



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

RITA ESTHER FERREIRA DE LUNA

**PROCESSOS DE FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)
FORMADORES(AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA SEMED/MANAUS:
VIVÊNCIAS À LUZ DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

MANAUS – AM
2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

RITA ESTHER FERREIRA DE LUNA

**PROCESSOS DE FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)
FORMADORES(AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA SEMED/MANAUS:
VIVÊNCIAS À LUZ DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Dra. Michelle de Freitas Bissoli

MANAUS – AM
2020

Ficha Catalográfica

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

L961f Luna, Rita Esther Ferreira de
Processos de formação e autoformação de professores(as) formadores(as) da Educação Infantil na SEMED/Manaus : vivências à luz da perspectiva histórico-cultural / Rita Esther Ferreira de Luna . 2020
225 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Michelle de Freitas Bissoli
Tese (Doutorado em Educação na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Formação de professores(as) formadores(as). 2. Autoformação. 3. Vivências. 4. Teoria Histórico-Cultural. 5. Educação Infantil. I. Bissoli, Michelle de Freitas. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

RITA ESTHER FERREIRA DE LUNA

**PROCESSOS DE FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)
FORMADORES(AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA SEMED/MANAUS:
VIVÊNCIAS À LUZ DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do
Amazonas como requisito para obtenção do título
de Doutora em Educação.

Orientadora: Dra. Michelle de Freitas Bissoli

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Michelle de Freitas Bissoli – Presidente
Faculdade de Educação – Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Prof.^a Dr.^a Cyntia Graziela Guizelim Simões Giroto – Membro
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) – Campus de
Marília

Prof.^a Dr.^a Sinara Almeida da Costa – Membro
Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

Prof.^a Dr.^a Camila Ferreira da Silva – Membro
Faculdade de Educação – Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Prof. Dr. Márcio de Oliveira – Membro
Faculdade de Educação – Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

**MANAUS – AM
2020**

*Ao José Luna, meu pai – Zequinha,
(In memoriam)*

Que se orgulhava de mim até quando eu nada fazia.
Imagino, agora, o quanto estaria orgulhoso de mim...

À Francisca, minha mãe – minha “véia” Chica,

Minha companheira fiel, minha contradição... Sem ela não teria conseguido trilhar o caminho da pesquisa ou qualquer outro caminho. Tudo o que possa dizer dela é pouco!

Ao Davi, meu filho – meu curumim,

Que me fez transgredir o corpo e a mente,
fazendo-me, mais ainda, acreditar na VIDA VERDADEIRA e nas suas múltiplas possibilidades.

AGRADECIMENTOS

Sou muito grata a todas as pessoas que trilharam e compartilharam comigo o percurso da tese, contribuindo, assim, direta ou indiretamente, para a concretização dessa conquista.

Agradeço a Deus por ter me dado saúde para conseguir estudar, trabalhar, ser mãe, ser filha. Não foi fácil! Mas tudo valeu a pena. Obrigada, meu Deus!

Em especial, agradeço a minha família, meu porto seguro. Sem ela, tudo seria muito mais difícil. Por isso, agradeço aos meus pais – Francisca e José (*In memoriam*), que nunca mediram esforços para dar a melhor educação que podiam dar aos cinco filhos; ao Davi, meu parceiro, agradeço pela autonomia, pela paciência e pela compreensão em entender que o tempo da mãe era diferente do tempo do filho; aos meus irmãos – Gutemberg, Lindemberg, Domingos e Júnior, meus fiéis escudeiros, agradeço por cada um, do seu jeito, ter sido tão importante para mim. Da mesma forma, agradeço minhas cunhadas e sobrinhos. Obrigada é pouco!

Com muito carinho e admiração, agradeço a professora doutora Michelle de Freitas Bissoli, que não apenas orientou esta tese, mas, principalmente, orientou, cuidou e enxergou a pessoa que escreveu esta tese. Muito obrigada, Michelle!

Agradeço também aos professores e professoras que participaram da Qualificação e contribuíram com sugestões valiosíssimas: Cyntia Giroto, Sinara A. da Costa, Evandro Ghedin e Márcio de Oliveira. Da mesma forma, agradeço a professora Camila Silva, que aceitou, gentilmente, participar da banca de defesa desta tese.

Tenho que agradecer ao GEPEV (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Escola de Vigotski) por todas as leituras, discussões, relações... de ideias e ideais: Isabel, Aline, Cléia, Ana Cláudia, Ádria, Sônia, Ilaine, Arlene e Thay.


De maneira especial, agradeço a Isabel, que me incentivou a fazer a seleção para o doutorado e viveu comigo tudo o que é possível viver nesse percurso: os estudos em dupla, as dúvidas, as crises, a superação, a amizade. Obrigada, Isabel!

Agradeço aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)/UFAM que ministraram aulas na turma 2015-2 do doutorado. A todos, minha admiração e respeito.

A SEMED/Manaus agradeço por possibilitar a realização da pesquisa no espaço público que, ao longo de trinta anos, tanto tem me ensinado sobre educação.

Em nome das gerentes Aldemira Câmara (GTE) e Rosane Xavier (GFC), agradeço a todos os profissionais que trabalham na DDPM: professores formadores, servidores administrativos, coordenadores, articuladores e assessores, por se manterem firmes na luta por uma educação pública comprometida com a humanização das pessoas. É inegável o que tenho aprendido com vocês. “Não nos afastemos. Vamos de mãos dadas”.

Muito grata também sou à equipe de professores formadores da ERC/PFC – Educação Infantil, que aceitou estar comigo desde o final de 2017 até finalizarmos esse processo da pesquisa de campo no início de 2019. Os estudos, as discussões, as conversas, o que vivenciamos juntos, com certeza, contribuíram com a formação da pessoa e da profissional que sou hoje. Gratidão.



A VIDA VERDADEIRA

(Thiago de Mello, 1996)

Pois aqui está a minha vida.
Pronta para ser usada.

Vida que não se guarda
nem se esquiva, assustada.
Vida sempre a serviço da vida.
Para servir ao que vale
a pena e o preço do amor.

Ainda que o gesto me doa,
não encolho a mão: avanço
levando um ramo de sol.
Mesmo enrolado no pó,
dentro da noite mais fria,
a vida que vai comigo
é fogo: está sempre acesa. [...]

Nas águas da minha infância
perdi o medo entre os rebojos.
Por isso avanço cantando.

Estou no centro do rio,
estou no meio da praça.
Piso firme no meu chão,
sei que estou no meu lugar,
como a panela no fogo
e a estrela na escuridão.

E o que passou não conta?
indagarão as bocas desprovidas.
Não deixa de valer nunca.
O que passou ensina
com sua garra e seu mel.

Por isso é que agora vou assim
no meu caminho. Publicamente andando

Não, não tenho caminho novo.
O que tenho de novo
é o jeito de caminhar.
Aprendi (o caminho me ensinou)
a caminhar cantando
como convém a mim
e aos que vão comigo.
Pois já não vou mais sozinho.

RESUMO

A tese intitulada “Processos de formação e autoformação de professores(as) formadores(as) da Educação Infantil na SEMED/Manaus: vivências à luz da perspectiva histórico-cultural”, inserida na Linha de Pesquisa Formação e Práxis do(a) Educador(a) Frente aos Desafios Amazônicos do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, preocupa-se em compreender as contribuições de uma proposta de formação continuada para os processos de formação e autoformação e de construção da identidade de professores(as) formadores(as) da Equipe Rede Colaborativa/Polo de Formação Continuada da Educação Infantil, que trabalham na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), da SEMED/Manaus, por constituir-se nas inquietações e no lócus de trabalho da pesquisadora. A pesquisa assume a Teoria Histórico-Cultural como base conceitual e metodológica, a partir dos objetivos: (re)conhecer quem é o(a) professor(a) formador(a) lotado(a) na Equipe Rede Colaborativa de Formação Continuada/Polo – Educação Infantil, da DDPM/SEMED; identificar e analisar de que maneira se dá o processo formativo e autoformativo do(a) professor(a) formador(a) e como tal processo impacta na construção de sua identidade; entender como os(as) professores(as) formadores(as) se (re)conhecem no percurso da profissão e indicar possibilidades de caminhos que possam contribuir com os processos de formação e autoformação do(a) professor(a) formador(a). Realizamos, ao longo de 2018, uma pesquisa de campo com treze encontros com formação e seis conversas individuais com sete professores(as) formadores(as), sujeitos da pesquisa. Os dados produzidos foram registrados em caderno de pesquisa, fotografias e gravações em áudio, focalizando especialmente os textos orais e escritos enunciados nos encontros com e entre os sujeitos. A análise dos dados empíricos utilizou-se do método genético-causal desenvolvido por Vygotski, possibilitando-nos perceber que os processos de formação continuada do(a) professor(a) formador(a) podem colaborar para a tomada de consciência a respeito do ser professor(a) formador(a), da sua formação e autoformação, desde que, na centralidade desses processos, estejam as relações que se pautem a sua pessoa e a sua profissionalidade. Para isso, devem utilizar-se, de forma intencional e sistemática, de uma ação reflexiva e dialógica como elementos mediadores que, por meio de abstrações e generalizações, possam constituir-se em atividade mobilizadora de novas construções conceituais.

Palavras-chave: Formação de professores(as) formadores(as). Autoformação. Vivências. Teoria Histórico-Cultural. Educação Infantil.

ABSTRACT

The thesis entitled "Training and self-training processes for teacher education in early Childhood Education at SEMED / Manaus: experiences in the light of the historical-cultural perspective", inserted in the Educator Education and Training Line Facing the Amazon Challenges of The Graduate Program in Education at the Federal University of Amazonas is concerned with understanding the contributions of a proposal for continuing education to the training and self-training processes and building the identity of the teachers who form the Collaboration Network Team / Pole Continuing Education for Beginners. Child Education, where they work in the Division of Professional Development of Teaching (DDPM), from SEMED / Manaus, because it constitutes the researcher's concerns and locus of work. The research takes the Historical-Cultural Theory as a conceptual and methodological basis, based on the objectives: to recognize who is the teacher of the Collaborative Network Team of Continuing Education / Polo - Child Education, of DDPM / SEMED/Manaus; identify and analyze how the teacher formative and selfformative process occurs and how this process affects the construction of his/her identity; understand how teacher educators recognize themselves in the course of the profession and indicate possibilities of paths that can contribute to the training and self-training processes of teacher educators. Throughout 2018, we held thirteen research meetings with training and six individual conversations with seven teacher educators, subjects of the research. The data produced were recorded in a research notebook, photographs and audio recordings, focusing especially on the oral and written texts enunciated in the meetings with and among the subjects. The analysis of the empirical data used the genetic-causal method developed by Vygotski, allowing us to realize that the continuing education processes of the teacher educator can collaborate for the awareness of being teacher educator, his/her training and self-training, provided that, in the centrality of these processes, there are the relationships that are based on your person and your professionalism. For that, they must use, in an intentional and systematic way, a reflexive and dialogic action as mediating elements that, through abstractions and generalizations, can constitute an activity that mobilizes new conceptual constructions.

Keywords: Formation of teacher educators. Self-training. Experiences. Historical-Cultural Theory. Child Education.

RESUMEN

La tesis titulada "Procesos de formación y autoformación de profesores formadores de la Educación Infantil en SEMED / Manaus: experiencias a la luz de la perspectiva histórico-cultural", insertada en la Línea de Investigación Formación y Praxis del Educador frente a los desafíos amazónicos del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Amazonas se preocupa por comprender las contribuciones de una propuesta de educación continua para los procesos de formación y autoformación y la construcción de la identidad de los profesores formadores del Equipo de Red Colaborativa / Polo de Educación Continua de la educación de la primera infancia, que trabajan en la División de Desarrollo Profesional del Magisterio (DDPM), de SEMED / Manaus, ya que constituye las preocupaciones y el lugar de trabajo del investigador. La investigación toma la teoría histórico-cultural como base conceptual y metodológica, basada en los objetivos: (re)conocer quién es el profesor(a) formador(a) asignado a la Red Colaborativa de Educación Continua / Polo Educación Infantil, de DDPM / SEMED; identificar y analizar cómo se lleva a cabo el proceso formativo y autoformativo del profesor (a) formador (a) y cómo este proceso impacta en la construcción de su identidad; comprender cómo los profesores (formadores) se (re) conocen en la ruta de la profesión e indicar las posibilidades de los caminos que pueden contribuir a los procesos de formación y autoformación del profesor(a) formador(a). Celebramos, a lo largo de 2018, una investigación de campo con trece reuniones con capacitación y seis conversaciones individuales con siete profesores formadores, sujetos de la investigación. Los datos producidos se registraron en un cuaderno de investigación, fotografías y grabaciones de audio, centrándose especialmente en los textos orales y escritos enunciados en las reuniones con y entre los sujetos. El análisis de los datos empíricos utilizó el método genético-causal desarrollado por Vygotski, lo que nos permite darnos cuenta de que los procesos de educación continua del profesor (a) formador pueden colaborar por la conciencia de ser profesor (a) formador (a), de su formación y autoformación, siempre que, en el centro de estos procesos, se encuentren las relaciones guiadas por su persona y su profesionalidad. Para ello, deben utilizar, de manera intencional y sistemática, una acción reflexiva y dialógica como elementos mediadores que, a través de abstracciones y generalizaciones, pueden constituir una actividad que movilice nuevas construcciones conceptuales.

Palabras clave: Formación de profesores(as) formadores. Autoformación Experiencias Teoría Histórico-Cultural. Educación Infantil.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Planta aérea da DDPM/GFC/GTE	32
FIGURA 2 – Fotografia: Espaço externo da DDPM – frente / <i>hall</i>	35
FIGURA 3 – Fotografia: Espaço externo da DDPM – caminhos	36
FIGURA 4 – Estrutura Organizacional e Pedagógica da GFC.....	39
FIGURAS 5 e 6 – Mural de entrada da sala dos professores formadores	41
FIGURA 7 – Formação do(a) Professor(a) Formador(a) (ESQUEMA I)	46
FIGURA 8 – Formação do(a) Professor(a) Formador(a) – ESQUEMA COM A PESQUISA (ESQUEMA II).....	67
FIGURA 9 – Fotografia: Encontro do GELE	81
FIGURA 10 – Fotografias: Encontro do GELE (22/05/2018).....	106
FIGURA 11 – Fotografias: Roda de Conversa (20/08/2018)	116
FIGURA 12 – Fotografias: Roda de Conversa (06/12/2018)	118

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Unidades educacionais – SEMED/Manaus	31
QUADRO 2 – Perfil dos(as) Professores(as) Formadores(as): sujeitos da pesquisa.....	55
QUADRO 3 – Organização dos encontros do GELE	81
QUADRO 4 – Procedimentos realizados na pesquisa	89

LISTA DE SIGLAS

CEBS – Comunidades Eclesiais de Base
CENESC – Centro de Estudos do Comportamento Humano
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
UA – Universidade do Amazonas
UEA – Universidade do Estado do Amazonas
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UTAM – Instituto de Tecnologia da Amazônia
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
CFPM – Centro de Formação Permanente do Magistério
DDPM – Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
GEPEV – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola de Vigotski
GFC – Gerência de Formação Continuada
GTE – Gerência de Tecnologia Educacional
THC – Teoria Histórico Cultural
ERC/PFC – Equipe Rede Colaborativa/Polo de Formação Continuada
GELE – Grupo de Estudo Leitura e Escrita
DEF – Divisão de Ensino Fundamental
DEI – Divisão de Educação Infantil
PNE – Plano Nacional de Educação
PME – Plano Municipal de Educação
SEMSA – Secretaria Municipal de Saúde
CMEE – Complexo Municipal de Educação Especial
CTAP – Centro de Treinamento e Aperfeiçoamento de Professores
NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional
COFM – Coordenadoria de Formação do Magistério
PCCS – Plano de Cargos, Carreiras e Subsídios dos Profissionais do Magistério do Município de Manaus
FEM – Função Especial do Magistério
QDD – Quadro de Detalhamento das Despesas
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: O MEU CAMINHO A PARTIR DE <i>OUTROS</i> – REFLEXÕES SOBRE O ENVOLVIMENTO COM A PESQUISA	17
1 O <i>LÓCUS</i> E O CONTEXTO DA PESQUISA: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) FORMADORES(AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL	29
1.1 A Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) no contexto da SEMED/Manaus	30
1.2 A Equipe Rede Colaborativa/Polo de Formação Continuada (ERC/PFC) – Educação Infantil	39
1.3 O(A) professor(a) formador(a) da ERC/PFC – Educação Infantil: <i>quem é esse peregrino?</i>	47
2 CAMINHOS POSSÍVEIS: PONTOS DE PARTIDA (E DE CHEGADA) PARA A PESQUISA – O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO	57
2.1 Os encontros e desencontros no caminho da pesquisa com formação: olhando para o que fizemos e como fizemos	67
2.2 Os encontros de pesquisa com formação: caminhos formativos e autoformativos do(a) professor(a) formador(a)	75
2.2.1 O Grupo de Estudo Leitura e Escrita na Educação Infantil (GELE): aprendizagens!	76
2.2.2 As Rodas de Conversa: o conhecer-se e o (re)conhecer-se no caminho da profissão	82
2.3 Olhando para o que fizemos: a rodada de conversas individuais	87
3 IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) FORMADORES(AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL	91
3.1 O estar em atividade no processo de formação	94
3.2 Vivências: <i>“o quê que a vida tem a ver com nossas vidas?”</i>	105
3.3 Sobre a formação de professores(as) formadores(as): <i>“Quando vamos começar a falar sobre isso?”</i>	111
3.4 Sentidos e significados de ser professor(a) formador(a)	117
3.5 Por um processo de formação de professores(as) formadores(as) que gere desenvolvimento: reflexões necessárias	129

4	DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) FORMADORES(AS): A BUSCA DE UMA FORMAÇÃO PARA-SI	137
4.1	Primeiro desafio: Da profissão – professor(a) formador(a)	139
4.1.1	De professor(a) de crianças a professor(a) formador(a) de professores	148
4.1.2	Espaços/tempo de/na/para a formação	155
4.2	Segundo desafio: Da pessoa – professor(a) formador(a)	162
4.2.1	O <i>querer estar</i> em processo de formação	172
4.3	Terceiro desafio: Da relação do/com o processo de formação	174
4.3.1	ConVIVER: relações que nos formam e humanizam	177
4.3.2	A relação teoria e prática: sempre um desafio!	183
4.3.3	A centralidade do processo formativo	188
4.4	Para além de desafios, possibilidades!	192
	(IN)CONCLUSÕES: A PESQUISA COMO POSSIBILIDADE FORMATIVA E AUTOFORMATIVA.....	198
	REFERÊNCIAS.....	204
	APÊNDICE A – TABELA COM REFERÊNCIAS DE TESES E DISSERTAÇÕES.....	216
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	218
	APÊNDICE C – PAUTA PARA RODADA DE CONVERSAS INDIVIDUAIS	221
	APÊNDICE D – QUADRO COMPLETO DE ATIVIDADES REALIZADAS NAS RODAS DE CONVERSA	222
	ANEXO A – ORGANOGRAMA INSTITUCIONAL DA SEMED/MANAUS	225
	ANEXO B – PARECER FAVORÁVEL DO COMITÊ DE ÉTICA	226

INTRODUÇÃO: O MEU CAMINHO A PARTIR DE *OUTROS* – REFLEXÕES SOBRE O ENVOLVIMENTO COM A PESQUISA

A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito.

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa
válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 horas da
tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva, etc. etc.

Perdoai
mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas¹.

(Manoel de Barros)

Os versos do poema de Manoel de Barros tratam da riqueza de nossa incompletude, da necessidade de sermos outros. Precisamos nos renovar “usando borboletas”, transformando-nos em outros. Nessa direção, inicio esta tese falando justamente da importância desses outros em minha vida e que, de forma direta ou indireta, entrelaçaram-se com meu processo de formação e autoformação, influenciando minhas escolhas pessoais e profissionais, colaborando com a pessoa que hoje sou.

Nessa trajetória, carrego comigo as fortes lembranças da minha meninice. Única filha mulher de um casal com cinco filhos, sempre fui marcada pela relação com meus pais e com meus irmãos. Da minha mãe, típica mulher nordestina – forte, resiliente, corajosa –, guardo a característica de não me intimidar com os problemas e, com eles, aprender o máximo que puder. Do meu pai, homem interiorano, amazonense – calmo, observador, meticoloso –, aprendi que vale a pena gastar um pouco mais de tempo no que fazemos, desde que o façamos da melhor maneira possível. Dos meus irmãos, as relações marcaram-me profundamente.

Lembro-me das brincadeiras de faz-de-conta, das histórias contadas quando a luz elétrica faltava no bairro da Betânia... Uma diversão! Histórias que, como tantas

¹ Excerto do poema de Manoel de Barros (1998).

outras, ainda hoje, minhas memórias fazem questão de retratar com um colorido sem igual: barra bandeira, manja-pega, manja-esconde, “macaca”². Sem falar nas engenhocas que utilizávamos para fazer as casinhas, construídas, muitas vezes, embaixo de árvores ou até mesmo embaixo das casas de madeira, cujos assoalhos eram erguidos sobre pernambancas³. Nosso quintal, cheio de árvores, era tão grande! Ao olhar esse mesmo quintal, atualmente, tenho a impressão de que ele encurtou... Como minhas lembranças ampliam suas dimensões!

As lembranças da infância retratam muito bem o quanto de sentido e significado fui dando às relações com os outros. Não por acaso, ainda menina, queria ser psicóloga ou professora. Então, entre 1984 e 1986 cursei o magistério, o então 2º grau, no Colégio Santa Dorotéia, em Manaus/AM. Uma escola confessional e que, parafraseando Paulo Freire, muito me ajudou a ler o mundo. Nesse período em que comecei a trilhar os caminhos da docência, percebi o quão importante é a relação comigo mesma e com os outros nesse percurso do ser pessoa e ser professora. Como bem salienta Nóvoa (1992, p. 17, grifos do autor): “É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal”.

Desenvolvia atividades pastorais como leiga⁴ e líder de grupos de jovens no mesmo bairro onde morava e moro até hoje: Betânia. Em plena juventude (15 a 17 anos), tentava vencer o desafio da timidez exercendo funções de liderança nas equipes, muito inspirada por meus irmãos mais velhos (melhor dizer mais experientes), que já exerciam papéis de liderança nessa comunidade. Assim, meu envolvimento nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs)⁵, movimento que se expandiu na Igreja Católica nesse período, foi um divisor de águas na minha vida. A

² Nome dado à brincadeira conhecida por “amarelinha” que, devido ao gesto de pular continuamente, na região amazônica recebeu o nome de “macaca”. Era comum, então, as crianças dizerem: “Vamos brincar de macaca!” ou “Vamos pular macaca!”

³ Na região amazônica, dá-se o nome de “pernambancas” às travessas de madeira que sustentam as casas, de forma que fiquem suspensas, a exemplo das palafitas, conhecidas nas demais regiões brasileiras.

⁴ Na Igreja Católica, os leigos são os cristãos que não fazem parte do clero, ou seja, não são ordenados nem fazem parte da hierarquia eclesiástica, mas participam ativamente de atividades ligadas à Igreja. O termo “leigo” deriva do Latim “laicus”, cuja origem vem do Grego “laikós”. Fonte: <https://www.significados.com.br/>; acesso em 05 de março de 2019.

⁵ Comunidades ligadas à Igreja Católica que, incentivadas pela Teologia da Libertação, após o Concílio Vaticano II (1962-1965), ganharam força no período de 1970 a 1980 no Brasil e na América Latina. Tinham, como características principais, refletir sobre o papel que a Igreja deveria assumir em defesa dos mais pobres e oprimidos. Para isso, investia-se na formação de lideranças de leigos que pudessem ter participação ativa na sociedade civil e na nova forma de organização da Igreja. Para maiores esclarecimentos a respeito do tema, indicamos as leituras de: Leonardo Boff (1989); Frei Betto (1981).

partir desse envolvimento, participei de cursos de formação para leigos, coordenados pelos irmãos Clodovis e Leonardo Boff, que alargaram consideravelmente meu modo de enxergar a sociedade e o mundo à minha volta. De 1987 a 1989, financiada pela comunidade da qual fazia parte, fiz o Curso Superior de Pastoral, instituído pelo Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESC) – Instituto Superior de Filosofia, Teologia, Pastoral e Ciências Humanas da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) – Regional Norte I.

Nesse contexto de aprender com os outros não poderia pensar em cursar outra graduação, senão Pedagogia, já que em Manaus/AM, à época, não havia faculdade de Psicologia, minha outra opção. Então, em 1988, lá estava eu na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) para cursar Pedagogia. Um tempo em que passar no processo seletivo para uma universidade pública era algo extraordinário. Um feito! Em Manaus, tínhamos apenas a UFAM e o Instituto de Tecnologia da Amazônia (UTAM), com foco em cursos da área de tecnologia e que, mais tarde, em 2001, viria a se constituir na Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

Nesse período (década de 1980-1990), o currículo do Curso de Pedagogia na UFAM ainda era organizado por Habilitações, portanto, cursei Supervisão Escolar e Orientação Educacional e, já com os meus 19 anos, percebia que aquilo que eu aprendia na graduação deveria ser compartilhado com meus colegas da comunidade da Betânia e vice-versa. Era isso o que eu fazia: compartilhava conhecimentos por entender que aquilo que eu aprendia não poderia ficar preso, agarrado a mim.

No ano de 1989 passei no concurso para Professora de 1^a. a 4^a. série da Secretaria Municipal de Educação (SEMED/Manaus) e fiquei assim: estudando Pedagogia no período da manhã, trabalhando numa escola municipal (no mesmo bairro da Betânia) à tarde e, à noite, ia para o Curso de Pastoral, no CENESC. Aos finais de semana desenvolvia minhas atividades pastorais na comunidade. Anos depois, em 1992, fiz outro concurso da SEMED e passei novamente, desta vez, para Pedagoga.

Essa diversidade de experiências e de vivências de mulher, estudante e trabalhadora, me impulsionou a querer saber mais, entender mais, refletir mais e melhor sobre as relações que vivíamos na comunidade e no contexto amazônico ao qual estávamos inseridos e que, àquela altura, percebíamos ter estreita relação com

as questões sociais, políticas, culturais e econômicas nacionais e mundiais devido às oportunidades que tive tanto na vida pessoal como na profissional.

Aqui, vale ressaltar, vivíamos um momento de efervescência no Brasil com o processo de redemocratização, que resultou na promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), conhecida como a “Constituição Cidadã”, que garantiu e ampliou, em lei, o direito público subjetivo à educação a todos os cidadãos. Anos depois, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/96) se tornaria mais um instrumento legal que legitimaria e ampliaria os direitos à educação.

Entretanto, bem sabemos, embora a criação e promulgação de leis sejam processos fundamentais e decisórios nos caminhos para a implementação de uma educação pública de qualidade, somente a criação e promulgação de leis não é suficiente se a lógica do capital permanecer intacta. É nesse sentido que, para serem implementadas mudanças nas políticas públicas de educação e de formação de professores, temos que vislumbrar para além das mudanças formais, mudanças essenciais (MÉSZÁROS, 2008).

Questionar a docência pode nos indicar possibilidades de mudanças essenciais quando questionamos o nosso trabalho, os nossos projetos, as nossas relações. Concordamos com Cavalcante e Costa (2002, p. 39) quando afirmam que “[...] a docência é atividade essencialmente formadora e auto-formadora”. Nesse sentido, posso dizer que a vida acadêmica e a experiência profissional, que está imbricada com a experiência pessoal, têm conseguido estabelecer um diálogo estreito e, assim, contribuído substancialmente com o modo de ver e pensar a educação aqui delineados que, decerto, nos indicam que não podemos (e nem devemos) nos satisfazer com as mesmas respostas, nem tampouco devemos nos fazer as mesmas perguntas.

Esse espírito de inquietude e essa vontade de estar sempre aprendendo com os outros: “Perdoai, mas eu preciso ser outros!”, como nos sinaliza a epígrafe deste texto, me fez debruçar sobre a questão da formação de professores e sua práxis, visto que minhas experiências como professora da Educação Básica (1989-1999), como pedagoga (1992-2001), como diretora de escola pública (2001-2005) e como professora formadora e assessora pedagógica (2005-2015) me conduziam a isso.

É importante que se ressalte que as questões sobre formação de professores têm suas raízes fincadas nas leituras e reflexões feitas muito antes do período do

mestrado (2001-2003), em que pesquisei sobre “Formação continuada de professores(as): uma experiência de especialização em gestão da educação”. Uma pesquisa realizada sob a orientação da professora Dra. Lucíola Inês Pessoa Cavalcante (UFAM) e que, naquele momento, fiz-me algumas perguntas que sinalizaram possíveis respostas sobre processos de formação docente, oriundos de um Termo de Cooperação Técnica entre SEMED e UFAM para oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em que fui participante de uma das turmas.

Após terminar o mestrado, recebi o convite para compor a equipe de professores formadores⁶ do então Centro de Formação Permanente do Magistério (CFPM) da SEMED/Manaus. Nesse espaço fiquei até final de 2009, para lá retornei em 2013 e lá estou até os dias atuais. Nessas idas e vindas ao espaço, hoje denominado Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM)⁷, percebi com o tempo – sempre histórico e, por isso mesmo, sujeito a mudanças e contradições – o quanto a sua realidade foi modificada pelas pessoas, assim como as pessoas também foram sendo modificadas por ela.

Também tive outras oportunidades para trabalhar com processos de formação docente no ensino superior, após o mestrado, seja em instituições particulares (2004-2010) ou públicas (2011-2014), por meio de programas de formação na UFAM, pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

O envolvimento com a formação de professores, portanto, vem das experiências acumuladas ao longo da vida e do entendimento observado, sistematicamente, no ofício de 30 (trinta) anos de profissão – seja como professora, pedagoga, diretora de escola, assessora/coordenadora pedagógica ou professora formadora – de que somente a formação inicial não suporta a pressão de uma profissão tão alicerçada na práxis como a docência.

Em 2016 participei do processo seletivo para o doutorado com o projeto: “Processos de formação continuada na rede pública de Manaus/AM: o dizer e o fazer dos professores”. Pretendia, naquele momento, com o referido projeto, analisar as

⁶ Profissionais que trabalham na DDPM e são servidores efetivos (concursados), tais como pedagogos, psicólogos ou professores formados nas mais diversas áreas do conhecimento. À época, fui convidada a compor a equipe da DDPM por ser uma das poucas professoras com título de mestrado em educação na linha de pesquisa: Formação e Práxis do(a) Educador(a) Frente aos Desafios Amazônicos. Além disso, as experiências com processos de formação na escola, tanto como pedagoga, quanto como diretora, foram critérios para entrada na DDPM, visto que, naquele momento, trabalharia com formação de diretores das unidades escolares da SEMED/Manaus.

⁷ A DDPM é o setor da Secretaria Municipal de Educação (SEMED/Manaus) responsável pelos processos de formação continuada dos profissionais da educação da rede pública municipal de ensino.

possíveis lacunas existentes entre o percurso formativo vivenciado pelos professores e a influência desse mesmo percurso na mudança das práticas pedagógicas docentes, especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, com a mudança de orientador no percurso e ao iniciar as disciplinas eletivas ministradas pela Profa. Dra. Michelle Bissoli, que assumiu minha orientação, vislumbrei novas possibilidades de pesquisa.

Além disso, a participação no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Escola de Vigotski (GEPEV/UFAM), vinculado ao Grupo de Pesquisa Teoria Histórico-Cultural, Infância e Pedagogia, e o aprofundamento sobre os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural fizeram toda a diferença em minhas escolhas posteriores, visto que cada vez mais comecei a perceber que “se o espaço educativo está repleto das vozes dos múltiplos sujeitos, ele está imbuído de concreticidade [...]. Ele se torna um espaço de dialogicidade e, portanto, de co-construção de consciências” (BISSOLI, 2007, p. 357). Assim, comecei a enxergar caminhos novos e possibilidades de outras respostas para os “Processos de formação e autoformação de professores(as) formadores(as)”⁸ da Educação Infantil na SEMED/Manaus: vivências à luz da perspectiva histórico-cultural”, título desta pesquisa de doutorado, que reflete muito minhas experiências como integrante da equipe de professores formadores da DDPM.

Nas últimas quatro décadas, o debate sobre formação de professores tem se acirrado no meio educacional. Muitos estudos, discussões e pesquisas sobre formação de professores, destacando seus processos técnico-metodológicos (CANDAU, 1997, 2001; FELDENS, 1984), suas práticas pedagógicas (BRZEZINSKI e GARRIDO, 2001), seus percursos pessoais e profissionais (ANDRÉ, 2006, 2010; FREIRE, 1996; IMBERNÓN, 2000; NÓVOA, 1992; 2009; PIMENTA e GHEDIN, 2002; TARDIF, 2000) têm movimentado a literatura e impulsionado novas pesquisas sobre o tema. Entretanto, são tímidas as referências sobre os processos de formação de formadores de professores que lidam com formação inicial e, ainda mais tímidas, quando se tratam de processos de formação continuada (DINIZ-PEREIRA, 2013), tema desta pesquisa de doutorado, da qual surge esta peça escrita.

No final da década de 1970 e ao longo da década de 1980, mais precisamente, no final desta última década, as pesquisas no Brasil começam a discutir

⁸ Ao nos referirmos aos professores formadores, sujeitos da pesquisa, utilizaremos a flexão de gênero, grafando “professores(as) formadores(as)”, o que não o faremos quando tratarmos não só dos sujeitos da pesquisa, mas desses profissionais que trabalham na DDPM de um modo geral.

a questão da formação de professores enquanto campo do conhecimento (ANDRÉ et al., 1999; MILITÃO, 2014; PIMENTA, 2005; GATTI, 2010). Nesse sentido, com o intuito de verificar a incidência e como as pesquisas sobre formadores de professores da Educação Infantil têm sido desenvolvidas, principalmente em Centros de Formação de Professores da Educação Básica nos sistemas públicos de ensino, procedemos uma revisão de literatura, tomando como referência os resumos das publicações constantes no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES⁹, utilizando-nos dos descritores: Formação de Formadores / Educação Infantil / Rede Pública, com a delimitação temporal dos últimos 5 (cinco) anos (2014-2018).

Após a leitura dos resumos, encontramos 17 (dezesete) trabalhos que se aproximaram com nossa temática, entretanto, 11 (onze) desses trabalhos tratavam de pesquisas sobre formação de formadores de professores que estavam em formação inicial, ou seja, de professores formadores de universidades, o que não era nosso foco de pesquisa. Dessa forma, selecionamos 06 (seis) que se relacionavam mais especificamente com o tema desta tese, dentre os quais, 04 (quatro) teses e 02 (duas) dissertações, por se tratarem de pesquisas cujo foco era a formação de professores formadores que trabalham com professores da educação básica de ensino público.

Cabe destacar que as quatro teses selecionadas foram todas produzidas no ano de 2017, já as duas dissertações, uma data de 2014 e a outra de 2015. Portanto, são trabalhos oriundos de pesquisas recentes e têm a rede pública de ensino como fonte de dados, em que a formação do professor formador é tema central. Entretanto, apenas uma tese discute a formação do professor formador que trabalha num Centro de Formação da rede pública, com o objetivo de cartografar os movimentos formativos desses sujeitos, o que nos faz acreditar na relevância desta pesquisa, dada a lacuna existente no tratamento do tema.

Construir caminhos que reflitam os anseios e as necessidades dos professores, para que possamos nos aproximar de um programa de formação continuada no município de Manaus/AM que possibilite a “superação das formas cotidianas de pensamento”, a qual perpassa diretamente por um “exercício de tomada

⁹ O portal da CAPES foi acessado através do endereço eletrônico: <https://catalogodeteses.capes.gov.br>, em: 04/01/2020. Após a consulta, elaboramos uma tabela com as referências das teses e dissertações e suas respectivas temáticas abordadas, que se encontra no APÊNDICE A.

de consciência e de reflexão” (BISSOLI; BOTH, 2016, p. 28), tem sido o principal foco de quem trabalha na DDPM. No entanto, para que pudéssemos entender melhor tais processos, era de fundamental importância que olhássemos para nós mesmos, que pensássemos em como nos autoformamos nesse caminho. Precisávamos investigar o nosso fazer e refletir sobre ele, levando-nos a reconhecer quem somos e como vamos nos construindo nesse processo de formação.

Muitas “falas”¹⁰ foram e ainda são ouvidas sobre os processos formativos desenvolvidos pelo setor anteriormente citado. Essas falas nos fazem refletir sobre: quem somos, de que forma estamos nos construindo, o que dizem que somos, como nos (re)conhecemos, como nos refazer a partir de quem somos. Dessa forma, a questão da formação do professor formador tem gerado muitas discussões entre os professores formadores da DDPM, integrantes das várias equipes de formação que fazem parte tanto da Gerência de Formação Continuada (GFC), quanto da Gerência de Tecnologia Educacional (GTE)¹¹.

Essas equipes de formação organizam-se periodicamente para a realização de estudos e pesquisas, intitulados formação do formador, porém, esses estudos são específicos para a preparação e organização dos encontros formativos de cada equipe, carecendo, assim, de um processo sistemático de formação que estabeleça elos entre todas as equipes formativas.

É nesse momento histórico em que nós, da DDPM, nos encontramos: perguntando-nos sobre nossa função de professores formadores, bem como indagando-nos sobre o nosso fazer e nossa identidade, que devem estar estreitamente ligados com o fazer dos professores (ou pelo menos deveriam estar!). Precisamos nos dar oportunidade de nos “recriar sempre, sempre!”¹²

É imprescindível que nos dias de hoje, dado o descompasso e a descontinuidade das políticas públicas de educação impostas pelo atual governo, o tema da formação de professores formadores no espaço público seja uma pauta

¹⁰ Essas “falas” são ouvidas pelos(as) próprios(as) professores(as) formadores(as), verbalizadas pelos vários sujeitos que compõem o quadro de servidores da SEMED/Manaus: professores da rede de ensino que participam dos processos de formação, coordenadores pedagógicos, assessores, pedagogos, diretores de unidades de ensino.

¹¹ De acordo com o Decreto 2.682, de 26 de dezembro de 2013, que trata do Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação, fazem parte da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), duas gerências, a Gerência de Formação Continuada (GFC) e a Gerência de Tecnologia Educacional (GTE) (MANAUS, 2013).

¹² Excerto do poema “Aninha e suas pedras”, de Cora Coralina (2015).

urgente e contínua para que possamos enxergar brechas, como nos aponta Gramsci (1982), para tentarmos consolidar projetos de educação e de escola democrática, com vistas a formação do ser humano integral, que possam fazer frente às concepções fragmentadas e que não ajudam nos processos de reflexão da realidade.

A tese aqui defendida, portanto, é a de que os processos de formação continuada do professor formador podem colaborar para a tomada de consciência a respeito do ser professor formador, da sua formação e autoformação, desde que, na centralidade desses processos, estejam as relações que se pautem na sua pessoa e na sua profissionalidade. Para isso, devem utilizar-se, de forma intencional e sistemática, de uma ação reflexiva e dialógica como elementos mediadores que, por meio de abstrações e generalizações, possam constituir-se em atividade mobilizadora de novas construções conceituais.

Na condição de professores formadores, questionamo-nos sobre nossos processos de formação continuada¹³, considerando a caminhada de 10 (dez) anos na DDPM, como base para discutir propostas de processos de formação. Então, se quisermos saber sobre essa formação, temos que saber como ela é, de fato, e é assim que começamos a nos indagar: Como se dá o processo de formação do professor formador na DDPM? Quais pilares fundamentam a formação desse profissional? Quem é o professor formador lotado na DDPM? De que maneira se dá o processo de construção da identidade do professor formador e como o seu processo formativo e autoformativo impacta a construção dessa identidade? Como os professores formadores se (re)conhecem no percurso da profissão? Que possibilidades de formação podem contribuir com os processos de formação e autoformação do professor formador?

Essas questões nos fazem refletir sobre possibilidades de formação e autoformação para o professor formador, portanto sobre as contribuições que a perspectiva histórico-cultural pode trazer para tais processos formativos, bem como para o processo de construção da nossa identidade. Compreender as contribuições de uma proposta de formação continuada, alicerçada no referencial da Teoria

¹³ Por formação continuada entendemos ser um processo contínuo que acompanha o desenvolvimento profissional/pessoal dos professores. Tem formato/metodologias/estratégias e tempos diferenciados. Além disso, “[...] tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação” (CUNHA, 2003, p.368).

Histórico-Cultural (THC), para os processos de formação e autoformação e de construção da identidade de professores(as) formadores(as) da Equipe Rede Colaborativa/Polo de Formação Continuada (ERC/PFC) – Educação Infantil, da GFC/DDPM/SEMED/Manaus, constitui nosso objetivo geral.

A partir do objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos: 1. (Re)conhecer quem é o(a) professor(a) formador(a) lotado(a) na Equipe Rede Colaborativa/Polo de Formação Continuada (ERC/PFC) – Educação Infantil, da GFC/DDPM/SEMED/Manaus; 2. Identificar e analisar de que maneira se dá o processo formativo e autoformativo do(a) professor(a) formador(a); 3. Entender como os(as) professores(as) formadores(as) se (re)conhecem no percurso da profissão e de que forma isso impacta na construção de sua identidade e; 4. Indicar possibilidades de caminhos que possam contribuir com os processos de formação e autoformação do(a) professor(a) formador(a).

Para que possamos nos aproximar dos objetivos propostos, organizamos o trabalho em quatro seções, seguidas das (in)conclusões, que representam as considerações finais a respeito do processo da pesquisa.

A primeira seção tem como título: “O *lócus* e o contexto da pesquisa: a formação continuada de professores(as) formadores(as) da Educação Infantil”. Nela apresentamos o *lócus* onde foi realizada a pesquisa, destacando elementos importantes para conhecermos o contexto e os sujeitos que dela participam, necessários para a compreensão do desenvolvimento da pesquisa.

Na segunda seção, intitulada: “Caminhos possíveis: pontos de partida (e de chegada) para a pesquisa – o caminho teórico-metodológico”, evidenciamos os porquês das nossas escolhas e discutimos sobre os encontros e desencontros no caminho da pesquisa com formação, explicando o que fizemos e como fizemos. Consta o detalhamento do caminho teórico-metodológico, entendendo-o como opção possível.

Nomeamos a terceira seção de: “Implicações da Teoria Histórico-Cultural na formação de professores(as) formadores(as) de Educação Infantil”. Mediante a necessidade de recorrer aos conceitos fundantes dessa teoria, esclarecemos alguns deles, imprescindíveis à pesquisa em foco, tais como: vivências, atividade, aprendizagem e desenvolvimento, sentidos e os significados de ser professor(a) formador(a) na Educação Infantil. A análise e compreensão dos pressupostos foram fundamentais para que pudéssemos fazer as devidas relações quanto aos dados da

pesquisa que foram gerados e apresentados diante dos nossos olhos. Um olhar aprofundado foi requerido para não nos perdermos no emaranhado de dados gerados no campo e, fundamentalmente, para fazermos as devidas relações entre eles e os conceitos base que nos deram sustentação no decorrer da pesquisa.

