso, retome o momento que você passa de professor à formador. Retome as discussões do Fórum de Discussão do Módulo II em que pudemos partilhar de nossas histórias. Reflita com os textos que lemos, bem como aqueles que você leu em sua trajetória.

Que função ocupei enquanto formador?

Como cheguei a essa função?

Como foi a passagem de professor à formador? Como se sentiu? Como foi recebido(a)?

O que me é exigido? O que me é exigido além do que devo?

Como me vejo enquanto formador de professores?

Como me formo? Que maneira penso em minha formação? O que busco? O que é mais importante?

Quem contribui para minha formação?

O que penso sobre o meu futuro enquanto formador?

Desse modo, mais um tecido é costurado em nossa colcha de retalhos. Vamos tecendo mais uma etapa de nossa história, tornando-a conhecida.

Vamos lá?!

Bom trabalho!

Prazo: 05/08/2013 a 14/08/2013

Ferramenta: Tarefa

A atividade vale frequência.

#### **Quarta Narrativa: “Atuação do Formador”**

Olá pessoal,

Nessa atividade vocês deverão elaborar mais uma parte do Memorial de Formação em que vocês revelarão nas linhas dessa narrativa uma análise de sua rotina de trabalho. Gostaríamos que vocês evidenciassem o que fazem no dia a dia, independente do que está no papel, no exercício de suas atividades, apontando e refletindo:

- Atividades permanentes em sua rotina.
- Atividades necessárias e que são mais difíceis de desenvolver em sua função.
- As reuniões pedagógicas organizadas por vocês: pauta, acertos, erros e processo formativo do professor em sala de aula. Como abordam essa questão?
- Maiores Dificuldades e Facilidades no exercício da função.
- Necessidades Formativas de vocês enquanto Formadores de Professores.
- Momentos que tem de formação individual/ coletivo ao longo da semana (esporádico ou sistemático).

- O que poderia ser oferecido em seu espaço de trabalho como formação a você e seus colegas de profissão.

Vamos lá?

Abraços

Prazo: 01/09/2013 a 11/09/2013

Ferramenta: Tarefa

A atividade vale frequência.

### **Organização Final do Memorial de Formação**

Olá pessoal,

Nesta reta final, após termos realizado algumas leituras e muitas reflexões pudemos nos reconhecer mais uma vez na posição de quem forma e é formado. Assim, ao refletir com os colegas colocamos nossas histórias de vida e formação em destaque.

Por isso, nossa atividade agora consiste na organização de todas as Narrativas de Formação escritas até o momento e a união de todos os textos. Esse formato final nomearemos por Memorial de Formação.

Este é um momento para rever o que foi escrito, observar o que ainda precisa ser "costurado" e dar um formato final (temporariamente, pois a formação não se esgota aqui), refletindo ao final

Como me vejo como formador (a) de professores hoje?

O que o futuro me reserva?

O que planejo para meu trabalho?

Você pode anexar imagens, textos poéticos, citações teóricas, músicas, enfim, deixe o Memorial de Formação de acordo com o seu jeito de ser!

Dê um título ao memorial, faça uma introdução aos leitores, apresente o seu texto.

Vou anexar o meu memorial para observarem quais decisões tomei (Naquele momento de produção) para deixá-lo daquela maneira!

Bom trabalho!!! Estamos quase no fim!

Prazo: 07/10/2013 a 17/10/2013

Ferramenta: Tarefa

A atividade vale frequência.



## APÊNDICE 7 – QUADRO-SÍNTESE DOS SABERES E FAZERES NECESSÁRIOS AOS FORMADORES

Quadro-síntese do Fórum de Discussão sobre os saberes e fazeres necessários aos formadores.