A quarta e última seção ficou assim denominada: “Desafios e possibilidades para a formação de professores(as) formadores(as) da Educação Infantil: a busca de uma formação para-si”. Nela, abordamos três desafios, apontados pelos(as) professores(as) formadores(as) no desenvolvimento da pesquisa, os quais intitulamos: 1. Da profissão – professor(a) formador(a); 2. Da pessoa – professor(a) formador(a); e 3. Da relação do/com o processo de formação. Discutimos, também, sobre algumas possibilidades de caminhos que podem contribuir com os processos de formação e autoformação dos(as) professores(as) formadores(as) e que colocam, na centralidade desses processos, a relação estabelecida entre os(as) próprios(as) professores(as) formadores(as), fazendo-nos perceber um estreito diálogo entre a sua pessoa e a sua profissão.

Por fim, apresentamos as (in)conclusões, com algumas reflexões sobre a pesquisa como possibilidade formativa e autoformativa. Falaremos sobre as aprendizagens no caminho da pesquisa, portanto consideramos uma conclusão da pesquisa somente, mas não das reflexões que cercam os processos de formação continuada de professores(as) formadores(as) da Educação Infantil. Além disso, discutiremos possibilidades de uma formação que humanize e que olhe o ser integral, entendendo que todos nós, como participantes da pesquisa, estamos em constante processo de formação e autoformação.

Acompanhar o(a) professor(a) formador(a) numa jornada de reflexão e possibilidades de tomadas de consciência para que conseguisse perceber os sentidos e significados do que é ser professor(a) formador(a) em seu processo de formação e autoformação foi nosso maior desafio. Aqui vale ressaltar a importância da base epistemológica que deu sustentação à pesquisa e nos ajudou a tentar alargar a concepção dos(as) professores(as) formadores(as) sobre seus processos de formação e autoformação, para que pudessem perceber que tais processos estão para além da apreensão de teorias somente, para além da cotidianidade (HELLER, 1987).

A instituição SEMED/Manaus pode se reconduzir mediante trabalhos acadêmicos e científicos, cujo foco não sejam só as suas fragilidades, mas, sobretudo,

seus avanços e possibilidades. Não podemos nos eximir desse compromisso pessoal, profissional, ético, científico, político e pedagógico. Dessa reflexão, depreendemos que dependendo de como são desenvolvidos os processos de formação do professor formador, tais processos poderão colaborar (ou não) com a práxis que tanto perseguimos.

1 O LÓCUS E O CONTEXTO DA PESQUISA: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) FORMADORES(AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Porque eu só preciso de pés livres,
de mãos dadas e, de olhos bem abertos...¹⁴

(Guimarães Rosa)

O excerto do poema intitulado *Bibliocausto*, de Guimarães Rosa, traduz muito bem o sentimento que nos envolve ao iniciar esta seção. Uma pesquisa realizada no ambiente de trabalho exige sim, “pés livres, mãos dadas e olhos bem abertos”, como diz o poeta. Pés livres porque a liberdade, assim penso, é um critério para pesquisa; precisamos ter liberdade para indagar aquilo que nos inquieta e, assim, fazer escolhas por caminhos possíveis. Mãos dadas porque não tem como nos envolvermos com a pesquisa sem precisarmos dos outros (os sujeitos da pesquisa, as pessoas que nos cercam, os autores dos livros que lemos e tantos outros), que nos ajudam a entender a realidade. Por fim, olhos bem abertos, porque precisamos olhar e analisar o contexto da pesquisa tentando nos manter vigilantes para não enxergar o que não existe ou enxergar o que existe de forma equivocada.

É com esse compromisso que iniciamos esta seção, que apresenta o *lócus* e o contexto da pesquisa. Primeiro, vamos tratar da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), um setor da Secretaria Municipal da Educação de Manaus (SEMED), responsável pelos processos de formação continuada dos profissionais da educação do referido município. Na sequência, explicaremos como esse setor é organizado institucionalmente, para entendermos onde se localiza a Equipe Rede Colaborativa/Polo de Formação Continuada (ERC/PFC) e, por conseguinte, os(as) professores(as) formadores(as) da Educação Infantil. Dessa forma, o conhecimento do contexto faz-se necessário para que possamos entender como se realizam os processos de formação e autoformação desses sujeitos, nosso objeto de investigação.

¹⁴ Excerto do poema “*Bibliocausto*”, de João Guimarães Rosa, parte integrante do livro “*Magma*” (1997).

1.1 A Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) no contexto da SEMED/Manaus

A rede municipal de ensino de Manaus (SEMED) é o lócus mais amplo onde a pesquisa foi realizada. A escolha, em primeiro lugar, deu-se devido ser a rede de ensino onde se concentra minha experiência profissional na educação pública e, em segundo lugar, porque abriga, em seu organograma institucional¹⁵, a DDPM, local em que trabalho atualmente e onde foi realizada a pesquisa.

A SEMED/Manaus possui 499 unidades educacionais, conforme Quadro 1 (p. 31), das quais 416 estão localizadas na zona urbana e 83 estão na zona rural. Destacamos que, na zona rural, 35 escolas localizam-se na área rodoviária (com acesso feito por transportes terrestres) e 48 ficam na área ribeirinha (com acesso feito por transporte fluvial), em que 19 escolas concentram-se nas comunidades localizadas ao longo do Rio Amazonas e 28 ficam às margens do Rio Negro e 04 são escolas indígenas¹⁶.

Para atender esse quantitativo de escolas, a SEMED/Manaus está subdividida, geográfica e administrativamente, em sete Distritos Educacionais, nomeados de Divisões Distritais Zonais (DDZs)¹⁷ que atendem 234.731 estudantes¹⁸ e têm, em seu quadro de pessoal, um total de 9. 711 professores atuando na educação básica¹⁹, dentre os quais, 2.266 atuam na etapa da Educação Infantil²⁰.

¹⁵ O organograma institucional da SEMED/Manaus (2019) encontra-se no ANEXO A.

¹⁶ Informações encontradas na página da SEMED/Manaus, através do endereço eletrônico: semed.manaus.am.gov.br, acesso em 07/01/2020.

¹⁷ Com o objetivo de descentralizar as atividades pedagógicas, administrativas e financeiras e devido ao aumento da demanda educacional, surgiu a necessidade de reorganizar a estrutura organizacional da SEMED, criando, assim, sete Divisões Distritais Zonais (DDZs), a saber: DDZ Sul, DDZ Centro-Sul, DDZ Oeste, DDZ Leste I, DDZ Leste II, DDZ Norte e DDZ Rural – Rodoviária e Ribeirinha (Decreto nº 0090, de 4 de maio de 2009/PMM/MANAUS). Essas zonas ou distritos foram divididos levando-se em consideração as áreas geográficas do município de Manaus.

¹⁸ Dados obtidos através da Divisão de Informação e Estatística (DIE/SEMED), que administra o SIGEAM/SEMED (Sistema de Gestão Educacional do Amazonas), um sistema de grande porte, em plataforma Web, desenvolvido pela empresa PRODAM, contratada pela SEMED/Manaus. Permite às secretarias de educação um efetivo controle das atividades nas escolas, da vida escolar dos alunos, dos recursos docentes e do planejamento. Permite ainda, para a Secretaria de Educação, a gestão integrada de todas as escolas. Para saber mais, acesso pelo endereço eletrônico: www.prodam.am.gov.br.

¹⁹ Dados obtidos através da Divisão de Pessoal (DP/SEMED).

²⁰ Dados obtidos através da Divisão de Pessoal (DP/SEMED).

Quadro 1 – Unidades Educacionais – SEMED/MANAUS

DDZ	UNIDADES EDUCACIONAIS	CRECHE	CMEI	ESCOLA MUNICIPAL	CEMEJA
SUL	68	4	21	43	-
OESTE	83	4	25	54	-
NORTE	65	1	22	42	-
CENTRO-SUL	58	5	16	37	-
LESTE I	72	3	16	52	1
LESTE II	70	3	10	57	-
RURAL	83	-	1	82	-
TOTAL	499	20	111	367	1

Fonte: SEMED/SSAF/DEPLAN/SIGEAM/DIE – Data de referência: 01/10/2019

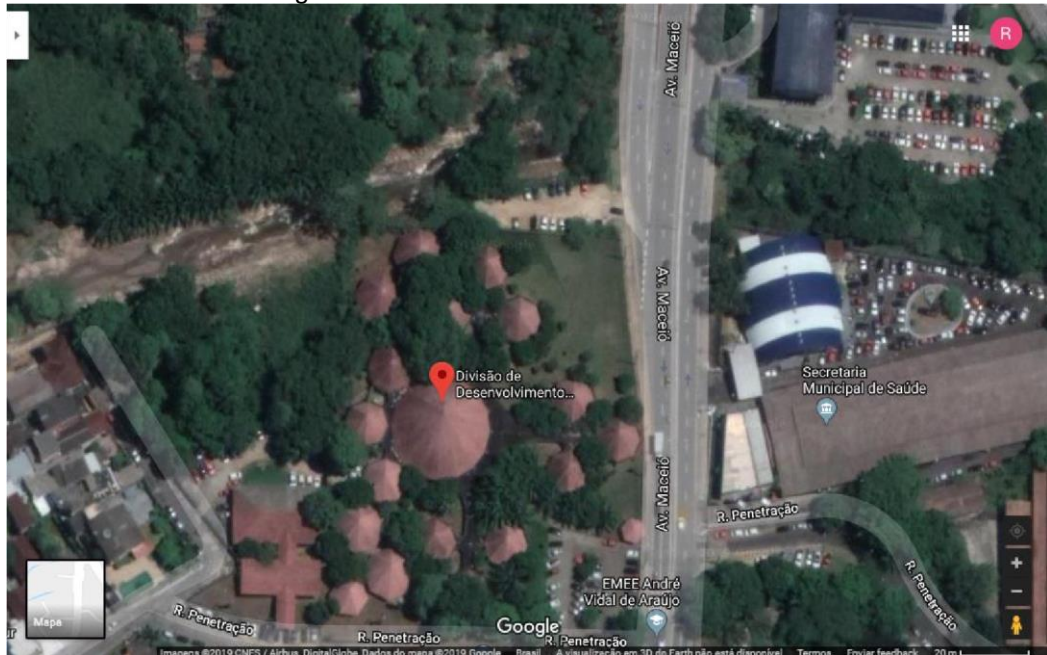
Por seus números expressivos, a SEMED/Manaus é considerada a terceira maior rede de ensino público do Brasil. Como podemos perceber nos dados indicados no Quadro 1, há 20 (vinte) creches e 111 (cento e onze) Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), um número que ainda não atende a demanda de crianças em fase creche e pré-escola no município²¹, principalmente em se tratando das zonas Leste e Norte, que concentram a maior densidade populacional da cidade. Entretanto, não vamos discorrer sobre essa questão, visto que nosso objetivo em apresentar esses dados assenta-se na contextualização geral do *lôcus* da pesquisa e, assim, percebermos como o(a) professor(a) formador(a) que atende os professores da Educação Infantil se movimenta nesse contexto.

No que se refere aos processos pedagógicos, a SEMED/Manaus, além das equipes concentradas nas DDZs, onde se localizam as unidades educacionais e de onde partem as necessidades pedagógicas a serem trabalhadas, conta também com as equipes chamadas de setores macro da SEMED. A DDPM é um desses setores e constitui nosso *lôcus* específico da pesquisa.

²¹ Para maiores informações sobre o atendimento na primeira infância, principalmente das creches públicas, indicamos a leitura da Tese de Doutorado realizada por Arlene Araújo Nogueira, integrante do GEPEV/UFAM, cujo título: “Interações e desenvolvimento da linguagem oral em crianças na creche: uma abordagem histórico-cultural”, preocupou-se em compreender o processo de desenvolvimento da linguagem oral na etapa da primeira infância, de acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (NOGUEIRA, 2016). Para isso, fez um estudo sobre o atendimento na fase creche no município de Manaus.

O espaço da DDPM fica em uma área ampla, localizada entre as ruas Maceió (com acesso à sede da SEMED e à Secretaria Municipal de Saúde/SEMSA) e Penetração (com acesso ao Complexo Municipal de Educação Especial/CMEE e à Escola Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo), no bairro Parque Dez de Novembro, conforme mostra a figura a seguir.

Figura 1: Planta aérea da DDPM/GFC/GTE



Fonte: <https://google.com/maps/place/divisaodedesenvolvimento>

Antes do ano 2000, o espaço da DDPM abrigava a Escola Municipal José Carlos Martins Mestrinho. O prédio foi adaptado para dar lugar ao então Centro de Formação Permanente do Magistério (CFPM). Como veremos a seguir, a DDPM já passou por diversas mudanças em sua estrutura organizacional no percurso de seus 20 anos de existência.

Conforme consta no Programa de Formação Tapiri²² (2014), a primeira nomenclatura recebida pela DDPM, com a Lei nº 591, de 23 de março de 2001 foi

²² Nome dado ao Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus, cujo nome Tapiri, que significa, em língua indígena, “palhoça provisória onde se abrigam caminheiros”, “cabana” (verificar Dicionário Online de Português, em <https://www.dicio.com.br>. Acesso em 07/04/2019). Pelo formato circular das salas que compõem o local, designava o encontro de professores e o encontro de saberes. Esse Programa representa a primeira sistematização, em forma de documento, de uma proposta de trabalho de formação continuada de professores da SEMED/Manaus. Para maiores detalhes sobre as primeiras versões dos Programas de Formação Continuada Tapiri, verificar a dissertação intitulada: “As políticas públicas de formação continuada efetivadas no Centro de Formação Permanente do Magistério de 2000 a 2006: das concepções descartadas às concepções permitidas”, de Silvia Cristina Conde Nogueira (2007).

“Centro de Formação Permanente do Magistério (CFPM)”. Agregaram-se, o Centro de Formação, o Centro de Treinamento e Aperfeiçoamento dos Professores (CETAP), o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) e a Seção de Currículos e Programas da SEMED à época. Em 2006, devido à outra reforma administrativa, o Centro de Formação passou a se chamar “Coordenadoria de Formação do Magistério (COFM)” e, em maio de 2007, a SEMED sofre uma nova reestruturação e a Coordenadoria transforma-se em “Gerência de Formação do Magistério (GFM)”. Por fim, em 2009, com as frequentes mudanças na gestão da educação municipal, deu-se a substituição da Gerência de Formação do Magistério pela “Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM)”, estrutura que persiste até os dias atuais.

De acordo com o Programa de Formação Permanente dos Profissionais da Educação da DDPM²³, observamos, em seu texto de apresentação, que o setor reconhece a descontinuidade pela qual tem passado:

[...] somos sabedores de que esse espaço tem sua trajetória histórica marcada por passos e descompassos, limites e possibilidades, avanços e retrocessos, como não poderia deixar de ser. Entretanto, tem sido um exercício constante manter os princípios norteadores da formação reflexiva e humanizadora, pilares desse programa, com vistas ao desenvolvimento do(s) sujeito(s) em constante e contínuo processo de formação e autoformação (MANAUS/SEMED, 2018).

Essas constantes mudanças nos fazem refletir sobre o fato de que não se consegue caminhar na direção da implantação de políticas públicas de Estado, visto que a educação ainda fica sujeita a políticas de governos, causando descontinuidade das ações de formação em virtude da descontinuidade das lideranças que estão à frente das instituições públicas. Entretanto, apesar da descontinuidade dos processos de formação continuada na SEMED/Manaus a cada mudança de governo, percebemos que a formação continuada de professores tem um lugar construído historicamente no município, marcada tanto por retrocessos quanto por avanços²⁴.

Na revisão de literatura realizada a respeito do tema da nossa pesquisa, observamos que apenas uma tese de doutorado referiu-se a um Centro de Formação

²³ O Programa de Formação Permanente dos Profissionais da Educação descreve as concepções, metodologias, estratégias, formas de avaliação, e, em anexo, estão os projetos de cada equipe de formação da DDPM/GFC/GTE (MANAUS/SEMED, 2018).

²⁴ Identificamos algumas publicações ou pesquisas de mestrado e doutorado que têm como foco o trabalho de formação continuada realizado pela DDPM/SEMED/Manaus. Aqui, recomendamos a leitura de: Gatti et al. (2019); Teles (2019); Revista Mutações/UFAM (2018).

e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapro) em uma rede pública de ensino do estado do Mato Grosso (MT). Em outra pesquisa sobre políticas de formação de professores implementadas pelos sistemas públicos de ensino, cujo recurso no ensino dos estudantes há o sistema apostilado, Marli André (2013) destaca três municípios com formação continuada de professores em um espaço físico próprio, um Centro de Formação, dentre eles: Centro de Formação de Jundiaí/SP, Escola de Formação Permanente do Magistério (ESFAPEM) em Sobral/CE e Centro de Formação (CEFOR) em Campo Grande/MS. As pesquisas nos mostram poucas experiências de formação continuada de professores com implementação de Centros de Formação, seja nos estados, seja nos municípios.

No estado do Amazonas há o Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta (CEPAN) e, na capital, mesmo não tendo a denominação de Centro de Formação, a DDPM possui um espaço físico destinado à formação dos profissionais da educação. As duas experiências são geridas pela Secretaria Estadual de Educação e Desporto (SEDUC) e Secretaria Municipal de Educação (SEMED)/Manaus, respectivamente.

Atualmente, na estrutura organizacional da SEMED/Manaus, a DDPM agrega duas gerências: a Gerência de Formação Continuada (GFC) e a Gerência de Tecnologia Educacional (GTE). Ambas trabalham processos de formação continuada, porém com abordagens diferenciadas que se complementam. O setor, como um todo (DDPM/GFC/GTE), encontra-se situado no mesmo espaço físico, conforme percebemos no mapa da planta aérea, anteriormente demonstrado na Figura 1 (p. 31). O espaço é organizado por prédios e, estes, em salas.

O espaço físico da DDPM está envolto por área verde com árvores das mais variadas espécies (Figura 2, p. 35) e, por isso, há várias espécies de animais, principalmente pássaros. Há uma área à frente e, outra, nos fundos, cujos espaços alojam estacionamentos; 01 (um) auditório com capacidade para 180 (cento e oitenta) lugares e, em seu mezanino, há espaço para 05 (cinco) salas, ocupadas por equipes da DDPM ou mesmo por outros setores da SEMED/Manaus. Há, ainda, nesse espaço central, 01 (uma) biblioteca e 09 (nove) salas de aula, sendo 01 (uma) delas utilizada para laboratório interdisciplinar. As salas acomodam até 50 (cinquenta) lugares cada uma.

Figura 2 – Fotografia do Espaço Externo da DDPM – Frente / Hall



Fonte: Acervo Pessoal de Professores Formadores da DDPM²⁵

Vamos encontrar, ainda, 04 (quatro) laboratórios de informática, com capacidade para 20 (vinte) lugares; 01 (uma) sala com Mesas Educacionais Mundo das Descobertas²⁶; 02 (duas) salas de gerências; 01 (uma) sala de chefia; 10 (dez) salas destinadas às equipes de formação, conforme projetos afins; 03 (três) salas para os setores administrativos, sendo 01 (uma) para chefia da DDPM, 01 (uma) para gerência da GFC e 01 (uma) para gerência da GTE. Ainda há, no espaço da DDPM, 01 (um) depósito geral e, em cada sala de aula, há 01 (um) depósito menor; 01 (uma) guarita, no acesso à rua Maceió; 01 (uma) sala de apoio administrativo do auditório; 01 (uma) cozinha grande de uso comum e 01 (uma) menor, que fica na GTE; e, 01 (um) banheiro grande e 01 (um) menor, localizados próximo ao auditório, já que em cada sala há banheiros reservados para os professores formadores e servidores administrativos.

²⁵ Algumas fotografias utilizadas nesta Tese foram gentilmente cedidas pelos(as) professores(as) formadores(as), sujeitos da pesquisa, ou pelos demais professores formadores que compõem o quadro funcional da DDPM.

²⁶ Recursos utilizados através da parceria entre a SEMED e a Editora Positivo (início dos anos 2000). Combinam atividades interativas com materiais manipuláveis, como jogos de dominó, encaixe, memória, quebra-cabeças. Servem como auxílio no processo de alfabetização e desenvolvimento do raciocínio lógico das crianças. Alguns Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) possuem tais recursos, daí a necessidade da DDPM ter tais recursos devido o processo de formação dos professores da rede municipal.

Os espaços são interligados por um *hall* que fica ao redor do auditório, por pátios ou áreas comuns e/ou por trilhas, caminhos que vão de uma sala à outra e interligam as áreas externas às internas, conforme podemos observar na Figura 3.

Figura 3 – Fotografia do Espaço Externo da DDPM: Caminhos



Fonte: Acervo Pessoal de Professores Formadores da DDPM

O detalhamento de como o espaço está organizado é fundamental na compreensão da sua importância entre a relação deste com o(a) professor(a) formador(a), a ser aprofundada na quarta seção desta tese.

De acordo com o Decreto nº 2.682, de 26 de dezembro de 2013, que dispõe sobre o Regimento Interno da SEMED, em seu Art. 39, inciso I, à DDPM compete, dentre outras competências: “Elaborar, implementar, coordenar e avaliar a Política de Educação Continuada do Magistério Municipal” e seu objetivo precípua é:

Desenvolver processos de formação continuada associada à pesquisa, fundamentada na práxis educativa humanizadora, democrática e cidadã, na perspectiva da transdisciplinaridade, articulando as formações continuadas com os processos de construção de uma escola que respeite a diversidade, a pluralidade e a inclusão.²⁷

²⁷ Dados obtidos na página oficial da SEMED: semed.manaus.am.gov.br, acesso em 02 de abril de 2019.

Percebemos que são competências e objetivos bem desafiadores para a DDPM, principalmente porque não estão dissociados de uma política pública de educação, na qual a formação “[...] é um elemento estruturante na busca pela valorização docente” (ASSIS, 2016, p. 77), por isso mesmo requer melhor estrutura, carreira e condições de trabalho. Nesse sentido, na SEMED/Manaus, há muitos passos a serem dados em direção a uma política pública de formação que valorize os profissionais da educação em suas múltiplas dimensões. Não vamos longe, a descontinuidade a que nos referimos no início desta subseção é um exemplo disso. Entretanto, bem sabemos, “[...] o espaço público é um espaço de luta necessária” (SILVA JR., 2016, p. 26), exige, pois, investimento nas pessoas que nele trabalham para tentarmos nos aproximar do que está escrito nas letras das leis.

Percebemos ações de formação realizadas, tanto pela Gerência de Formação Continuada (GFC), como pela Gerência de Tecnologia Educacional (GTE), que integram a DDPM/SEMED/Manaus, que perseguem a perspectiva do trabalho transdisciplinar nos processos de formação continuada dos professores. Especificamente, na GFC, é realizado um trabalho, em parceria com a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), que ancoram os processos de formação nessa abordagem conceitual²⁸.

A DDPM e suas gerências trabalham com o que chamam de modalidades (presencial, semipresencial e a distância) e estratégias (formação em serviço e/ou em rede/polos) diferenciadas de formação continuada, para atenderem os professores em seus respectivos turnos de trabalho (matutino, vespertino e/ou noturno).

Conforme o Caderno de Orientações Pedagógicas da DDPM, baseado no Programa de Formação Permanente dos Profissionais da Educação, para o atendimento de toda a demanda dos profissionais da educação, a DDPM elabora e organiza, anualmente, orientações pedagógicas, cujo objetivo é esclarecer a(s) forma(s) de participação nas diversas modalidades e estratégias de formação oferecidas e, junto às orientações, disponibiliza o Calendário de Formações da SEMED (zonas Urbana e Rural – áreas rodoviária e ribeirinha).

²⁸ Sobre o trabalho de formação numa abordagem transdisciplinar realizado na DDPM, em parceria com a UEA, conferir: Wanzeler e Trajano (2014).

Os(As) professores(as) formadores(as), sujeitos da pesquisa, integram a Gerência de Formação Continuada (GFC) que, conforme o Decreto 2.682/13, em seu Art. 41, cabe a esta gerência:

- I – Desenvolver processos de formação continuada associada à pesquisa e fundamentada na práxis educativa humanizadora, democrática, cidadã e pública, na perspectiva da transdisciplinaridade;
- IV – Promover estudos que conciliem as dimensões do ensino de conhecimento técnico, histórico, político, econômico, socioambiental e cultural com uma educação humanizadora;
- XI – Articular as formações continuadas com os processos de construção de uma escola que respeite a diversidade, a pluralidade e a inclusão.

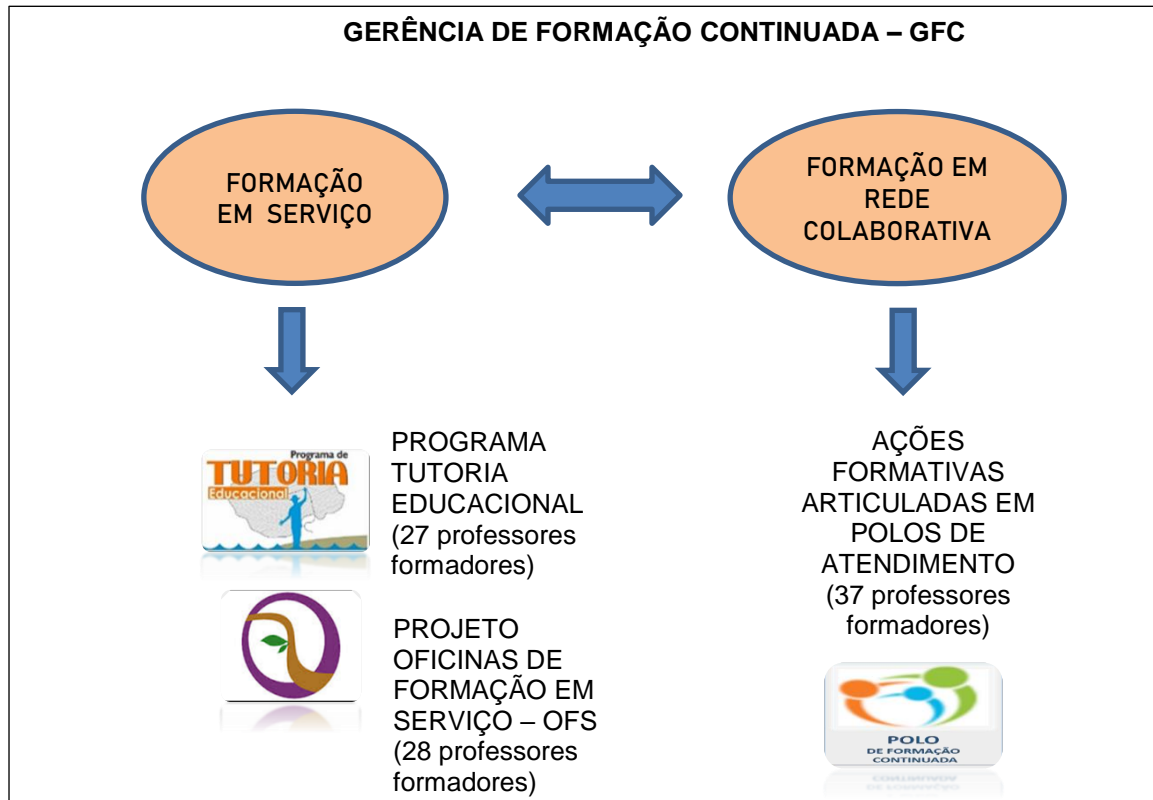
Para atender ao exposto no Decreto acima citado, a GFC, assim como a DDPM de um modo geral, desenvolve duas estratégias de formação²⁹, denominadas de Formação em Serviço e Formação em Rede Colaborativa/Polo de Formação Continuada.

A estratégia de Formação em Serviço considera a escola como *lócus* privilegiado de formação dos profissionais da educação. Os professores formadores, nesse sentido, colaboram com a construção dos projetos formativos da escola e de suas equipes e, na GFC, estão organizados em duas equipes: 1. Oficinas de Formação em Serviço – OFS (que atualmente se configura, por intermédio da parceria com a UEA, como curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente); e, 2. Tutoria Educacional (específica para professores que estão em estágio probatório e equipes de governança das unidades escolares).

A Formação em Rede Colaborativa/Polo de Formação Continuada (ERC/PFC) assume uma forma de atendimento por polos de formação, em que o polo pode ser o espaço da DDPM ou outro, como escolas polo, por exemplo. Nessa configuração, os professores formadores trabalham com necessidades afins de um grupo de escolas, num processo de formação em rede. Na Figura 4 (p.39), demonstramos a estrutura organizacional pedagógica da GFC para que possamos entender melhor a forma de organização desse setor.

²⁹ Por estratégias de formação entende-se as duas formas principais de atendimento aos profissionais de educação da rede pública municipal de ensino de Manaus, como já citado com relação ao trabalho da DDPM, quais sejam: formação em serviço e em rede/polos (MANAUS/SEMED, 2018).

Figura 4 – Estrutura Organizacional Pedagógica da GFC



Fonte: Orientações Pedagógicas DDPM/2018-2019.

As duas estratégias de atendimento de formação se debruçam sobre focos e estudos específicos e, de acordo com a necessidade das demandas de formação, alguns professores formadores articulam-se com outras equipes formativas, seja da própria GFC, seja da GTE, para interlocução e organização dos trabalhos de formação para atenderem, além dos professores, também os diretores e pedagogos das unidades escolares e os assessores pedagógicos das DDZs.

Trataremos aqui da Equipe Rede Colaborativa/Polo de Formação Continuada (ERC/PFC) e, mais especificamente, da subequipe Educação Infantil. Portanto, na subseção seguinte, esclareceremos melhor como essa equipe está organizada e porque ela foi escolhida para ser nossa fonte de dados do campo.

1.2 A Equipe Rede Colaborativa/Polo de Formação Continuada (ERC/PFC) – Educação Infantil

No ano de 2018, em que se realizou a pesquisa, a ERC/PFC constituía-se dos seguintes subequipes formativas: 1. Educação Infantil (Creche e Pré-escola); 2. Bloco Pedagógico (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental); 3. Anos Iniciais (4º e 5º ano do

Ensino Fundamental); 4. Anos Finais (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental); 5. Educação de Jovens e Adultos (EJA: 1º e 2º segmentos); e, 6. Diversidade (Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA com foco nos estudos de gênero, raça, religião, direitos humanos e afins, aproximando-se da perspectiva da transdisciplinaridade).

Cada subequipe formativa tinha um quantitativo de professores formadores que, por sua vez, tinha um articulador³⁰, acompanhado por uma coordenação geral (pedagógica e administrativa) da ERC/PFC, respondendo, institucionalmente, à gerente da GFC e, esta, à chefe da DDPM.

O fato de termos escolhido a equipe específica da Educação Infantil foi devido às observações preliminares realizadas no campo de pesquisa terem demonstrado certa autonomia desses(as) professores(as) formadores(as) em seus processos de formação e, por esse motivo, foi a equipe que nos despertou o interesse para a questão da construção de um trabalho de pesquisa com formação.

Tomamos, aqui, o conceito de autonomia sob a orientação da Teoria Histórico-Cultural: “[...] a autonomia do sujeito diz respeito à sua capacidade de tomada de decisões, de responsabilidade por seus atos, de consciência de si no mundo de forma crítica e digna” (FREITAS et al., 2018, p. 111). Essa compreensão de autonomia é oriunda do conceito de autorregulação, a que Vygotski (2012a) denominou como a capacidade de dominar a própria conduta.

Mesmo fazendo parte da ERC/PFC, em que as demais equipes específicas localizam-se em um único espaço coletivo, a equipe de professores(as) formadores(as) da Educação Infantil ocupa um espaço à parte, portanto, essa equipe tem uma sala somente para ela. Na entrada dessa sala, deparamo-nos com um mural de avisos, onde ficam informações importantes como: calendários de atividades da SEMED; quadro com as datas de aniversários dos(as) professores(as) formadores(as); *tickets* com frases do dia e/ou poemas; mas, algo bem interessante que observamos foram placas indicando: EM ESTUDO ou EM REUNIÃO.

Perguntados(as) sobre o motivo das placas, fomos informados, pelos(as) professores(as) formadores(as), de que foi a “saída” para que a equipe conseguisse ter privacidade para os momentos de estudos e reuniões internas, já que os espaços da DDPM não ficam fechados ao longo do dia. Então, até mesmo os próprios colegas

³⁰ O articulador de cada equipe também realiza formação com os professores da rede, portanto também é considerado um(a) professor(a) formador(a).

das outras equipes entravam na sala a qualquer momento e, com isso, atrapalhavam os momentos de estudo e concentração da equipe de Educação Infantil. Com as placas, afixadas na porta pelo lado de fora, conforme o *status* do trabalho que está sendo desenvolvido no dia, o problema foi resolvido. Todos respeitam a indicação e, quando não há placas, não tem problema no acesso de outras pessoas à sala.

Figuras 5 e 6 – Mural de Entrada da Sala dos(as) Professores(as) Formadores(as)



Fonte: Acervo Pessoal de Professores Formadores da DDPM

Nessa sala são realizados os estudos e organizados os materiais a serem utilizados nos encontros de formação, que ficam guardados dentro ou acima dos armários dispostos na própria sala. Entretanto, caso haja necessidade de um espaço

maior para atendimento de demandas específicas, os professores formadores podem utilizar qualquer uma das salas, laboratórios ou biblioteca da DDPM, desde que façam o agendamento previamente. Foi desse jeito que nos movimentamos para realizar os encontros da pesquisa com formação: algumas vezes, para as rodas de conversa, utilizamos a própria sala dos(as) professores(as) formadores(as), afixando a placa EM ESTUDO e, quando precisamos de espaço maior, fizemos o agendamento de uma das salas de aula da DDPM, para a melhor realização das atividades.

Quanto à questão de materiais didático-pedagógicos para a realização das atividades de formação continuada dos profissionais da educação, em sua grande maioria, são adquiridos pelos(as) próprios(as) professores(as) formadores(as), visto que a SEMED não tem disponibilizado, nos últimos anos, materiais dessa natureza para o trabalho de formação de professores, mesmo sendo solicitados todos os anos pela atual gestão da DDPM, como pudemos perceber nos arquivos de documentos expedidos pelo setor, ou tendo orçamento para tal aquisição, garantido no plano orçamentário e/ou no Quadro de Detalhamento das Despesas – QDD/2018³¹.

Os *notebooks* utilizados para as pesquisas e para o trabalho da formação são de propriedade dos(as) professores(as) formadores(as), já os 05 (cinco) *datashows* disponíveis para todas as equipes e que se encontram na sala do setor administrativo da DDPM foram comprados com recursos oriundos de rifas e almoços realizados pela atual gestão da DDPM, em colaboração com os professores formadores, por perceber, assim que assumiu a gestão, no ano de 2015, que a vida útil dos recursos tecnológicos, como *datashows* antigos, já estava esgotada.

Para melhorar o acesso à *internet*, esses mesmos recursos possibilitaram a compra de 04 (quatro) roteadores que otimizaram a navegação e o trabalho de pesquisa dos professores formadores. Entretanto, por ser utilizada por muitos servidores, a internet oscila muito e, quando a rede tem muitos acessos, geralmente, não funciona.

Destacamos que os professores formadores, apesar das limitações e insuficiência de recursos didáticos e materiais necessários para o exercício das formações, realizam grande esforço no que diz respeito ao investimento em sua

³¹ O Quadro de Detalhamento das Despesas – QDD/2018 integra a Lei Orçamentária 2018 e detalha todas as ações orçamentárias dos órgãos, entidades e fundos, inclusive da Câmara Municipal de Manaus, constantes no Orçamento Fiscal e da Seguridade Social do Município de Manaus. O QDD/2018 foi sancionado através do Decreto nº 3.929, de 03 de janeiro de 2018 e divulgado no diário Oficial do Município de Manaus – DOM, ano XIX, edição 4276.

própria formação e aquisição de materiais para assegurar, dentro das possibilidades, a qualidade no processo de formação continuada dos profissionais da educação, visto que, como dito anteriormente, atendem professores, pedagogos e diretores das unidades de ensino e assessores pedagógicos das DDZs.

No atual programa de formação da DDPM, assim como nas versões anteriores³², o eixo formação do formador sempre esteve presente como parte integrante dos programas de formação. Entretanto, podemos perceber, ao folhear os projetos de formação das equipes que compõem a ERC/PFC³³, que apenas a equipe de formação da Educação Infantil, desde o ano de 2015, tem tentado trilhar um caminho que contemple a formação do(a) professor(a) formador(a) como um dos eixos de seu projeto específico, estabelecendo, para isso, dentro deste, um subprojeto com cronograma, justificativa, objetivos, metodologia e avaliação.

No ano de 2018, o projeto desta referida equipe, intitulado: “Educação Infantil – repensando os processos para apropriação da leitura e escrita”, traz uma retrospectiva de como vem trabalhando o eixo formação do formador, inclusive detalhando as parcerias feitas, via DDPM, com o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Escola de Vigotski (GEPEV/UFAM), cujos estudos também compõem os processos de formação do(a) professor(a) formador(a) da Educação Infantil e integram essa pesquisa.

No referido projeto, o percurso de formação do(a) professor(a) formador(a) da Educação Infantil está especificado conforme demonstrado a seguir: 1. *Estudos e pesquisas individuais e/ou coletivos*: momento em que os integrantes da equipe estudam individualmente e/ou em duplas e aprofundam os conceitos dos cadernos da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil (MEC/SEB, 2016), realizando pesquisas bibliográficas; 2. *Socialização dos Estudos*: após os estudos e pesquisas individuais e/ou coletivos, há o momento em que um dos integrantes ou uma dupla é responsável por suscitar as discussões e levantar os questionamentos sobre o tema estudado entre os membros da equipe; 3. *Vivência*: com o objetivo de antecipar o

³² Podemos verificar tais assertivas no Programa de Formação Permanente dos Profissionais da Educação/DDPM (2018/2019) e nas versões dos Programas anteriores (2000; 2004; 2006; 2014).

³³ Os Projetos de Formação das equipes diretamente vinculadas à chefia da DDPM, assim como os das Gerências (GFC/GTE), específicos de cada equipe, são atualizados anualmente e compõem o Programa de Formação da DDPM.

vivido para re-ver e re-planejar as ações, assim era chamado o momento em que, após o planejamento do encontro de formação a ser realizado com os professores da rede, os(as) professores(as) formadores(as) exercitavam a experiência coletiva desse planejamento, como se fosse o dia do encontro formativo, para que conseguissem perceber quais as potencialidades e as fragilidades a serem superadas, percorrendo, assim, um processo tanto de avaliação quanto de replanejamento das ações preliminarmente propostas.

Parecia-nos que, mesmo se utilizando de conceitos como, por exemplo, o de vivência, os(as) professores(as) formadores(as) da Educação Infantil ainda tinham certa dificuldade no uso de tal conceito, utilizando-o com o significado de experiência, se considerarmos os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Baseando-se nas traduções feitas sobre os estudos de Vigotski³⁴ a respeito do conceito de vivência, Zoia Prestes (2012) esclarece que a palavra vivência teve dificuldades em sua tradução para o português, devido aos vários significados que os tradutores deram a ela, designando-a, inclusive, como experiência.

Entretanto, para essa autora, a palavra experiência não é capaz de absorver o significado de *perejivanie* (termo russo), atribuído por Vigotski, dada a importância que ele confere ao termo. Nesse sentido, a palavra *perejivanie* articula-se mais ao significado de “viver (uma dada situação) deixando-se afetar profundamente por ela”, como ponderado por Prestes (2012).

Nas palavras do próprio Vigotski (2018, p. 77-78) vivência “[...] é a relação entre a criança e o meio”, destacando que é “[...] o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento”.

De acordo com o exposto, vivência tem um significado muito importante no desenvolvimento da consciência, assumindo papel articulador entre os processos mentais internos (eu pessoal) e o meio externo (social), sendo assim, nos indica uma seleção de algo já vivido, que nos marcou significativamente. Se considerarmos o exemplo utilizado por Vigotski (2018), ao tratar do problema do meio na pedologia

³⁴ A grafia do sobrenome deste autor aparece de diversas formas nas obras dos autores que continuaram seus estudos e, portanto, que as traduziram. Optamos pela grafia utilizada em português, como aqui está representada (Vigotski); mas, nas citações literais feitas nesse estudo, utilizaremos as grafias originais, conforme aparecem nas obras pesquisadas.

que, em resumo, retrata o caso de uma família em que a mãe, alcoólatra, era extremamente agressiva com os três filhos, veremos que as três crianças viviam no mesmo ambiente externo, porém, cada uma, com idades diferentes, reagia à situação e foi afetada de forma distinta, de modo que as experiências exerceram desenvolvimento diverso em cada uma delas.

A partir do exemplo, é possível dizer que a vivência é como cada pessoa, com sua biografia, com sua individualidade, com suas experiências, se relaciona com o meio e lhe confere um sentido pessoal. A mesma experiência pode ser vivida pelo mesmo grupo de pessoas, mas cada uma dessas pessoas dará um sentido único a essas experiências com o meio. Nessa relação, cada uma será influenciada, será afetada diferentemente, o que se constituirá na sua vivência.

No nosso entendimento, aproximarmo-nos do significado de vivência atribuído por Vigotski (2018) do utilizado pelos(as) professores(as) formadores(as) da Educação Infantil, indicava-nos possibilidades em nosso ponto de partida, já que para nós era certo que, antes de iniciarmos o percurso da pesquisa, deveríamos identificar esse ponto de partida, levando-se em consideração o ciclo formativo dos(as) professores(as) formadores(as). Dessa forma, nosso desafio era tentar perceber o que eles(as) já sabiam e conseguiam resolver “de forma independente”, o que, nos estudos de Vigotski, é chamado de “nível de desenvolvimento atual”³⁵ (VYGOTSKI, 2014, p. 238, tradução nossa), assim como, também era importante observarmos o que ainda estava em processo na formação dos(as) professores(as) formadores(as) e que eles(as) ainda não conseguiam fazer sozinhos(as), sem ajuda de outra pessoa – “a zona de desenvolvimento próximo”³⁶ (VYGOTSKI, 2014, p. 238, tradução nossa).

Essa análise sobre o nível de desenvolvimento dos(as) professores(as) formadores(as) em relação aos seus processos de formação era imprescindível para nos movimentarmos na pesquisa. Advogamos a ideia, assim como Mello e Lugle (2014, p. 265), de que “[...] o ensino que promove desenvolvimento exige a participação ativa da criança ou aluno e a atitude colaborativa do mais experiente – em última instância, o professor, mas não apenas ele”. Assim, entendíamos que precisávamos promover uma relação dialógica e colaborativa na equipe, para que

³⁵ “nível de desarrollo actual”.

³⁶ “la zona de desarrollo próximo”.

tanto sujeitos investigados quanto pesquisadora fôssemos sujeitos de nosso desenvolvimento.

Nesses termos, após observarmos o trabalho de formação desenvolvido pelos(as) professores(as) formadores(as) e consulta ao projeto de formação desta equipe formativa, elaboramos a representação indicada na Figura 7, como um esquema-síntese do processo até o momento realizado por eles(as), antes da realização da pesquisa.

Figura 7: Formação do(a) Professor(a) Formador(a) da ERC/PFC - Educação Infantil (Esquema I)



Fonte: Elaboração própria, 2020.

Além de considerarmos os percursos já delineados pelos(as) professores(as) formadores(as), também era condição, para o desenvolvimento da pesquisa, entendermos melhor de que forma esses processos eram realizados e quem era esse sujeito, questões às quais nos debruçamos na subseção seguinte.

1.3 O(A) professor(a) formador(a) da ERC/PFC – Educação Infantil: *quem é esse peregrino?*³⁷

É importante tecermos algumas considerações sobre o Trabalho e o desenvolvimento humano, bem como sobre o seu caráter material e histórico, para que possamos entender melhor quem é o(a) professor(a) formador(a) da Educação Infantil e a relação deste(a) com o seu trabalho de formação.

O Trabalho, atividade vital do homem e categoria central de análise do materialismo histórico e dialético, exerce, historicamente, papel fundamental no processo de produção nas relações capitalistas, visto que – em maior ou menor medida – provoca um distanciamento entre o trabalhador e o produto de seu trabalho, em consequência, entre o trabalhador e o processo de produção, culminando, assim, no distanciamento entre o trabalhador, o gênero humano e si mesmo (MARTINS, 2015).

Mesmo não produzindo mercadoria, porque as bases do trabalho docente não produzem mais-valia, mas sim lucro, esse processo, assim como nas demais relações de trabalho, caracteriza-se pela alienação do trabalho e do trabalhador, induzindo-os a um processo de esvaziamento dessas relações. Para entendermos melhor o que seja mais-valia, Marx esclarece que “[...] a mais-valia resulta somente de um excesso quantitativo de trabalho, da duração prolongada do mesmo processo de trabalho” (MARX, 1996, p. 315). Corroborando com esse entendimento, Lígia Márcia Martins (2015, p. 4) nos apresenta a importância de olharmos para esse processo de alienação não só sob o ponto de vista do trabalhador, mas também sob o ponto de vista do produto do trabalho. Ela esclarece que:

No seio da sociedade capitalista, o professor é um trabalhador como outro qualquer, entretanto, o produto de seu trabalho não se materializa num dado objeto físico. O produto do trabalho educativo revela-se na promoção da humanização dos homens, na consolidação de condições facilitadoras para que os indivíduos se apropriem do saber historicamente sistematizado pelo gênero humano. Encontra-se na dependência do desenvolvimento genérico de seu autor e, conseqüentemente, em íntima relação com seu processo de personalização.

Quando o trabalho do professor não resulta em humanização (sua e dos estudantes), mas tem como mote a subsistência, materializa-se como trabalho

³⁷ Trecho da música “Menestrel das Alagoas”, escrita por Milton Nascimento e Fernando Brant, em 1983, e que se tornou um dos hinos do movimento Diretas Já, em 1984, movimento que pedia eleições diretas no Brasil (informações em: valeagoraweb/brasil/hoje, acesso em: 12/04/2019).

alienado. Esse processo, que transborda nas relações de trabalho existentes na sociedade capitalista, inunda também as relações complexas existentes entre a sociedade e a educação. Entretanto, não podemos perder de vista que essas mesmas relações complexas entre educação-sociedade podem – por intermédio das categorias conflito e contradição – contribuir com finalidades emancipatórias na formação dos sujeitos, portanto, na própria educação e, por conseguinte, na sociedade.

Desse modo, orientando-nos pela Teoria Histórico-Cultural, entendemos que um de nossos compromissos é esforçarmo-nos para compreender essas relações e o que elas são capazes de fazer com os seres humanos, seres históricos e sociais. Cabe a nós, por conseguinte, formularmos ideias e percebermos possibilidades de mudanças e transgressões nessa realidade concreta.

No que diz respeito às orientações para as políticas públicas de educação e, nesse caso, de formação de professores, os documentos oficiais estão recheados de metas, com prazos bem definidos, que os sistemas de ensino têm que cumprir – esse é um aspecto da realidade concreta. No Plano Nacional de Educação/PNE (BRASIL, 2014, p. 12), por exemplo, percebemos, em linhas gerais, que o bloco de metas de 15 a 18 prevê: “[...] Planos de carreira, salários atrativos, condições de trabalho adequadas, processos de formação inicial e continuada” aos profissionais da educação. Nessa mesma direção, no Plano Municipal de Educação/PME (MANAUS, 2015, p. 10), no mesmo bloco de metas, mais especificamente, a meta 16 orienta que o município precisa:

Formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica municipal, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos os profissionais da educação básica municipal formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações do ensino municipal.

É preciso que se tenha cuidado, visto que, no afã do cumprimento de metas, sejam elas do PNE ou do PME, em busca de resultados, prevaleça uma “postura de enfrentar o problema com políticas pontuais, desvinculadas de políticas para modificar o trabalho docente e as formas de inserção no campo profissional, como carreira e salários” (MINTO, 2018, p. 40), algo que estamos acostumados a ver nos sistemas públicos de ensino.

Inserido nesse contexto está o professor formador que, mesmo não estando lotado³⁸ no espaço da escola, sente tais interferências direta e/ou indiretamente, visto que seu trabalho é realizado ora no espaço físico da DDPM, ora no espaço físico da própria escola, ora em outros locais considerados polos de formação. Dessa forma, ele, que muitas vezes une a sua voz ao uníssono das vozes dos professores que estão na escola, não pode perder de vista que também precisa lidar com as demandas institucionais que cobram dele mudanças das práticas pedagógicas dos professores a partir dos processos formativos, com a finalidade no atingimento de metas e índices educacionais³⁹.

Como, então, passar incólume por essa realidade, sendo professor formador de professores? Não existe como. Portanto, nosso objeto de pesquisa está atrelado a essas especificidades de ser professor formador, daí nosso grande desafio: não perder de vista os rumos da pesquisa, focando no sujeito professor(a) formador(a) e em seus processos de formação. Para isso, precisamos nos manter vigilantes no sentido de conhecer e decompor esses processos de formação do(a) professor(a) formador(a) e, depois, olhar para o todo desse processo novamente; precisamos, ainda, nos indagar sobre como a coisa em si se manifesta no fenômeno e como, ao mesmo tempo, nele se esconde, esforçando-nos para enxergar a dependência entre o fenômeno e a essência, identificando a mediação, a derivação e a interdependência entre eles (KOSIK, 2002).

³⁸ Esse termo “lotado” refere-se ao profissional que tem sua matrícula institucional vinculada a uma unidade escolar ou a um setor que faz parte do organograma da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

³⁹ Na GFC, no ano de 2018, um dos indicadores bimestrais, que fazia parte do Plano de Ação dos Indicadores, era: Melhoria na aprendizagem dos estudantes por meio da qualificação docente, traçado para cumprimento da Meta15 (PME): Garantir, em regime de colaboração entre a União e o município de Manaus, no prazo de um ano de vigência deste PME, política municipal de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores da educação básica municipal possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. ESTRATÉGIA 15.1- definir, com base em plano estratégico, diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes no município de Manaus (Plano de Indicadores – DDPM/2018). O plano de indicadores da DDPM faz parte do pacote de ações que a administração municipal, desde 2014, vem trabalhando em conjunto com o Instituto Águila, uma empresa privada, que implantou a metodologia GIDE – Gestão Integrada da Escola e que, em 2015, esse modelo de gestão empresarial começou a ser implantado nos setores do Departamento de Gestão Educacional, ao qual a DDPM está vinculada, conforme estrutura organizacional da SEMED. Essa forma de organização da gestão, com a consultoria de uma empresa privada, causou muitas críticas entre a classe docente. Atualmente, a SEMED não conta mais com os serviços de consultoria, visto que essa forma de trabalho foi assumida pela gestão da SEMED.

Percebemos, por meio de nossas observações no ambiente de trabalho, que o professor formador tem uma autonomia relativa, que nos remete às relações estabelecidas nas sociedades capitalistas:

O trabalhador trabalha sob o controle do capitalista a quem pertence seu trabalho. O capitalista cuida de que o trabalho se realize em ordem e os meios de produção sejam empregados conforme seus fins, portanto, que não seja desperdiçada matéria-prima e que o instrumento de trabalho seja preservado, isto é, só seja destruído na medida em que seu uso no trabalho o exija (MARX, 1996, p. 304).

Entretanto, o professor formador, na contradição que caracteriza todos os processos, poderá estabelecer relações outras que colaborem com a reflexão e autorreflexão, ou seja, ao mesmo tempo em que ele promove processos formativos com e junto, ele também tem a possibilidade de perceber-se, de autoformar-se. Essa relação de cooperação com o outro e de desenvolvimento de uma imagem de si mesmo é fundamental para o processo de desenvolvimento profissional⁴⁰. Vemos em Marx (1996, p. 447) que:

Todo trabalho diretamente social ou coletivo executado em maior escala requer em maior ou menor medida uma direção, que estabelece a harmonia entre as atividades individuais e executa as funções gerais que decorrem do movimento do corpo produtivo total, em contraste com o movimento de seus órgãos autônomos.

Por intermédio do trabalho, podemos estabelecer processos contraditórios, ou seja, embora estejamos sob a égide da alienação, própria do sistema de produção capitalista, podemos nos humanizar com e pelo trabalho em processos educativos de cooperação e da experiência da coletividade. É dessa forma que buscaremos na categoria Trabalho, em Marx, entender o trabalho do(a) professor(a) formador(a), sua atividade.

Na perspectiva da sociedade capitalista exige-se desse(a) professor(a) formador(a) que tenha uma formação capaz de lhe dar suporte técnico, científico, e filosófico para lidar com as fragilidades trazidas pelos professores, oriundas das lacunas deixadas por uma educação fragmentada, em que o conhecimento, muitas

⁴⁰ Por desenvolvimento profissional, utilizaremos o conceito de Dário Fiorentini e Vanessa Crecci, que trabalham a perspectiva de “um processo contínuo de transformação e constituição do sujeito [...], principalmente em uma comunidade profissional [...]. Um processo, portanto, de vir a ser, de transformar-se ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa”. Para aprofundamento da leitura, verificar: Fiorentini e Crecci (2013).

vezes, é desconectado do todo e da realidade. Entretanto, a formação desse(a) professor(a) formador(a) também traz em seu currículo as mesmas fragilidades a que seus pares (os professores) foram submetidos.

Tais questões são imprescindíveis para entendermos quem são os(as) professores(as) formadores(as), sujeitos da pesquisa: servidores efetivos (concursados), formados(as) em pedagogia ou professores formados nas mais diversas licenciaturas: Letras, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Artes, por exemplo. Cada um(a) carrega consigo suas experiências de vida e de formação construídas ao longo da vida pessoal e profissional.

Diante disso, somos sabedores de que a formação, sozinha, não é capaz de resolver todas as fragilidades da educação. Mas nosso compromisso social, ético e político exige que não nos esquivemos de formar bem os professores e, para isso, faz-se necessário formar bem os(as) professores(as) formadores(as). Nesse contexto, dialogamos com Assis (2016, p. 77, grifos do autor), quando assevera:

Nas disputas do campo da educação, talvez haja quem tenha medo de formar bem os professores, trabalhando contra, operando uma verdadeira “deformação”. [...] Assim, considerar a dimensão política da formação é parte essencial na busca pela valorização do trabalho docente, evidente que sem desprestigiar a dimensão científica, técnica, filosófica e até mesmo afetiva e humanista da formação e da profissão.

Ora, a forma pela qual pensamos os processos de formação continuada tem estreito diálogo com a forma com que concebemos o conhecimento e de que forma entendemos a realidade. Nesse sentido, é de fundamental importância que reflitamos sobre a relação entre conhecimento e realidade. Kosik (2002, p. 50) nos ajuda nessa reflexão, afirmando:

O conhecimento dialético da realidade [...] é um processo em espiral de mútua compenetração e elucidação dos conceitos no qual a abstratividade (unilateralidade e isolamento) dos aspectos é superada em uma correlação dialética quantitativo-qualitativa, regressivo-progressiva. A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por uma das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes.

Entender o conhecimento como um processo em espiral, nessa pesquisa, é entender os processos de formação continuada como construção coletiva em que todos podem ser sujeitos de seu desenvolvimento, portanto, todos estão em formação

e, assim, cooperam para o processo de humanização (ou de alienação) da educação, a depender de como e a quem é considerado legítimo produzir conhecimento.

A identidade⁴¹ do professor formador tem sido problematizada ao longo dos vinte anos de história da DDPM. Esse movimento histórico tem nos revelado um profissional que se constrói cotidianamente, como proclamado pelas palavras de Nóvoa (2018, p. 15): “Ninguém nasce professor, já feito. Mas, ao mesmo tempo, acentuamos que é preciso um trabalho pessoal para construir a identidade docente”.

Esse trabalho pessoal na construção da identidade docente e, especificamente, da identidade do professor formador, tem estreita relação com a sua profissionalidade, historicamente construída. Talvez esse processo se explique, além do percurso histórico de descontinuidade pelas quais a DDPM passou, como já citado, revelador do *modus operandi* da sociedade capitalista, fragmentador do trabalho e das identidades dos trabalhadores, também pela apropriação desse jeito de ser professor formador. Separando-os, classificando-os e agrupando-os segundo suas qualidades dominantes, essa fragmentação gera força de trabalho para funções específicas unilaterais (MARX, 1996).

Percebemos, pois, que as relações estabelecidas na divisão do trabalho das sociedades capitalistas impõem à educação a separação dos trabalhadores. Isso, ainda, faz com que se estabeleça uma ruptura entre as diferentes funções exercidas por eles e, nesse contexto, o professor formador ora é visto como aquele que reproduz o sistema de educação instituído, ora é visto como mais um parceiro dos professores no processo de construção do conhecimento.

Para nos aproximarmos das possibilidades de respostas para saber o que os(as) professores(as) formadores(as) pensam de si mesmos(as) e o que é ser professor(a) formador(a), concordamos com Minto (2018, p. 47), quando assevera que:

É nosso dever, enquanto educadoras e educadores, vinculados ou não à área específica da pesquisa em educação, zelar pela radicalidade de nossas análises [...]. Trata-se de olhar para aquilo que os problemas têm de mais concreto e contextualizado.

⁴¹ O conceito de identidade aqui delineado está ancorado no desenvolvido por Nóvoa (1992, p. 16, grifos do autor), que o concebe como algo em construção, portanto, em contínuo movimento. Diz ele: “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*”.

Com esse pensamento, de “zelar pela radicalidade de nossas análises”, de não nos afastarmos do nosso objeto de pesquisa, é que lembramos dos escritos de Heller (1987, p. 29-30, tradução nossa, grifos da autora), em seu livro *Sociologia da Vida Cotidiana*, quando ela nos incita a lutar contra a “dureza do mundo”, já que é um grande desafio para nós lidarmos com tais questões. Para ela,

[...] lutar contra a “dureza do mundo” significa não somente que o homem deve aprender a manipular as coisas, deve apropriar-se dos costumes e das instituições, para poder usá-las, para poder mover-se em seu próprio ambiente e para poder mover este ambiente, mas também que ele vá aprendendo a conservar-se a si mesmo e a seu ambiente imediato frente aos outros ambientes, frente aos outros homens e categorias.⁴²

Portanto, entendemos que pesquisar processos de formação continuada de professores(as) formadores(as) é enxergar possibilidades para nos mover nesse ambiente tão contraditório e, mais ainda, pensar e promover possibilidades para que nossa consciência não fique obscurecida, endurecida.

Para o ingresso na DDPM, os professores formadores submetem-se a um Processo Seletivo Simplificado, realizado pela própria equipe da DDPM e que, em linhas gerais, tem como critérios: análise de currículo (em que se requer que o professor formador tenha, preferencialmente, mestrado e/ou doutorado), tempo na docência em educação básica (é obrigatória a experiência de sala de aula de, no mínimo, três anos), entrevista e análise do tempo de três meses no espaço da formação, antes de sua efetiva lotação no setor. Nos anos de 2015 e 2017, esse processo contou com publicação de Edital Interno para processo seletivo de formadores na SEMED⁴³.

De acordo com a Lei 1.126, de 5 de junho de 2007, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Subsídios dos Profissionais do Magistério do Município de

⁴² “[...] luchar contra la ‘dureza del mundo’ significa no solamente que el hombre debe aprender a manipular las cosas, debe apropiarse de las costumbres e las instituciones, para poder usarlas, para poder moverse en su propio ambiente y para poder mover este ambiente, sino también que él va aprendiendo a conservarse a sí mismo y a su entorno inmediato frente a otros ambientes, frente a otros hombres y estratos”.

⁴³ Disponíveis nos Diários Oficiais do Município de Manaus (DOMs), Edital nº 003/2017, DOM nº 4266, ano XVIII, de 18 de dezembro de 2017, respectivamente.

Manaus (PCCS)⁴⁴, ao professor formador, por esta lei denominado de “instrutor educacional”⁴⁵, ser-lhe-á garantida uma Função Especial do Magistério (FEM)⁴⁶.

Em 2018, a equipe de professores(as) formadores(as) da Educação Infantil era composta por sete pessoas, das quais cinco trabalhavam 40 horas (manhã e tarde) e duas trabalhavam 20 horas, sendo que uma trabalhava no turno matutino e outra estava de licença para cursar mestrado⁴⁷ em uma de suas cadeiras⁴⁸, portanto, estava trabalhando somente 20 horas, no horário da tarde.

No momento dos encontros de pesquisa, organizávamos o horário para que todos(as) pudessem participar, então tínhamos essa flexibilidade: os encontros poderiam ser de manhã ou à tarde, conforme disponibilidade dos sujeitos da pesquisa.

Para preservar a identidade dos(as) professores(as) formadores(as), critério do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE B), criamos um código com letras e números para cada um(a) deles(as). Os códigos iniciam-se pelas consoantes PF (Professor Formador), seguidas de números de 1 a 7 (correspondentes ao número de participantes e atribuídos aleatoriamente), depois, simplesmente por questões estéticas, colocamos um traço. Finalizamos a composição do código de identificação com duas consoantes que representavam os nomes próprios que cada um escolheu para se autodenominar na pesquisa. Esclarecidos os motivos para a identificação de nossos sujeitos, apresentamos, para que conheçamos melhor, os(as) professores(as) formadores(as) da Educação Infantil, conforme Quadro 2 (p. 55):

⁴⁴ Disponível no Diário Oficial do Município de Manaus (DOM), nº 1735, ano VIII, de 06 de junho de 2007.

⁴⁵ Embora em seu artigo 32, parágrafo único, inciso III, o PCCS do Município de Manaus nomeie o professor formador de “instrutor educacional”, esses profissionais não se identificam com tal termo por considerarem que o mesmo não os representa, portanto, apenas para fins de documentação legal esse termo é utilizado. Nas relações de tratamento cotidianas, percebe-se que esse profissional é chamado de “formador”, termo utilizado nos documentos oficiais do MEC sobre Referenciais para Formação de Professores (MEC/SEB, Brasília, 2002).

⁴⁶ A FEM “Instrutoria Educacional” é equivalente ao valor de R\$ 1.000,00 (mil reais) acrescido, mensalmente, ao vencimento do professor formador (MANAUS, PCCS, lei nº 1.126/07).

⁴⁷ Na SEMED/Manaus, os professores e/ou pedagogos, denominados de profissionais da educação, caso aprovados em processos seletivos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado) têm direito a solicitar licença para estudos, com direito à percepção de seus vencimentos, salvaguardado através do Programa QUALIFICA desde 2008 e que sofreu alteração, conforme Decreto no. 4.207, de 09 de novembro de 2018 (DOM Ano XIX, edição 4478).

⁴⁸ Em sua grande maioria, os concursos públicos da SEMED/Manaus são realizados para o cumprimento de carga horária de 20 horas, a que se denomina uma matrícula funcional ou uma cadeira.

Quadro 2 – Perfil dos Professores(as) Formadores(as) da Equipe Rede Colaborativa / Polo Formação Continuada (ERC/PFC) – Educação Infantil

NOME	FORMAÇÃO ACADÊMICA			TEMPO DE SERVIÇO		
	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO		EDUCAÇÃO	SEMED	DDPM
		LATO SENSU	STRICTO SENSU			
		MESTRADO				
PF1-MR	Normal Superior Pedagogia Ciências Biológicas	Psicopedagogia	EDUCAÇÃO E ENSINO DE CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA	17 anos	14 anos	6 anos
PF2-SP	Psicologia Pedagogia	Metodologia do Ensino Superior Psicologia Clínica	EDUCAÇÃO OBS.: Doutorado em andamento	22 anos	22 anos	18 anos
PF3-MN	Pedagogia	Psicopedagogia Metodologia do Ensino Superior	EDUCAÇÃO	23 anos	11 anos	2 anos
PF4-BC	Normal Superior	Não possui	EDUCAÇÃO	15 anos	13 anos	2 anos
PF5-MT	Pedagogia	Psicopedagogia	EDUCAÇÃO E ENSINO DE CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA	32 anos	29 anos	7 anos
PF6-NT	Educação Artística: Música	Educação Musical	Não possui	30 anos	8 anos	6 anos
PF7-LT	Pedagogia	Educação Infantil Gestão Escolar	EDUCAÇÃO OBS.: Doutorado em andamento	25 anos	18 anos	1 ano e 8 meses

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Em média, são professores(as) formadores(as) adultos, entre 39 e 51 anos, com experiência na educação há mais de 15 anos e, o(a) que tinha menos tempo na DDPM, aproximava-se de dois anos de experiência com formação de professores. Eles(as) são, em sua maioria, do gênero feminino; apenas um é do gênero masculino e, conforme especificado nos critérios de inclusão, descritos no TCLE: 1. Estavam lotados(as) na ERC/PFC – Educação Infantil; 2. Eram professores(as) formadores(as) de, pelo menos, duas das turmas de formação continuada, no turno vespertino; 3. Estavam lotados(as) na DDPM há pelo menos 6 (seis) meses; e, 4. Aceitaram, livremente, participar ativa e diretamente da pesquisa com formação.

Apenas PF7-LT ausentou-se das atividades a partir do mês de agosto de 2018 porque solicitou licença para cursar doutorado, na UFAM. No entanto, coletivamente, concordamos que todos os registros feitos, até a data de sua licença, seriam utilizados como fonte de análise.

A aproximação com os sujeitos da pesquisa foi progressiva, porém tranquila, pois percebemos, de início, que precisaríamos nos esforçar para que os(as) professores(as) formadores(as) enxergassem em mim não a chefe, mas uma colega que estava disposta a contribuir e a aprender, por intermédio da pesquisa. À medida que os encontros iam acontecendo, percebíamos que eles(as) estavam mais à vontade com nossa presença e com os questionamentos que fazíamos a nós mesmos.

Era comum os(as) professores(as) formadores(as) chegarem até nós, fora dos momentos dos encontros, para conversarmos sobre os caminhos e as reflexões feitas ao longo do ciclo da pesquisa. Isso era muito importante para nós, pois nos deixava cada vez mais confiantes de que estávamos conseguindo vencer a barreira da hierarquia institucional para dar lugar à construção de conhecimentos.

2 CAMINHOS POSSÍVEIS: PONTOS DE PARTIDA (E DE CHEGADA) PARA A PESQUISA – O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Não, não tenho caminho novo.
O que eu tenho de novo é o jeito de caminhar.⁴⁹

(Thiago de Mello)

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas,
que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos
caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares.
É o tempo da travessia. E se não ousarmos fazê-la,
teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.⁵⁰

(Fernando Teixeira de Andrade)

Falar de um “novo jeito de caminhar” é assumir caminhos diferentes dos antes já traçados e, para isso, muitas vezes, precisamos fazer algumas “travessias”, precisamos abandonar muitas “roupas usadas” que já não nos servem mais, mesmo tendo sido importantes para uma determinada ocasião, para um determinado momento histórico. Usamo-nos desta metáfora, apoiando-nos nas epígrafes que iniciam essa seção, para dizer que com o caminho da pesquisa não foi diferente: tivemos que fazer travessias. A primeira e a principal delas foi a travessia epistemológica, necessária para que pudéssemos entender e nos apropriar dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, um jeito de caminhar e de fazer pesquisa que nos deu a base conceitual e metodológica desta tese.

É o próprio Vigotski, traduzido por Prestes e Tunes (2018, p. 37), que apresenta para nós o sentido metafórico do método, destacando que é “[...] o modo de investigação ou de estudo de uma parte definida da realidade; é o caminho do conhecimento que conduz à compreensão de regularidades científicas em algum campo”. Portanto, nos comprometemos em detalhar os caminhos – o método da pesquisa e a metodologia adotada para nos aproximarmos dos objetivos propostos.

Ressaltamos que, quando nasceu o problema da pesquisa, com ele, veio a questão: o que e como vamos fazer para nos aproximar daquilo que queremos

⁴⁹ Excerto do poema “A Vida Verdadeira”, de Thiago de Mello, parte integrante da obra: Faz escuro mas eu canto: porque a manhã vai chegar (1996).

⁵⁰ Excerto do poema “Medo: o maior gigante da alma”, de Fernando Teixeira de Andrade (s/d).

investigar? Vygotski (2012a), no livro *Obras Escolhidas III*, salienta que essa relação entre o problema da pesquisa e o método deve ser uma elaboração conjunta. E isso significa que não podemos pensar num problema sem pensarmos nas possibilidades de caminhos para apreendê-lo. Sim, “caminhos” no plural, visto que para nos aproximarmos das possibilidades de respostas ao problema da pesquisa, tivemos que trilhar não apenas um, mas tantos caminhos quantos foram necessários para tentarmos ser fiéis ao rigor do método. Nesse sentido entendemos que “[...] a busca do método se converte em uma das tarefas de maior importância na investigação. O método, neste caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação”⁵¹ (VYGOTSKI, 2012a, p. 47, tradução nossa).

Dado o compromisso que o pesquisador deve ter com a promoção de mudanças na sociedade e com a emancipação humana, e considerada a consciência dos limites da pesquisa no processo de transformação de uma realidade marcada pela complexidade e pela historicidade, fizemos um investimento em caminhos possíveis, tangíveis e que nos conduzissem à realização de nossos objetivos. Nessa perspectiva, lembramos das palavras de Delari Junior (2015, p. 44, grifos do autor), quando nos alerta que:

[...] Defender algo inatingível, que não encontra meios para se realizar, pode ser irresponsável com quem está tomado pelo desejo de concretizá-lo e tende a dirigir sua ação para tal. Torna-se mais consequente concebermos finalidades exequíveis, mesmo que de modo parcial, gradativo e “imperfeito” frente à meta maior.

Assim, ao olhar para essa realidade concreta em que se insere a pesquisa e sabedores das limitações a que toda pesquisa está sujeita, tendo em vista os vários determinantes sociais, políticos e culturais que a circundam, que ora potencializam e ora limitam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores⁵² dos sujeitos, empenhamo-nos em explicitar os passos dados nesse percurso, sem fechar os olhos para a subjetividade de pesquisadora e de sujeitos, envolvidos nesse processo.

⁵¹ “La búsqueda del método se convierte en una de las tareas de mayor importancia de la investigación. El método, en este caso, es al mismo tiempo premissa y producto, herramienta y resultado de la investigación”.

⁵² Toda função psíquica superior, especificamente humana, segundo Vygotski (2012a, p. 150) inicia-se no meio social, externo à pessoa – intersíquico, e depois passa a ser interna à pessoa, em plano psicológico – intrapsíquico, então, diz o autor “[...] Toda función psíquica superior fue externa por haber sido social antes que interna”. Essa acepção configura-se na lei geral do desenvolvimento. A função psíquica superior, nesse sentido, refere-se à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da conduta.

Os caminhos aqui traçados refletem e misturam-se com as experiências pessoais, profissionais e acadêmicas que temos percorrido ao longo desse tempo de trabalho com a educação. Fazer pesquisa na/com educação tem sido nosso compromisso pedagógico, filosófico e político, no sentido de entendermos nossa função social de educar para os novos contextos, para as novas relações, já que é tarefa inalienável do processo educativo “[...] educar para o desenvolvimento das capacidades humanas que permitam, a cada indivíduo, o acesso às novas conquistas” (BISSOLI, 2007, p. 348) do gênero humano.

Nesse sentido, é oportuno dizer que esse é um movimento de ir e vir constantes, característico não só desse texto, mas dos caminhos trilhados na pesquisa, até porque entendemos que o método revela a construção dialética do caminho percorrido pelo pesquisador para compreender seu objeto no movimento do real, buscando entender as questões que a realidade objetiva apresenta. Portanto, seria difícil para nós escrevermos um texto linear dos acontecimentos da pesquisa, já que ela mesma não foi e nem é linear, mas tentaremos organizar o texto de forma que consigamos apresentar os caminhos trilhados, conforme vivenciados na pesquisa.

Optamos por organizar o texto dessa seção a partir dos caminhos teórico-metodológicos adotados e, à medida que formos apresentando os caminhos, vamos tecendo um diálogo com os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, articulando-os aos princípios do Materialismo Histórico Dialético, que o fundamentam.

Iniciamos o ciclo da pesquisa com o que chamamos de momento das primeiras aproximações conceituais, que caminha junto com o percurso do doutorado. Nesse momento, sentimos a necessidade de nos aproximarmos mais do objeto da pesquisa porque ainda tínhamos dificuldades em enxergar caminhos. Para isso, tínhamos que olhar a realidade da formação dos(as) professores(as) formadores(as) e tentar enxergá-la como, de fato, ela acontecia. Optamos, então, em trabalhar com o princípio da apreensão do concreto pela mediação do abstrato, conforme nos indica Kosik (2002, p. 36, grifos nossos), que se fundamenta no pensamento de Marx.

O método de ascensão do abstrato ao concreto é o método do *pensamento* [...]; é um movimento que atua nos conceitos, no elemento da abstração. A ascensão do abstrato ao concreto não é uma passagem de um plano (sensível) para outro plano (racional); é um movimento *no* pensamento e *do* pensamento.

Destacamos, aqui, que, por intermédio do pensamento dialético, que se preocupa em compreender a coisa em si⁵³, tentamos nos aproximar da realidade para melhor compreendê-la, para que pudéssemos voltar a ela e olhá-la da forma como ela se apresenta, desvendando esse mundo da pseudoconcreticidade, que a mascara e falseia. Sendo assim, situamos a perspectiva histórico-cultural, alicerçada no materialismo histórico dialético, como possibilidade de perceber os processos de formação e autoformação do(a) professor(a) formador(a) que trabalha na Equipe Rede Colaborativa/Polo de Formação Continuada (ERC/PFC) – Educação Infantil, da GFC/DDPM/SEMED.

Nessa direção, as obras de Vigotski (1996, 1999, 2001, 2007), Vigotskii (2001), Vygotski (2012a, 2012b, 2014), foram nossas referências teóricas principais, seguidas dos estudos de Leontiev (1978, 2017) e Davydov (1988), Davidov e Márkova (1987), entre outros, que se dedicaram a explicar os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural. Aqui, não podemos deixar de ressaltar a importância da pesquisa bibliográfica como procedimento de investigação, dado o esforço de organizarmos um referencial teórico capaz de nos envolver nesse universo conceitual.

Olhar amiúde sobre nossas questões aproximou-nos da realidade e do nosso ponto de partida, a “pseudoconcreticidade”, e fez-nos movimentar para o nosso ponto de chegada, o “concreto pensado” (KOSIK, 2002). A partir desse entendimento de que devemos olhar a realidade, que muitas vezes se apresenta de forma superficial e, em seguida, voltarmos a olhar para essa mesma realidade, enxergando-a de forma mais acurada, rigorosa, traçamos algumas reflexões preliminares, a partir da relação singular-particular-universal: De que maneira apreendo a singularidade (o professor formador, sujeito da pesquisa), a particularidade (a DDPM, as gerências e equipes formativas que a compõem, bem como os contextos em que acontecem a formação de formadores) e a universalidade (o vir a ser – as possibilidades de processos de formação continuada do(a) professor(a) formador(a))?

⁵³ Para explicar melhor a diferença da passagem da criança para a adolescência, Vygotski, no livro *Obras Escogidas IV* (2012b, p. 200, grifos do autor), utiliza-se da tese de Hegel, a qual consideramos oportuna, nesse momento, para entendermos a diferença entre coisa em si e coisa para si. Diz ele: “[...] todas las cosas existen al comienzo en sí, pero con esto la cuestión no se agota y en el proceso del desarrollo la cosa se convierte en cosa para sí. El hombre, decía Hegel, es en sí un niño cuya tarea no consiste en permanecer en el abstracto e incompleto ‘en sí’, sino en ser también para sí, es decir, convertirse en un ser libre y racional”.

Avançamos, então, para entendermos melhor como a particularidade poderia exercer uma ação mediadora⁵⁴ na subjetividade dos sujeitos singulares. Com esse pensamento é que consideramos as palavras de Marx (1996, p.16), quando afirma que “[...] o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações e, por isso, é a unidade do diverso. Aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, e não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida”.

Assim, ao olhar para essa realidade concreta em que se insere a pesquisa e na busca de entender melhor a relação singular-particular-universal, compreendemos, da mesma forma, que a sociedade é um "complexo composto de complexos" (LUKÁCS, 1969, p.16). Precisávamos estar atentos, nesse momento de primeiras aproximações conceituais, à historicidade de seus múltiplos determinantes. Essa análise da realidade está estreitamente ligada a três ideias fundamentais em que se apoiam os estudos de Vygotski (2012a) sobre as formas superiores do comportamento, em seu método genético-causal, que prioriza a ideia de processo e não de resultado final, ou seja, de produto.

A primeira ideia nos adverte de que devemos diferenciar a análise do objeto da análise do processo (VYGOTSKI, 2012a), visto que o objeto não está separado do todo. Embora vejamos traços/elementos separados, ele não está despregado, isolado do todo, então o processo está para além do objeto.

A segunda ideia é a de que não basta descrever o fenômeno (VYGOTSKI, 2012a); na verdade, a descrição é importante para que possamos superá-la e para alcançarmos a explicação dos processos, a fim de que percebamos as relações dinâmico-causais e em que condições o fenômeno se apresenta, ajudando-nos a enxergar além das aparências, a essência dos fenômenos.

Por fim, a terceira ideia fundamental nos adverte de que precisamos nos despir do caráter fossilizado, estático e imutável (VYGOTSKI, 2012a), que nos impede de enxergar a dinamicidade e a historicidade do processo, na intenção de que, com esse caráter de movimento, possamos retornar sempre ao ponto de partida e observar

⁵⁴ Ancoramos o conceito de mediação nos estudos de Vigotski (2007), ao discorrer sobre os níveis de desenvolvimento da criança. Para que evolua de um nível a outro, a criança precisa de um adulto que a oriente, mediando, através da linguagem – um signo por excelência – e demais signos externos (objetos e instrumentos), a sua apreensão da realidade objetiva, a sua atividade. Dessa forma, a mediação acontece entre os sujeitos, por intermédio do diálogo, em que, nessa interação social, um orienta o outro.

o processo em sua gênese. Essas três ideias devem caminhar conjuntamente, caso contrário não conseguiremos enxergar a totalidade concreta dos fenômenos. Nessa direção, Vygotski (2012a, p. 47, tradução nossa) nos faz lembrar que:

O método tem que ser adequado ao objeto que se estuda. A Psicologia Infantil [...] não sabia enfocar adequadamente o problema dos processos superiores. Isto significa que carecia de método para sua investigação. É evidente que a particularidade daquele processo de modificação da conduta, que denominamos desenvolvimento cultural, exige métodos e modos de investigação muito peculiares. Conhecer tal peculiaridade, e tomá-la conscientemente como ponto de partida na investigação é a condição indispensável para que o método e o problema se correspondam; por isso, o problema do método é o princípio e a base, o alfa e o ômega de toda história do desenvolvimento cultural da criança.⁵⁵

Diante disso, percebíamos a importância de analisar não só os processos de formação do(a) professor(a) formador(a) – objeto primário da pesquisa – mas o *modus operandi* desses processos – que ora poderiam ser conscientes, ora inconscientes. Precisávamos compreender também o sujeito professor(a) formador(a) – objeto secundário da pesquisa. Nesse momento nos questionamos de que forma vemos e percebemos: 1) o(a) professor(a) formador(a) – quem é e o que significa ser professor(a) formador(a)?; 2) a formação continuada – como se dá o processo de formação e autoformação do(a) professor(a) formador(a)?; 3) as possibilidades de formação do(a) professor(a) formador(a) – de que forma podemos colaborar na construção de um processo de formação que contemple as necessidades deste(a) professor(a) formador(a)?

Baseados nessas especificidades, pensamos em como seria essa relação entre pesquisadora e professores(as) formadores(as), de forma que pudéssemos compreender as contribuições de uma proposta de formação continuada, alicerçada no referencial da Teoria Histórico-Cultural, para os processos de formação e autoformação e de construção da identidade dos(as) professores(as) formadores(as).

Dessa forma, à medida que participávamos das disciplinas do doutorado, avançávamos também nas pesquisas bibliográficas, seja adquirindo obras correlatas

⁵⁵ El método ha de ser adecuado al objeto que se estudia. La psicología infantil [...] no sabía enfocar adecuadamente el problema de los procesos superiores. Esto significa que carecía de método para su investigación. Es evidente que la particularidad de aquel proceso de modificación de la conducta, que denominamos desarrollo cultural, exige métodos y modos de investigación muy peculiares. Conocer tal peculiaridad y tomarla conscientemente como punto de partida en la investigación es la condición indispensable para que el método y el problema se correspondan; por ello, el problema del método es el principio y la base, el alfa y el omega de toda la historia del desarrollo cultural del niño.

ao tema, seja realizando pesquisas via *internet*. Começamos a organizar pastas digitais, oriundas não só da pesquisa bibliográfica (organizadas por temas, como por exemplo: Bases Epistemológicas, Formação Continuada, Identidade Docente, tendo em vista as bases conceituais da pesquisa), como também da pesquisa documental (abrigavam os documentos principais, divididos por categorias, do trabalho da formação, por exemplo: uma pasta de Legislação Nacional, outra de Legislação Municipal, outra de Projetos da DDPM/GFC/GTE, e assim por diante), para que pudéssemos olhar para esses materiais e enxergar como estava sendo tratada a formação do professor formador nos documentos oficiais.

Nesse exercício de perceber caminhos possíveis é que lembramos, mais uma vez, do alerta de Vygotski (2012a) de que o método e os procedimentos que dele decorrem são tanto premissa quanto produto. Era momento de enxergar possibilidades de procedimentos que nos ajudassem a produzir os dados da realidade investigada, de forma que pesquisadora e pesquisados desenvolvessem papéis colaborativos na pesquisa, assim, precisaríamos de procedimentos variados, de caráter criador, autoral devido às especificidades do meio: eu – chefe, eu – pesquisadora, eu – professora formadora.

Sobre os procedimentos e o método concreto, Vygotski (2012a, p. 48, tradução nossa) assevera que “[...] não podemos ainda sintetizar ou esgotar em toda sua plenitude todos os fatos e procedimentos básicos, as formas e tipos da técnica concreta. Cremos que a sua variedade é quase infinita”⁵⁶. Pensando nessa variedade de procedimentos e técnicas, demos os próximos passos, a que chamamos de momento dos conflitos necessários, que se caracteriza pela entrada no campo da pesquisa. Tínhamos o entendimento de que esse momento nos exigiria muito cuidado, cautela e atenção, já que “[...] não se tratava de algo simples ou até mesmo fácil de se fazer: não estávamos acostumados a nos re-ver, a falar conosco mesmos e sobre nós mesmos” (GOMES; ANASTASIOU, 2008, p. 138).

Nos fundamentos da pesquisa-formação, que estabelece pontos de encontro entre pesquisa e formação, num processo de superação das formas convencionais de se fazer pesquisa, encontramos inspiração para o que vínhamos querendo fazer na pesquisa com os professores formadores: reflexão, produção de saberes sobre

⁵⁶ “[...] no podemos aún sintetizar y agotar en toda su plenitud todos los hechos y procedimientos básicos, las formas y tipos de la técnica concreta. Creemos que su variedad es casi infinita.

suas práticas, articulação entre teoria e prática e colaboração no espaço de trabalho (LONGAREZI; SILVA, 2013). Ao nos aproximar dos pressupostos da pesquisa-formação, optamos por realizar uma pesquisa *com* formação, organizando encontros formativos através dos quais realizamos a pesquisa, ou melhor, constituíram a própria pesquisa, aproximando-nos dos caminhos traçados por Lucena (2018)⁵⁷.

Como trabalhamos no mesmo espaço em que aconteceu a pesquisa, tínhamos uma preocupação constante com nossa postura de pesquisadora-formadora⁵⁸ que, “[...] ao invés de distanciar-se para tentar controlar e explicar os fenômenos, procurou construir significados e sentidos, formar e (trans)formar-se durante a ação da pesquisa” (PERRELLI et al., 2013, p. 280). Portanto, optamos por um jeito de fazer pesquisa que privilegiou a formação por estarmos num espaço que trabalha processos formativos e víamos, na pesquisa com formação, possibilidades de maior aproximação com os(as) professores(as) formadores(as). Queríamos, ainda, no movimento da pesquisa, falar com e não dos(as) professores(as) formadores(as), algo característico das ciências humanas:

Nas ciências exatas, o pesquisador encontra-se diante de um objeto mudo que precisa ser contemplado para ser conhecido. O pesquisador estuda esse objeto ou fala sobre ou dele [...] Já nas ciências humanas seu objeto de estudo é o homem. [...] Diante dele o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se dessa maneira, toda a situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos (FREITAS, 2002, p. 24).

Essa relação entre sujeitos, para nós, era um fator primordial, já que, orientados pela perspectiva histórico-cultural, entendemos que tanto pesquisadora quanto sujeitos pesquisados devem sentir-se copartícipes do processo da pesquisa. Portanto, era nosso compromisso ouvir as vozes explícitas e implícitas dos(as) envolvidos(as) (as nossas, inclusive) e perceber, nessas vozes, suas relações, seus nexos e, assim, suas regularidades e especificidades na relação singular-particular-universal.

⁵⁷ Tese defendida por Ana Maria Silva de Lucena, integrante do GEPEV/UFAM, cujo título foi: “Sujeitos em diálogo na pesquisa com formação: os caminhos da mediação teórica pelas reflexões sobre a prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa”. Preocupou-se em compreender como as reflexões sobre a prática pedagógica dos professores, por meio da mediação teórica, possibilitam-lhes perceber como ocorre o processo de desenvolvimento da escrita nos anos finais do Ensino Fundamental e as possibilidades de atuar intencionalmente sobre ele (LUCENA, 2018).

⁵⁸ Termo usado para designar a própria pesquisadora que, entendendo-se pesquisadora, também se sentia copartícipe dos processos de formação e autoformação dos(as) professores(as) formadores(as).

Importante destacar que a pesquisa com formação aproxima-se das características da pesquisa colaborativa, por não se restringir à intervenção e à formação ao envolver processos de construção de saberes científicos, compreendendo o ato de pesquisar como “[...] uma situação privilegiada de constituição de conhecimentos capazes de empreenderem autoformação aos seus participantes” (LONGAREZI; SILVA, 2013, p. 218). Além disso, assumimos a função de organizadores do processo formativo na pesquisa, intervindo intencionalmente na dimensão teórico-metodológica desse processo.