Saberes	Fazer
Saber problematizar os processos de aprendizagem do adulto-professor para compreender como aprendem aqueles que ensinam, identificando seus saberes e suas concepções e experiências;	Analisar as necessidades formativas dos professores que está além do diagnóstico que fazemos à primeira vista;
Saber reconhecer o grupo de professores com quem atua, seus conhecimentos e dificuldades;	Analisar as práticas dos professores em sala de aula, pois tomar a prática como objeto de análise é um saber imprescindível a ser desenvolvido pelos formadores;
Saber respeitar as histórias individuais e acadêmica de cada professor;	Criar um contexto investigativo de formação;
Saber aprimorar o cuidado do olhar, da escuta, do diálogo, das ideias e do sentimento de cada professor em relação aos seus percursos na constituição da docência;	Atuar em trânsito entre o papel de professor e de formador, isso significa que é necessário aproximar-se da sala de aula para olhar o que acontece por lá, mas muito importante afastar-se de lá para pensar sobre o que viu em outra perspectiva;
Saber problematizar a prática dos professores para que eles também aprendam a problematizar com seus alunos e, assim, transforme a sala de aula em um espaço dialógico e de descobertas;	Fazer nas reuniões um trabalho de análise reflexiva dos índices do SARESP, Provinha Brasil, cruzando dados, analisando o questionário social, verificando onde estão os alunos com maiores dificuldades e planejando rotinas de trabalho em sala de aula juntamente com os professores;;
Saber orientar os professores promovendo reflexões;	Ajustar as propostas da Secretaria aos reais problemas de sua escola;
Saber garantir o espaço da dialogicidade, fortalecendo a vitalidade projetiva do agrupamento, atendendo as perspectivas de todos na luta por uma educação de qualidade;	Utilizar diversas estratégias de formação: aula, vídeo aula, estudo de caso, dupla conceitualização, tematização da prática, palestras, debates, entre outras;
Saber construir redes de relacionamentos entre os professores;	Reflexão constante sobre as ações;
Saber ser sensível e envolver-se com seu grupo de professores, desenvolvendo um bom relacionamento interpessoal;	Organizar uma rotina de trabalho;
Saber articular estratégias de envolvimento para os professores e equipe gestora;	Buscar auxílio junto a Secretaria da Educação levando suas angústias;
Saber identificar as necessidades existentes no contexto no qual vamos atuar para em seguida traçar um plano de trabalho que esteja condizente com essa realidade;	Participar redes formativas entre as escolas, além dos encontros formativos existentes na escola ou órgãos centrais, por meio de blogs, fóruns, visitas às escolas, construção de artigos, resenhas etc;;

Saber reconhecer que a função exige grande compromisso com a educação;	Planejar ações mediando os conhecimentos para promover desenvolvimento profissional dos professores;
Saber estar atento à dinâmica da escola, priorizando seu olhar para o pedagógico;	Participar dos eventos de formação oferecidos;
Saber operar com o currículo escola prezando pela aprendizagem dos alunos e ter na didática o como fazer, buscando cada vez mais um professor independente em relação ao Coordenador;	Estar a serviço do serviço que os professores desempenham em sala de aula;
Saber organizar sua rotina;	Investigar e diagnosticar a realidade da escola;
Saber elencar prioridade de ações.	Fazer devolutivas aos professores das observações realizadas;
	Realizar orientações com os professores em grupos, por ciclos;
	Fazer registros de seu trabalho;
	Promover trabalhos em equipe;
	Realizar reuniões com a equipe escolar;
	Não oferecer atividades prontas aos professores, mas auxiliá-los na busca, na pesquisa;
	Auxiliar os professores na elaboração de suas rotinas semanais;
	Estudar constantemente
	Construir um plano de trabalho da escola em conjunto com gestão, discutido a execução das ações pedagógicas e administrativas;
	Cultivar o registro de seu trabalho
	Desempenhar o trabalho com postura ética;
	Reservar um tempo de estudo somente para refletir e avaliar o seu próprio trabalho – ação-reflexão-ação;
	Fazer parte de um coletivo de formadores
	Autoavaliar-se.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2013).