No aguardo da aprovação da pesquisa no Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), que ocorreu no final de 2017 (ANEXO A), já nos percebíamos envolvidos com observações e levantamento de dados preliminares, a fim de nos prepararmos e nos organizarmos para a entrada no campo.

No primeiro encontro, conversamos sobre o contexto da pesquisa e fizemos a apresentação do projeto, com destaque para os objetivos e a metodologia (*lócus*, sujeitos, critérios de inclusão e exclusão dos sujeitos, tipo de abordagem). Para tanto, disponibilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos(as) professores(as) formadores(as), para leitura e posterior assinatura (APÊNDICE B). Ainda nesse encontro, notamos o interesse pelo tema da pesquisa por parte dos(as) professores(as) formadores(as). Eles(Elas) ficaram empolgados(as) ao saber que iríamos estar juntos para tratarmos da formação do formador e, mais ainda, quando falamos que a pesquisa seria realizada com formação, visto que eles(as) não sabiam que poderíamos trabalhar, no caminho da pesquisa, utilizando-nos dessa perspectiva da pesquisa e da formação concomitantemente. Em nossos registros, verificamos que fiz a seguinte anotação:

PESQUISADORA-FORMADORA: *Essa perspectiva da pesquisa com formação foi esclarecida aos sujeitos da pesquisa porque os professores formadores tiveram dúvidas sobre essa abordagem, por isso mapeamos como estava sendo pensado esse percurso da pesquisa para que ficasse mais claro para eles.*

Extraído do Caderno de Pesquisa (formato digitalizado), 22/02/2018.

Explicamos para os(as) professores(as) formadores(as) que, nessa abordagem de pesquisa com formação, a ideia era de “[...] romper com a divisão e distanciamento de lugares e de quem produz os conhecimentos” (PERRELLI et al., 2013, p. 280).

Nesse sentido, nós – sujeitos da pesquisa e pesquisadora – estaríamos envolvidos(as) com os processos de formação, portanto, de construção de conhecimentos.

Conversamos, ainda, sobre as possibilidades do percurso da pesquisa, levando em consideração: a) o Calendário de Formação da DDPM/GFC/GTE⁵⁹; b) o material que seria estudado no ano de 2018⁶⁰ pelos(as) professores(as) formadores(as) da Educação Infantil da ERC/PFC; e, c) as demais atividades que já integravam o Projeto de Formação do Formador da equipe pesquisada⁶¹. Então, à medida que fomos organizando o cronograma da pesquisa com formação, olhando para a realidade já existente, começamos a estabelecer datas para os encontros, decidindo juntos o que faria parte do processo de formação(a) do(a) formador(a).

Dessa forma, à medida que a pesquisa avançava, o esquema da pesquisa do processo de formação do(a) professor(a) formador(a), ampliava-se. Foi somente ao final dos encontros e das atividades realizadas com os sujeitos da pesquisa e também depois de olharmos várias vezes para o nosso percurso, que elaborei o esquema representado pela Figura 8 (p. 67).

⁵⁹ Parte integrante do Programa de Formação Permanente dos Profissionais da Educação (MANAUS/SEMED, 2018), que estabelece as datas anuais reservadas aos encontros de formação com os professores da rede pública municipal de ensino.

⁶⁰ Em setembro de 2017, eu, Rita Esther de Luna e mais uma integrante do GEPEV, Isabel Cristina Ferreira, juntamente com a professora Michelle Bissoli, participamos do encontro do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e tivemos contato com a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil (Ministério da Educação/MEC, Secretaria de Educação Básica/SEB, 2016), que nos inspirou a tomá-la como material de estudo na formação dos professores formadores da Educação Infantil da DDPM/SEMED e, além disso, vislumbramos a possibilidade de olhar para a minha pesquisa do doutorado que, naquele momento, estava ainda se delineando. Seria uma possibilidade de, por intermédio do estudo do material, olharmos para os sujeitos da pesquisa em formação, em diálogo com os demais professores formadores de outras equipes, como com os assessores pedagógicos da SEMED e com os integrantes do GEPEV.

⁶¹ Os projetos de formação das equipes que compõem a DDPM/GFC/GTE integram o Programa de Formação Permanente dos Profissionais da Educação (MANAUS/SEMED, 2018). Esses projetos são revisados anualmente pelas equipes, conforme demandas e necessidades de formação dos professores da rede municipal de ensino.

Figura 8: Formação do(a) Professor(a) Formador(a) – Esquema com a Pesquisa (Esquema II)



Fonte: Elaboração própria, 2020.

A representação gráfica nos mostra todo o processo, como já explicitado, que consideramos de formação do(a) professor(a) formador(a) da Educação Infantil no ano de 2018, portanto considera o realizado e o proposto como atividades da pesquisa, inseridas nas “vagas” do calendário de formação do ano de 2018. Na subseção seguinte, abordaremos os encontros e desencontros no caminho da pesquisa, essenciais para nos aproximar de nosso objeto.

2.1 Os encontros e desencontros no caminho da pesquisa com formação: olhando para o que fizemos e como fizemos

Desde o início da pesquisa entendíamos que, como pesquisadora-formadora, mesmo imbuída e preche das relações, que ora eram de pesquisa, ora eram de trabalho, o processo de formação e autoformação deveria gerar novas construções conceituais não só na equipe envolvida, como também em nós mesmos. Nesse sentido, “[...] o pesquisador está em atividade de pesquisa quando organiza suas ações de forma intencional e consciente, buscando encontrar procedimentos teórico-

metodológicos que permitam explicar suas indagações a respeito do objeto investigado” (RIGON et al., 2016, p. 49).

Orientados pela Teoria Histórico-Cultural, que nos fez (e faz) refletir sobre a educação numa perspectiva humanizadora, estávamos comprometidos com a tese de que os processos de formação e autoformação dos(as) professores(as) formadores(as) podem colaborar com a tomada de consciência do ser professor(a) formador(a), desde que, na centralidade desses processos, estejam as relações que se pautem a sua pessoa e a sua profissionalidade. Nesse sentido, por tratarmos de tomada de consciência em nossa tese, torna-se primordial esclarecermos o caráter social da palavra como signo, enquanto elemento mediador fundamental entre um ser humano e outro, portanto, entre pesquisador e pesquisados, para a gênese da consciência (DELARI JUNIOR, 2013).

A palavra consciência assume um conceito central na Teoria Histórico-Cultural. Em “Pensamento e Palavra”, Vygotski (2014, p. 287, tradução nossa), salienta que “[...] o pensamento e a palavra não estão relacionados entre si através de um vínculo primário. Essa relação surge, muda e cresce no decorrer do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra”⁶². Em vista disso, essa relação entre pensamento e palavra vai estabelecendo conexões, por meio das relações sociais, geradoras de atividades da consciência. Vygotski (2014, p. 287, tradução nossa) assevera que é um erro “[...] considerar o pensamento e a linguagem como dois processos alheios um ao outro, como duas forças independentes que transcorrem e atuam em paralelo ou se encontram em pontos isolados e estabelecem uma interação mecânica”⁶³. Percebemos que Vigotski destaca a importância de entendermos a unidade entre pensamento e palavra, assim também como destaca a ideia de unidade quando fala da vivência como “unidade” (VIGOTSKI, 2018), entre o que vivenciamos e o meio, mencionado anteriormente nessa tese.

Nessa direção, é importante salientar que “[...] o critério para definição de uma palavra, como significação propriamente humana, não é quantitativo, não é a sua extensão” (DELARI JUNIOR, 2013, p. 134). A palavra, como categoria de discussão teórica nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, como ressaltam Delari Junior

⁶² “[...] el pensamiento y la palabra non están relacionados entre sí a través de un vínculo primario. Esa relación surge, cambia y crece en el transcurso del propio desarrollo del pensamiento y la palabra”.

⁶³ “[...] considerar el pensamiento y el lenguaje como dos procesos ajenos el uno al otro, como dos fuerzas independientes que transcurren y actúan en paralelo o se encuentran en puntos aislados y establecen una interacción mecánica”.

(2013) e Vygotski (2014), é muito mais que um vocábulo, unidade morfológica ou léxica. O imprescindível na palavra, como assinala Vygotski (2014, p. 289, tradução nossa), é que não esteja desprovida de seu significado: “Uma palavra sem significado não é uma palavra, é um som vazio. Por conseguinte, o significado é o traço necessário, constitutivo da própria palavra. O significado é a própria palavra vista de seu aspecto interno”⁶⁴. Dessa feita, toda palavra é uma generalização, já que é a representação da realidade na consciência do indivíduo. Entretanto, “[...] na medida em que a natureza interna do significado da palavra pode variar, a relação entre o pensamento e a palavra vai variar também”⁶⁵ (VYGOTSKI, 2014, p. 295, tradução nossa).

Dito isto, é importante ressaltarmos, nesse momento, que significado e sentido da palavra não querem dizer a mesma coisa. Para Leontiev (1978, p. 97), o sentido é “[...] antes de mais nada uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito”. Podemos dizer, então, que o sentido assume um caráter pessoal, enquanto o significado designa algo social, porém ambos, sentido e significado estão inter-relacionados, sendo o significado uma das facetas (a convencionalizada socialmente) do sentido.

Nesse contexto, o caráter dialógico, assumido por Bakhtin (1997, p. 158), é fundamental para que possamos entender essa relação:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar, etc. Neste diálogo o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com o corpo todo, com as suas ações. Ele se põe todo na palavra, e esta palavra entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal.

Esse ato de nos colocarmos por inteiro nas palavras que dizemos, de forma que elas entrem em nosso tecido dialógico, nos remete à relação estabelecida entre pesquisadora e sujeitos pesquisados, entre pesquisadora e sua orientadora, entre pesquisadora e demais autores que nos serviram de referência, entre pesquisadora e tantos outros sujeitos que, em algum momento, se ocuparam em dialogar conosco

⁶⁴ “Una palabra carente de significado no es una palabra, es un sonido huero. Por consiguiente, el significado es el rasgo necesario, constitutivo de la propia palabra. El significado es la propia palabra vista desde su aspecto interno”.

⁶⁵ “[...] en la medida en que la naturaleza interna del significado de la palabra pueda variar, la relación entre el pensamiento y la palabra va a variar también”.

sobre o objeto da pesquisa, ajudando-nos a construir conhecimentos nessa relação de saberes. O texto aqui apresentado, então, é um construto dessa relação dialógica.

Partindo dessa perspectiva, as diferentes formas de linguagem (verbal, escrita, gestual, entre outras), propriamente humanas, constituem-se fundamentais para compreendermos a forma como se estabelecem as relações entre as pessoas. Isso implica dizermos que “[...] no momento em que o ser humano fala, pronuncia sua palavra, colocam-se em jogo vários outros aspectos sensíveis, presentes” (DELARI JUNIOR, 2013, p. 133). Diante desses pressupostos, os encontros de pesquisa com formação, que guardam características dos grupos dialogais⁶⁶, foram nomeados como encontros do GELE e rodas de conversa, duas formas de abordagem distintas, mas, ao mesmo tempo, articuladas entre si, que serão delineadas na próxima subseção desta tese.

Pensando nessa relação dialógica vivenciada no percurso da pesquisa, recorreremos, ainda, a Bakhtin (1997) que, inspirado na relação entre autor e personagem (herói) para a criação desta última em uma obra de arte, descrita no texto “O autor e o herói”, nos apresenta a noção de “acabamento”. Para ele, a partir da relação entre o autor e o herói – que exige uma aproximação e, ao mesmo tempo, um distanciamento –, o acabamento permite ao autor ter uma visão geral do herói: “[...] o autor não só vê e sabe tudo quanto vê e sabe o herói em particular e todos os heróis em conjunto, mas também vê e sabe mais do que eles” (BAKHTIN, 1997, p. 22). Essa noção de acabamento gera o “excedente da visão” do autor em relação ao herói, inclusive, porque sabe mais a respeito do herói do que ele mesmo.

Esse *excedente* constante de minha visão e de meu conhecimento a respeito do outro, é condicionado pelo lugar que sou o único a ocupar no mundo: neste lugar, neste instante preciso, num conjunto de dadas circunstâncias — todos os outros se situam fora de mim (BAKHTIN, 1997, p. 28, grifos do autor).

Por outro lado, a consciência do herói está estreitamente relacionada a ideia de acabamento que o autor tem dele, assim, “[...] o discurso do herói sobre si mesmo é impregnado do discurso do autor sobre o herói” (BAKHTIN, 1997, p. 22), dando-lhe a ideia de seu próprio acabamento. Desse modo, a relação entre autor e herói é

⁶⁶ Conforme Domingues (2006, p.171), podemos chamar de grupo dialogal aquele que “[...] tem como princípio que os sujeitos envolvidos na pesquisa são seres culturais e históricos em processos permanentes de desenvolvimento profissional e, por se acharem inseridos numa temporalidade e numa territorialidade, na relação com os outros que vivem sua profissionalidade, têm saberes e usam seus conhecimentos para enfrentar os desafios postos”.

definida pelo princípio da “exotopia”, que possibilita ao autor criar seu herói, exigindo-lhe um distanciamento e, ao mesmo tempo, uma aproximação, como se estivesse olhando de fora:

[...] o autor deve situar-se fora de si mesmo, viver a si mesmo num plano diferente daquele em que vivemos efetivamente nossa vida; essa é a condição expressa para que ele possa completar-se até formar um todo, graças a valores que são transcendentais à sua vida, vivida internamente, e que lhe asseguram o acabamento. Ele deve tornar-se outro relativamente a si mesmo, ver-se pelos olhos de outro (BAKHTIN, 1997, p. 22).

Considerando o princípio do “excedente da visão” e da “exotopia” (BAKHTIN, 1997) na pesquisa, assim como o fez Nogueira (2016, p. 66), “[...] o pesquisador tem a possibilidade de enxergar, no campo e nos sujeitos da pesquisa, algo a mais que eles, pela sua posição exterior, exotópica”. Uma postura que, na verdade, impõe desafios ao pesquisador, dentre os quais, salientamos: conhecer bem o campo da pesquisa, ter uma relação respeitosa, empática e ética com os sujeitos pesquisados, estar aberto ao diálogo e entender que nem tudo cabe dentro da pesquisa, seja por causa do tempo, seja pelos limites do texto. Entretanto, desde o início estivemos dispostos a enfrentar os desafios que se apresentavam no desenvolvimento da pesquisa.

Em vista disso, a pesquisa constituiu-se num momento de encontro, tanto para mim, como pesquisadora, quanto para os(as) professores(as) formadores(as). Todavia, em alguns momentos, ao invés de olharmos para o processo de formação e autoformação dos(as) professores(as) formadores(as), olhamos para o conteúdo, para a forma. Não que tivéssemos que deixar o conteúdo de lado, não é isso. Nós precisávamos (e precisamos) dele, mesmo porque o referencial da Teoria Histórico-Cultural era nossa referência de leituras. Mas não podíamos deixar de olhar para as relações estabelecidas no processo. Isso nos exigiu voltarmos à leitura dos pressupostos do método genético-causal delineados anteriormente por Vygotski (2012a), em que fizemos as primeiras aproximações conceituais, e firmar as inter-relações necessárias com as leituras realizadas para retomarmos o foco do objeto da pesquisa.

Esses encontros e desencontros, hoje entendemos, foram necessários no caminho da pesquisa, pois nos oportunizaram ver, por exemplo, que em alguns momentos foi necessário nos colocarmos em um outro lugar, olhar de fora, deixar de

lado a roupa de chefe e/ou de professora formadora e vestir a roupa da pesquisadora, mesmo sabendo que uma não podia existir sem a outra, haja vista os princípios do “excedente da visão” e da “exotopia” (BAKHTIN, 1997).

Dessa forma, a observação sobre nós mesmos e sobre as relações produzidas nos processos de formação e autoformação dos(as) professores(as) formadores(as) permeou todo o percurso da pesquisa, já que “o observador é parte dos eventos que estão sendo pesquisados” (VIANNA, 2007, p. 50). Sendo assim, ao observarmos, também fotografamos os momentos em que os(as) professores(as) formadores(as) estavam em processos de formação na pesquisa. Com isso, queríamos ter a oportunidade de interpretar essas fotos posteriormente. Em outros momentos, fomos fotografados pelos(as) próprios(as) professores(as) formadores(as) que, mesmo sem pedirmos, sentiam a necessidade de um determinado registro. Entendemos que:

Uma observação viva, competente, imparcial, sempre conserva, de qualquer posição, de qualquer ponto de vista, seu valor e sua importância. A parcialidade e a limitação de um ponto de vista (de um observador) são algo que sempre pode ser retificado, completado, transformado (reavaliado) mediante essa mesma observação realizada de um ponto de vista diferente (BAKHTIN, 2006, p. 197).

Sabendo que podíamos, a qualquer momento, retificar, completar, transformar (reavaliar) nossas observações realizadas no campo da pesquisa, é que, de início, pensamos em observar também as turmas de formação dos(as) professores(as) formadores(as), a fim de perceber possibilidades de mudanças nas ações de formação desses sujeitos junto aos professores da rede. Nesse sentido, no início da produção de dados, ainda chegamos a realizar uma observação em uma turma de um(a) dos(as) professores(as) formadores(as). Entretanto, no decorrer da pesquisa, percebemos que, além de ser um procedimento em que teríamos que dispor de mais tempo, portanto, de mais trabalho devido ao quantitativo de dados gerados no campo, também notamos que, com isso, não estaríamos respondendo a nenhum dos objetivos traçados preliminarmente, então decidimos por não realizar mais a observação nas turmas de formação dos(as) professores(as) formadores(as). Não podemos perder de vista que “[...] ao se delinear uma trajetória, acaba-se, muitas vezes, na necessidade de percorrer outros caminhos. É por essa razão que se salienta

que o método de uma investigação somente poderá ser precisamente descrito após sua realização” (GHEDIN; FRANCO, 2006, p. 8).

Os dados gerados no campo (das observações e das anotações feitas, seja para organizar os encontros de pesquisa com formação, seja as oriundas das reflexões realizadas no percurso do doutorado) foram registrados no que chamamos de cadernos de pesquisa⁶⁷. Éramos sabedores da importância de:

[...] adotar a postura metódica de permanente vigilância dos conceitos gerais de que se serve, para apreciar criteriosamente até que ponto são válidos para os fatos que vai extraindo da realidade, a fim de perceber quando entram em conflito com os dados objetivos [...], e não proceder de modo inverso, tentando violar a realidade para fazê-la coincidir com os modelos ideológicos que lhe povoam o espírito (PINTO, 1969, p. 303).

Nossos cadernos de pesquisa tinham anotadas “[...] tanto as perspectivas que o/a pesquisador/a tem ao iniciar a pesquisa como as diversas teias que envolvem cada momento, do campo da pesquisa/lócus ao diálogo com os escritos que emergiram das diversas observações” (OLIVEIRA, 2014, p. 74). As anotações, feitas nos vários cadernos utilizados ao longo dos estudos no doutorado e que, portanto, fazem parte desse ciclo da pesquisa, também foram fundamentais para interpretar os dados gerados no campo. Muitas vezes tivemos que voltar a esses cadernos para tentar escutar o que tentavam nos dizer naqueles escritos ao nos confrontarmos com o campo da pesquisa. Alguns desses registros, inclusive, com a devida revisão, compõem esse texto escrito.

Ao optarmos pela realização dos registros em cadernos de pesquisa, concebemos, como Lüdke e André (1986, p. 33), que “[...] a decisão sobre o tipo de material onde serão feitas as anotações também vai depender muito do estilo pessoal de cada observador”. Assim, é do nosso perfil organizar os materiais de tal forma, que mantenham “[...] junto todo o conjunto de observações, para fazer consultas às informações já obtidas sempre que necessário” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33).

Para documentar a linguagem escrita dos(as) professores(as) formadores(as) ao término de cada encontro de pesquisa com formação, utilizamos registros de autorreflexão, que objetivavam “[...] o processo de transmutação das relações

⁶⁷ Dizemos “cadernos”, no plural, porque utilizamos um caderno para as anotações da organização dos encontros com os(as) professores(as) formadores(as) e suas respectivas observações, mas, ao longo do curso do doutorado, utilizamos outros cadernos, conforme a realização das disciplinas eletivas, principalmente as ministradas pela professora orientadora, nos quais fazíamos anotações decorrentes das reflexões teóricas e que nos ajudaram no desenvolvimento da pesquisa.

intersíquicas do processo formativo em ponderações dos próprios sujeitos” (LUCENA, 2018, p. 37) que, alicerçadas no referencial da Teoria Histórico-Cultural, constituíram-se em elementos mobilizadores de novas construções conceituais.

As gravações simultâneas em áudio e, em alguns casos, de vídeo⁶⁸, realizadas nas rodas de conversa com os(as) professores(as) formadores(as) e que, posteriormente, foram transcritas, também foram dados produzidos que serviram de base para a escrita desta tese, já que a linguagem verbal – os discursos –, constituíram-se em fontes imprescindíveis para o trabalho de análise. Nos encontros do GELE, fizemos anotações das observações, registradas no caderno de pesquisa.

Pela necessidade de otimizar a manipulação dos registros, devido ao quantitativo de dados gerados no campo, passamos a organizá-los em versão digital, principalmente o registro das transcrições dos áudios, devido a sua extensão, mas, para o detalhamento das descrições dos encontros, os cadernos de pesquisa continuavam sendo utilizados.

Ao organizarmos os dados em pastas digitais, as identificamos de acordo com o procedimento de pesquisa realizado. Uma das pastas, porém, foi identificada com o nome de “percursos individuais”, que abrigava registros feitos nos cadernos, que editamos. Eram registros resultantes de anotações de participação em bancas de qualificação e defesas de doutorado⁶⁹ e também de transcrições de orientações realizadas com a professora orientadora ou de aulas que foram gravadas e transcritas.

Para que pudéssemos analisar e interpretar os dados oriundos das três fontes de informação, que geraram os dados para análise (registros dos cadernos de pesquisa, registros das transcrições dos áudios e registros das autorreflexões), procedemos a triangulação⁷⁰ do material coletado, característica das pesquisas

⁶⁸ Optamos em utilizar, fundamentalmente, as transcrições dos áudios, visto que as gravações em vídeo representavam os registros apenas de algumas partes dos encontros. Então, quando julgávamos necessário o confronto entre os enunciados e o contexto do encontro e, caso tivéssemos a gravação em vídeo disponível, a utilizávamos para que pudéssemos fazer análises mais adequadas e coerentes da realidade.

⁶⁹ As anotações feitas nos cadernos que, depois, foram compiladas e digitalizadas para servir de orientações de estudo, foram organizadas a quatro mãos – as minhas e as da amiga Isabel Cristina Fernandes Ferreira, já citada anteriormente, que também é da mesma turma do doutorado, participa do GEPEV e é orientanda da mesma professora. Nesse sentido, além dos estudos coletivos com o GEPEV e demais disciplinas eletivas do doutorado, também fazíamos encontros em dupla, para discutirmos questões que geravam dúvidas ou para organizarmos a compilação de anotações (minhas e dela), que também serviram de orientações para o percurso da pesquisa.

⁷⁰ Tomamos como referência para utilização do termo “triangulação”, o usado como análise do “[...] contexto, da história, das relações, das representações [...], visão de vários informantes e o emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanha o trabalho de investigação” (MINAYO, 2010, p. 28-29).

qualitativas, a fim de que pudéssemos olhar para todos os registros dos procedimentos utilizados e tentar identificar – nas vozes assumidas pelos sujeitos envolvidos – os pontos de convergência e divergência, fundamentais nas pesquisas em uma abordagem materialista histórico-dialética.

Nos encontros de pesquisa com formação, optamos por atividades que colocassem o(a) professor(a) formador(a) em situações de atividade e de aprendizagem que pudessem gerar desenvolvimento, assim como de estreito diálogo com seus pares, seja nos encontros do GELE, seja nas rodas de conversa, pois entendemos, como Bissoli e Both (2016, p. 34), que a formação docente, e também a formação do professor formador, está vinculada “[...] ao processo mais amplo de formação do ser humano”. No item a seguir, explicaremos melhor como esses encontros foram realizados.

2.2 Os encontros de pesquisa com formação: caminhos formativos e autoformativos do(a) professor(a) formador(a)

Os encontros de pesquisa com formação estabeleceram-se como um campo fértil para a produção de dados no campo, uma vez que eles se constituíram no *corpus* da tese, fazendo-nos refletir se os processos de formação continuada do(a) professor(a) formador(a) podem colaborar com a tomada de consciência a respeito do ser professor(a) formador(a), da sua formação e autoformação, bem como para a construção da sua identidade, desde que, na centralidade desses processos, estivessem as relações que se pautassem a sua pessoa e a sua profissionalidade. Para isso, deveriam utilizar-se, de forma intencional e sistemática, de uma ação reflexiva e dialógica como elementos mediadores que, por meio de abstrações e generalizações, pudessem constituir-se em atividades mobilizadoras de novas construções conceituais.

Concordamos com Delari Junior (2015, p. 52), quando assevera que “[...] precisamos da divergência, do debate, isto é, do diálogo” que promova a criticidade, enquanto “dinâmica contraditória do real”, levando em conta o critério da objetividade. Portanto, “[...] para se produzir um melhor entendimento sobre as coisas, é necessário o confronto entre pontos de vista distintos, das hipóteses em que se pautam, das teses que defendem”. Somos sabedores das limitações de toda e qualquer pesquisa científica, dados os múltiplos determinantes que se apresentam nesse universo, mas estávamos comprometidos, junto aos(às) professores(as) formadores(as), em

organizar encontros de pesquisa com formação que pudessem nos ajudar a confrontar e entender nossa tese.

Nesses encontros, lançamos mão de procedimentos que pudessem superar “[...] as técnicas de pesquisa *em si*, visando a produção de um conjunto de ações e operações entendidas como técnicas *para si*” (BERNARDES, 2017, p. 73, grifos da autora)⁷¹, a fim de que pudéssemos investir num processo de formação continuada de professores(as) formadores(as) que colaborasse (ou não) com uma ação reflexiva e dialógica sobre sua ação de formação e sobre o que essa ação seria capaz de fazer com ele(a), concorrendo, assim, com a tomada de consciência a respeito de sua atividade⁷² de formação e de sua função social como orientador(a) de processos de formação continuada de outros professores.

2.2.1 O Grupo de Estudo Leitura e Escrita na Educação Infantil (GELE): aprendizagens!

Em 2016, ao sermos admitidos no Curso de Doutorado em Educação/PPGE/UFAM, passamos a participar de um projeto coordenado pelo Grupo de Pesquisa ao qual nos integramos, denominado Cine Educação, mais especificamente voltado aos graduandos de Pedagogia/FACED/UFAM. Um projeto que tinha o objetivo de aproximar os alunos e a arte, por meio de discussões e análises de filmes, documentários e afins.

Diante desse cenário, entendemos que esse era um projeto que poderia repercutir positivamente nos processos de formação continuada de professores

⁷¹ Sobre os termos “técnicas de pesquisa *em si*” e “técnicas de pesquisa *para si*”, Maria Eliza Mattosinho Bernardes (2017) orienta que a pesquisa *para si* requer a superação, pelo processo de incorporação, das técnicas formais frequentemente utilizadas nas pesquisas *em si*, que se contentam com o registro e a descrição dos fatos. O conjunto de ações propostas na pesquisa *para si*, então, vai além do simples registro e descrição dos fatos. Pauta-se, sobretudo, na explicação do sistema de relações existentes entre os múltiplos determinantes constituidores da realidade concreta, muitas vezes caótica. Para aprofundamento do tema, podemos ler também Agnes Heller (1987) e Newton Duarte (2007; 2013).

⁷² Por atividade podemos entender um processo em que existe coincidência entre os objetivos dos fazeres e os motivos que os engendram. A atividade envolve, portanto, um fazer direcionado por finalidades conscientes, que buscam atender a uma necessidade ou motivo do sujeito, envolvendo, assim, a compreensão e a afetividade do sujeito que a realiza. Trata-se de um processo individual e, ao mesmo tempo, coletivo. É uma relação dialética do ser individual com o ser social, num movimento de complementaridade, em que um pode transformar o outro, num movimento inversamente proporcional. Assim, para Davídov e Márkova (1987) e Daydov (1988), as ações humanas estão prenhes de sentidos, muitas vezes subjetivos, então, precisamos de necessidades, de motivos e de desejos que nos movam para o desenvolvimento da atividade mental e material. Esses desejos, necessidades e motivos orientam os estudantes para a apropriação de conhecimentos. A categoria da atividade, então, permite superar o “postulado do caráter imediato”, característico das tendências mecanicistas. Portanto, a formação das funções da consciência surge na atividade.

formadores da DDPM e, neste mesmo ano, articulados à coordenadora do referido projeto, professora Michelle Bissoli, organizamos o que viemos a chamar de Grupo de Estudos sobre questões da Infância/Cine Educação DDPM/SEMED-UFAM⁷³. Estava, então, estabelecida uma ação colaborativa para investirmos em processos de formação e autoformação de professores formadores da DDPM e assessores pedagógicos da SEMED. Iniciamos, assim, ainda neste ano de 2016, os encontros de estudo, a princípio, norteados apenas pelos filmes e coordenados pela professora Michelle Bissoli.

Em 2017, depois de discutirmos como ficaria a segunda versão das ações do Grupo de Estudos sobre questões da Infância/Cine Educação DDPM/SEMEDUFAM, essa ação passou a compor o Projeto de Formação do Formador da Educação Infantil e iniciou as atividades com uma mesa redonda ocorrida no dia 19 de abril, no auditório da SEMED. Contou com professores formadores, assessores pedagógicos da sede/SEMED e das DDZs, bem como com diretores dos CMEIs.

A segunda versão do referido projeto foi norteadada não só pelos filmes, mas também pela leitura do livro: *Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica* (MELLO, 2000), numa tentativa de avançarmos nas discussões, tendo como referência os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Esses encontros passaram a ser coordenados não só pela professora Michelle Bissoli, mas também por mim e por uma das integrantes do GEPEV e amiga do doutorado, já citada anteriormente, Isabel Cristina Ferreira.

Assim como nos anos anteriores, fizemos uma distribuição para a formação da turma, que não ultrapassou o limite de 40 pessoas, com prioridade para as equipes de formação que tratavam das questões da infância (educação infantil e anos iniciais) e, para as demais equipes de assessores pedagógicos da SEMED, tivemos uma representatividade, assim como procedemos na turma do ano de 2016. Nosso objetivo principal, naquele momento, era aproximar as abordagens teóricas e práticas, bem como as concepções e visões de mundo, de sociedade, portanto, de educação dos professores formadores às dos assessores pedagógicos da SEMED, tendo em vista os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

⁷³ Fizemos questão de fazer esse resgate histórico da relação entre os professores formadores da DDPM e GEPEV (que antecederam o GELE), para que se entenda melhor como chegamos à versão atual dos encontros do GELE, que integram o percurso desta pesquisa.

Em setembro de 2017, momento em que estávamos delineando a pesquisa para a entrada no campo, ao participarmos do encontro do MIEIB, naquele ano realizado na UFMG, e sermos apresentados ao material da Coleção Leitura Escrita na Educação Infantil, decidimos que o adotariamos para realizarmos os processos de formação do(a) professor(a) formador(a), tendo em vista que esse material poderia contribuir com a formação continuada dos professores de educação infantil da SEMED. Foi exatamente nesse momento que começamos a definir os rumos da pesquisa de campo.

Iniciamos, então, um diálogo para reorganizarmos o Grupo de Estudos sobre questões da Infância/Cine Educação DDPM/SEMED-UFAM, que teria, em sua terceira edição, a colaboração mais efetiva do GEPEV. Numa reunião entre integrantes do GEPEV e professores(as) formadores(as), foi feita a apresentação do material e discussão das necessidades e possibilidades de leituras, ajustes no calendário para realização dos encontros e articulação com a pesquisa. Discutimos também sobre: quem participaria? como? quando? expectativas e combinados.

Nossas discussões nos fizeram entender que o ciclo de estudos deveria ser programado para dois anos, tendo em vista a complexidade dos temas abordados na coleção e a necessidade de aprofundamento de alguns conceitos básicos da Teoria Histórico-Cultural. Portanto, no ano de 2018, período dedicado à pesquisa de campo, decidimos que estudaríamos quatro cadernos, distribuídos em oito encontros, sendo dois encontros para cada caderno (cada encontro durava, aproximadamente, 4 horas). Conseguimos, a partir de uma interlocução com o GEPEV, a doação de 20 (vinte) coleções, feita pela UFMG, que muito nos ajudou no desenvolvimento dos estudos.

Dessa forma, em 2018, com a pesquisa, inicia-se o Grupo de Estudos Leitura e Escrita na Educação Infantil (GELE)⁷⁴ /DDPM-SEMED/GEPEV-UFAM, desdobramento do trabalho de formação iniciado em 2016, descrito acima. O GELE constitui-se num grupo formado por professores formadores e assessores pedagógicos, em colaboração com os integrantes do GEPEV. Ao todo, eram cerca de 40 (quarenta) participantes, mas apenas 20 (vinte) participavam assiduamente, dentre eles, os demais professores formadores, os sujeitos da pesquisa e a pesquisadora.

⁷⁴ Nome criado coletivamente entre os(as) professores(as) formadores(as) e a pesquisadora, no primeiro encontro da pesquisa.

Foi criado com o objetivo de investir nos processos formativos e autoformativos dessas pessoas/profissionais que trabalham e fazem pesquisas sobre a formação continuada de professores em Manaus.

Então, tanto professores(as) formadores(as), sujeitos da pesquisa, como os integrantes do GEPEV ⁷⁵, seriam responsáveis pelos encontros, ora como articuladores – organizadores de um encontro específico –, ora como participantes, de forma que todos estavam em processo de formação e autoformação. Assim, orientados pelos estudos de Vigotskii (2001) de que “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”, precisávamos estar atentos à qualidade das mediações estabelecidas entre os que assumiam o papel de par mais experiente, articuladores dos encontros, e os(as) professores(as) formadores(as).

O par mais experiente, tendo em vista nossa organização, ora era a pesquisadora-formadora, ora era o(a) professor(a) formador(a), ora era um integrante do GEPEV, mas todos desenvolviam participação ativa. Falando de suas experiências, discutindo sobre determinado assunto da Teoria Histórico-Cultural, confrontando tais questões com suas (nossas) realidades, os professores(as) formadores(as) nos questionavam e questionavam-se a si mesmos, da mesma forma que nós também nos questionamos muitas vezes. Essa ação reflexiva e dialógica nos fez acreditar, mais ainda, que [...] o ser humano precisa do contato com o outro para se desenvolver e o meio em que vive é a fonte desse desenvolvimento. A relação entre o meio e o sujeito é variável e dinâmica, exercendo influências entre si (MELLO; LUGLE, 2014, p. 265).

Como nos encontros do GELE optamos por fazer os registros escritos no caderno de pesquisa por haver muitos participantes, o que dificultaria a transcrição dos áudios, ficamos, em muitos momentos, sem realizar as anotações, reocupando-nos com a ausência dos registros. Nesses momentos, percebemos ter vestido a roupa de professora formadora. Hoje reflito que não poderia ter sido diferente. Essas interações, visto que são processos ativos e dinâmicos, inevitavelmente, nos colocariam nesse lugar. Foi preciso recorrermos à postura “exotópica” para não perdermos o rumo da pesquisa. Concordamos com Freitas, quando afirma que:

⁷⁵ Vale ressaltar que a proximidade dos professores formadores com o GEPEV colaborou para que alguns se tornassem integrantes desse grupo de pesquisa. Assim também aconteceu em movimento contrário, alguns integrantes do GEPEV passaram a compor a equipe de professores formadores da DDPM. Eu sou um exemplo desse movimento.

[...] pesquisador e pesquisado se constituem como dois sujeitos em interação que participam ativamente do acontecimento da pesquisa. Esta se converte em um espaço dialógico, no qual todos têm voz, e assumem uma posição responsiva ativa (FREITAS, 2009, p. 5).

Em vista disso, para que pudéssemos interagir e assumir uma posição responsiva ativa, acordamos que o planejamento e a organização de cada encontro do GELE seriam realizados sempre por um ou dois professores(as) formadores(as), juntamente com um ou dois integrantes do GEPEV. Por consequência, seria sempre uma dupla ou um trio a organizar as atividades, a partir de uma ação reflexiva e dialógica. Nesse sentido, cada professor(a) formador(a) estaria em atividade nos encontros do GELE, participando ativamente do planejamento e da organização dos elementos externos, mediadores do processo de apropriação-objetivação do conhecimento. Os demais participantes tinham a responsabilidade de realizar as leituras prévias e as atividades propostas.

Os encontros aconteceram sempre em uma das salas de aula da DDPM, no horário da manhã. Tínhamos um grupo em um aplicativo de mensagens com os participantes do GELE, onde dávamos informações sobre as datas dos encontros, indicávamos as leituras a serem realizadas, compartilhávamos materiais complementares, organizávamos o lanche para cada encontro e fazíamos orientações quanto à participação no grupo de estudo.

No primeiro encontro, ficamos eu, um(a) professor(a) formadora e uma integrante do GEPEV para planejarmos e organizarmos as discussões. Ressalta-se que, para fins de pesquisa, direcionávamos nossa observação aos professores(as) formadores(as), seja quando estavam organizando os encontros, seja quando estavam em diálogo com os integrantes das demais equipes de formação da DDPM e assessores pedagógicos da SEMED – participantes do GELE (Figura 9). O foco de nossa observação era perceber, por intermédio do envolvimento, da postura, dos registros de autorreflexão e das falas e, fundamentalmente, das relações estabelecidas nesse processo, se os(as) professores(as) formadores(as) realizavam (ou não) novas construções conceituais que pudessem colaborar com a tomada de consciência a respeito do ser professor(a) formador(a), do processo de formação e autoformação, bem como da construção da sua identidade.

Figura 9 – Fotografia: Encontro do GELE



Fonte: Acervo Pessoal de Professores(as) Formadores(as) da DDPM.

Para fins de melhor visualização de como o material, subdividido em cadernos, foi distribuído conforme o número de dias reservado aos encontros e para explicarmos como os estudos do GELE foram organizados, elaboramos o Quadro 3, indicado a seguir:

Quadro 3 – Organização dos Encontros do GELE

QUANDO?	CADERNO ESTUDADO	EIXO TEMÁTICO
MARÇO/2018	CADERNO 1: Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender	Relação entre: Educação Infantil – Linguagem – Cultura Escrita / CIÊNCIA – ARTE – VIDA. Valor da Literatura: Formação Cultural do Professor/Formação Cultural da Criança– Especificidades da Docência – Concepção de Infância (cuidar e educar; brincadeiras; interações).
MAIO/2018	CADERNO 2: Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem	Infância e Linguagem – Cultura – Desenvolvimento Cultural.
JULHO/2018	CADERNO 6: Currículo e Linguagem na Educação Infantil	Currículo; observação; documentação; planejamento; organização do trabalho coletivo; escuta sensível; registro; avaliação.
AGOSTO/2018	CADERNO 4: Bebês como leitores e autores	Bebês; literatura; interações; linguagens; brinquedos/brincadeira.

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Para cada caderno realizamos dois encontros, a fim de conseguirmos explorar os eixos temáticos das unidades, que eram muito densas, o que gerou a necessidade de focarmos nas discussões do que eles(as) pensavam sobre os conceitos e em que poderíamos avançar a partir disso. Vale ressaltar que a sequência dos cadernos foi indicação dos(as) próprios(as) professores(as) formadores(as), tendo em vista a sequência das formações que seriam realizadas com os professores da rede.

Nos encontros, exercemos o papel de coordenadora, orientadora, articuladora e participante ativa nas relações sociais estabelecidas entre os participantes, para não perdermos de vista a ação reflexiva e dialógica que pudesse ser gerada nos processos de formação, tampouco a necessidade da apropriação-objetivação do sentido e do significado do ser professor(a) formador(a), como princípios da pesquisa, enquanto possibilidades de construção de sua identidade.

Assim, conforme os encontros aconteciam, a partir das leituras e dos estudos dos cadernos – que exerciam a função de mediação teórica –, estabelecíamos o diálogo, retomando alguns conceitos da Teoria Histórico-Cultural, como vivência, significados e sentidos, cultura. Quando o conteúdo dos cadernos não foi suficiente, recorreremos à leitura de textos complementares⁷⁶, visto que “[...] a característica principal do desenvolvimento das funções psíquicas superiores é o uso de signos, especialmente da linguagem, para o domínio do próprio comportamento” (GRASS, 2017, p. 41). Os encontros do GELE, nesse sentido, foram fundamentais para as discussões e relações estabelecidas nas rodas de conversa, nossa próxima subseção.

2.2.2 As Rodas de Conversa: o conhecer-se e o (re)conhecer-se no caminho da profissão

A opção pela roda de conversa deu-se com base na afinidade e coerência com a pesquisa com formação de professores(as) formadores(as) da Educação Infantil. Vimos, nesse caso, uma possibilidade de transformarmos os encontros que

⁷⁶ Como a equipe de professores(as) formadores(as) tinha adquirido, em anos anteriores, os livros “Obras

Escolhidas III” (VYGOTSKI, 2012a) e também “Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica” (MELLO, 2000) para seus estudos internos, algumas vezes, recorreremos a alguns trechos dessas obras para estabelecer a relação e discutir melhor os conceitos.

seriam somente com a pesquisadora, numa roda de conversa, inspirados nas *rodinhas* da Educação Infantil. Acreditamos que:

Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao pressupor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, saber inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro, etc., e tudo de uma maneira muito dinâmica e conjunta. Mas é preciso diferenciar o conversar de um preenchimento do espaço da relação com falas. Trata-se sim da construção de sentidos, refiro-me à qualidade da fala, do que ela retorna para cada um dos interlocutores. É partilha, construção de significados (WARSCHAUER, 2001, p. 179).

Nossa intenção era, mais diretamente, colocar as relações que se pautassem a pessoa e a profissionalidade do(a) professor(a) formador(a) na centralidade do seu processo de formação e autoformação, de maneira que conseguíssemos dialogar, também, com as construções conceituais fomentadas nos encontros do GELE. É importante mencionar, no entanto que, por conta da necessidade de efetivação do calendário de formação com os professores, nem sempre as rodas de conversa aconteciam depois dos encontros do GELE, fato que gerou críticas por parte de alguns professores(as) formadores(as). Portanto, não era raro recorrermos às leituras para verificar se estávamos no caminho certo, isto é, se estávamos nos apropriando dos conceitos da Teoria Histórico-Cultural. Nesse sentido, não queríamos, nessas rodas, girar em torno de conversas evasivas, pelo contrário, seria o momento oportuno à partilha de saberes, aos encontros e desencontros, como bem salienta Elias (1994, p. 29), quando fala das relações estabelecidas entre os sujeitos:

É possível, por exemplo, que eles cheguem a um certo acordo no decorrer da conversação. Talvez um convença o outro. Nesse caso, alguma coisa passa de um para o outro. É assimilada na estrutura individual das ideias deste. Modifica sua estrutura e, por sua vez, é modificada, ao ser incorporada num sistema diferente. O mesmo se aplica ao surgimento de uma discordância durante a conversa. Nesse caso, as ideias de um interlocutor penetram no diálogo interno do outro como um adversário, assim impulsionando seus pensamentos.

Para o momento das rodas de conversa, diferente dos encontros do GELE, ficávamos somente com o grupo que era composto pelos sujeitos da pesquisa, constituído pelos sete professores(as) formadores(as) da Educação Infantil e que, no final do processo, foi composto por seis participantes, como já dissemos. Estar num grupo menor colaborou para as trocas nas relações.

Inicialmente, pretendíamos realizar seis rodas de conversa, mas a realidade objetiva das condições de trabalho do(a) professor(a) formador(a), com calendário apertado e demandas institucionais a cumprir, falou por si só e nos fez entender que deveríamos reduzir o número de rodas, mas que pudéssemos aproveitar ao máximo o tempo a elas destinado. Por esse motivo, optamos por cinco rodas de conversa (contando com o primeiro encontro de imersão no campo da pesquisa), realizadas nos intervalos das demais atividades já previstas no Calendário de Formação da ERC/PFC/GFC/DDPM.

Partimos do pressuposto de que os(as) professores(as) formadores(as) tinham algumas aproximações conceituais com a Teoria Histórico-Cultural, a partir de leituras já realizadas para trabalharem processos de formação com os professores da rede. Assim, as rodas de conversa não tinham um eixo teórico específico para estudarmos ou discutirmos. Focamos nos processos de formação e autoformação do(a) professor(a) formador(a), por entendermos que tais processos estavam estreitamente ligados ao ser professor(a) formador(a), num movimento dinâmico e dialético de relações. Dessa forma, para compreendermos o processo de formação, tínhamos que olhar para o ser professor(a) formador(a) e para nossos objetivos específicos, de maneira que os articulássemos aos estudos realizados nos encontros do GELE.

Os objetivos foram norteadores para colocarmos na centralidade dos processos de formação do(a) professor(a) formador(a) as relações que se pautassem a sua pessoa e a sua profissionalidade, já que as rodas de conversa constituíram-se num espaço de reflexão e diálogo, expressos nas linguagens (oral, escrita, gestual) dos(as) professores(as), possibilitando-lhes espaços para se verem diante das experiências de formação, estabelecendo, assim, um “confronto dialógico”, visto que nesse momento precisávamos “da divergência, do debate, do diálogo” (DELARI JUNIOR, 2015, p. 52).

À medida que fazíamos os estudos teóricos, utilizávamos vídeos⁷⁷, poemas⁷⁸, músicas⁷⁹, a depender da necessidade surgida a partir das discussões. É importante que se diga que, mesmo tendo estudado quatro cadernos do material nos encontros do GELE, nas rodas de conversa debruçamo-nos mais especificamente sobre as construções conceituais geradas a partir dos dois primeiros cadernos, a que fazemos lembrança: 1. Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender; e, 2. Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem, por entendermos que poderiam nos ajudar mais no alcance dos objetivos propostos na pesquisa.

Ao planejarmos as atividades das rodas de conversa⁸⁰, seguíamos sempre um roteiro, que nos ajudava na organização sistemática dos dados e colaborava no fluxo das conversas. Esse roteiro era composto pelas seguintes etapas:

1. Detalhamento dos dados: integrava o cabeçalho (dia, hora de início e término, local onde foi realizada a roda de conversa, participantes); os instrumentos de coleta de dados (indicávamos se os dados seriam registrados por fotos, atividades escritas, caderno de pesquisa, áudios ou afins); os signos (identificávamos os elementos mediadores utilizados na atividade: música, poema, fotos, etc.); e, objetivos (qual objetivo da pesquisa esperávamos atingir com aquela atividade).

2. Plano material/plano mental: constituía-se na possibilidade de realizarmos o movimento do intersíquico ao intrapsíquico, logo, dividia-se em três momentos: 1º momento (ponto de partida): baseando-nos nos objetivos propostos, relacionávamos as discussões realizadas nos encontros do GELE que pudessem servir de base conceitual e disparadores de novas reflexões nas rodas de conversa e, utilizando-nos de signos (palavra/enunciação ou outros) e da relação singular-particular-universal, iniciávamos as conversas; 2º momento (estudo coletivo): as discussões e as trocas centravam-se nas relações que se pautassem o ser professor(a) formador(a), a sua pessoa e a sua profissionalidade, possibilitando-nos (ou não) o movimento de análises (abstrações) e sínteses (generalizações), ainda que

⁷⁷ Utilizamos a animação do romance: “Morte e Vida Severina”, de João Cabral de Melo Neto, adaptada pelo cartunista Miguel Falcão, uma animação feita em 3D que preserva o texto original, feita pela TV Escola, (2012). Outro exemplo de vídeo foi: “Brincando de casinha no Vale do Jequitinhonha”, produzido pelo Território do Brincar, em pequenas comunidades rurais de Minas Gerais (2012).

⁷⁸ Poema “Retrato”, de Cecília Meireles (2001).

⁷⁹ Música: “Caçador de mim”, de Luís Carlos Sá e Sérgio Magrão, interpretada por Milton Nascimento, (1981).

⁸⁰ O quadro completo das atividades realizadas nas rodas de conversa pode ser encontrado no APÊNDICE D.

provisórias, sobre as relações estabelecidas nas rodas; e, 3º momento (autorreflexão): realização do registro escrito dos processos internos (objetivação da linguagem interior).

As rodas de conversa foram fundamentais para compreendermos a importância do outro e para nos ajudar a enxergar o que não estávamos conseguindo ver no percurso da pesquisa. Assim, em muitos momentos, percebíamos que tínhamos de olhar para o mesmo lugar a partir de um outro lugar e de outro jeito, exigindo-nos um exercício constante de uma postura “exotópica”, assim como o fazíamos nos encontros do GELE. Ademais, éramos sabedores de que nossa presença, por si só, naquela dada realidade, poderia influenciar na análise e nas respostas dos sujeitos.

Partimos do pressuposto de que o(a) professor(a) formador(a), assim como qualquer outro profissional, está em constante processo de formação e autoformação e, por isso mesmo, sua relação com os conhecimentos teórico-práticos, bem como sua relação com a cultura e com todas as formas de conhecimentos não-cotidianos devem subsidiar seus processos de reflexão e de tomada de consciência. Dessa maneira, teria mais sentido para nós falarmos de *práxis* que é, “[...] na verdade, atividade teórico-prática, isto é, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 264).

Também para nós fez mais sentido partirmos de elementos mediadores no desenvolvimento da pesquisa, mais precisamente nas rodas de conversa e nos encontros do GELE. Esses elementos mediadores, denominados de signos, tendo como referência o que Vigotski sinaliza, são “[...] estímulos artificialmente criados, destinados a influenciar a conduta e a formar novas conexões condicionadas no cérebro humano”⁸¹ (VYGOTSKI, 2012a, p. 85, tradução nossa).

Por esse motivo é que poemas, vídeos, citações de livros, fotos foram disparadores para ação reflexiva e dialógica, tinham certo sentido e significado e, depois, cada um, a partir de uma nova orientação ou reestruturação de sua operação psíquica, tornava suas (ou não) tais reflexões, ao que Vigotski denomina de processos

⁸¹ “[...] estímulos artificialmente creados, destinados a influir em la conducta y a formar nuevas conexiones condicionadas em el cerebro humano.”

interpsíquico e intrapsíquico (VYGOTSKI, 2012a). Nessa perspectiva, Angel Pino (2005, p. 137) ressalta que a intenção de Vigotski era de “[...] mostrar que o caráter humano da atividade não depende do uso de instrumentos mas da transformação que a palavra opera nela”, portanto, seria um erro separarmos ou negarmos a “[...] relação entre a atividade prática inteligente e o desenvolvimento de operações simbólicas”.

Os registros de autorreflexão expressavam, pela linguagem escrita, não só o sentimento, mas o que tinha se tornado seu, enquanto processo interno. A escolha dos registros de autorreflexão deu-se em função da necessidade do “[...] registro do vivido, assim como no processo de autoconhecimento” (FONTANA, 1997, p. 196).

Dessa forma, a mediação sócio-cultural, assim como o processo de apropriação-objetivação (referência), agiam como fatores unificadores (princípios explicativos do vínculo existente entre a consciência e o meio social) entre o inter e o intrapsíquico, para compreendermos os sentidos e os significados do que é ser professor(a) formador(a) e de seus processos de formação e autoformação. A partir dessa experiência, identificamos a vivência, os sentidos e significados e a linguagem como nossas unidades de análise (ROMANELLI, 2011).

Após a realização das rodas de conversa, sentimos a necessidade de olharmos para o que fizemos, na perspectiva de fazermos uma avaliação dos encontros com formação realizados na pesquisa. Para isso, optamos por uma rodada de conversas individuais, as quais passamos a detalhá-las na subseção seguinte.

2.3 Olhando para o que fizemos: a rodada de conversas individuais

Para sermos coerentes com o que vínhamos realizando nos encontros de pesquisa com formação, ao invés de utilizarmos o termo “entrevistas”⁸² individuais ao final das rodas de conversa, optamos por chamá-las de conversas individuais, feitas com cada um dos sujeitos da pesquisa (a primeira conversa foi realizada em dezembro de 2018 e, a última, em janeiro de 2019) e, para isso, utilizamo-nos de um roteiro com pautas⁸³ (APÊNDICE C). Denominamos esse ciclo de conversas de rodada de conversas individuais.

⁸² Cabe esclarecer que: “O termo *entrevista* é construído a partir de duas palavras, *entre* e *vista*. *Vista* refere-se ao ato de ver, ter preocupação com algo. *Entre* indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo *entrevista* refere-se ao *ato de perceber realizado entre duas pessoas*” (RICHARDSON, 1999, p. 207, grifos do autor).

⁸³ Vale ressaltar que “[...] o tipo de entrevista *por pautas* apresenta certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. As pautas devem ser ordenadas e guardar certa relação entre si. O entrevistador faz poucas

Agora, não mais nos encontramos, com todos, mas numa conversa com cada sujeito, procuramos nos aproximar das percepções que os(as) professores(as) formadores(as) tiveram a respeito do processo de formação e autoformação no desenvolvimento na pesquisa, a fim de que pudéssemos perceber se esse processo contribuiu ou não com a tomada de consciência a respeito do ser professor(a) formador(a) e com a construção de sua identidade.

Nossa intenção era fazermos o caminho de volta que colaborasse com uma avaliação do percurso da pesquisa. Ademais, não podíamos deixar de fazer esse caminho, até porque “[...] estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento”⁸⁴ (VYGOSTSKI, 2012a, p. 67, tradução nossa).

As conversas foram pré-agendadas com cada um(a) dos(as) participantes e aconteceram numa das salas da DDPM. Duraram cerca de uma a duas horas, dependendo do diálogo estabelecido com cada um(a), e foram pautadas no princípio dialógico. Entretanto, vemos que “[...] o confronto dialógico não é suficiente para haver objetividade, cabendo também o confronto com a realidade material mediante a ‘intervenção’ prática sobre ela, no interior dela, como componente dela” (DELARI JUNIOR, 2015, p. 53, grifos do autor). Por isso mesmo, na pesquisa, estabelecemos relações com os(as) professores(as) formadores(as), por meio de formas de linguagens⁸⁵ que consideraram a atividade de formação desse sujeito, assim, essas linguagens não se realizaram de forma isolada, desconectada, despregada do contexto de trabalho desse profissional, ao contrário, estavam associadas a outros elementos que dialogavam entre si.

Esforçamo-nos, então, para olhar os caminhos que cada sujeito fez no desenvolvimento da pesquisa e que o levaram a falar o que falou. Nesse sentido, nosso olhar não poderia ser atomístico, mas integrativo (VYGOTSKI, 2012a). Buscamos, então, nos aproximar dos estudos de Bakhtin (1997, p. 198, grifos do autor), ao tratar do conceito de palavra como “enunciados”, indicando que:

perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente, à medida que reporta às pautas assinaladas” (BRITTO JÚNIOR; FERES JÚNIOR, 2011, p. 240).

⁸⁴ “[...] estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento”.

⁸⁵ Para estabelecermos relações entre o material produzido na rodada de conversas individuais, utilizamo-nos das demais linguagens geradas no campo da pesquisa, tais como: linguagem oral / verbal (registradas nas transcrições de áudio), por meio da qual também conseguíamos captar as entonações dos sujeitos; e, linguagem interna / escrita (registros de autorreflexão), resultantes das construções conceituais individuais. Além disso, as fotografias e anotações feitas no caderno de pesquisa, indicavam outro tipo de linguagem, como a dos gestos e expressões dos sujeitos.

É uma unidade da comunicação verbal que não possui uma significação, mas um *sentido* (um sentido total relacionado com um valor: a verdade, a beleza, etc.; que implica uma compreensão responsiva, comporta um juízo de valor). A compreensão responsiva de um todo verbal é sempre dialógica.

Precisamos da materialidade da palavra, dos “enunciados”, para percebermos os sentidos e significados dos “discursos” que, para Bakhtin (2006), constituem e constituem-se no texto escrito. Nesse caso, os enunciados são portadores de vozes e discursos estabelecidos entre os sujeitos da pesquisa e a pesquisadora, num contexto cultural carregado de valores, concepções de mundo e ideias diferentes, portanto, “[...] o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (BAKHTIN, 2006, p. 126).

As conversas individuais foram momentos de escuta atenta para tentarmos abstrair os sentidos e os significados das enunciações dos sujeitos, entendendo aqui, o significado da palavra como princípio organizador da consciência humana (ROMANELLI, 2011). Essas conversas nos fizeram refletir sobre os caminhos que tomamos e se tínhamos conseguido atingir nossos objetivos. Nas palavras de Romanelli (2011, p. 202), queríamos investigar se tínhamos conseguido “[...] alcançar uma superação dialética, um salto qualitativo ou um nível mais aprofundado de conhecimento”, naqueles caminhos historicamente produzidos por cada um(a) dos(as) professores(as) formadores(as).

Para finalizar essa seção, apresentamos o Quadro 4, que representa os procedimentos realizados na pesquisa, para que tenhamos a noção do todo nesse movimento.

Quadro 4 – Procedimentos Realizados na Pesquisa

O QUÊ?	QUANTOS?	TOTAL
ENCONTRO DE IMERSÃO NA PESQUISA	01	19
GELE	08	
RODA DE CONVERSAS	04	
CONVERSAS INDIVIDUAIS	06	

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Como podemos perceber no Quadro 4, no período entre fevereiro de 2018 e janeiro de 2019, realizamos 13 (treze) encontros de pesquisa com formação e 06

(seis) conversas individuais. Muitos dados foram gerados no campo da pesquisa com formação, a partir dos 19 encontros. Dizemos que o ciclo da pesquisa de campo finaliza-se com a escrita da tese. Portanto, as atividades realizadas, os caminhos trilhados com os(as) professores(as) formadores(as), nos remeteram à importância de percebermos o homem como sujeito real, que está estreitamente envolvido no processo de formação e de humanização dele mesmo e de seus pares. Nesse sentido, Kosik (2002, p. 61, grifos do autor) salienta que:

[...] a totalidade como meio conceitual para compreender os fenômenos sociais permanece abstrata se não se põe em evidência que tal totalidade é totalidade de base e superestrutura, bem como de seu movimento, desenvolvimento e relações recíprocas, embora cabendo à base um papel determinante. E, afinal, também a totalidade de base e superestrutura permanece abstrata se não se demonstra que é o homem, *como sujeito real*, que no processo social de produção e reprodução cria a base e a superestrutura, forma a realidade social como totalidade das relações sociais, instituições e ideias; e nesta criação da realidade social objetiva cria ao mesmo tempo a si próprio, como ser histórico e social, dotado de sentidos e potencialidades humanas e realiza o infinito processo da “humanização do homem”.

Esse é nosso grande desafio: olhar para esses sujeitos reais, seres históricos e sociais – professores(as) formadores(as) – e buscar desvelar a totalidade que os circunda e os envolve, realidade que também é nossa.

3 IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) FORMADORES(AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL

[...] o homem reflete a realidade não apenas tal qual ela existe imediatamente, mas também como ela pode e deve ser para as necessidades sociais dele. Voltado desde o início, para a satisfação de necessidades práticas do homem, o conhecimento cria, não raro, imagens dos objetos que não foram observados na natureza, mas devem e podem ser realizáveis na prática.

A pesquisa autenticamente científica está imediatamente voltada para a procura de formas e ideias segundo as quais o mundo deve ser mudado.⁸⁶

(Kopnin)

Nessa seção, trataremos das implicações que a Teoria Histórico-Cultural poderá estabelecer, quando assumida como uma possibilidade formativa e autoformativa, com vistas ao desenvolvimento das pessoas. Para tanto, discutiremos sobre os dois tipos de conhecimento, espontâneo e científico, tão importantes para que ocorra a aprendizagem dos sujeitos. Ainda nessa seção, trataremos à discussão a atividade de formação do(a) professor(a) formador(a), dimensão de seu trabalho que deve servir como fonte e meio dos processos de formação e autoformação. Por fim, retomaremos o conceito de vivência, a partir das enunciações dos sujeitos envolvidos com a pesquisa, para tentarmos levantar reflexões necessárias sobre os sentidos e os significados de ser professor(a) formador(a) e, com eles(as), enxergarmos possibilidades de formação e de desenvolvimento nesse processo.

Em primeiro lugar, é bom que se diga que tentar imprimir mudanças em formas e ideias, por intermédio da pesquisa, como salienta a epígrafe desse texto, é um grande desafio. Principalmente em se tratando de uma pesquisa que se preocupa com o desenvolvimento das pessoas, por isso, na tessitura do texto introdutório desta seção, abordaremos a relação entre o pensamento espontâneo e o pensamento científico, tão discutidos nos estudos de Vygotski (2014) e de seus seguidores, como Davydov (1988, 2017) e Leontiev (1978, 2017).

⁸⁶ Trecho da obra de Kopnin, intitulada: A dialética como lógica e teoria do conhecimento (1978).

Para Vygotski (2014), esses dois tipos de conceitos são processos que se influenciam contínua e mutuamente. Para desenvolverem-se, os conceitos científicos apoiam-se nos conceitos espontâneos, quando estes adquirem certo nível de desenvolvimento. Seria um erro, portanto, pensarmos que um e outro estão “encapsulados” na consciência, ou mesmo separados por uma “tapeçaria intransitável”, como salienta Vygotski (2014). Nesses termos, o conhecimento científico precisa do conhecimento espontâneo para desenvolver-se. Ainda conforme este autor, esse desenvolvimento só é possível quando há uma superação do que era antes estabelecido no nível do conhecimento espontâneo, chamado também de conhecimento do cotidiano. Assim, ambos, num “[...] processo único de formação dos conceitos”⁸⁷ (VYGOTSKI, 2014, p. 194, tradução nossa), em condições e circunstâncias internas e externas diferentes, não se excluem, mas se superam. Dizemos, então, que o conhecimento científico (mas não só ele) é decisivo e determinante para o desenvolvimento intelectual dos(as) professores(as) formadores(as).

Nesse sentido, ao tomar um determinado objeto de conhecimento como conteúdo de ensino e de aprendizagem, o(a) professor(a) formador(a) “[...] deve investigar seu aspecto ou relação nuclear, na qual aparecem relações fundamentais de sua gênese e transformação histórica, expressando o seu princípio geral” (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 332). Então, o(a) professor(a) formador(a), ao desenvolver um conceito, deve inter-relacioná-lo a um sistema de conceitos, a fim de que passe a atuar a partir desse conceito-generalização, o que exige o domínio de conceitos construídos anteriormente. Não obstante, a base do desenvolvimento do conceito está relacionada com a realidade concreta. Por isso mesmo, Davydov (2017, p. 217-218) ressalta que: “[...] os meios de formação das abstrações, generalizações e dos conceitos teóricos são diferentes daqueles do pensamento empírico. Concomitantemente, o pensamento teórico supera e assimila os momentos positivos daquele”.

As definições acima expostas nos instigam a pensar os conceitos de concreto e de abstrato a partir de uma nova perspectiva. Na verdade, o conhecimento científico está para nós como nossas “lentes”, por meio das quais vemos o concreto (ponto de partida), como também poderemos ver novamente o concreto de outro jeito, fazendo

⁸⁷ “[...] processo único de formación de los conceptos”.

as abstrações/generalizações e conexões (ponto de chegada): o concreto pensado. Contudo, caso não façamos tais conexões e inter-relações e, ao invés disso, olharmos para o concreto de forma isolada e desconexa da sua totalidade, esse concreto não será concreto pensado, mas abstrato.

Para chegarmos ao pensamento conceitual a respeito do objeto de nossa pesquisa, seguimos o caminho da abstração-generalização na investigação, para que pudéssemos formular conclusões científicas aproximadas sobre a formação de professores(as) formadores(as). Entretanto, sabemos que a alienação está presente na estrutura da vida cotidiana de todos nós, tendo em vista que, na sociedade em que vivemos, o distanciamento entre o ser individual e o desenvolvimento humano-genérico é muito grande. Vivemos a vida cotidiana e podemos alcançar a não-cotidianidade à medida que estabelecemos relações em um nível de uma metaconsciência sobre nossa realidade. Seremos, assim, capazes de tomar consciência de nossas ações, refletindo sobre elas.

Dito isto, ao longo das reflexões sobre a vida cotidiana e não cotidiana, alicerçando-nos nos estudos de Agnes Heller (1987), que reforçam os estudos de Vygotski (2014) a respeito dos conhecimentos espontâneos (cotidianos) e científicos (não cotidianos), percebemos a importância de estarmos atentos “a que distância” estamos da cotidianidade ou da não cotidianidade, visto que essa é uma relação eminentemente dialética: transitamos entre a vida cotidiana e a vida não cotidiana para, depois e sempre, voltarmos ao ponto de partida – a cotidianidade. Até porque, não conseguiríamos viver o tempo todo elaborando, conjecturando e formulando teorias, portanto, precisamos também do espaço da vida cotidiana. Apenas não podemos (e nem devemos) nela permanecer. Veremos, em Heller (1987, p. 118, tradução nossa), que entre ambas não existe uma muralha, pelo contrário, a fronteira entre elas é praticamente invisível: “Entre a vida cotidiana e as atividades e formas de pensamento não cotidianos não existe, de fato, uma muralha da China. As objetivacões genéricas para-si provêm sempre da cotidianidade e voltam sempre a desembocar nela”⁸⁸.

⁸⁸ “Entre la vida cotidiana y las actividades y formas de pensamiento no cotidianos no existe, en efecto, una muralla China. Las objetivaciones genéricas para-sí provienen siempre de la cotidianidad y vuelven siempre a desembocar en ella”.

Assim, os caminhos trilhados na pesquisa com formação comprometeram-se com a construção de atividades que estivessem permeadas por discussões e reflexões a respeito dos conceitos básicos que fundamentam a Teoria Histórico-Cultural, como também de inter-relações entre a vida cotidiana e não cotidiana que pudessem revelar as vivências e experiências dos(as) professores(as) formadores(as), numa articulação dialética.

3.1 O estar em atividade no processo de formação

A escola desenvolve papel fundamental para que possamos promover uma educação que realmente desenvolva as pessoas. De acordo com Davidov⁸⁹, a escola é responsável pela construção de vínculos, como também pela sistematização de conhecimentos histórica e socialmente elaborados. O conhecimento constitui-se em etapas qualitativamente diferentes, tanto pelo conteúdo, como pelos métodos a serem utilizados pelos professores, responsáveis pela organização do ensino e de sua articulação à realidade das crianças (DAVYDOV, 2017).

De acordo com Libâneo e Freitas (2013, p. 331), Davidov inaugura o conceito de desejo, introduzindo-o na estrutura psicológica da atividade, trazendo, com isso, avanços à concepção de Leontiev (1978). Os autores asseveram que, para Davidov,

[...] as ações são conectadas muito mais a necessidades baseadas em desejos do que a necessidades baseadas em motivos, embora continue destacando o papel dos motivos. Por detrás das ações humanas, antecedendo-as, estão as necessidades e emoções, as relações com os outros, as linguagens.

Dessa forma, as ações humanas estão preñes de sentidos que, como já vimos, são subjetivos e pessoais, portanto precisamos de desejos que nos movam para o desenvolvimento da atividade mental e material. Na pesquisa, precisávamos considerar tais questões, por isso, conduzimo-nos pelas observações realizadas preliminarmente sobre os processos de formação dos(as) professores(as) formadores(as) para que pudéssemos enxergar o ponto de partida. Essas observações preliminares nos mostraram que a formação dos(as) professores(as) formadores(as) tinha como eixo central os estudos temáticos. Os temas tinham sido indicados pelos professores da rede, por intermédio de instrumentos de avaliação,

⁸⁹ Encontramos o nome Davidov com outras grafias (Davydov, Davídov), mas optamos pela grafia Davidov, sendo respeitada a grafia original das obras nas citações e nas referências finais deste estudo.

aplicados pelos(as) professores(as) formadores(as) ao final do ano de 2017. Ademais, esses estudos temáticos eram pontuais e não tinham relação entre si.

Sendo assim, para que os(as) professores(as) formadores(as) tivessem a possibilidade de mudar/transformar seus processos de formação, de uma formação “sem relação” a uma formação “com relação” (de conhecimentos, de sujeitos e de si mesmos), de uma “formação pontual” a uma “formação relacional”, de uma formação “centrada em temáticas” a uma formação “centrada no processo”, entendíamos que, em primeiro lugar, eles(as) tinham que entender que o investimento na sua formação era uma necessidade. Nesse ponto, ao analisarmos o projeto de formação desta equipe e percebendo-se que, diferente das demais equipes da ERC/PFC, o fato de conter, em seu subprojeto, o eixo “formação do(a) formador(a)”, para nós, isso indicava uma necessidade.

Os(As) professores(as) formadores(as) precisavam dessa força interna das necessidades para quererem investir num percurso de pesquisa com formação. Mesmo essa necessidade estando explícita no projeto de formação da equipe, preocupava-nos a ausência de desejos que pudessem interferir no envolvimento, de fato, com a pesquisa. Podemos perceber, pelas anotações feitas no caderno de pesquisa, após a primeira roda de conversa, que nossa preocupação fazia sentido:

PESQUISADORA-FORMADORA: *Percebi que essa primeira roda de conversa serviu como mais uma etapa de imersão no campo da pesquisa, visto que mesmo já tendo sido realizado o primeiro encontro, que foi para fazer a imersão propriamente dita, nessa primeira roda era a pesquisa com formação sendo efetivada na prática, então tanto era novo para mim quanto para a equipe. Ainda percebi certo receio de falar e de se expor por parte da equipe, mas serviu como um momento de enxergar a proposta e entender o papel que cada um iria ter no desenvolvimento da pesquisa. Percebi que nesse início os(as) professores(as) formadores(as) ainda tinham certo receio de se posicionar frente aos conceitos novos da THC que estavam emergindo a partir das discussões em torno dos questionamentos. Entretanto, percebi também o interesse em se apropriar desses novos conceitos para entender melhor o percurso da formação do(a) professor(a) formador(a).*

Extraído do Caderno de Pesquisa, 12/03/2018.

A cada reflexão feita a partir das anotações e das percepções do campo da pesquisa, organizávamos os próximos passos da pesquisa. Como tínhamos realizado essa roda de conversa antes do primeiro encontro do GELE, sentimos a necessidade de abordar alguns conceitos que entendíamos serem necessários às discussões

posteriores, como realidade e pseudorealidade⁹⁰, articulando-os ao vídeo “Morte e Vida Severina”⁹¹. A intenção era não só gerar bases conceituais para os primeiros encontros do GELE, mas também levantar dados sobre: quem é o(a) professor(a) formador(a) – de onde fala? Como foi seu percurso profissional até chegar na GFC/DDPM (ERC/PFC – Educação Infantil)?

Tentamos fazer uma articulação entre os conceitos e a realidade do(a) professor(a) formador(a). Entretanto, como vemos registrado no caderno de pesquisa, não consegui envolvê-los e trazê-los para aquele lugar das inter-relações. Após essa primeira roda, entendi que para se cumprir com os objetivos propostos para as rodas, estas teriam que acontecer depois dos encontros do GELE. Isso daria o movimento que pretendíamos na pesquisa, mesmo porque, não queríamos que a pesquisa se tornasse algo “pesado”, “a mais”, mas que pudéssemos olhar para o processo e perceber formas de qualificá-lo, apontando outros caminhos. E, quanto ao envolvimento, para nós, seria consequência da proximidade com os sujeitos da pesquisa para que conseguissem, eles(as) mesmos(as), me tirar daquele lugar de chefe.

Precisávamos articular desejos, necessidades e motivos para envolver os(as) professores(as) formadores(as) na pesquisa. Primeiro, porque entendemos, assim como Leontiev (2017), que a necessidade está relacionada a um objetivo; segundo, porque toda necessidade adquire um conteúdo concreto conforme as condições materiais concretas; terceiro, porque as necessidades podem ser múltiplas, portanto, podem se repetir; e, finalmente, porque as necessidades se desenvolvem à medida que são ampliadas e satisfeitas.

Por isso, decidimos, ao final dessa roda, entregar para cada professor(a) formador(a) seu currículo lattes impresso e pedimos para que os registros de autorreflexão daquela roda de conversa fossem realizados em outro momento, assim, poderiam refletir melhor sobre: *Para além do que está escrito no meu Currículo Lattes, o que posso destacar (exercitar minhas memórias para que encontre pelo menos três destaques) como fundamental e significativo para a construção do meu percurso de professor(a) formador(a)?*

⁹⁰ Esses conceitos tiveram como referência as obras de Karel Kosik (2002) e Suely A. Mello (2000).

⁹¹ Vídeo de animação adaptado do romance de João Cabral de Melo Neto, anteriormente citado, feito pelo cartunista Miguel Falcão (2009).

Esses registros seriam recolhidos na próxima roda de conversa e seriam o eixo norteador das discussões, articulados às construções conceituais trabalhadas nos encontros do GELE que aconteceriam, aos quais passamos a planejar e organizar. Para nós, seriam momentos em que, intencional e sistematicamente, promoveríamos discussões envolvendo conhecimentos científicos com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Eles poderiam nos ajudar a perceber melhor a realidade dos processos de formação dos(as) professores(as) formadores(as). Para isso, deveriam envolver estruturas mentais, como a reflexão, por exemplo, com vistas à superação das dicotomias existentes nos processos de formação dos(as) professores(as) formadores(as).

No primeiro encontro do GELE, tomamos como referência o caderno 1: Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender. Cada encontro correspondia ao estudo de um caderno e era realizado em dois dias, então resolvemos trabalhar as duas primeiras unidades do caderno no primeiro dia: I – Docência e formação cultural; e, II – Docência na Educação Infantil: contextos e práticas. No segundo dia, trabalhamos a terceira unidade: III – Leitura literária entre professoras e crianças.

Para discutirmos questões relativas à formação cultural do professor e da criança que esse professor foi um dia, relacionando-as às especificidades da docência, iniciamos o encontro discutindo os destaques dados às leituras prévias⁹² realizadas e, em seguida, assistimos ao vídeo: “Livros que amei: Tenório Telles e convidados”⁹³, com o intuito de relacioná-lo aos conceitos anteriormente discutidos: linguagem, cultura escrita, formação cultural, especificidades da docência, concepção de infância.

Muitas questões se apresentaram após a exibição do vídeo, que foram debatidas e discutidas na sequência, mas daremos destaque à importância da

⁹² Orientávamos a realização de leitura prévia do material para podermos aproveitar o tempo dos encontros. Percebíamos que no grupo do GELE nem todos realizavam as leituras, mas algo que nos chamou atenção, nas contribuições, foi que a grande maioria realizava, sim, as leituras, mas principalmente os(as) professores(as) formadores(as), sujeitos da pesquisa. Esse foi um fator *sine qua non* para o avanço das discussões e reflexões não só no GELE, mas fundamentalmente nas rodas de conversa.

⁹³ Tenório Telles é professor, escritor, poeta, romancista e membro da Academia Amazonense de Letras. No vídeo intitulado “Livros que amei”, episódio nº 05, Canal Futura, Tenório Telles, em diálogo com outros convidados, fala de sua experiência com os livros: Quincas Borba (Machado de Assis), O sentimento do mundo (Carlos Drummond de Andrade) e Eclesiastes (Bíblia Sagrada).

literatura, da poesia, da música e da arte para a formação cultural do ser humano. Diante desse contexto, ressaltamos a leitura de um trecho que integra o caderno estudado, a saber:

[...] formar-se culturalmente não é receber informações a serem reconhecidas e acumuladas, mas realizar a experiência intransferível de se apropriar de uma relação com o mundo, e essa relação é inseparável de uma relação com a linguagem (RICHTER, 2016, p. 20).

A partir das inter-relações realizadas no encontro, das leituras e discussões realizadas, propusemos a seguinte questão: *Quais experiências (formação cultural) que, ao longo da minha vida, eu destaco na minha constituição de ser docente?* Depois de um tempo realizando seus registros autorreflexivos, deixamos os(as) professores(as) formadores(as) à vontade para compartilharem (ou não) os registros feitos. A seguir, destacamos um dos registros compartilhados verbalmente:

PF4-BC: *As relações e experiências na minha infância com minha mãe, principalmente, contribuíram para a minha formação cultural. Dela e com ela aprendi a gostar de estudar. Seu alto nível de exigência me impulsionou a querer aprender mais e mais, sempre buscando ser a melhor da classe (consegui isso somente no ensino fundamental I, depois relaxei...). A vida dura e difícil que levávamos imprimiu em mim a vontade de melhorar socialmente e o único caminho visto e possível pra mim era através da educação. Mamãe, rígida, não apoiava falta de caráter e irresponsabilidade. Na escola, alguns professores me entusiasmarem pelo exemplo e pela docência. Colegas, família, Igreja... não vejo como não ter um pedacinho de cada um na minha vida, no meu proceder, no meu caráter... todos contribuíram singularmente para quem eu sou hoje.*

Encontro do GELE, 20/03/2018 (registro de autorreflexão).

Os registros autorreflexivos de PF4-BC demonstram que, na infância, seu repertório cultural era limitado ao destacar a “*vida dura e difícil*”, dando-nos a entender que foi alienada dos bens culturais e materiais a que teria direito na sociedade. Entretanto, na relação com sua mãe, mulher “*exigente*” e “*rígida*”, que valorizava a educação escolar, e tendo em vista seu contexto social, viu que a educação escolar era a única maneira de ascender socialmente. Reconhece, ainda, a importância das relações interpessoais para a construção da pessoa e da profissional que hoje se tornou.

PF4-BC leva-me a retomar Leontiev (1978, p. 4), para o qual “[...] cada indivíduo aprende a ser um homem” quando, para além de suas características

essencialmente humanas (caráter biológico), apropria-se dos bens culturais e materiais da sociedade (caráter sócio-histórico). Destarte, esse processo de humanização fixa-se no homem de uma forma particular, a que só a humanidade tem acesso: por meio de seu trabalho, ou seja, de sua atividade. Ainda de acordo com o autor supracitado,

[...] está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil (LEONTIEV, 1978, p. 3).

Parece evidente que PF4-BC traz suas inter-relações, expressando a grandeza da influência recebida na infância e na Educação Básica como fundamentos para o seu ser/fazer e estar professor(a) formador(a) e as assume como papel muito importante para a apropriação da cultura, por conseguinte, para a evolução e desenvolvimento de si mesmo(a), humanizando-se como professor(a) formador(a).

Dessa feita, o estar em atividade no percurso da pesquisa exigiu-nos uma postura investigativa frente aos processos de formação e autoformação dos(as) professores(as) formadores(as). Essa postura investigativa assumida nos encontros de pesquisa com formação fez-nos interagir com a realidade e colocou-nos num movimento de diálogo entre pesquisadora-formadora e professores(as) formadores(as), assim como deles(as) entre si e entre os demais sujeitos que participaram do GELE. Tais reflexões tem estreita relação com o conceito de atividade humana, ao qual nos identificamos ao desenvolver essa pesquisa:

Uma relação entre o sujeito humano como ser social e a realidade externa – uma relação mediatizada pelo processo de transformação e modificação desta realidade externa. A forma inicial e universal desta relação são as transformações e mudanças instrumentais dirigidas a uma finalidade, realizadas pelo sujeito social, sobre a realidade sensorial e corporal ou sobre a prática humana material produtiva [...]. O sujeito individual, por meio da apropriação, reproduz em si mesmo as formas histórico-sociais da atividade (DAVYDOV, 1988, p. 6).

Ora, por atividade podemos entender que se designa um processo individual e, ao mesmo tempo, coletivo. Trata-se de uma relação dialética do ser individual com o ser social, num movimento de apropriação-objetivação, que não pode ser despregado da consciência, já que esta estará sempre mediatizada pelo coletivo. A atividade, assim, para Leontiev, “[...] medeia a relação entre os seres humanos e a

realidade a ser transformada (objeto da atividade); e essa relação é dialética, porque não só o objeto se transforma, mas também o sujeito” (LONGAREZI; FRANCO, 2017, p. 101), portanto, a atividade desempenha papel significativo no processo dialético de constituição do homem e da humanidade.

Por intermédio da atividade, que nessa pesquisa vamos tratar por “atividade de formação”, percebemos, conforme nos indicam os enunciados de PF4-BC, que os(as) professores(as) formadores(as), ao tratarem de seus processos de formação, estabeleciam relações entre os conhecimentos espontâneos e científicos. Esses elementos também poderiam ser identificados nos registros autorreflexivos de PF1-MR, que, ressaltamos, tinha a função de articuladora nessa equipe, junto à ERC/PFC:

PF1-MR: *As minhas experiências foram diversas, mas uma que [se] destacou foi a experiência escolar. Estudava em uma escola que não tinha sala suficiente para todos os alunos. Então a minha turma, assim como as outras duas turmas, tinham que revezar as aulas entre o corredor da escola e a cozinha, com chão de barro batido e um fogão a lenha. Quando a merendeira começava a preparar o lanche, tínhamos que sair devido à fumaça produzida pelo fogão a lenha. O espaço disponível era o corredor da escola, porém quando o sol e/ou a chuva estavam fortes, tínhamos que sair. Mesmo sendo nesses espaços, as aulas eram significativas pelos elementos presentes ao redor, no entorno.*

Encontro do GELE, 20/03/2018 (registro de autorreflexão).

Os enunciados de PF1-MR destacam a forte influência do meio em seu processo de aprendizagem. A escola, como organizadora desses processos, lhe deu poucas condições para o seu desenvolvimento, mas, contraditoriamente, mesmo não nomeando professores, identifica que suas aulas eram contextualizadas, o que nos faz crer nas múltiplas possibilidades de influência do meio no desenvolvimento dos indivíduos. Ainda neste enunciado, queremos destacar o termo “*experiências*”, utilizado por PF1-MR, e que, em nossa opinião, ainda apresenta certa confusão conceitual com o significado de vivência, conforme pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Porém, ancorada nessa mesma teoria, entendíamos que o melhor meio para a formação dos conceitos era focarmos no processo, ou seja, viver o conceito, experimentá-lo no processo da pesquisa.

Em seguida, ressaltamos o registro autorreflexivo de PF3-MN, que nos indica estar inserido(a), em sua infância, em uma cultura material e intelectual pouco mais favorável às condições materiais anteriormente descritas por PF1-MR e PF4BC.

PF3-MN: *Cresci em uma família constituída, em sua maioria, por professoras, pedagogos e jornalistas.*

Sempre tive acesso a livros, revistas, gibis, livros acadêmicos, entretanto gostaria de destacar que muito além da leitura sistematizada presente nos livros, estava a riqueza da leitura de mundo que me cercava. Um mundo permeado de amor, de ternura e de acolhimento.

A partir das relações sociais estabelecidas em mim e minha família eu viajava o mundo inteiro. Essas experiências/vivências me ajudaram na leitura formal tão presente no contexto da escola, possibilitando ir além das linhas escritas traçadas nas cartilhas. Na escola eu sonhava, vivia, lia, interpretava o mundo a partir da leitura.

Destaco a colaboração da minha mãe professora e do meu pai jornalista nesse processo que não é estanque, mas sim perene.

Encontro do GELE, 20/03/2018 (registro de autorreflexão).

Os enunciados de PF3-MN apontam a influência e importância da interação, vivida em família, para seu processo de aprendizagem, evidenciando que essa relação contribuiu sobremaneira com sua educação formal, escolarizada. Nessa perspectiva, os enunciados de PF3-MN reforçam a ideia de que “[...] é na interação com o outro e por meio de sua própria atividade que o sujeito aprende e se desenvolve” (MELLO; LUGLE, 2014, p. 266).

Desde o início dos encontros de pesquisa com formação pensávamos em colaborar com a reflexão e tomada de consciência dos(as) professores(as) formadores(as), permitindo-lhes que olhassem suas histórias pessoais e profissionais e, assim, pudessem perceber que sujeitos estavam sendo e em que sujeitos estavam se constituindo, a partir dos seus processos de formação. Para isso, utilizamo-nos muito da experiência estética, visto que a relação com a arte poderia sugerir também a relação com o pensamento, com o sentimento, portanto, com a reflexão.

Para finalizar o primeiro encontro do GELE, discutimos sobre a literatura como arte da palavra e também sobre a importância de ser leitor de literatura para o exercício da docência na Educação Infantil, destacando a literatura como fundamento para a ampliação das experiências humanas e para a formação de professores e, mais ainda, para os(as) professores(as) formadores(as). Nosso debate girou em torno das questões:

1. *Você se lembra do título do último livro de literatura lido integralmente?*

Caso não se recorde do título, tente se lembrar da temática ou autor.

2. *Há quanto tempo vocês terminaram a leitura de um livro de literatura?*

3. *Quantos de vocês estão lendo um livro de literatura atualmente? Sobre o que trata esse livro?*

4. *Quantos livros de literatura vocês leem em um ano? Quais são os temas, gêneros, os autores de literatura preferidos por vocês?*

5. *Vocês consideram que a quantidade de livros de literatura que vocês leem em um ano é suficiente ou não? Por quê?*

As questões foram respondidas individualmente e, em seguida, compartilhamos verbalmente as respostas. Observamos, de forma geral, que muitos tinham sim, lido algum exemplar de literatura, mas a médio e longo prazo. Alguns outros tinham lido há pouco tempo, mas para acompanhar os filhos na escola. Outros, ainda, resumiam suas leituras a livros técnicos e pedagógicos, por causa do trabalho e/ou desenvolvimento profissional.

As discussões acirraram-se ainda mais quando outras duas questões foram levantadas: 1. *Que relação nós, professores(as) formadores(as), estabelecemos com a leitura e a escrita na nossa vida cotidiana? e; 2. Como os cursos de formação lidam com essa questão de formar pessoas que vivem em uma sociedade fortemente influenciada pelo mundo da escrita?*

PF1-MR: *As experiências têm sido o fundamento para o exercício da prática docente. As experiências literárias que até hoje estavam voltadas para as questões pedagógicas inerentes à profissão deverão ser direcionadas a outros temas com a intenção de ampliar experiências estéticas e assim contribuir com as práticas dos professores que convivem diariamente com as crianças. Entendo que não é uma tarefa fácil, porém é preciso buscar a mudança.*

Encontro do GELE, 20/03/2018 (registro de autorreflexão).

Observamos, com o registro de PF1-MR, que esse foi um momento em que os(as) professores(as) formadores(as) ficaram muito reflexivos e angustiados, pois ao mesmo tempo em que reconheciam que lhes faltava esse tipo de leitura na vida pessoal e na vida profissional, também indicaram que não há uma articulação entre a formação inicial e a continuada no que diz respeito à leitura literária, o que prejudica os processos de formação dos professores. Temos anotado em nosso caderno de pesquisa o seguinte registro:

PESQUISADORA-FORMADORA: *Os professores formadores relataram que nas universidades, na formação inicial, não temos essa experiência da leitura com obras literárias e a discussão foi bem intensa, pois alguns colegas se deram conta de que temos reservado*

pouco tempo à leitura literária, à leitura que dá prazer e que colabora muitíssimo para a nossa interpretação e leitura do contexto e da realidade.

Extraído do Caderno de Pesquisa, 21/03/2018.

As discussões nos remeteram aos conceitos de sentido e significado na Teoria Histórico-Cultural, o que gerou outras tantas dúvidas e discussões. Dessa forma, com base nos estudos de Vygotski (2014), sobre sentido (aspecto pessoal) e significado (aspecto social), demos destaque à importância deles, articulados ao meio, para a melhoria da qualidade de nossas leituras e compreensão dos textos e contextos, visto que nos auxiliam na produção de novos significados, portanto, de novos sentidos.

Assim, trabalhamos o sentido de homem (que produz e sabe que produz), realidade (como totalidade concreta) e conhecimento (como atividade: apropriação-objetivação-internalização). Em seguida tratamos da Teoria Histórico-Cultural, que defende a formação e o desenvolvimento das formas superiores de conduta como resultantes da atividade humana, destacando o papel do professor na Educação Infantil e os processos de formação do(a) professor(a) formador(a), bem como a importância de se realizar ações conscientes e intencionais para o desenvolvimento dos seres humanos.

Ademais, entendíamos que a reflexão, enquanto uma das funções psicológicas superiores (VYGOTSKI, 2012a), poderia contribuir substancialmente com os processos de apropriação-objetivação dos(as) professores(as) formadores(as), em seus processos de formação. Dessa forma, a reflexão que substancialmente envolveu os sujeitos da pesquisa nesse encontro foi a escassez de leitura literária em seus processos de formação, visto que, na condição de professores(as) formadores(as) de professores da Educação Infantil, em tese, deveriam investir em si mesmos(as) para terem condições de propor atividades dessa natureza aos professores.

O fato de termos ancorado nossos estudos na Teoria Histórico-Cultural, seja por meio do material discutido nos encontros do GELE, seja nas rodas de conversa, foi fundamental para a organização das atividades de formação. Pensar o processo de formação do(a) professor(a) formador(a) para além das metodologias, para além das técnicas, para além das temáticas, atuando nos desejos e nos motivos de ser professor(a) formador(a), investindo, fundamentalmente, na relação com o outro,

tendo como base uma teoria que se preocupa com a formação da consciência dos indivíduos, estava nos dando a possibilidade de, refletindo sobre os processos de formação do(a) professor(a) formador(a), pensarmos também no processo de formação de professores da rede, visto que o mesmo material utilizado na pesquisa era também utilizado na formação continuada dos professores. Diante disso, para nós, estar em atividade no processo de pesquisa com formação, como salientam Moretti e Moura (2010, p. 355), significa “[...] conceber a formação em que o outro é elemento integrante do ato de formar-se”.

Dessa feita, estar em atividade no processo de formação requeria-nos cuidado com conceitos naturalizados, do cotidiano, desconectados do meio e de suas múltiplas determinações, principalmente porque, como salienta Mello (2000, p. vii):

Ao tratar de forma óbvia uma situação não cotidiana (no caso, a prática educativa escolar), limita-se o processo de pensamento que é necessário à compreensão da situação. Assim, o sujeito não busca criar a teoria a partir de uma relação consciente com a prática que realiza e, dessa forma, fica privado da verdadeira teoria.

Nesses termos, não podemos deixar à margem uma busca incessante nas atividades realizadas na pesquisa com formação: a tentativa de superação da obviedade nesse processo. As discussões realizadas nesse encontro nos fizeram lembrar de quantos embates e discussões tivemos, não no sentido de saber quem ganha ou quem perde, de saber quem sabe mais ou de quem sabe menos. De forma alguma. Mas no sentido de estarmos imprimindo uma ação reflexiva e dialógica que nos indicava, por parte dos(as) professores(as) formadores(as), a vontade de se apropriar dos conceitos para entenderem melhor a realidade. Uma vontade de querer saber mais não só para si, mas para o outro também. Esforçamo-nos, então, para nos afastar da sensação do já conhecido, do já sabido, pois essa sensação desestimularia nossos questionamentos e limitaria nossas compreensões (MELLO, 2000). Não era isso que queríamos, decerto!

Ao final do encontro, demo-nos a oportunidade de lermos juntos um poema:

Eu tenho um ermo enorme dentro do olho.
Por motivo do ermo não fui um menino peralta.
Agora tenho saudade do que não fui.
Acho que o que faço agora é o que não pude fazer na infância.
Faço outro tipo de peraltagem.
Quando era criança eu deveria pular muro do vizinho para catar goiaba.

Mas não havia vizinho.
 Em vez de peraltagem eu fazia solidão.
 Brincava de fingir que pedra era lagarto.
 Que lata era navio.
 Que sabugo era um serzinho mal resolvido e igual a um filhote de gafanhoto.
 Cresci brincando no chão, entre formigas.
 De uma infância livre e sem comparamentos.
 Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação.
 Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão⁹⁴.

Essa relação entre o próprio mundo e o mundo externo, mediada pelas experiências artísticas, colaborou com a reflexão dos(as) professores(as) formadores(as) de quão importante é a influência do meio em nossa formação: “Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão”. O poema de Manoel de Barros exemplifica muito bem o ponto onde queríamos chegar nessa relação: a vivência dos(as) professores(as) formadores(as).

3.2 Vivências: “o quê que a vida tem a ver com nossas vidas?”⁹⁵

No segundo encontro do GELE, trabalhamos o Caderno 2: Ser criança na Educação Infantil. Focaremos, nessa seção, no segundo dia desse encontro, dando destaque a alguns conceitos importantes que trabalhamos nas duas últimas unidades do referido caderno: Unidade II – Infância e Cultura; e, Unidade III – Desenvolvimento Cultural da Criança.

Para esse encontro, especificamente, todos(as) foram convidados(as) a realizar uma atividade que tinha sido postada, no dia anterior ao encontro, no grupo que tínhamos em nossas redes sociais, qual seja: *Levar um objeto que representasse alguma memória da infância para colocar em nossa “caixa de memórias”*. Essa atividade tinha o objetivo de promover um momento que nos ajudasse a olhar para as histórias das crianças que fomos e que nos ajudaram a ser as pessoas que somos. Assim, ao olhar para essas histórias, que nelas pudéssemos nos ver e reconhecer elementos constituidores fundamentais de nossos repertórios culturais. Então, no dia do encontro, cada um(a), ao chegar na sala, logo questionava: “*Cadê a caixa?*”

⁹⁴ Excerto do poema “Peraltagens”, extraído do livro *Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*, (2008).

⁹⁵ Fala de PF7-LT, durante a Roda de Conversa 2, realizada no dia 13/07/2018.

Iniciamos o encontro retomando as discussões da Unidade I – Infância e linguagem (VYGOTSKI, 2014; WALTER BENJAMIN, 2002) e Infância e dialogismo (BAKHTIN, 2006), apresentando alguns conceitos chaves abordados no caderno, por meio de um roteiro feito em *power point*, para organizarmos as discussões e estabelecermos os elos sobre o tema proposto, reforçando o conceito de cultura na Teoria Histórico-Cultural.

As discussões nos remeteram aos estudos de Vygotski (2012a, p. 151, tradução nossa) sobre a gênese das funções psíquicas superiores, que nos indicam que “[...] tudo que é cultural é social”⁹⁶, portanto “[...] a cultura é um produto da vida social e da atividade social do ser humano”⁹⁷. Nessa direção, entendemos que “[...] a cultura é ao mesmo tempo o mundo que se apresenta para nós e a forma como esse mundo nos diz quem somos nós” (PEREIRA, 2016, p.48).

Ao final das discussões e, para subsidiar a reflexão sobre o conceito de cultura, fizemos alguns questionamentos aos(às) professores(as) formadores(as). Aqui, destacaremos os seguintes: *O que a nossa “caixa de memória” conta sobre nós? O que trazemos na nossa história que compõe o nosso repertório cultural?*

Figura 10 - Fotografias: Encontro do GELE (22/05/2018)



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-formadora

Esse momento foi revelador, carregado de afetividade, de sentimentos e de histórias. Ao tirarem, cada um(a), da caixa de memórias, os objetos (fotos antigas,

⁹⁶ “[...] todo lo cultural es social”.

⁹⁷ “[...] la cultura es un producto de la vida social y de la actividad social del ser humano”.

lápiz de pedreiro, arco e flecha, sementes, bonecas, folhas, livros), muitos dos(as) professores(as) formadores(as) se emocionaram ao falar de suas memórias e do sentido que representavam para a vida de cada um(a) que ali estava. Uns(umas) choravam, outros(as) riam; outros(as), ainda, aplaudiam; de forma que pudemos perceber que as memórias expressaram histórias que os(as) marcaram afetivamente – vivências.

Ao verbalizarem suas histórias, cada professor(a) formador(a) foi estabelecendo as relações entre essas histórias, vividas na infância, e a pessoa e o(a) profissional que hoje se constitui e continua a se constituir, por intermédio de sua relação com o meio, com a sua cultura, visto que “[...] a cultura representa a síntese do que é social” (BARROS; PEQUENO, 2017, p. 12). Assim, cada um(a) foi dando sentido aos objetos que estavam na caixa.

Os registros autorreflexivos, feitos ao final desse encontro, expressam as apropriações e objetivações feitas pelos(as) professores(as) formadores(as), dentre os quais destacamos alguns:

PF1-MR	<p><i>No processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil a importância do adulto é relevante quanto à ação mediadora.</i></p> <p><i>O adulto como aquele indivíduo mais experiente pode auxiliar a criança levantando questionamentos sobre o que elas sabem, o que vêm nas vivências e observam...</i></p> <p><i>A escola muitas vezes “peca” por não oportunizar momentos em que a criança possa se expressar, manifestar seus conhecimentos, sentimentos e necessidades. É preciso repensarmos nossos fazeres/atuação pedagógicos no sentido de “ouvirmos” as nossas crianças.</i></p> <p><i>Sabemos que é um processo não muito fácil por estar relacionado à formação cultural e concepções que cada professor/adulto possui.</i></p>
PF5-MT	<p><i>O professor e a professora da infância como parceiro(a) mais experiente, consciente desse fato, deve considerar essa posição que ocupa como algo que contribui significativamente com a relação da criança com a linguagem.</i></p> <p><i>O adulto consciente de sua posição, pode promover momentos onde as falas das crianças são valorizadas, questionadas no sentido de favorecer ampliação e apropriação de conhecimentos sobre o tema em questão.</i></p> <p><i>Romper com o paradigma estabelecido entre adulto-criança, onde o adulto é o único que detém o conhecimento e a criança é a que não sabe, apresenta-se como grande desafio no contexto da formação do educador, de ampliar os diálogos entre estes sujeitos e os acontecimentos à sua volta.</i></p>

<p>PF2-SP</p>	<p><i>Ao longo de nosso desenvolvimento vamos nos construindo a partir das interações com o outro e com o mundo. Toda relação é um processo de mão dupla, aprendemos enquanto ensinamos e ensinamos enquanto aprendemos. Nesse contexto, a relação que o adulto/professor, sujeito mais experiente, permite à criança, pode conduzir ao alcance de significativas aprendizagens, uma vez que sinaliza para este, uma interpretação de mundo, necessária à apropriação de signos, sentidos e significados, histórica e culturalmente construídos, daí necessário de apresentação, aquele que na condição de criança, sujeito ativo, dinâmico e também criador de cultura, possa “pluralizar os seus repertórios”.</i></p> <p><i>O diálogo adulto e criança, criança e crianças é de fundamental importância, pois permite humanização, entrelaçamento de sentidos e assim criação de linguagens e culturas.</i></p>
----------------------	--

Ao final do encontro, muitos(as) ficaram para conversar conosco, destacando que nunca tinham parado para pensar na importância da cultura para a aprendizagem e para o desenvolvimento da criança. Percebemos que a apropriação desse conceito foi muito importante para os(as) professores(as) formadores(as), pois os(as) ajudou a entender melhor a importância do adulto mais experiente, como organizador dos processos de ensino, assim como permitiu que refletissem sobre a função da escola e das relações estabelecidas com os outros para o desenvolvimento das crianças e também para o nosso próprio desenvolvimento.

Assim, observamos que essa atividade os(as) fez refletir sobre a importância da cotidianidade, categoria de indivíduo em-si, para que o(a) professor(a) formador(a) tivesse uma relação consciente com a sua individualidade – categoria para-si⁹⁸. Nesses termos, refletir sobre suas histórias, repletas de linguagens – verbais, gestuais e escritas –, objetivadas em seus registros autorreflexivos, aproximava os(as) professores(as) formadores(as) de uma relação consciente com essa linguagem, portanto de uma linguagem para-si (DUARTE, 2007).

⁹⁸ Sobre as categorias indivíduo ou individualidade *em-si* e *para-si*, Duarte (2007, p. 27-28) afirma que “[...] todo ser humano é um indivíduo, isto é, se apropria das objetivações do gênero humano em circunstâncias singulares, constituindo, assim, sua individualidade”, cuja formação se inicia com o nascimento e persiste ao longo da vida. Nesse sentido, “[...] a formação da individualidade começa no âmbito do *em-si*”, onde não há uma relação consciente com a individualidade, portanto, é uma “[...] individualidade espontânea, entendendo-se por espontâneo tudo aquilo que não é acompanhado de reflexão, de uma relação consciente”. Duarte salienta, ainda, que “[...] o âmbito do em-si é necessário à vida”, visto que “[...] não podemos estar o tempo todo refletindo sobre nossas ações”. Entretanto, “[...] o indivíduo só se desenvolve plenamente quando ele, a partir da individualidade em-si, forma sua individualidade para-si”. Esta, por sua vez, está “[...] em constante e consciente processo de construção”, favorecendo, assim, “[...] as possibilidades máximas de desenvolvimento livre e universal da individualidade que são geradas pelas condições objetivas da sociedade atual”. Para saber mais sobre individualidade *em-si* e *para-si* indicamos as obras de Duarte (2007; 2013), Heller (1987) e Mello (2000).

Ainda valendo-nos das reflexões desse autor, veremos quão importante é analisarmos a categoria indivíduo para-si como ponto de referência para entendermos a individualidade concreta de cada professor(a) formador(a) em sua singularidade. Para ele:

A formação do indivíduo para-si é a formação do indivíduo como alguém que faz de sua vida uma relação consciente com o gênero humano. Essa relação se concretiza através dos processos de objetivação e apropriação que, na formação do indivíduo para-si, tornam-se objeto de constante questionamento, de constante desfetichização (DUARTE, 2007, p. 29).

Na obra “Quando não é quase a mesma coisa”, Prestes (2012) destaca que na frase “A arte é o social em nós”, Vigotski resume a importância da função da arte não só para a sociedade, mas para a humanidade. Essa discussão nos faz lembrar que ao abordar o tema: “A vivência e suas funções no desenvolvimento psíquico da criança”, Bozhovich (1981, p. 123, tradução nossa, grifos da autora) salienta que “[...] Vigotsky começou a buscar a correspondente ‘unidade’ no estudo da própria ‘situação social do desenvolvimento’. Como tal distinguiu a vivência (ou a ‘relação afetiva’ da criança com o meio)”⁹⁹. O meio, então, deve ser entendido em movimento, visto que ele se modifica, conforme a relação desse meio com a criança, em suas diferentes idades.

Ao tratar do problema do meio na pedologia, Vigotski (2018, p. 75, grifos do autor), em sua quarta aula, afirma que:

Até mesmo quando o meio se mantém pouco alterado, o mero fato de a criança mudar, no processo de desenvolvimento, faz com que se modifiquem o papel e o significado dos momentos do meio que parecem permanecer inalterados [...]. Ou seja, a relação da criança com aqueles eventos do meio mudou [...]. Os momentos essenciais para definição da influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento da personalidade consciente, são a *vivência* [...]. Ou seja, não é esse ou aquele momento, tomado independentemente da criança, que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas o momento refratado através da vivência da criança.

Nessa perspectiva, sensibilizar os(as) professores(as) formadores(as) para que pudessem refletir, de forma consciente, sobre uma experiência artística (em certos momentos, representavam, de forma teatral, os acontecimentos da infância),

⁹⁹ “[...] Vigotsky comenzó a buscar la correspondiente ‘unidad’ en el estudio de la propia ‘situación social del desarrollo’. Como tal, distinguió la vivencia (o la ‘relación afectiva’ del niño con el medio)”.

fazê-los experimentar um poema, uma música e perceberem que poderiam dar sentido e significado às suas vivências por meio desses elementos simbólicos; analisar uma fotografia, um vídeo e entender que podemos nos ver e rever e que, por seu intermédio, as relações estabelecidas com os outros e esse meio – com o aporte da Teoria Histórico-Cultural – podem nos modificar, constituiu-se no movimento e, ao mesmo tempo, no desafio da pesquisa.

As interações promovidas pela pesquisa colaboravam para que os(as) professores(as) formadores(as) conseguissem enxergar um pouco mais sobre como nos formamos e como podemos colaborar com a formação do outro. Mais ainda, possibilitava a reflexão de que, assim como esse meio pode nos tornar mais humanos, também pode nos tornar mais desumanos, a depender da relação que estabelecemos com ele, com os outros e conosco mesmos. Dessa forma, com o avanço da pesquisa, observávamos que o grupo se envolvia cada vez mais nas discussões, ora com questionamentos, ora com contribuições, já que era nossa intenção, desde o início, que todos se envolvessem no processo de formação, na qualidade de sujeitos em desenvolvimento. Isso fazia com que acreditássemos em nossas impressões iniciais: o envolvimento viria com a proximidade entre os sujeitos da pesquisa e a pesquisadora-formadora.

Podemos dizer que os(as) professores(as) formadores(as) foram ficando mais à vontade para falarem o que sentiam e o que pensavam, expressando, assim, em suas reflexões, não só aquilo que tinham experimentado na prática, mas, fundamentalmente, falavam das suas vivências, daquilo que os tinha afetado de forma significativa. Para nós, avançarmos nessas reflexões era muito importante para que os(as) professores(as) formadores(as) se envolvessem com seus processos de formação, considerando, portanto, o ser e estar professor(a) formador(a). É importante destacarmos que a

[...] reflexão é uma habilidade humana do agente da ação de ser autoconsciente. É a capacidade de considerar a si mesmo ou a própria ação como outro, como o tema de mudança intencional. É metacognitiva, uma vez que requer pensar sobre o pensamento. Assim, a reflexão se manifesta através de nossa cognição e prática, desenvolvidas no curso de interações socioculturais específicas e influenciadas por nossas atitudes e valores morais (LAMPERT-SHEPEL; MURPHY, 2018, p. 129-130).

Nesse movimento de reflexão, não queríamos que os(as) professores(as) formadores(as) a entendessem como psicologismo, como se a pesquisa fosse servir

de divã para questões além do alcance, mas como uma possibilidade de gerar autoconsciência e pensar o pensamento, como sinalizam Lampert-Shepel e Murphy (2018). Dessa forma, refletir sobre a influência do meio e perceber como vivenciamos nossas experiências foi um passo grande, dado no processo de formação e autoformação dos(as) professores(as) formadores(as), para que pudessem compreender melhor os sentidos e significados do seu fazer, da sua profissão.

Não podemos deixar de dizer que, à medida que a pesquisa avançava, observávamos a necessidade dos(as) professores(as) formadores(as) de se colocarem no processo de formação, aproximando-se de suas histórias. Fator primordial e que, a seguir, veremos que tomou força no processo de formação do(a) professor(a) formador(a).

3.3 Sobre a formação de professores(as) formadores(as): “Quando vamos começar a falar sobre isso?”

Nessa subseção, daremos destaque à segunda e terceira rodas de conversa, que nos fizeram ponderar sobre aspectos importantes na formação dos(as) professores(as) formadores(as) e nos levaram a refletir sobre o percurso da pesquisa trilhado até aquele momento. Para isso, traremos alguns recortes das atividades realizadas e que, em nossa opinião, contribuíram para que organizássemos as atividades da quarta roda de conversa.

Depois de realizados os primeiros encontros do GELE, em que tínhamos estudado o Caderno 1: Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender; e, o Caderno 2: Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem, tomamos os estudos e as discussões desses dois primeiros cadernos para nortear as conversas das próximas rodas. Entretanto, de início, sentimos a necessidade, na segunda roda de conversa, de esclarecermos o percurso da pesquisa até aquele momento, como destacado no caderno de pesquisa:

PESQUISADORA-FORMADORA: *Iniciamos o encontro fazendo uma memória do percurso da pesquisa: os encontros do GELE (4), as RODAS DE CONVERSA (1), para que o professor formador entendesse todo o ciclo e não pensasse que a pesquisa se limitava às rodas, porque, às vezes, tinha a impressão de que eles pensavam isso. Assim, fui verbalizando essa linha do tempo, desde o encontro de apresentação do projeto de pesquisa (1), com a assinatura dos Termos, até a roda do dia, que contabilizava o sexto encontro.*

Extraído do Caderno de Pesquisa, 13/07/2018.

Feitos os esclarecimentos necessários na segunda roda de conversa, solicitamos que eles(as) nos indicassem palavras e/ou conceitos que precisassem (ou não) de esclarecimentos sobre o que vínhamos estudando e refletindo. Os(As) professores(as) formadores(as) solicitaram que focássemos, mais amiúde, em nossa terceira roda de conversa, que seria a próxima, nos conceitos de: mimese (Walter Benjamin), pensamento e palavra (Vigotski) e interação e dialogismo (Bakhtin), discussões do encontro do GELE anterior, ao que acatamos e nos comprometemos em realizar.

Mas, nessa segunda roda de conversa, tínhamos o objetivo de retomar a questão deixada na primeira roda: *Para além do que está escrito no meu Currículo Lattes, o que posso destacar (exercitar minhas memórias para que encontre pelo menos três destaques) como fundamental e significativo para a construção do meu percurso de professor(a) formador(a)?*

Pedimos, então, para que cada professor(a) formador(a) compartilhasse seus registros com o grupo e, à medida que começavam a leitura ou a explicação dos registros (uns(as) leram e outros(as) preferiram falar sobre o que escreveram), tentávamos articulá-los aos estudos realizados nos encontros do GELE. A seguir, destacamos dois registros que foram muito discutidos nessa roda de conversa e que, para nós, são importantes abordarmos nessa subseção:

PF4-BC: *Meu currículo mostra apenas 1% do que sou, os 99% somente quem convive comigo (família e amigos) conhecem. Meu lattes/vitae é incompleto, nele não é possível enxergar meus valores, meu caráter, minha personalidade, meus sentimentos, meus momentos de alegria e de tristeza, as lutas e as vitórias ... Ele está restritamente ligado ao campo acadêmico e profissional no que se refere à escolaridade, cursos profissionalizantes realizados e locais de trabalho onde trabalhei, além dos dados pessoais e meu endereço. Meu lattes/vitae não evidencia acontecimentos marcantes, experiências que vivi, sobretudo, os sentimentos destes momentos, como por exemplo, quando me casei, quando nasceram meus filhos e me tornei mãe, quando me divorciei, quando adoeci, quando meus filhos adoeceram, enfim, não mostra a PF4-BC, filha, irmã, amiga, mãe e suas virtudes e defeitos, acertos e aprendizagens.*

Roda de Conversa 1, 12/03/2018 (registro de autorreflexão).

PF2-SP: *Posso considerar que meu percurso de professora formadora encontra-se ligado às reminiscências da infância, quando acompanhando minha mãe, na condição de professora leiga, exercia docência no interior do município de Manacapuru, ali brincava de ser sua aluna e ela professora. Toda minha infância passou-se ao lado de mulheres fortes. Minha mãe e minha avó foram assim minhas maiores referências de mulher, de ensino e de sabedoria [...]. Para mim, ser professora formadora traz em primeiro plano a ideia de ser forte, simples e com pé nas minhas raízes [...]. Tudo que se seguiu/segue até hoje vem contribuindo para essa formação em processo. Assim, nessa caminhada, agrego o saber da minha Terra, do meu*

espaço, do meu mundo “também” interiorano [...]. A jornada acadêmica [...] amplia para mim a possibilidade de aproximação com um saber pautado em conceitos, em teorias, que me conduzem pelo acesso ao mesmo, a ter outras responsabilidades nos espaços sociais onde estou envolvida, entre eles o da DDPM/SEMED, no qual atuo como professora formadora [...]. Aquilo que realmente vai mostrar quem nós somos é a vivência com o próximo, com o outro. Mas é mesmo na relação que a gente vê quem é realmente sujeito.

Roda de Conversa 1, 12/03/2018 (registro de autorreflexão)

Podemos dizer, analisando os registros de autorreflexão dos(as) professores(as) formadores(as) acima, que esse tempo entre a primeira e a segunda roda de conversa, em que tivemos os encontros do GELE nesse intervalo, possibilitou que refletissem sobre seus processos de formação. Com isso, refletiram sobre si mesmos(as) e sobre os sentidos de suas vivências na constituição de ser pessoa e ser professor(a) formador(a). Era comum, a cada encontro, voltarmos sempre à discussão sobre a importância das vivências para os processos de formação e autoformação dos(as) professores(as) formadores(as).

Os registros de autorreflexão de PF2-SP expressam como tinha vivenciado suas experiências, como se tivesse olhando para elas “do lado de fora”, assumindo uma posição “exotópica” e, ao mesmo tempo, colocava uma carga de afetividade no vivido, destacando traços da personalidade, constituídos a partir de suas histórias e de tantas particularidades para as quais, agora, estava atribuindo sentido. Esse sentimento também era evidenciado nos enunciados de PF4-BC, o que nos indica que conseguiam refletir sobre a importância das vivências para seus processos de formação e que, na pesquisa, deu-se através das relações sociais, a partir de uma ação reflexiva e dialógica. Nessa direção, veremos que Vigotski (2018, p. 78, grifos do autor) destaca o sentido desta relação da criança com o meio: “*Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso*”.

Cada um tem, portanto, a sua vivência. Ela é, assim, intransferível – o sujeito não é o mesmo o tempo todo, como o meio também não é o mesmo para o sujeito que o vivencia. Nesse sentido, o meio pode até ser o mesmo, mas terá um sentido diferente para cada um. Mas, o que mais nos chamava atenção, era percebermos que, mesmo os(as) professores(as) formadores(as) não dando um significado à palavra vivência, a estavam usando de forma adequada. Isso, para nós, era significativo, pois não queríamos dizer a eles(as) o significado de vivência. Queríamos, sim, no desenvolvimento da pesquisa, colaborar para que refletissem

sobre os conceitos “em-si” e, ao se apropriarem desses conceitos, mediante abstrações (análises) e generalizações (sínteses), construísem novos conceitos “para-si”. Entretanto, esse é um processo dinâmico e, por isso mesmo, Vigotski (2001, p. 217) salienta: “[...] os conceitos não são totalmente preenchidos, mesmo o adulto tendo acesso a eles”. Nesse sentido, observávamos como os registros de autorreflexão, enquanto resultado das construções conceituais individuais, a partir das discussões coletivas, foram importantes para o exercício de reelaboração de conceitos.

Na terceira roda de conversa, conforme solicitado pelos(as) professores(as) formadores(as), propusemo-nos a discutir os conceitos de mimese (Walter Benjamin), pensamento e palavra (Vigotski) e interação e dialogismo (Bakhtin), sem que, com isso, perdêssemos de vista o processo de formação em que estávamos comprometidos com a pesquisa, visto que, nas rodas de conversa, não queríamos focar no estudo dos conceitos propriamente ditos, mas na relação e na influência que tais conceitos poderiam exercer nos processos de formação dos(as) professores(as) formadores(as).

Entretanto, percebemos que acabamos por focar no conteúdo e não no processo e, nesse momento, a categoria contradição nos fez enxergar que nossas discussões nos levavam, muitas vezes, a fazer o caminho de volta aos objetivos da pesquisa, o que foi extremamente necessário, dadas as discussões e reflexões que posteriormente conseguimos estabelecer nas rodas de conversa. Assim, organizamos uma discussão fazendo uma retomada dos conceitos, utilizando-nos do Caderno 2 e dos aportes teóricos¹⁰⁰, aos quais nos propusemos garimpar e que poderiam dialogar conosco, para enriquecer as discussões.

Iniciamos o debate, apresentando alguns destaques em forma de fichas, a que demos o nome de “fichas conceituais”, que foram distribuídas a cada dupla de professores(as) formadores(as) para que fossem responsáveis por um conceito, intermediando a discussão junto conosco. Mesmo focando no conteúdo e não no processo, percebemos o quanto essa roda de conversa os(as) ajudou a refletirem sobre o ser professor(a) formador(a) de professores da Educação Infantil, o que nos fez guardar um lugar para essas discussões na seção 4 dessa tese.

¹⁰⁰ Utilizamos-nos, para esse momento, das obras de Vigotski, Walter Benjamin e Bakhtin, conforme referenciadas e detalhadas no APÊNDICE C e nas referências do trabalho.

Após discutirmos e tentarmos esclarecer os conceitos, finalizamos a terceira roda de conversa com a seguinte provocação: *O que tenho aprendido, tem me ajudado a...* Dessa provocação, ressaltamos dois registros de autorreflexão:

PF5-MT: *Tenho aprendido que o professor formador não pode ser uma ilha, e que ele se constitui a partir de sua relação com o outro, durante os momentos de troca de conhecimentos, de conflitos e ao se deparar com realidades distintas trazidas por seus pares, como também, pelos professores cursistas que frequentam as formações. A cada formação com os professores, foi possível perceber a necessidade de refletir sobre as formas de participação dos professores cursistas, como repensá-las, a fim de buscar um olhar mais voltado para o respeito à diversidade de realidades existentes nas escolas, CMEIs e Creches municipais. Nesse sentido, é importante e necessário que tanto o professor formador quanto o professor cursista considerem a formação, não como uma fórmula que se aplica visando aos resultados, mas, compreendendo-a como uma ação que pode contribuir para alcançar mudanças de posturas no momento de realização da prática educativa.*

Roda de Conversa 3, 20/08/2018 (registro de autorreflexão).

PF4-BC: *Estes momentos de estudos sem dúvida têm sido momentos de muitas aprendizagens. Aprendizagens! Pois o ser humano é um conjunto complexo e dinâmico de muitas aprendizagens, umas mais valorizadas que outras, no entanto, muitas aprendizagens compõem um ser humano. Tenho aprendido sobre a teoria, mas, não somente isso, tenho aprendido além da teoria, a me ver e me enxergar como uma pessoa e como uma profissional que nunca se distancia uma da outra, se complementam e se unem. Deter o conhecimento nem sempre será o ponto máximo para ser uma professora formadora, não somente o conhecimento teórico define o formador. Ter outros atributos são essenciais quando estamos diante de nossos parceiros professores nas formações, como por exemplo: a empatia, a reciprocidade, a atenção dispensada, o respeito pelo outro e por sua formação cultural, a responsabilidade e o compromisso com seus colegas e com a formação. Um conjunto de atitudes, de procedimentos, de organização, de estudos disciplinares, e com tudo isso, o coração, ou seja, não somente o racional presente, mas o controle das emoções também faz a diferença nos momentos dos embates e enfrentamentos.*

Roda de Conversa 3, 20/08/2018 (registro de autorreflexão).

Os registros autorreflexivos indicam que, tanto PF5-MT como PF4-BC, percebem a necessidade de mudança em suas práticas de formação, mas, não só nas suas, como também nas atividades de formação que eles(as) desenvolviam junto aos professores da rede. Entretanto, era importante para nós que os(as) professores(as) formadores(as) também percebessem que suas reflexões deveriam impulsioná-los(as) a enxergar possibilidades de mudanças em suas práticas de formação. Como assinalam Mello e Lugle (2014, p. 263), se “[...] nossa defesa é por uma educação humanizadora [...], que ensine a pensar”, então precisamos nos

dedicar à pesquisa, ao estudo, à reflexão e, acima de tudo, a mudanças nas estruturas da educação, assim como da sociedade. Nesse sentido, mudarmos a nós mesmos e nossas práticas de formação constitui um primeiro passo.

Muitas vezes os registros autorreflexivos começavam a ser escritos ali mesmo, ao final dos encontros; outras vezes, porém, os(as) professores(as) formadores(as) faziam apontamentos e organizavam melhor as ideias e depois enviavam tais registros por *e-mail* ou me entregavam em mãos, de forma manuscrita. Mas sempre era um momento caracterizado pela concentração e reflexão, como demonstrado na Figura 11.

Figura 11 – Fotografias: Rodas de Conversa (20/08/2018)



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-formadora

Ao final dessa roda de conversa, quando já estávamos nos retirando da sala, eis que surge um questionamento, feito por PF4-BC, que muito nos fez refletir sobre os rumos da pesquisa: *“Quando é que nós vamos começar mesmo a falar sobre formação do(a) formador(a)? Quando vamos começar a falar sobre isso?”* Essa questão, de fato, nos inquietou a ponto de gerar muitas dúvidas sobre os caminhos percorridos até aquele momento. Foi ela que nos ajudou a organizar a próxima roda de conversa, na qual decidimos focar nos sentidos e significados de ser professor(a) formador(a).

3.4 Sentidos e significados de ser professor(a) formador(a)

Por tanto amor, por tanta emoção,
a vida me fez assim: doce ou atroz,
manso ou feroz,
eu, caçador de mim.
Preso a canções, entregue a paixões
que nunca tiveram fim.
Vou me encontrar
longe do meu lugar: eu, caçador de mim.¹⁰¹

A música “Caçador de mim”, interpretada por Milton Nascimento, serviu para remexer o sujeito professor(a) formador(a), na quarta roda de conversa. Não que nos demais encontros não tentássemos, a todo momento, colaborar com os sujeitos da pesquisa em seus processos de tomada de consciência sobre si mesmos(as), como professores(as) formadores(as), mas esse reencontro, para nós, era especial porque estávamos frente à uma questão que nos fez problematizar a condução que estávamos dando ao percurso da pesquisa: *“Quando é que nós vamos começar mesmo a falar sobre formação do(a) formador(a)? Quando vamos começar a falar sobre isso?”*

Queríamos, portanto, nessa roda de conversa, deslocar os(as) professores(as) formadores(as) do seu espaço habitual, isto é, de sua sala de trabalho, por isso realizamos a roda de conversa em uma das salas de formação da DDPM, como fazíamos nos encontros do GELE. Mas, é bom que se diga, não queríamos apenas fazer um deslocamento do espaço geográfico. Queríamos, sobretudo, fazer um deslocamento do pensamento, das ideias, dos sentidos e significados de ser professor(a) formador(a).

A primeira grande reflexão que fizemos quando a questão de PF4-BC nos foi feita, foi exatamente: Mas nós já não começamos desde o nosso primeiro encontro a tratar sobre formação de professores(as) formadores(as)? E mais: O que, então, os(as) professores(as) formadores(as) estavam entendendo das discussões sobre a sua formação? Será que era uma dúvida de todos(as) os sujeitos da pesquisa ou

¹⁰¹ Trecho da letra da música “Caçador de mim”, composta por Luís Carlos Pereira de Sá e Sérgio Magrão. A música, interpretada pelo cantor Milton Nascimento, compõe o repertório do álbum que recebe o mesmo nome, lançado em 1981, pela gravadora Ariola. Endereço: <https://www.vagalume.com.br/milton-nascimento/cacador-de-mim>. Acesso em: 20 de março de 2017.

somente de PF4-BC? Que tipo de formação PF4-BC esperava que desenvolvêssemos na pesquisa?

Por essas e outras questões que estavam permeando nossos pensamentos, entendemos que era preciso retomar. Retomar para discutirmos melhor as especificidades de ser professor(a) formador(a) e da sua formação. Optamos, então, por nos ver e rever utilizando-nos de fotografias. Várias! Que poderiam nos contar sobre o fazer, ser e estar no processo de formação dos(as) professores(as) formadores(as). Dessa forma, organizamos o espaço da sala com uma grande mesa ao centro, cheia de fotografias e, ao som da música “Caçador de mim”, criamos um ambiente que pudesse mexer com o jeito de ser professores(as) formadores(as) e que os fizessem enxergar-se em atividade de formação. Assim, ao entrarem na sala e se aproximarem da mesa onde estavam expostas as fotografias, percebíamos que os(as) professores(as) formadores(as) as olhavam com variadas expressões: riam, fixavam o olhar em algumas fotos específicas, franziam a testa, arregalavam os olhos, surpreendiam-se, emocionavam-se. Nós, a princípio, apenas observávamos.

Figura 12 – Fotografias: Roda de Conversa (06/12/2018)



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-formadora

À medida que olhavam as fotos, os(as) professores(as) formadores(as) iam relatando uns(umas) aos(às) outros(as) os sentimentos que elas causaram em cada um(a) e começaram a abrir o baú de memórias. Eles(as) ficaram um bom tempo olhando as fotos e conversando entre si, lembrando do contexto de cada uma delas e o que estavam fazendo no momento daquela fotografia. Depois disso é que

começamos a conversar para que pudéssemos levantar questões sobre o processo de construção de identidade do(a) professor(a) formador(a) e de como o processo formativo e autoformativo poderia impactar ou não nessa construção. Nesse momento, lançamos as seguintes questões: *Que sentidos e significados têm essas fotografias para mim? O que elas dizem de quem nós somos?*

Sobre o sentimento que a atividade com a utilização das fotos causou e sobre os questionamentos feitos na quarta roda de conversa (06/12/2018), os(as) professores(as) formadores(as) fizeram alguns destaques, e fazemos questão de focalizar a fala de cada um(a), através das transcrições de áudios:

PF4-BC: *As fotos me fizeram lembrar vários momentos vividos aqui no trabalho e quando a gente fala de trabalho, alguns pensam que é algo demasiado cansativo, pesado... que trabalhar não tem momentos de descontração... e as fotos me fizeram lembrar que é um percurso de um ano inteiro, "né"? De trabalho, de muitos estudos também... Tem momentos que a gente está lá na formação com nossos colegas professores e também momentos da gente estar em formação, "né"? Momentos de comemoração, momentos bem ímpares que não foram esquecidos e momentos de alegria. Também momentos de tristeza que as fotos não mostram...*

PF3-MN: *Quando eu me deparei com essas fotos e eu vi uma por uma... aí me deu saudades... E a música me deu uma nostalgia e me remeteu a uma pessoa que eu amo muito que é a minha mãe. E a minha mãe era da educação... professora e pedagoga como eu. Aí eu vejo que eu me constituí a partir dela... e continuo me constituindo a partir de cada um de vocês, porque eu fiz uma reflexão de como eu era... de quando eu cheguei nesse espaço, quem eu sou hoje e quem eu ainda pretendo ser... vir a ser... e aí você começa a perceber que você precisa de toda a equipe, das pessoas. Então eu senti saudade... Mas eu também tive um sentimento bom... de vitória, no sentido de muitos desafios que a gente superou aqui... a interação com o outro. E aí eu lá... nas fotos... Eu me considero uma pessoa muito impulsiva, muito! Eu gosto de falar, de interagir e aí, por exemplo, na maioria, não na maioria, mas na maior parte das fotos tem eu conversando ou interagindo de alguma forma... eu acho essa interação muito importante e que a aprendizagem também vem dessa interação com o outro e eu volto... e me constituo a partir dele...*

PF2-SP: *Eu vejo assim... como sujeitos em movimento. Nós estamos em vários espaços em todas essas fotos... em torno de mais de um objetivo comum, que é aqui o nosso contexto de trabalho, que é a DDPM... por isso eu coloquei bem aqui no centrinho [referindo-se a seleção de fotos que havia feito]. Mas assim... sujeitos em movimento em todas! Na maioria dessas fotos, mesmo que nós estejamos sozinhos, nós não estamos sozinhos. Há sempre muita interação, há sempre presença de outros... Até mesmo quando eu estou... por exemplo essa foto aqui [aponta para uma foto em que está sozinha] eu estou, mas não estou só... porque aqui dentro tem um monte de outras pessoas. A própria figura para quem a gente está posando... Então eu vejo assim, uma ideia muito de sujeitos em movimento, as vivências, as interações mesmo e a gente quando vê a imagem... A imagem nos remete a uns momentos que nós não estávamos lembrando agora. Mas que nos constituíram e que estão dentro de nós. E essa lembrança, essa memória... essas imagens, elas nos fazem perceber essa*

dinâmica, eu diria... E aí são vários momentos, a gente trabalhando, a gente se confraternizando, a gente ali no meio da floresta, [referindo-se a uma foto no meio das árvores da DDPM], a gente reunindo para pensar o trabalho, ali na confraternização, ali no final de um encontro... Então são momentos diferentes... nós somos atravessados por várias situações e é isso que, de fato, vai nos constituindo esse formador que vai demandar aqui o trabalho nesse espaço... esse sujeito. Esse formador de professores é alguém que se constitui nesses vários movimentos.

PF5-MT: *E pra mim... o que dizem essas fotos? Essas fotos aqui... cada um deve ver essas fotos com significados diferentes e num sentido diferente e a gente se vê de um jeito... E às vezes internamente a gente não consegue expressar, sente e não consegue expressar em palavras...*

PF6-NT: *Ouvindo um pouco da PF2-SP, um pouco da PF3-MN... a nossa relação aqui no espaço... é que o espaço que a gente convive e se faz presente, ele reflete aquilo que a gente é, aquilo que a gente faz... então esse espaço aqui ele traduz um pouco de cada um de nós. Ele contribui com cada um de nós... a nossa relação... em ser melhor, olhar as pessoas de uma forma diferente.*

PF1-MR: *Eu volto às minhas vivências, às minhas experiências de infância... porque elas foram muito prazerosas, muito significativas pra mim. Então, ter esses momentos, quando tem, esses momentos de formação, eu sempre gosto de estar porque a gente aprende, a gente se reconhece... a gente aprende a olhar o outro, no sentido de respeitá-lo, a saber escutar esse outro... Às vezes [...], quando eu vou pra essas formações [referindo-se a outras experiências de formação do formador com outras equipes] e olho e vejo a postura de alguns colegas... e aí eu fico assim... o quê que torna a pessoa, o que levou a pessoa a ter aquele posicionamento... a quê que ela dá sentido? A quê que ela dá sentido pra vida?*

Identificamos, nos enunciados dos(as) professores(as) formadores(as), que o trabalho com a formação é visto como um momento de trocas, de interações, não só de conhecimentos teóricos, mas fundamentalmente, de relações pessoais. Constituir-se professor(a) formador(a), portanto, é algo que se dá no processo mesmo de ser professor(a) formador(a), na relação com o outro, com outros espaços, outras experiências, com as suas vivências, com as suas ações práticas, num processo dinâmico e dialético a que cada um(a) dará um sentido diferente, como aconteceu ao olharem e interpretarem as fotografias.

Nessa perspectiva, esse processo demanda “*sujeitos em movimento*” ou, podemos dizer também, que os(as) professores(as) formadores(as) foram se tornando sujeitos de sua própria formação, já que

[...] a realidade objetiva constitui o princípio e o fim da ideia. A princípio a ideia extrai seu conteúdo do mundo objetivo, depois, por meio da prática, esse

conteúdo torna-se por si mesmo uma das formas concretas da realidade objetiva. Assim, a princípio, o objetivo muda a forma de sua existência, tornando-se subjetivo, e só depois a atividade prática converte o subjetivo em objetivo. E isto é possível somente graças ao fato de ser a prática atividade material dos homens. Fora da interação prática, material, é impossível a transformação, seja do objetivo, seja do subjetivo, seja do subjetivo em realidade objetiva (KOPNIN, 1978, p. 342).

O processo de formação dos(as) professores(as) formadores(as) vivenciado na pesquisa, nesse sentido, não se baseou em ações simplesmente, mas em atividades que os(as) estavam impulsionando a mudar suas formas de pensar e de agir, fazendo-os(as) refletir sobre o ser pessoa e o ser profissional. E assim, nessa relação com o outro, o(a) professor(a) formador(a) também via possibilidades de vir-a-ser.

Observamos, ainda, como os(as) professores(as) formadores(as) percebiam o significado social e o sentido pessoal que davam ao espaço da DDPM, sobretudo, a representação desse espaço à atividade de cada um(a) deles(as) e aos processos de formação docente. Em Longarezi e Franco (2017, p. 274), vemos que sentido pessoal e significado social estão intimamente ligados à realidade e aos motivos que dirigem a atividade dos sujeitos. Para essas autoras:

O sentido pessoal [...] está vinculado ao motivo que impulsiona o sujeito, bem como ao objeto para o qual as ações estão direcionadas, tendo em vista que, na atividade, motivo e objeto se relacionam como unidades dialéticas. As significações estão no âmbito das elaborações sócio-históricas da humanidade. A consciência social apropriada transforma-se em consciência pessoal. No entanto, esse não é um processo de reprodução como por reflexo imediato. Se assim fosse, não haveriam particularidades entre os sentidos pessoais e os significados sociais.

Nesse processo, os(as) professores(as) formadores(as) foram percebendo, não imediatamente, mas ao longo do processo de formação, certas particularidades quanto a algumas concepções que eles(as) tinham, tanto sobre a GFC/DDPM, quanto sobre o seu trabalho que, no momento da roda de conversa, fizeram questão de destacar. Na trajetória de ser professor(a) formador(a), essas concepções foram mudando e essa mudança tem estreita relação com as condições concretas em que eles estabeleceram relações com o objeto – sua atividade profissional de formação de professores. Condições essas que também os(as) fizeram sentir a necessidade de se relacionarem com o conhecimento teórico-prático, dessa forma, a postura frente ao conhecimento e a forma de perceber a realidade, aos poucos, foram mudando. Situação essa percebida no enunciado de PF5-MT:

PF5-MT: *Eu lembro que quando eu vim pra cá pra DDPM, quem me recebeu... a coordenadora disse assim: “Olha, é muito diferente lá. Você entra na sala, são várias pessoas, cada um com seu notebook [risos], cuidando de coisas”. Então era a leitura que ela tinha e me passou... que era aquele movimento diferente da maioria daqueles outros lugares que a gente tinha passado, até mesmo da própria escola. Cada um sentado, lá no seu mundo, com o seu notebook que era uma extensão sua [risos].*

Roda de Conversa 4, 06/12/2018 (transcrição de áudio).

As palavras dos(as) professores(as) formadores(as), pronunciadas nos encontros de pesquisa com formação, conforme nos indica Vygotski (2014, p. 289, tradução nossa), tem o mesmo significado que generalização:

[...] não é mais que uma generalização ou um conceito [...]. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de um conceito constitui o mais específico, mais autêntico e mais indubitável ato de pensamento. Por conseguinte, temos direito a considerar o significado da palavra como um fenômeno do pensamento¹⁰².

Dessa maneira, na palavra ou na generalização reside a abstração, aquilo que é fundamental, essencial e que é compreendido por todos. A generalização, nesse sentido, é o resultado das operações lógicas, do desenvolvimento dos processos psicológicos encrustados nas relações sociais estabelecidas pelos(as) professores(as) formadores(as), a partir de seus contextos histórico-culturais. Assim, para entendermos os sentidos e significados de ser professor(a) formador(a), era necessário, como nos sinaliza Vigotski (2018), percebermos como eles(as) tomam consciência, atribuem sentido e se relacionam afetivamente com um determinado acontecimento.

Nessa linha de raciocínio, era necessário retomarmos uma discussão que permeou praticamente todos os nossos encontros, que foram os conceitos de sentido e significado. A partir da discussão desses conceitos, queríamos perceber a essência do entendimento dos(as) professores(as) formadores(as) quanto aos sentidos e significados que davam à sua formação e, assim, ao ser professor(a) formador(a). Uma das narrativas nos indicou a seguinte tentativa de aproximação conceitual:

¹⁰² “[...] no es más que una generalización o un concepto [...]. Generalización y significado de la palabra son sinónimos. Toda generalización, toda formación de un concepto constituye el más específico, más auténtico y más indudable acto de pensamiento. Por conseguinte, tenemos derecho a considerar el significado de la palabra como un fenómeno del pensamiento”.

PF2-SP: *Significado parece ter um peso de uma noção culturalmente construída e que eu me apropriei dela, mas que existia um sentido de que outras pessoas que me antecederam, eles imprimem um significado “p’raquele” objeto, pra determinadas relações, pra determinados lugares. Parece, no meu ponto de vista, que significado tenha esse lado um pouco do que a cultura, do que os homens, do que a humanidade veio criando pra dar sentido às mudanças da natureza, a partir das suas necessidades. E sentido parece carregar um pouco da minha interpretação a partir disso que eu me apropriei. No momento, eu penso desse modo [...]. Então, ao meu ver, a partir deste significado culturalmente construído, vem a noção de sentido, que também carrega a questão das relações, do lugar, do afeto, da emoção, do nosso olhar sensível “p’raquilo”. Então o sentido é isso: quando eu olho, eu vejo uma série de outras coisas para além desse significado cultural.*

Roda de Conversa 4, 06/12/2018 (transcrição de áudio).

Nesses termos, percebemos que as discussões nos aproximaram muito da relação que Vigotski (2001, p. 465) assumiu ao tratar dos conceitos de sentido e significado, ao ressaltar a importância dos estudos de Paulham à análise psicológica da linguagem:

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, sentido é sempre uma formação dinâmica, fluída, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma das zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos.

Foi com esse pensamento de sentido e significado que nos movimentamos ao optar por utilizarmos as fotografias nessa roda de conversa. Para uns(umas), elas tinham determinado sentido; para outros(as), a mesma fotografia tinha sentido totalmente diferente, visto que as experiências vividas também tinham sido diferentes, por isso, cada um(a) expressava um sentido diverso. Deram, ainda, sentido para o espaço em que realizam a atividade de formação, que os humaniza e que os constitui enquanto pessoas e profissionais. Interessava-nos, mais ainda, os sentidos e significados de ser professor(a) formador(a) e foi exatamente essa pergunta que nós fizemos: *Como eu enxergo o meu processo de formação nesse espaço, com os meus colegas?*

Para que possamos analisar quem os(as) professores(as) formadores(as) dizem que são, assim como de que forma cada um(a) foi se constituindo nesse processo de formação, optamos por fazer um recorte de um diálogo, que gerou uma discussão muito importante para que pudéssemos nos ver e rever melhor. Vamos a ele:

PF5-MT: *Quando eu estava na escola: qual era a concepção que se tinha de formador? “Ah... (corta essa parte!) [risos] os formadores da DDPM fazem o que querem! Isso quando eu estava na gestão [...], por isso que todo mundo quer ser formador da DDPM [risos]. Aí depois o professor diz assim: Ah, pra ser formador da DDPM é muito fácil porque se for pra ir lá pra frente e colocar aqueles slides e falar, eu também sei isso [risos]. É uma outra visão, “né”? [risos]. [...] E a gente sabe que ser formador da DDPM é algo árduo... por quê? Porque, voltando aqui “pras” fotos, aqui a gente retrata aquilo que a lei traz, que os estudos trazem... que aqui é a formação integral, uma formação integral... a gente conseguiu, a gente conseguiu se fazer entender que, antes, essa diversidade de fotos... tem momentos de estudo, o que vai mexer com a nossa cognição. Mas nós temos momentos de viver o ambiente, que vão mexer com a nossa percepção, com o nosso lado mais humano... porque aqui quando a gente cuida dos animais que estão aqui à volta da gente, desde o gavião, “né”? Que chegou um dia e veio nos visitar, até aquela questão daquele animal... como é aquele grandão? Aquele que anda rastejando pelo chão?*

TODOS: *O camaleão?*

PF5-MT: *O camaleão... a iguana... Oh... a gente precisa cuidar deles... Então, é um lado que também existe. Nós não somos só estudo, teoria... buscar responder cientificamente aquilo, nesse movimento. Nós também “somos” aquele momento do lazer, que também faz parte do nosso ser, nós não somos só aquela coisa “cara dura”, séria... que chega ali... Então adentra, quando você sai desses olhares e chega aqui e você vai ser um formador, quer dizer... “Ah, não era bem aquilo que eu pensava...” Ser formador da DDPM é algo que tem vários momentos e o formador não é aquilo que eu pensava... alguém que não estuda... Ah, várias coisas que diziam...*

PESQUISADORA-FORMADORA: *Então, quem nós somos?*

PF2-SP: *Olha, eu particularmente, como falei ainda há pouco com relação aos estereótipos, entendeu? E aí eu até pontuei aqui no meu papelzinho, que eu gosto de ir pontuando, depois eu vou e pego essas coisas pra outros momentos... E eu coloquei assim, ao meu ver, nesse momento, o formador... ele é um humano em constante formação, com a responsabilidade de aproximar o outro de um saber necessário à sua prática e às suas atividades, ou seja, ao meu ver, e aí eu conto com elementos que a PF4-BC menciona... que fica subtendido... nós nunca vamos estar prontos! E até eu critico um pouco esse termo “formador”... parece até que a gente vai colocar numa fôrma, “né”?... alguém para torná-lo de tal modo... mas como a gente está usando esse termo, “né”? Mas eu tenho uma ideia de que a minha concepção vai pra além da fôrma [risos]... É pra além da fôrma... Então, eu gosto da ideia de pensar e de me pensar como formadora, como alguém humano, gente... alguém que chora, que não sabe tudo, que sempre vai precisar estar buscando essas informações... agora o que eu não posso perder de vista é quem eu não sou... e preciso ser alguém com a responsabilidade de ser esse mediador, essa “ponte” entre uma realidade e uma outra que se deseja, ou seja, muitas das vezes, a gente encontra, no contexto da formação, o colega pautado num saber que permeia um sentido pessoal sobre a prática e que nem sempre é aquilo que é necessário, de fato, pro contexto profissional porque ele vai muito no seu sentido apenas, enquanto senso*

comum, nos ranços que às vezes vem trazendo das suas experiências como aluno e tudo isso... O que faz com que a gente pense que existe a necessidade de aproximar esse colega de um outro saber, que é o saber mais objetivado mesmo, que é o que a gente espera com as teorias, com as pesquisa... e tudo isso... Então a gente acaba sendo essa “ponte” necessária, mas sendo essa “ponte” necessária, a gente também não sabe tudo, “né”? A gente se coloca nessa condição de humano que também precisa buscar... Mas o que que tem o norte da responsabilidade que a gente tem por trás de tudo isso, que é o que nos leva a esse estudo constante, a essa busca constante, no diálogo com outras pessoas que já têm aquela leitura... que eu achei legal que a gente fez muito isso esse ano, com outros colegas, com outras formações e aí a gente vai buscando agregar... porque tem sempre essa responsabilidade e essa responsabilidade é pra nós e pro outro... E ao meu ver... é uma luta também pessoal, a gente precisa se colocar como formador nesse contexto de responsabilidade de ao ser essa “ponte” necessária, adotar uma postura de, no encontro com o colega, que ele se aproprie dos conhecimentos, das teorias necessárias à sua prática, mas com o cuidado também de que eu vou aprender com ele, que aquilo que ele me traz... dos próprios sentidos e significados dele, que também vão mexer comigo e aí eu até converso às vezes com as meninas do cuidado que a gente precisa ter de não se colocar num posicionamento de “ensinante”... tipo, “ah! eu estou aqui porque tenho um saber, o outro não tem e aí eu vou depositar sobre ele”... Não é isso! É como a PF3-MN falou: é da partilha, é da construção junto e eu acho que esse é um caminho que ainda... é um caminho necessário, é um caminho desafiador que a gente ainda tem que buscar muito pra poder alcançar porque muitas das vezes a gente ainda está adotando uma postura muito de quem está pra ensinar... e aí a gente perde de vista o diálogo, a riqueza da comunicação e a oportunidade de transformar isso dentro de um processo, de fato, colaborativo que eu penso que seja uma questão importante pra gente pensar na atuação do formador aqui.

A gente vai se construindo, eu também quando estou ali [apontando para as fotos], estou me construindo enquanto formador, então eu vejo que ser formador é ser, de fato, esse humano profissional em construção e em busca, de fato, da construção de um caminhar que possa ser mais colaborativo.

Roda de Conversa 4, 06/12/2018 (transcrição de áudio).

Percebemos que há divergências na forma como os(as) professores(as) formadores(as) se veem e como eles(as) dizem que são vistos(as) pelos outros. Essa forma de se ver foi mudando a partir do momento em que eles(as) começaram a exercer a atividade de formação. Essa atividade, que é o seu trabalho, os(as) fez perceber que ser professor(a) formador(a) é algo “*árduo*”, “*complexo*”, como eles(elas) mesmos(as) disseram, pois demanda estudos, apropriar-se de conceitos, articulá-los à sua prática e à prática dos professores – a *práxis*. Além disso, faz parte do seu fazer estar em relação com as pessoas e com a natureza, portanto, percebe-se que ele(a) é consciente de que o meio pode afetá-lo(a), como, da mesma forma, ele(a) pode ser afetado(a) pelo meio. Acima de tudo, podemos dizer que é um ser humano em constante formação.

Nessa perspectiva, conforme observado no diálogo, o(a) professor(a) formador(a) entende que ele(a) se constitui no processo de sua atividade de formação, cabendo-lhe a responsabilidade de mover-se e colaborar com o

desenvolvimento do outro, entendendo-se que não pode se colocar na postura de “*ensinante*”, em que não há relação na construção do conhecimento. Essa é a limitação que ainda precisamos superar, para que, de fato, consigamos avançar para a *práxis* transformadora, visto que eles(as) mesmos(as) entendiam que ser professor formador é uma atividade diferente de ser professor universitário, portanto, cada uma das profissões tem suas especificidades:

PF2-SP: *Primeiro, ser professor formador é um processo de conquista e eu vejo que a nossa postura, aqui na DDPM, envolve essa necessidade de conquista muito mais do que a postura de um professor do ensino, lá do ensino superior. E às vezes eu converso aqui com o grupo... a gente não vai “dar aula” pros nossos colegas, então a nossa condição é diferente ou a nossa postura “de ensino” não deve ser a do ensino superior. Então eu acho que isso também ajuda a quebrar resistências... ao se pensar sobre o papel do professor formador e da sua postura, do que a gente está conseguindo fazer e do que a gente vai aprendendo na relação com o outro, porque ele é professor também.*

Roda de Conversa 2, 13/07/2018 (transcrição de áudio).

Notamos, nesse recorte que fizemos da roda de conversa 2, que PF2-SP percebia-se sujeito de seu processo de formação, visto que ressalta a importância desse processo “*não ser somente para o outro*”, mas fundamentalmente para ele(a) também. Nesses termos, o processo de formação dos(as) professores(as) formadores(as) extrapola o momento de formação na equipe, tendo em vista ser um processo que se encharca dos sentidos e significados de sua atividade de formação.

Observamos também como eles(as) percebiam que sua atividade profissional tinha caráter diferente da realizada pelo professor universitário, por entenderem que estavam entre pares com os professores e, por isso, indicavam que o processo de conquista é uma necessidade, tendo em vista que muitos professores se colocam numa postura de resistência, ao participarem dos encontros de formação. Veremos, em Gimenes e Longarezi (2017, p. 194), que

[...] o movimento de resistência faz parte do processo de transformação humana. Aderir a novas práticas não é, necessariamente, abandonar as já existentes, mas sim reformulá-las, no sentido de agregar valores, sempre permeados por uma postura crítica, ou seja, não é aderir a uma mudança somente por modismos, ou por companheirismo.

Dessa forma, percebíamos que os(as) professores(as) formadores(as) olhavam para o movimento de resistência de alguns professores, nos encontros

formativos, como possibilidade de também reformularem suas próprias práticas de formação. Podemos inferir, ainda, que, para os(as) professores(as) formadores(as), ser professor universitário impõe certa hierarquia no processo de formação, por isso o processo de conquista não é tão necessário como o é para eles(as). Portanto, os entendem com funções com significados e sentidos diferentes. Essas reflexões nos fazem lembrar, ainda, das reflexões de Mello (2000, p. 4), ao tratar do “homem enquanto ser consciente”. Ela salienta que:

[...] à medida que o homem, a partir da atividade social de produção da sua existência, vai se relacionando com os objetos, estes vão sendo percebidos, conhecidos e intencionalmente inseridos na produção social com a riqueza de seus aspectos e propriedades. Essa apropriação cada vez mais complexa do objeto vai aos poucos superando seu sentido imediato e utilitarista e vai se refletir nos sentidos humanos cada vez mais humanizados que podem, cada vez mais, perceber os objetos em sua especificidade e em sua globalidade como sínteses de múltiplas determinações.

Ora, a relação com os objetos, portanto, com sua atividade de formação, fez com que os(as) professores(as) formadores(as) fossem entendendo o seu fazer e, nessa apropriação, foram superando, por incorporação, concepções, conceitos e significados sobre si mesmos(as) e sobre seus processos de formação. Essa constituição de ser professor(a) formador(a), realmente, nunca vai estar pronta, visto que estamos inseridos numa sociedade constituída e constituinte de culturas e de experiências historicamente acumuladas, que se renovam e contribuem para o desenvolvimento dos seres humanos. Nessa direção, Duarte (2013, p. 27) salienta que na relação apropriação-objetivação-internalização,

[...] o ser humano, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, posto que a transformação objetiva é acompanhada da transformação subjetiva. A atividade de trabalho cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva quanto subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, o ser humano objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada nos produtos e fenômenos culturais passa a ser ela também objeto de apropriação, isto é, o ser humano deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim.

Entretanto, percebe-se que, nesse caminho, não basta apenas o investimento na formação e autoformação do(a) professor(a) formador(a), como bem salienta PF2-

SP, há também a responsabilidade com o outro, com o professor que está na sala de aula e, isso, percebemos, tem sido fator recorrente na fala dos sujeitos da pesquisa por constituir um grande desafio.

Esse jeito de ser professor(a) formador(a) em formação, confere-lhe a responsabilidade não só de se apropriar de suas histórias, mas também das histórias de outros para, assim, compreender como cada um(a) se forma nesse processo, como foi construindo os significados e os sentidos. É assim que, conforme Duarte (2013, p. 28), “[...] o ser humano cria novo significado para o objeto”. Entretanto, essa criação/construção de novos significados se dá no processo, no interior da prática social, para que o objeto possa servir a necessidades também sociais. Nessa linha de raciocínio, recorreremos a Gimenes e Longarezi (2017, p. 194-195), que nos apontam a importância dos sentidos que damos aos significados sociais. Elas asseguram que

[...] alcançar a transformação depende também dos sentidos atribuídos ao significado da prática proporcionada e, essa ação, é provocada e não determinada pela formação. Assim, a motivação do professor em aderir à prática e de como se dá o processo de significação de seu conteúdo e os psicológicos originados pelas vivências nesse momento, influenciadores na atribuição de sentidos, farão com que ele alcance a transformação de sua consciência que lhe levará a romper com a situação existente.

Nesse caso, para que os(as) professores(as) formadores(as) possam criar novos significados para sua própria formação, têm que conhecer a natureza desse mesmo processo – sua formação, a fim de que ela corresponda às suas necessidades, algo indicado e sinalizado por eles(as) mesmos(as) no início da pesquisa. Além do mais, conforme os discursos e enunciados aqui apresentados, não podemos perder de vista que a formação do(a) professor(a) formador(a) tem uma função no interior da prática social, qual seja: que o(a) professor(a) formador(a) tenha uma consciência elevada para, assim, ter condições de contribuir com a elevação da consciência de outros, como temos reforçado.

Foi justamente por meio das diversas linguagens que percebemos que uns(umas) se sentiam mais à vontade nos encontros do GELE, porque gostavam da diversidade de sujeitos que ali estavam; outros(as), por sua vez, preferiam as rodas de conversa, porque era um grupo mais reduzido, em que somente os sujeitos da pesquisa participavam, portanto, as rodas de conversa colaboravam para que cada um(a) se dissesse mais no processo de formação, contribuindo com a aprendizagem de todos(as) e de cada um(a).

3.5 Por um processo de formação de professores(as) formadores(as) que gere desenvolvimento: reflexões necessárias

Ao iniciarmos essa subseção, lembramo-nos das palavras de Fernando Pessoa (1997, p. 24): “Sinto-me nascido, a cada momento, para a eterna novidade do mundo”. Elas refletem muito bem a ideia de incompletude e de inacabamento, assim como sinalizam a necessidade de estarmos sempre em processo de reconstrução, de renovação, dado o dinamismo do mundo em que vivemos. Elas nos fazem refletir, ainda, sobre a importância da transformação, da mudança. Mudança de ideias, de concepções, de conceitos. Esse sentimento de “nascer de novo”, de “abrir-se ao novo”, nos remete ao exercício proposto nessa subseção: identificar e analisar de que maneira se dava o processo formativo e autoformativo dos(as) professores(as) formadores(as) e, para isso, tivemos que nos debruçar sobre a atividade¹⁰³ de formação realizada na pesquisa: ela era geradora de desenvolvimento?

Não é tarefa fácil “nascer de novo para a eterna novidade do mundo”. Isso porque percebíamos que muitos dos conceitos estudados na Teoria Histórico-Cultural estavam enraizados de outro jeito nos(as) professores(as) formadores(as), visto estarem desprovidos da consciência, como, por exemplo, a respeito do conceito de vivência. Por isso, era preciso superar “velhos” conceitos para, assim, incorporar “novos”, em uma relação dinâmica de superação constante. Dizemos “novos” por entendermos que as construções conceituais partem sempre de uma construção já existente. A esse respeito, Vigotski (2018, p. 145) afirma que o novo é resultado do desenvolvimento, visto que “[...] todos os aspectos do desenvolvimento são partes de um único processo”.

Dessa forma, muitas vezes nos perguntamos se tínhamos conseguido dar esse salto no processo da pesquisa, ou seja, se tínhamos nos aproximado de algo novo no processo de formação de professores(as) formadores(as). Assim,

¹⁰³ Utilizamos a palavra “atividade” para nos aproximar do termo *obutchenie*, conforme o conceito original do russo, utilizado por Vigotski. Apoiando-nos em Prestes (2012), ao tratar do problema das traduções deste conceito em diferentes línguas, que, por vezes o traduzem como “ensino”, outras vezes, como “aprendizagem”, optamos pelo termo atividade por este designar um processo, que nem é só de aprendizagem, tampouco só de ensino, mas ambos estão envolvidos nesse mesmo processo. Nesses termos, segundo a autora, “[...] para Vigotski, *obutchenie* é uma atividade, atividade essa que gera desenvolvimento e, por isso, deve estar à frente do desenvolvimento, e não seguindo o desenvolvimento como uma sombra”. Portanto, completa a autora, *obutchenie*, por ser um processo, rico em vivências, “[...] leva em conta o conteúdo e as relações concretas da pessoa com o mundo” (PRESTES, 2012, p. 219-220).

debruçamo-nos a olhar para a atividade de formação e para o desenvolvimento desses sujeitos. Entretanto, entendemos que só poderemos avançar no processo de mudança e de (re)elaboração de conceitos se nossa maneira de ver o mundo e a sociedade mexer com nossa consciência, se nossa atividade for consciente.

Como temos dito desde o início da pesquisa, a Teoria Histórico-Cultural foi a base dos estudos e do próprio processo de formação dos(as) professores(as) formadores(as). Ela abriu caminhos para pensarmos os processos de formação desses sujeitos, já que trabalhar com o desenvolvimento do pensamento teórico exigiu, inevitavelmente, que os(as) professores(as) formadores(as) refletissem sobre seus próprios conceitos, assim como sobre seu processo de formação, construídos historicamente.

Não vamos muito longe, tais reflexões contribuíram para que eu, como pesquisadora-formadora, redefinisse meus caminhos e processos de pensamento, portanto, de pesquisa e de formação. Em certo momento, na segunda roda de conversa, ao invés de olhar para o processo de formação dos(as) professores(as) formadores(as), olhamos para o conteúdo em si, causando-nos certa confusão no delineamento da pesquisa. Em nosso entendimento, os dois são importantes, mas não podíamos perder de vista o processo. Ele, sim, era nosso objeto de pesquisa. Ele, sim, tinha que nos movimentar nos caminhos da pesquisa.

Nesses momentos tornava-se vital a presença do outro na relação, para que esse outro nos ajudasse a olhar, nos ajudasse a refletir e entender melhor o percurso trilhado na pesquisa. Os momentos de diálogos reflexivos, não só entre a pesquisadora-formadora e os sujeitos da pesquisa, mas também com minha orientadora, faziam-nos entender que, enquanto pesquisadora-formadora, também eu estava em processo de formação e autoformação. Compreender tal relação foi fundamental para darmos os próximos passos na pesquisa. Nessa perspectiva, para que a atividade formativa gere desenvolvimento e, com isso, autonomia, acreditamos, assim como Gimenes e Longarezi (2017, p. 172), que “[...] é necessário pensarmos na qualidade das relações que ela estabelece, com base na mediação realizada pelos instrumentos e signos”.

Tendo em vista tais considerações, é importante destacarmos três conceitos fundamentais, delineados por Vygotski (2012a), os quais não podemos ignorar: 1) o conceito de função psíquica superior; 2) o conceito de desenvolvimento cultural da conduta; e, 3) o domínio dos próprios processos de comportamento. Esses aspectos

devem ser entendidos de forma relacional, posto que são interdependentes. Nesse sentido, para que possamos desenvolver as funções psíquicas superiores (memória, atenção, pensamento, vontade, etc.) é preciso desenvolvermo-nos como um todo, visto que cada função não se desenvolve isoladamente. Como nos assinala Vigotski (2018, p. 95) em sua “Quinta aula”, ao falar sobre as leis gerais do desenvolvimento psicológico da criança, “[...] no conjunto das mudanças surge um desenvolvimento comum da consciência”. Ele ainda ressalta que “[...] a reestruturação das relações entre funções isoladas leva ao fato de que cada função é posta em condições específicas de desenvolvimento”.

Ainda de acordo com Vigotski (2018), é importante estarmos atentos a algumas características fundamentais, imprescindíveis para que haja desenvolvimento das funções psíquicas superiores, quais sejam: 1) a diferenciação da consciência, em todas as funções, acontece de forma gradual, de acordo com a idade; 2) a função diferencia-se, como um todo, não de forma independente da consciência, mas porque, em determinada idade, ela é dominante; 3) a função dominante, em determinada idade, diferencia-se por encontrar-se em condições privilegiadas e intensas, visto que toda consciência a ela serve; e, 4) o processo da consciência diferencia-se dos demais por constituir-se na passagem de um sistema para outro, num movimento de reestruturação de um sistema já constituído, já que se apoia, inicialmente, no sistema anterior, mas, ao reestruturar-se, transforma-se num novo sistema, que, como já dissemos em outro momento, constitui-se na superação por incorporação.

Assim, o que caracteriza o desenvolvimento das funções psíquicas elementares¹⁰⁴ em superiores é o domínio dos meios externos, ou seja, o domínio cultural da conduta, que, à medida que são apropriados-objetivados-internalizados, elevam-se. É a cultura agindo em cada um de nós. Todo nosso desenvolvimento cultural, portanto, o que aprendemos, serve de base para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que Vigotski considera como “[...] produto do desenvolvimento histórico da humanidade”¹⁰⁵ (VYGOTSKI, 2012b, p. 53, tradução

¹⁰⁴ Por funções psíquicas elementares, Vygotski (2012a), afirma ser aquelas com as quais já nascemos, consideradas biológicas, como, por exemplo, a percepção e a memória. O homem, enquanto ser histórico e social, por intermédio de seu meio cultural, atribui significado e sentido aos objetos. Essas novas formas de correlação com o meio, ou neofomações, organizam-se mediadas pela cultura e se constituem em funções psíquicas superiores.

¹⁰⁵ “[...] produto del desarrollo histórico de la humanidad”.

nossa). Sendo assim, o desenvolvimento cultural funde-se com o desenvolvimento biológico e o transforma.

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores oportuniza aos seres humanos a possibilidade de dirigir seu comportamento (domínio da conduta), dando-lhe uma direção consciente. Nessa perspectiva, Vygotski (2012b, p. 54, tradução nossa), nos adverte que “[...] cada passo novo no desenvolvimento do conteúdo do pensamento está inseparavelmente unido também com a aquisição de novos mecanismos de conduta, com o passo a uma etapa superior de operações intelectuais”¹⁰⁶.

Assim, ao mesmo tempo que o homem é sujeito que transforma o mundo, a partir de suas construções históricas, também vai se transformando com o mundo, cabendo à ciência a responsabilidade de compreender esse mundo e esse homem.

Percebemos, de acordo com os enunciados de PF2-SP, que a prática reflexiva realizada durante a pesquisa possibilitou a percepção de que nossas experiências e vivências nos mobilizam para uma nova atividade, tendo em vista o caráter educativo desta:

PF2-SP: *Eu acredito que toda experiência contribui... desde que a gente esteja atento... porque às vezes até uma situação que é inusitada e naquele momento pode parecer que não seja tão prazerosa, mas ela contribui. Acredito que toda experiência, toda vivência, ela tem um caráter educativo, tem um caráter ligado à aprendizagem, tem algo [de] que a gente se apropria, internaliza, mesmo quando a gente não tenha, de todo, consciência disso, no momento, mas vai nos marcando... sempre nos marca de algum modo porque é a nossa vivência.*

Roda de Conversa 4, 06/12/2018 (transcrição de áudio).

Esse “*estar atento*” nos indica a necessidade de conseguirmos construir significado e sentido às relações que, para além do ambiente de trabalho, podem contribuir com nossa formação e autoformação, já que cada professor(a) formador(a), a partir de experiências e vivências, percebe e interpreta esse ambiente social diferentemente. Prestes (2012, p. 129-130) esclarece que

[...] o ambiente não existe em absoluto, para compreender e estudar o desenvolvimento humano, é preciso conhecer o ambiente na sua relação com as especificidades de cada indivíduo. Não existe ambiente social sem o

¹⁰⁶ “[...] cada passo nuevo en el desarrollo del contenido del pensamiento está inseparablemente unido también con la adquisición de nuevos mecanismos de conducta, con el passo a una etapa superior de operaciones intelectuales”.

indivíduo que o perceba e o interprete. O ambiente social é uma realidade que envolve o ambiente e a pessoa, é o entre.

Assim, para que pudéssemos compreender e estudar o desenvolvimento do(a) professor(a) formador(a), seria necessário conhecer o ambiente na sua relação com as especificidades de cada professor(a) formador(a). Nessa linha de raciocínio, pensamos em seu desenvolvimento: eles(as) estariam se desenvolvendo no processo da pesquisa? Para esclarecermos essa questão, retomemos o que Vygotski (2014, p. 239) explica sobre zona de desenvolvimento atual e zona de desenvolvimento próximo:

A diferença entre o nível de desenvolvimento atual, que é determinado com a ajuda das tarefas resolvidas de forma independente, e o nível que uma criança alcança na resolução das tarefas, não por si só, mas em colaboração, é o que determina a zona de desenvolvimento próximo.

Dessa forma, o que a criança consegue fazer sem auxílio, mas sozinha, de forma independente, é o nível de desenvolvimento atual e o que ainda não consegue fazer sozinha, quando seus processos mentais ainda não estiverem amadurecidos ou estiverem ainda em processo de amadurecimento, constitui-se na zona de desenvolvimento próximo. Então, dizemos que, ora eu – como pesquisadora-formadora, ora os colegas integrantes do GEPEV, ora os(as) próprios(as) professores(as) formadores(as), em colaboração, a depender do lugar que cada um(a) ocupava, poderíamos assumir o papel desse par mais experiente no processo de formação, tendo em vista as construções conceituais elaboradas por cada um(a).

Assim, a atividade não é, por si só, desenvolvimento, mas ao depender da mediação dos signos para sua promoção, poderá conduzir ao desenvolvimento. Sem mediação, não existe atividade, tampouco desenvolvimento. Então, para Vygotski (2014), a atividade antecede o desenvolvimento e, para que haja atividade, é preciso que se reproduza a função social do objeto aprendido em um processo marcado pelo binômio apropriação-objetivação.

Nesse contexto, percebíamos que nem tanto a leitura dos textos, tampouco as narrativas – que verbalizavam experiências e vivências, mas a escrita de textos – que solicitávamos ao término dos encontros do GELE e das rodas de conversa, apresentavam-se como desafios para alguns(mas) professores(as) formadores(as). Entretanto, não poderíamos abrir mão dessa atividade. Mesmo porque, enquanto

pesquisadora-formadora, via-me em constante diálogo reflexivo comigo mesma acerca dos processos de formação que estava construindo e/ou reproduzindo.

Dessa forma, entendíamos que os textos escritos poderiam ser possibilidades reais de comunicação para que nós e eles(as) mesmos(as) percebêssemos os processos de tomada de consciência, à medida que poderíamos construir significados e sentidos de nossa formação e autoformação. Assim também como a ação reflexiva e dialógica constituíam-se elementos mediadores no processo de tomada de consciência, como observamos nas transcrições de áudios:

PF5-MT: *a estrutura do pensamento é uma estrutura complexa e a criança tem dificuldade em colocar isso em palavras porque é abstrato. Colocar em palavras, isso mostra a evolução do teu pensamento e como você pode evoluir...*

Roda de Conversa 3, 20/08/2018.

PF2-SP: *Eu estava olhando mais umas imagens minhas [na Roda de Conversa 4 trabalhamos com fotos e música, então ela fez uma seleção de fotos e percebeu-se muito diferente nas diversas fotografias] e eu fiquei muito contente por uma coisa que foi uma luta pessoal dessa pessoa que é constituída de um monte de coisas, mas que vai se tornar pessoal, né? É o fato de um desses esforços que eu tenho, pessoal, é de eu não ficar dentro de uma única caixinha. [...] Eu gosto de não ser só uma coisa... e eu acho que essa imagem me ajudou a perceber esse esforço... que é um esforço ora consciente, ora inconsciente (risos). Eu fiquei muito contente com isso!*

Roda de Conversa 4, 06/12/2018.

Não podemos deixar de perceber, nesses enunciados, três características essenciais para o processo de internalização que, de acordo com Vigotski (2007, p. 57-58, grifos do autor), consistem em: a) “Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente”: capacidade do(a) professor(a) formador(a), por meio da mediação dos signos, desenvolver a inteligência, a atenção voluntária e a memória; b) “Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal”: significa que o desenvolvimento aparece, primeiro, na relação entre os(as) professores(as) formadores(as) (intersíquico) e, depois, em cada um(a) deles(as), de forma individual (intrapíquico); e, c) “A transformação de um processo interpessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento”: o processo, por ser histórico e social, continua se transformando, antes de ser internalizado definitivamente.

Portanto, para que possamos nos desenvolver, precisamos estabelecer uma relação consciente com a cultura, com os outros; assim, todo desenvolvimento é, antes de tudo, social, externo, e, só depois, assume um caráter individual, interno. Para Vygotski (2012a, p. 150, grifos do autor), todo desenvolvimento é, primeiro, intersíquico, entre as relações e, depois, ele é intrapsíquico.

[...] quando dizemos que é um processo “externo”, queremos dizer que é “social!” Toda função psíquica superior é externa por ter sido social antes que interna; a função psíquica propriamente dita, era antes uma relação social de duas pessoas. O meio de influência sobre si mesmo é inicialmente o meio de influência sobre outros, ou o meio de influência de outros sobre o indivíduo [...]. A palavra deve possuir, antes de tudo, um sentido é dizer, deve relacionar-se com o objeto; há de existir um nexu objetivo entre a palavra e aquilo que ela significa. Se não existe esse nexu, a palavra não pode seguir desenvolvendo-se¹⁰⁷.

Então, o processo de formação dos(as) professores(as) formadores(as) constitui-se, eminentemente, a partir da relação com o outro: estudar, refletir, discutir, aprender e se desenvolver coletivamente – processo externo. Nesse processo, não podemos perder de vista que cada um(a), por intermédio de suas experiências e vivências, vai dar sentidos diferentes aos significados sociais e, por isso, cada um(a) colabora para que os conceitos sejam construídos a partir da relação apropriação-objetivação.

Essa relação, extremamente dinâmica e complexa, não pode ser entendida como imutável, portanto, atividade e desenvolvimento nunca se realizam na mesma medida ou em paralelo (VIGOTSKII, 2001). Tentamos observar, nesse processo, os traços essenciais que movimentaram os professores(as) formadores(as) em sua construção histórica e que contribuíram com seus processos de formação e autoformação. Acreditamos, assim, que as mediações sgnicas foram muito importantes para que os sujeitos da pesquisa conseguissem avançar em seu desenvolvimento, visto que não se compara os sujeitos entre si, mas os sujeitos

¹⁰⁷ [...] cuando decimos que un proceso es "externo", queremos decir que es "social". Toda función psíquica superior fue externa por haber sido social antes que interna; la función psíquica propriamente dicha era antes una relación social de dos personas. El medio de influencia sobre sí mismo es inicialmente el medio de influencia sobre otros, o el médio de influencia sobre el individuo [...]. La palabra debe poseer, ante todo, un sentido, es decir, debe relacionarse con el objeto; há de existir un nexu objetivo entre la palabra y aquello lo que significa. Si no existe este nexu, la palabra no puede seguir desarrollándose”.

consigo mesmos, na relação com os outros, em diferentes etapas de seu desenvolvimento.

4 DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) FORMADORES(AS): A BUSCA DE UMA FORMAÇÃO PARA-SI

[...] que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças, nem barômetros...
Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós [...].¹⁰⁸

(Manoel de Barros)

Essa seção objetiva discutir as categorias que emergiram no desenvolvimento da pesquisa de campo, portanto, que transbordaram dos diálogos e dos enunciados dos(as) professores(as) formadores(as), revelando desafios e possibilidades que atravessam seus processos de formação. Não podemos falar de desafios e possibilidades sem considerar as relações que se estabeleceram no próprio desenvolvimento da pesquisa que, entre idas e vindas, constituíram fonte de desenvolvimento para o processo de formação dos(as) professores(as) formadores(as), fazendo-nos refletir: “Que a importância de uma coisa há de ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”.

Para a composição desta seção, debruçamo-nos sobre três desafios (que se subdividiram em outros) e algumas possibilidades, delineados nas discussões, reflexões e análises realizadas nos encontros do GELE, nas rodas de conversa e nos registros de autorreflexão dos(as) professores(as) formadores(as), feitos ao final de cada encontro ou de cada roda. Tomamos, também, os registros dos áudios, que foram transcritos da rodada de conversas individuais e serviram como avaliação do percurso da pesquisa com formação. Os desafios foram assim intitulados: 1. Da profissão – professor(a) formador(a); 2. Da pessoa – professor(a) formador(a); e 3. Da relação do/com o processo de formação.

Discutimos, também, as possibilidades de caminhos que podem contribuir com os processos de formação e autoformação dos(as) professores(as) formadores(as) e que colocam, na centralidade desses processos, as relações por eles(as) estabelecidas. Acreditamos que quando tais processos são desenvolvidos a partir de atividades que mobilizam novas construções conceituais por meio de

¹⁰⁸ Excerto do poema “Memórias Inventadas”, do livro de Manoel de Barros intitulado: A Segunda Infância (2008).

abstrações e generalizações, utilizando-nos, para isso, da reflexão e da dialogicidade, de forma intencional e sistemática, como elementos mediadores, podemos, sim, colaborar com a tomada de consciência sobre o ser professor(a) formador(a), sua formação e autoformação. Nesse sentido, a Teoria Histórico-Cultural pode contribuir sobremaneira com esse percurso metodológico.

É importante ressaltar que embora tais desafios sejam aqui delineados, para efeito de apresentação, de forma apartada, entendemos que eles se inter-relacionam e se entrecruzam ao observarmos os processos de formação dos(as) professores(as) formadores(as). Dessa forma, a organização aqui apresentada é meramente didática e não nos exige da preocupação constante de estabelecermos o diálogo, necessário à compreensão dessas inter-relações entre os desafios aqui apresentados e seus múltiplos determinantes, visto que para a Teoria Histórico-Cultural não podemos negligenciar o princípio da unidade e sua relação com a particularidade e a universalidade do objeto.

Assim, entendemos que os processos de formação devem primar pelo desenvolvimento das pessoas, apontando “[...] para uma necessidade de educar de uma forma holística, global” (PEDERIVA, 2018, p. 24), sem dissociá-los dos aspectos educacionais, políticos, econômicos, sociais e culturais dos quais os(as) professores(as) formadores(as) fazem parte. Mesmo porque não poderíamos falar em desafios, tampouco em possibilidades, sem considerarmos tais contextos, sem considerarmos que a educação está em crise. Uma crise que, como nos assevera Santos (2019, p. 115):

Assenta-se na crise da sociedade que, por sua vez, tem sua gênese na crise estrutural do capital, marcada pela produção destrutiva e pela obsolescência programada, bem como pelo consumismo exacerbado, fragilização das relações sociais, destruição do planeta e desemprego crônico [...]. Isso significa que a crise não abarca apenas a dimensão econômica; ela repercute em todos os âmbitos da vida humana, de modo que a educação, as artes e as relações sociais tem (sic) sido fortemente impactadas. O esvaziamento que se constitui como principal traço deste modelo de sociabilidade, no contexto da crise estrutural, tem produzido um exército de indivíduos intelectual e emocionalmente mutilados, uma multidão ignorante indo não se sabe para onde, ao encontro não se sabe do quê.

Encharcado(a) dessa realidade concreta está o(a) professor(a) formador(a). Um sujeito histórico, político e social que, com o desejo de formar-se para colaborar com a formação de outros professores que trabalham com a Educação Infantil, enfrenta desafios que, a nosso ver, ao invés de os(as) obstaculizarem, imprimem

avanços em seus processos de formação e autoformação. Portanto, nesse processo marcado por contradições, também podemos perceber possibilidades que contribuem com uma formação humanizadora, comprometida com a mudança das pessoas e da educação, evitando a mutilação das mentes, no caso dessa pesquisa, dos(as) professores(as) formadores(as).

4.1 Primeiro desafio: Da profissão – professor(a) formador(a)

Nesta primeira subseção, em que discutimos os desafios da profissão dos(as) professores(as) formadores(as), trataremos também das interfaces que envolvem tais desafios, quais sejam: 1) De professor(a) de crianças a professor(a) formador(a) de professores; e, 2) Espaços/tempos de/na/para a formação, a fim empreendermos a análise das enunciações dos sujeitos da pesquisa.

Entendendo, portanto, que não conseguiremos falar dos desafios da formação de professores(as) formadores(as) sem falarmos também dos desafios da formação de professores de uma forma geral, é que trazemos, para a discussão, os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL/MEC, 2002, p. 63), que concebem a formação como:

[...] processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre.

Embora a letra da lei defina a formação continuada de professores como um processo contínuo, de forma que o desenvolvimento profissional seja parte constitutiva da carreira docente, percebemos, ao longo do trabalho com formação de professores e com a docência nas escolas públicas da Educação Básica, que não há um compromisso político com essa formação, que se concretizaria na organização de tempos, espaços e condições concretas que possibilitassem tal formação.

As Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores (BRASIL/MEC, Resolução nº 12, de 1º de julho de 2015), em seu artigo 16, estabelecem que

[...] a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima

exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Acreditamos que os documentos oficiais indicam intenções, mas os poderes públicos, de modo geral, não se responsabilizam pela formação continuada dos professores, ao contrário, os responsabilizam por ela à medida que não garantem o que é oficialmente dito. Não queremos dizer, com isso, que não adianta o texto da lei. Precisamos sim, das leis, porém, mais ainda, precisamos que elas saiam do papel revestidas de políticas públicas que, de fato, garantam e se comprometam com a educação. Para além disso, não podemos desconsiderar que tais leis expressam o conjunto de organismos “[...] da ‘sociedade política ou Estado’, que correspondem à função de ‘hegemonia’ que o grupo dominante exerce em toda a sociedade”, como salienta Gramsci (1982, p. 11, grifos do autor).

É importante que compreendamos essas relações para que, enquanto “intelectuais orgânicos” (GRAMSCI, 1982), possamos articular a contra hegemonia. Se assim não for, ficaremos a mercê do compromisso social e político de cada um, professor, professora, escolas, sistemas de ensino para que entendam: “[...] se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental ela pode” (FREIRE, 1996, p.112). Se assim não for, reforço, continuaremos assistindo ao processo de desprofissionalização¹⁰⁹ do professor, tendo em vista os objetivos da sociedade capitalista vigente e,

[...] a despeito da aparência progressista do discurso educativo, oficial e oficioso, conclui-se que a política de profissionalização, nos moldes em que vêm sendo implementada, traça, para o século XXI, perfis de educadores e função social da escola conservadores da ordem capitalista vigente (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 537).

Nesse contexto, não podemos nos deixar envolver pelos enunciados dos discursos de profissionalização das políticas atuais e, assim, perdermos de vista o sentido transgressor do nosso trabalho. Heller (1987) afirma que não é por acaso que Marx, ao falar do trabalho, entende ser necessário fazer uma distinção entre os termos

¹⁰⁹ Termo utilizado por António Nóvoa (2009) para indicar que estudos e pesquisas realizadas neste início do século XXI, que tratam da profissão do professor, muitas vezes, ao invés de colocarem o professor como articulador de seu processo formativo, não estabelecem relação com a profissão docente e com o trabalho escolar, acarretando uma *deslegitimação* da profissão do professor, reduzindo-o a um papel secundário na sua formação e na investigação educacional.

labour e *work*. O termo *labour* designa a “[...] atividade alienada de trabalho”¹¹⁰ (HELLER, 1987, p. 124, tradução nossa) visto que, nesse caso, o trabalhador não se apropria da produção de seu trabalho, sendo este externo a ele; um trabalho que, não pertencendo a ele, não o desenvolve em suas máximas possibilidades (HELLER, 1987). De forma oposta, o termo *work* designa uma “[...] objetivação imediatamente genérica, cujo fundamento é o processo de produção, o intercâmbio orgânico entre a natureza e a sociedade”¹¹¹ (HELLER, 1987, p. 122, tradução nossa). *Work* é, pois, o trabalho em que o homem, ao refletir sobre seu próprio trabalho, tem condições de se desenvolver e superar a cotidianidade.

Assim, dependendo do caráter que assume em relação ao desenvolvimento humano – que possibilita ou obstaculiza –, o trabalho que gera alienação, contraditoriamente, pode contribuir com o processo de desalienação do trabalhador. Na educação, podemos dizer que o processo de desprofissionalização do professor é uma forma de alienação do seu trabalho. Por isso mesmo, concordamos com Nóvoa (2009, p. 14) quando afirma que “[...] é preciso passar a formação para dentro da profissão”, visto entendermos que a formação docente deve refletir as necessidades e complexidades da profissionalidade dos professores, algo que, muitas vezes, assume caráter secundário nos processos de formação continuada.

Os(As) professores(as) formadores(as) apontaram, nos registros oriundos dos áudios gravados e transcritos da rodada de conversas individuais, desafios comuns à profissão, que evidenciam essa compartimentalização das funções da educação, característica das políticas educacionais implementadas nas últimas décadas (FACCI, 2004; GENTILI, 1996; CHARLOT, 2013, SHIROMA e EVANGELISTA, 2004) e que indicam a necessidade de olharmos para essas experiências como aportes para os processos de formação e da profissionalidade docente.

Optamos pelo recorte de quatro enunciações que retratam o que, de forma geral, eles(as) pensam sobre tais desafios:

¹¹⁰ “[...] actividad alienada de trabajo”.

¹¹¹ “[...] objetivación inmediatamente genérica, cuyo fundamento es el proceso de producción, el intercambio orgánico entre naturaleza y sociedad”.

<p>PF1-MR</p>	<p><i>Não são todos os professores que entendem que nós somos parceiros, que nós somos do mesmo nível, da secretaria... que ele também faz parte desse processo. E aí... ele não entendendo isso, ele acha que nós somos os culpados por todos os problemas que tem na secretaria: de ele não ter material, de ele não receber o material lá na escola, de não ter papel higiênico lá no banheiro, de não ter um copo para tomar água, de não ter uma merenda diferenciada... Então ele acha que nós somos os culpados disso... E aí ele vem e descarrega... e a gente tem que saber ouvir nesse momento e saber se posicionar também, saber se posicionar de uma forma respeitosa, saber ouvir e se posicionar. Eu vejo que tudo isso demanda equilíbrio emocional, porque às vezes, quando a gente sai de lá [referindo-se ao encontro de formação com os professores da rede], a gente sai muito desgastado emocionalmente... Uma carga assim, muito grande! Alguns colegas já chegaram, literalmente, a chorar porque não aguentaram.</i></p> <p>Conversa Individual, 31/01/2019</p>
<p>PF6-NT</p>	<p><i>Eu me sinto um “aprendente”, porque existem hiatos no meu processo educacional. Lá atrás, eu fui fazendo do meu jeito. Aqui não... Eu percebi que... Não, calma! Não é do “teu” jeito, nós somos um grupo, você vai andar “junto com” o grupo e depois você vai poder correr, mas anda com o grupo. Eu percebi que educação é uma coisa muito mais ampla do que eu tinha nessa caixinha [apontando para a cabeça]. Aqui você não pode ser arrogante, dizer que sabe tudo, tem alguém que sabe mais do que você... Você tem que ter essa capacidade para se posicionar com muita sabedoria porque você pode ser questionado teoricamente, eu acho muito legal isso e o trabalho é dinâmico, entendeu?</i></p> <p>Conversa Individual, 12/12/2018 (transcrição de áudio).</p>
<p>PF2-SP</p>	<p><i>São muitos porque, “cara”, tu tens que estar mediando, Rita, tantas coisas, sabe... Tu tens que pensar na tua formação pessoal, pensar nas demandas que vem... Até porque você encontra demandas no processo formativo que você percebe um desconhecimento, inclusive, das pessoas que estão “nas frentes”. E aí eles querem uma coisa que é pautada no imediatismo, pautado... não, não, porque eu tenho que garantir esse espaço. Para garantir esse espaço, tem que garantir com qualidade. Não pode ser assim: eu quero garantir, então eu vou criar mais uma ação. Não é “mais uma ação”! É a estruturação daquilo e a garantia, com base teórica, do que nós vamos fazer. Eu não posso, por exemplo... tem alguém dali da secretaria, atravessa a rua e diz: “Vocês têm que fazer tal coisa!” Mas tem que fazer por que desse jeito? O que te faz pensar que tem que ser do “teu jeito”? E quando tu percebes que o “teu jeito está fora” daquilo que se propõe?</i></p> <p><i>Eu bato muito na tecla da Educação Infantil, não porque tem que trabalhar isso, isso e isso... Mas porque essas são as reais necessidades do professor e o outro vem e “picota” as experiências! Gente! A criança é um sujeito integral. Tu que estás trabalhando nessa perspectiva, como é que tu vais garantir isso? Tu estás entendendo? Então são demandas... são desafios porque são encontros de opiniões e que, às vezes, elas nem sempre estão bebendo na fonte do que é de fato... tu estás entendendo? Aí você percebe o desconhecimento do outro... aí você também tem que ter paciência para mediar isso...</i></p> <p><i>Esses encontros que... que é algo assim, que a gente não pode esquecer “né”, de pensar na responsabilidade que a gente tem com o outro. Então no momento em que você para pra refletir... por isso que é necessário parar pra estudar</i></p>

	<p><i>coletivamente... Você começa a pensar nessa responsabilidade que você tem, então você tem papel importante nesse processo, você não está só porque você tem que ter uma formação, porque você tem que estar aqui, porque você tem que assinar o livro de ponto, entendeu? Mas é pelo que você tem com relação ao outro, então você pensa sobre a sua condição como sujeito que vai mediar, que vai ser uma ponte para outros processos, que é o que você quer contribuir com a formação do outro também.</i></p> <p>Conversa Individual, 11/12/2018 (transcrição de áudio).</p>
PF3-MN	<p><i>Como formadora eu te digo que muitas vezes a gente quer realizar um trabalho e a gente não tem recurso... De certa forma, perde um pouco a credibilidade para aquele que faz parte do sistema e que, naquele momento, não reflete sobre a estrutura... Então ele entende que a formação não é boa porque tu não fizeste uma oficina prática, porque tu não tens material de papelaria, porque ainda não tem outras coisas... como se a formação fosse só isso, "né"? Porque às vezes você tem o recurso, mas você não acredita... Então, o recurso está lá e em vez de ser um elemento que favoreça o teu trabalho... Ele está lá, mas é só volume...</i></p> <p>Conversa Individual, 19/12/2018 (transcrição de áudio).</p>

Considerando os relatos dos(as) professores(as) formadores(as), percebemos que eles(as) categorizaram cinco desafios relacionados à profissão:

- 1) A percepção que alguns professores têm dos(as) professores(as) formadores(as);
- 2) As dificuldades conceituais dos(as) professores(as) formadores(as);
- 3) Os conflitos entre o que os(as) professores(as) formadores(as) pensam sobre formação continuada e o que pensam outros setores responsáveis pela educação pública da secretaria; e
- 4) Recursos e estrutura necessária para dar suporte ao trabalho de formação continuada na rede pública municipal de ensino.

Em se tratando da percepção que alguns professores têm dos(as) professores(as) formadores(as), PF1-MR afirma que não são todos os professores que entendem que os(as) professores(as) formadores(as) fazem parte de um mesmo processo de formação. Dessa forma, alguns professores têm dificuldade em perceber que assumir atividades diferentes não significa, necessariamente, estar em lugares opostos. Um grande desafio, então, para PF1-MR, é fazer com que os professores entendam que eles e os(as) professores(as) formadores(as) não estão em lados opostos.

A falta desse entendimento dificulta, muitas vezes, o desenvolvimento dos processos formativos por gerar tensões que, às vezes, afetam emocionalmente os(as) professores(as) formadores(as), já que eles(as) se veem não como adversários, mas como organizadores(as), articuladores(as) dos processos de formação, portanto, como pares dos professores.

Acreditamos que a primeira pergunta a ser feita é: por que alguns professores enxergam os(as) professores(as) formadores(as) em um lado oposto ao ocupado por eles, estabelecendo confrontos nos encontros de formação continuada? Talvez isso se relacione com o lugar que cada um ocupa na organização pedagógica da SEMED/Manaus. Enquanto um está diretamente na escola, “[...] sofrendo novas pressões sociais” (CHARLOT, 2013, p. 97), numa luta desenfreada por resultados institucionais; o outro, está na GFC/DDPM, um setor macro, fora do espaço geográfico da escola.

Contudo, o(a) professor(a) formador(a), conforme observado na pesquisa, também é impactado pelas “novas pressões sociais”, visto que também é cobrado para dar resultados, mas o fato de estar em outro lugar, por exercer uma função que ainda não está claramente estabelecida (ANDRÉ, 2016) pode passar a impressão de que é alguém que não compartilha os mesmos problemas enfrentados pelos professores.

Outro fator que também pode contribuir para algumas resistências de professores da rede é o fato de que, na SEMED/Manaus, embora a Hora de Trabalho Pedagógico (HTP)¹¹² seja um direito garantido nas legislações, na prática, esse direito não tem se concretizado para os professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No capítulo V da Resolução nº 038/CME/2015, veremos que:

Art. 114 São atribuições do docente:

VII - participar das formações continuadas oferecidas pela Secretaria e pela unidade de ensino;

Parágrafo único. A Hora de Trabalho Pedagógico (HTP) será destinada ao planejamento de aulas, avaliação, formação continuada e atendimentos aos pais, responsáveis e estudantes, preenchimento de registros escolares e elaboração de atividades pedagógicas.

¹¹² A HTP dos professores que trabalham na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental é garantida não só na LDBEN nº 9.394/96, como também na lei nº 11.738 (de 16/07/2008), que trata do piso salarial dos profissionais da educação, assim também como o é na Resolução nº 038/CME/2015, publicada no Diário Oficial do Município (Ano XVII, Edição 3852, de 18/03/2016), que trata do Regimento Geral das Unidades de Ensino de Manaus.

Assim, os encontros de formação continuada, garantidos no Calendário de Formação da DDPM/SEMED, são realizados em dias letivos previstos no Calendário Anual de Atividades da SEMED/Manaus. Dessa forma, encontramos-nos frente a um paradoxo: por um lado, a recomendação legal de que o professor participe das formações¹¹³ e, por outro, a inexistência, dentro de seu horário de trabalho, de um tempo para tal. Isso, de fato, demonstra um descompasso e ausência de uma política pública que articule as ações que dizem respeito ao trabalho dos professores, gerando certas tensões na relação entre professores(as) formadores(as) e professores da rede.

Conforme observado no enunciado de PF1-MR, “*saber ouvir e saber se posicionar*” indica que ele(a) entende o motivo da insatisfação do professor, por trabalhar numa estrutura que não lhe garante condições mínimas de trabalho, entretanto, por meio da relação dialógica, é importante que o(a) professor(a) formador(a) faça, do encontro de formação, também um momento para pensar a própria profissão, afinal entendemos que “[...] o homem se faz homem através de seu trabalho”¹¹⁴ (HELLER, 1987, p. 229, tradução nossa) e, para isso, precisa ter condições para desenvolver-se.

Corroborando esse pensamento, também foi comum encontrarmos nas enunciações dos(as) professores(as) formadores(as), como no de PF3-MN, a falta de recursos e estrutura necessária para dar suporte ao trabalho de formação continuada na rede pública municipal de ensino como um fator desafiador para o trabalho com a formação continuada de professores. Muitas vezes, para que se desloquem até as escolas, é necessária uma engenharia para que esse(a) professor(a) formador(a) chegue ao local da formação, visto que ele(a) atende tanto os professores das escolas localizadas na zona urbana, quanto as localizadas na zona rural (rodoviária e ribeirinha). Assim, para organizar e articular os encontros de formação, os(as) professores(as) formadores(as), muitas vezes, compram materiais e custeiam seus deslocamentos com seus próprios recursos.

¹¹³ É importante destacar que mesmo disponibilizando um Calendário de Formação para os professores da rede, estes não sofrem quaisquer “sanções disciplinares ou penalizações” por não participarem dos encontros de formação desenvolvidos pela DDPM. A participação dos professores está condicionada ao seu entendimento da importância de se envolver em tais processos e à articulação com os diretores das unidades escolares.

¹¹⁴ “[...] el hombre se hace hombre a través de su trabajo”.

As enunciações de PF1-MR nos fazem acreditar que, conforme os(as) professores(as) formadores(as), nos encontros de formação com os professores, iam se dizendo mais a respeito de suas condições efetivas de trabalho na Secretaria e, assim, fazendo com que os professores percebessem que muitos desafios enfrentados por ambos eram característicos da educação e não, especificamente, de uma ou outra função, a relação tornava-se mais respeitosa, mais próxima. Nessa direção, Arroyo (2015, p. 11) afirma que devemos, no trabalho, por intermédio do diálogo, muitas vezes tenso e contraditório,

[...] superar protótipos estáticos, padronizados de qualidade da educação, da docência e de ser professor, pedagogo, educador e partir das formas plurais, tensas de reinventar as identidades docentes, os trabalhos que acontecem na condição docente [...]. Mais ainda, reconhecer que o movimento docente vem sendo o educador da categoria, tem formado consciência, valores, saberes da docência real que nem sempre aprenderam nos cursos de formação.

Essa questão tem relação estreita com o que PF6-NT destaca sobre as dificuldades conceituais dos(as) professores(as) formadores(as). Inferimos, por meio dos enunciados de PF6-NT que, mesmo se sentindo um(a) “*aprendente*”, uma pessoa que deve estar aberta ao conhecimento, entende que a dificuldade em se apropriar de certos conceitos é, muitas vezes, gerada pelo “*hiato*”, pela lacuna deixada em seu processo de formação inicial e que se prolongou ao longo da sua formação continuada.

Conforme evidenciado no perfil dos(as) professores(as) formadores(as), apresentado anteriormente, ao tratarmos dos sujeitos da pesquisa, cinco deles(as) fizeram o curso de Pedagogia, um(a) fez o curso Normal Superior e um(a) fez Licenciatura em Educação Artística, que é o caso de PF6-NT. Sobre a forma de organização dos cursos de licenciatura, Ambrosetti e Calil (2016, p. 220), destacam: “[...] Observa-se historicamente nos cursos de licenciatura no Brasil a predominância da formação organizada a partir das áreas disciplinares específicas, com menor espaço para a formação pedagógica”. Esse distanciamento das áreas disciplinares com a área pedagógica nos cursos de licenciatura e nos cursos de formação em geral, apontado anteriormente por Arroyo (2015), de certa forma, acreditamos que contribuíram para a compartimentalização do conhecimento, concorrendo com o “*hiato*” em sua formação, a que PF6-NT se refere.

Em seu trabalho como professor(a) formador(a), PF6-NT percebeu que a *“educação é uma coisa muito mais ampla”*, indicando que aprender na e com a profissão tem contribuído a pensar-se um(a) *“aprendente”*. Defendemos que conhecimento teórico e conhecimento pedagógico devem caminhar juntos no processo de formação de professores(as) formadores(as) e de professores de modo geral. Defendemos, ainda, que tais conhecimentos devem estar articulados aos contextos históricos, políticos e sociais dos quais os professores fazem parte.

As enunciações de PF6-NT nos indicam que o adensamento dos estudos contribuíram com a sua própria formação e com a forma como concebe os processos de formação dos professores, situação essa também observada na equipe de professores(as) formadores(as) de um modo geral. Se assim não o fosse, acreditamos, esse seria mais um elemento para acirrar as tensões com os professores da rede: a formação incipiente do(a) professor(a) formador(a).

Outro desafio destacado por PF2-SP é o conflito entre o que os(as) professores(as) formadores(as) pensam sobre educação e o que pensam outros setores responsáveis pela educação pública da Secretaria, que ele(a) identifica como *“outros”*. Assim, PF2-SP alega que, sobre a função de professor(a) formador(a), recai a responsabilidade de mediar tais conflitos conceituais, visto que defende a concepção de desenvolvimento integral, enquanto outros profissionais da Secretaria defendem não só essa, mas outras concepções, baseando-se nas posturas antidemocráticas e nas confusões conceituais – *“picotar experiências”*. Entende que o processo de reflexão requer tempo e paciência para esperar o amadurecimento desse *“outro”*, dada a responsabilidade que PF2-SP indica ter. Em seus enunciados, notamos seu compromisso com sua formação e com a formação dos professores da Educação Infantil da rede, assim como a importância atribuída aos encontros de pesquisa com formação, no sentido de fazê-lo(a) refletir sobre tais questões.

Em nossa opinião, essa coexistência de concepções opostas, destacada por PF2-SP, dificulta a concretização de uma política pública de educação na SEMED/Manaus, visto que enfraquece tomadas de decisão em direção a uma política pública de educação comprometida com o desenvolvimento integral das pessoas. Não estamos dizendo que, para a implementação de uma política, todos devem pensar da mesma forma, ter as mesmas crenças. De forma alguma. Esse modo de pensar seria contraditório a tudo que temos tentado defender nessa tese. O que estamos dizendo é que, a depender da concepção que temos sobre o desenvolvimento humano, essas

políticas podem nos aproximar de uma educação que humanize ou desumanize, uma vez que, como pontuam Gatti et al (2019, p. 46, grifos dos autores),

[...] nem sempre, nesse processo de construção de políticas educacionais, tem-se a condição de detectar as fontes de poder mais fortes e os interesses reais em jogo; eles até podem coincidir entre grupos de influência que se caracterizam como opostos, embora cada um só vise a seu particular “ganho” ao adotarem uma mesma posição.

Ainda que com concepções diferentes, insistimos que o maior ganho na implementação de políticas públicas de educação deve ser o desenvolvimento integral das pessoas. Nesse sentido, os enunciados dos(as) professores(as) formadores(as) nos indicam que os encontros de pesquisa com formação colaboraram para compreenderem tais processos, fazendo-os(as) refletir, a partir do diálogo, sobre seus percursos profissionais vividos na formação continuada de professores, exigindo-lhes desapego das particularidades que, como salientam Saviani e Duarte (2012, p. 15), consiste numa “[...] reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade apresenta”.

4.1.1 De professor(a) de crianças a professor(a) formador(a) de professores

Em primeiro lugar, entendemos ser importante contextualizar o momento do transbordamento desse tema no processo da pesquisa com formação: passar de professor(a) de crianças a professor(a) formador(a) de professores.

Como nos referimos anteriormente, na terceira roda de conversa, após esclarecermos alguns conceitos, por solicitação dos(as) professores(as) formadores(as), realizamos uma atividade para que pudéssemos estabelecer relações mais consistentes entre os conceitos e a realidade. Sendo assim, exibimos o vídeo: “Brincando de casinha no vale do Jequitinhonha” e orientamos para a seguinte questão: *Que relações e princípios articuladores podemos perceber entre os conceitos e o vídeo?* A seguir, com os enunciados dos(as) professores(as) formadores(as), destacamos o recorte de um registro que, embora extenso, acreditamos ser uma discussão significativa para refletirmos sobre ser professor(a) de crianças e ser professor(a) formador(a) de professores.

PF5-MT: *Eu fiquei com o conceito de MIMESE... da forma que a gente está trabalhando esse ano, eu voltei a ler Walter Benjamin e eu comecei a ver mais detalhadamente, mais*

especificamente o que ele trabalhava, além de me dizerem o que significava... [risos]. E nessa formação a **PF4-BC** trouxe pra gente conversar com os professores o que é **MIMESE**... como a própria palavra está dizendo, tem a ver com mímicas, com o imitar, com os gestos, com as coisas que você imita. E a relação do vídeo com a ficha e com aquilo que a gente tem lido é que a brincadeira traz traços das gerações anteriores e esses gestos são um reflexo das gerações anteriores, é uma forma de aprendizagem... A brincadeira não precisa, não “pode” ser uma forma de adestramento do mundo adulto, apesar dessas crianças refletirem ali a vida que elas estão vendo da vida adulta: a criança, a comida, o cozinhar... mesmo assim eles não estão engessados...

A diferença da criança... o que difere do adulto é que o adulto trabalha com controle e reflexão, a criança trabalha com a sensibilidade e a imaginação. Eu percebi que, na brincadeira, é assim que ela é tratada. Então, exige uma sensibilidade, múltiplos detalhes que são atitudes bem legais, que emocionam, porque é assim que deve ser trabalhada a consciência estética e poética... e como é legal, “né”? Mas nada controlado... muito sensível e muito criativo e assim dá pra gente pensar em várias coisas que vão além das possibilidades que poderiam existir...

PESQUISADORA-FORMADORA: Então, esses usos dos objetos que a criança vai fazer são diferentes do modo que o adulto usa esse objeto, então, é por isso que a princípio a palavra *Mimese* vinha como sinônimo de imitação, só que no conceito de Walter Benjamim, ele sinaliza que este conceito está para além da imitação, justamente por essa ação da criança de subverter, de transgredir o uso desse objeto, diferente do adulto...

PF4-BC: Eu quero destacar... que ele fala muito de “preservar os sentimentos essenciais”. Ele fala muito disso. Eu acho bem bonito isso que ele diz, que a criança preserva os sentimentos essenciais. E eu acho que depois de algum tempo a gente vai se esquecendo...

PF5-MT: Posso completar?

PESQUISADORA-FORMADORA: Sim! Sim!

PF5-MT: Sobre essa questão de transgredir... a relação da criança com as culturas infantis... a minha leitura sobre culturas infantis é uma leitura muito recente... a criança, apesar do adulto querer limitar, dizer: “Não... não vai poder! Ah, isso você só vai poder brincar com isso assim desse jeito”. Ela consegue transgredir! [risos]. Ela pensa de uma forma diferente do adulto. Essa questão de querer engessar, essa coisa de querer adestrar do adulto... ela consegue transgredir. Então, na *Psicologia da Infância* que a gente lê, essas culturas infantis, essa capacidade que a criança tem de transgredir, mesmo que ela esteja “engessada”, “limitada” a agir de uma certa forma, então, apesar disso, apesar de tudo isso, apesar da escola, a criança aprende, a criança consegue transgredir em algumas formas da escola querer limitá-la.

PF6-NT: Eu também fiquei com **MIMESE**... aí é legal ver esse processo da criação, da criação... Sabe, quando se é criança... não é só o estar pronto, mas o fazer... Eu estou construindo aquilo, eu estou produzindo aquilo, aquilo é minha casa, aquela é minha comida... A criança se prende no processo. O processo é no que ela se liga. Então eu achei isso bem interessante, a construção daquilo que a criança tem na cabeça e colocar isso em prática... esse processo que é importante, a sua criação, a imaginação, a criação desse processo.

PESQUISADORA-FORMADORA: Tem muito a ver também com a percepção, não é? Que a criança tem dessa realidade. Como ela vai perceber essa realidade e mais... o sentido que ela vai dar para esse processo. Então a gente vai perceber que esse conceito tem muito a ver com a questão da reflexão, a partir dessa percepção e do sentido que a criança vai dar a essas relações e aos processos. Daí a importância do brincar, das brincadeiras, dos jogos para que esse processo, de fato, tenha sentido nas construções das relações da criança. É como **PF6-NT** falou ainda há pouco, é a questão do processo e não do estar pronto.

MOMENTOS EM QUE TODOS FICAM EM SILÊNCIO

PF2-SP: *Rita... a escola... muitas das vezes ela não percebe isso... Muitas vezes, todas as impressões de mundo, das teorias... no que se refere ao trabalho da escola, não é considerado. Então você perde de vista essa relação com o mundo... Muitas vezes, dentro da escola tem uma cultura, que ela impõe alguns elementos e deixa de ser considerado o diálogo com os outros textos, com outras realidades... E eu não estou falando só dos alunos... Nós! quando estamos em processo de formação, a nossa realidade, ao longo do nosso processo de formação mesmo... Então esses discursos do texto, essas relações de diálogo com a família, o diálogo com os contextos em que a criança está inserida... Por que que a criança está brincando desse jeito? Como que ela veio aprendendo esses usos? Então ela vem aprendendo dentro de um processo dialógico que ela estabeleceu na realidade dela, na família dela, na comunidade dela. Mas a escola, muitas vezes... O processo de escolarização não leva em consideração o princípio do diálogo e aí fica sem sentido e aí deixa de considerar alguma outra relação que é tão importante quanto...*

PF6-NT: *Eu também acho importante a gente falar disso com o professor... ser formador é também ter humildade pra gente aprender com as críticas. Isso é um processo que... nossa! De constante aprendizado!*

PF4-BC: *Como diz a Cora Coralina: não estamos prontos, estamos sempre inacabados, “né”?*

TODOS: *É...*

PESQUISADORA-FORMADORA: *E essa consciência de inacabamento, ela é importantíssima para nossa construção, para nossa formação.*

O GRUPO FICA EM SILÊNCIO POR UM MOMENTO

PF5-MT: *A PF4-BC quer falar...*

TODOS: *Risos...*

PF4-BC: *É... sobre Pensamento e Palavra... a gente viu lá no vídeo as crianças brincando e é o que mais eu tenho conversado com a PF5-MT dessa relação... a brincadeira. Como é importante a brincadeira pra criança, “né”? É a maneira mais prazerosa que ela tem de aprender, de se desenvolver e a gente tira esse direito da criança de ser criança quando a gente impõe uma cultura de escolarização na Educação Infantil e a gente está voltando, retrocedendo historicamente. Porque se eu entendo que a criança é um ser de direitos, então eu entendo que a criança tem que ser criança na Educação Infantil! E que esses outros processos são importantes, mas que... a criança da Educação Infantil, ela nunca está vivendo o antes... ela nunca está vivendo a fase que ela deveria viver [...]. Como o homem é capaz de recriar observando a natureza, ele recria a natureza, mas na verdade, ele sabe que não é a mesma coisa. E aí a gente percebe bem na criança o jogo simbólico, que é a mimese, onde a criança brinca de ser uma pessoa, ela brinca de ser um animal ou ela brinca de ser uma coisa, então, esse jogo simbólico, essa imitação é muito presente no jogo, na brincadeira da criança, daí que eu percebo a mimese. Aí a evolução desse surgimento do som, da linguagem nesse jogo simbólico é que faz essa correspondência com Vigotski, porque também o Vigotski fala do jogo simbólico [...]. Daí também a evolução das formas de pensamento... então é isso... o significado da palavra não é permanente, claro, porque dependendo do contexto, do contato, do diálogo com o outro, essa palavra se modifica. Ela se amplia, ela se reorganiza através das brincadeiras [...]. Quão importante é a gente perceber que esse ato de representação abstrata que a criança tem é uma etapa bem sofisticada que, lendo os textos da Suely, a gente percebe que é uma etapa sofisticada...*

PESQUISADORA-FORMADORA: *E fazendo isso a gente está preparando a criança para esse mundo que é cheio de signos. É isso que é difícil muitos entenderem... Muitos entendem que para a gente preparar tem que ficar ali “treinando” as crianças...*

PF4-BC: *Palavras vazias, “né”? Uma palavra que é carente de significado. Isso na escrita também! Porque é uma palavra vazia quando a gente ensina uma palavra para criança e ela tem que aprender o nome dessa palavra, eu estou saindo da realidade... ela tem que ter necessidade da escrita, ela tem que ter necessidade...*

PF7-LT: *Vendo o relato da PF4-BC, eu destaquei assim, com relação às brincadeiras... eu até me admirei da idade mesmo das crianças... bem maiores, "né"? A gente quase não vê mais nas escolas... delas estarem assim, na brincadeira, e eu coloquei assim, que nesse brincar elas produzem linguagens, trazem todas aquelas representações... linguagem num sentido maior, para além da fala. Linguagem no sentido bem amplo...*

Roda de Conversa 3, 20/08/2018 (transcrição de áudio).

Neste recorte, poderíamos abrir um leque de discussões a respeito do desenvolvimento da criança na primeira infância, mas queremos destacar, principalmente, que os(as) professores(as) formadores(as) indicavam, de forma recorrente, a importância da influência do meio não só no desenvolvimento das crianças, mas no desenvolvimento deles(as) mesmos(as). Nessa direção, Vigotski nos adverte que “[...] a influência do meio no desenvolvimento da criança, junto com as demais influências, será medida também pelo nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido ao que nele acontece” (VIGOTSKI, 2018, p. 79).

Percebíamos que o movimento da pesquisa colaborava para que os(as) professores(as) formadores(as) também fizessem a reflexão a respeito de suas práticas docentes, adotadas quando estavam em sala de aula com as crianças e o quanto, agora, poderiam e estavam dispostos a colaborar com seus pares. Podemos perceber isso quando PF6-NT fala: *“Eu também acho importante a gente falar disso com o professor... ser formador é também ter humildade pra gente aprender com as críticas. Isso é um processo que... nossa! De constante aprendizado!”*

Entender que, ao estarmos em atividade, temos também possibilidades de nos desenvolver (VYGOTSKI, 1996). Entender que as experiências que nos afetaram profundamente, portanto, as nossas vivências (VYGOTSKI, 2012), poderiam dar indícios dos(as) professores(as) formadores(as) que hoje são e, ainda, entender que até os silêncios diziam do quanto tais reflexões poderiam fazer sentido e contribuir com a tomada de consciência de ser professor(a) formador(a) foi muito importante para o amadurecimento da equipe. Assim, concordamos com Orlandi (1995, p. 13), ao afirmar que nas rodas de conversa, o silêncio tem fundamental importância, já que, ao cruzar as palavras,

[...] é a respiração, o fôlego da significação [...], é um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é ‘um’, para o que permite o movimento do sujeito.

Principalmente, foi importante para entendermos que, nessa ação reflexiva e dialógica, os(as) professores(as) formadores(as) precisavam também dessa linguagem interna (VYGOTSKI, 2014) para refletirem sobre suas falas e sobre as falas dos outros, para realizarem as abstrações e generalizações necessárias e, assim, tivessem possibilidades para analisarem seus processos de formação e autoformação.

Notamos que PF5-MT destaca que sua *“leitura sobre culturas infantis é uma leitura muito recente”*. Isso nos faz acreditar que os(as) professores(as) formadores(as) não tinham receios de demonstrar suas fragilidades conceituais nos encontros de pesquisa com formação. Essas fragilidades, paulatinamente, iam sendo superadas com as leituras e com os estudos que se adensavam, à medida que novas necessidades conceituais se apresentavam. Eles(as) conseguiam perceber que tinham que *“ir além do que ouviam dizer sobre certo conceito”*, como bem assinala PF5-MT.

Nessa mesma roda de conversa, ao final das discussões, propusemos a reflexão sobre a letra da música *“Bola de meia, bola de gude”*¹¹⁵, que foi apresentada em forma de vídeo, para que pudéssemos fazer a relação com nossos registros autorreflexivos, que foram orientados pelas seguintes questões: *Olhando para o meu processo de formação, reflita: 1. O que tenho aprendido tem me ajudado a... e, 2. Que professor(a) formador(a) eu quero ser, frente às interpelações que os professores, meus pares, provocam em mim?*

Trazemos, a seguir, na íntegra, um dos registros autorreflexivos, que destaca os desafios dessa passagem de ser professor(a) de crianças a ser professor(a) formador(a) de professores. Ele diz muito daquilo que vínhamos discutindo ao longo do processo da pesquisa com formação e indica um processo de objetivação de PF7-LT.

PF7-LT: *Diante do que temos discutido nas rodas de conversa posso destacar que, cada vez mais, me sinto interessada em compreender sobre as implicações que os sentidos e significados que damos a nossa atividade de formador, podem ter um impacto positivo ou não, no nosso fazer junto aos professores. Quando falamos em significados e sentidos, falamos de algo complexo. Tendo em vista que eles surgem de processos muito particulares, das nossas experiências individuais e*

¹¹⁵ Bola de meia, bola de gude é o título da música composta, no final dos anos 1970, por Milton Nascimento e Fernando Brant.

coletivas, das vivências que nós temos, das relações que estabelecemos com os outros e deles conosco e etc, portanto, não há uma única resposta a ser esperada, um sentido e significado único para cada situação que vivemos.

Nesse sentido, acredito que os sentidos e significados que tenho dado a minha atividade de formadora estão relacionados de forma mais intensa à experiência que tive como professora da Educação Infantil e também a de pesquisadora. Para mim, esses dois momentos são os que mais influenciaram no meu fazer de hoje.

O fato de ter atuado como professora fez com que eu me identificasse muito com as angústias que as professoras cursistas relatam nos encontros formativos, e permitiu que eu discutisse com elas de uma maneira mais direta e com conhecimento de causa. Repetindo as palavras de uma delas: “Você é uma de nós!” Às vezes, fico imaginando como seria atuar como formadora de professoras sem ter primeiro tido a experiência como professora da Educação Infantil (apesar de que isso não é uma regra para atuação como formadora). Para mim, isso deu um sentido mais ampliado a minha prática e uma vontade maior de atuar como formadora.

Perceber o interesse das professoras em participar das discussões, em querer tirar dúvidas e em dizer que nunca tinham ouvido uma explicação daquela forma, foi formando em mim o entendimento do que é ser uma formadora. Hoje entendo que ser formadora é ser uma mediadora. E para ser mediadora que sou, tenho convicção de que a experiência que tive como pesquisadora foi fundamental, também. Sem ela não teria tido as condições e o conhecimento científico necessário. Essa experiência gerou em mim outros sentidos e significados sobre o que seja estudar, passando de uma atividade mais formal para um prazer e sobre a importância do papel do pensamento conceitual nos processos formativos.

Finalizando, acredito que diante dos meus pares – professoras da Educação Infantil – pretendo ser uma formadora que gere nelas muitas perguntas, reflexões, inquietações, dúvidas pela forma pela qual as práticas educativas têm sido realizadas, desestabilizando “verdades”; que elas tenham vontade de entender melhor os processos de ensino, o desenvolvimento infantil, as finalidades da Educação Infantil; vontade de conhecer outras experiências educativas diferentes das do nosso município; interesse em escrever sobre as suas experiências, em buscar seus direitos e uma maior valorização da nossa classe; vontade de estudar e pesquisar sobre a infância e, principalmente, que elas possam atribuir novos significados e sentidos a sua prática pedagógica por meio das contribuições da formação de professores na DDPM.

Se eu puder ser uma das pessoas que leve a isso tudo, ficarei muito feliz!

Roda de Conversa 3, 20/08/2018 (registro autorreflexivo).

É importante destacar que, dos(as) sete professores(as) formadores(as), sujeitos da pesquisa, três foram professores(as) de classes de pré-escola, quatro foram pedagogos(as) de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), tendo, um(a) deles(as), também a experiência de direção de um CMEI e, outro(a), com classes de alfabetização e, um(a) não tinha tido a experiência de trabalhar com educação na primeira infância antes de trabalhar com a formação destes professores, já que sua experiência era com crianças dos anos finais do Ensino Fundamental. Por conta disso, PF7-LT diz que “*ter experiência na educação infantil não é uma regra para trabalhar com professores de educação infantil*”, visto que o que é exigido do professor formador é que tenha experiência em sala de aula de Educação Básica.

Outra questão a considerar é que a relação entre os(as) professores(as) formadores(as) e os professores que participam dos encontros de formação, em sua maioria, é uma relação próxima, onde há identificação entre os sujeitos. Então, para os(as) professores(as) formadores(as), discutir e conhecer melhor a Teoria Histórico-Cultural e, por conseguinte, como se dá o processo de desenvolvimento humano foi muito importante para que, a princípio, cada um(a) pudesse entender o seu próprio desenvolvimento quando criança e, assim, a equipe pudesse se orientar sobre esse ser criança na Educação Infantil e sobre sua atividade de formação. Mais ainda, sobre a relação que eles(as), agora professores(as) formadores(as), têm com os professores de crianças. Como bem salienta Mello (2018, p. 53):

É a partir da compreensão de como acontece o desenvolvimento humano na infância que podemos dimensionar o papel da educação nesse desenvolvimento, o papel da escola, o lugar e o papel do professor e da professora, o lugar que a criança deve ocupar no processo de aprender, o lugar da cultura – isto é, de tudo o que viemos criando ao longo da história humana, sejam hábitos e costumes, objetos, linguagens, a língua falada, a ciência e as técnicas – para promover o desenvolvimento humano. A partir daí é que poderemos intencionalmente organizar o trabalho escolar, isto é, o espaço e os materiais, programar as formas de gestão do tempo, cuidar das formas como acontecem as relações – entre adultos e crianças, entre crianças de mesmas e diferentes idades, entre os adultos da escola, entre a escola e as famílias, entre a escola e a comunidade – e organizar as atividades vividas com as crianças de modo que elas possam ser sujeitos ativos, protagonistas neste processo.

Apropriar-se dos conceitos que envolvem a Teoria Histórico-Cultural, após terem tido a experiência de trabalhar com a primeira infância (ou não), foi um grande desafio para os(as) professores(as) formadores(as). Observamos, a partir dos enunciados de PF7-LT, que há um compromisso em saber como as crianças se desenvolvem.

Podemos dizer, ainda, que nessa passagem de ser professor(a) de crianças para professor(a) formador(a) de professores houve também uma mudança no entendimento não só sobre a criança, mas sobre a escola, sobre a educação e sobre o próprio processo de formação e autoformação, visto que o(a) professor(a) formador(a), como os registros apontam, entende-se mediador(a) e corresponsável nesse processo, portanto, como assinala PF5-MT, deve “*refletir sobre as formas de participação dos professores/as, como repensá-las, a fim de buscar um olhar mais voltado para o respeito à diversidade de realidades existentes nas escolas, CMEIs e Creches municipais*”. Entende, ainda, como salienta PF1-MR, que “*o conhecimento*

deve nos humanizar” ou, como destaca, PF2-SP, “as relações estabelecidas tem contribuído para que se aventure a ser mais humano, humilde, criativo, transgressor e a querer, a cada dia, ir se encantando no encontro com o outro”. Para isso, torna-se imprescindível garantir espaços/tempos de/para a formação de professores(as) formadores(as).

4.1.2 Espaços/tempos de/na/para a formação

Discutir a questão da organização dos espaços¹¹⁶/tempos como um dos desafios para os processos de formação e autoformação de professores(as) formadores(as) perpassa também pela reflexão sobre a importância do planejamento para o trabalho desses profissionais. Principalmente porque, ao longo da pesquisa, à medida que novas necessidades iam surgindo na equipe, os(as) próprios professores(as) formadores(as) iam mudando a forma de organização de seus espaços/tempos. Debruçamo-nos sobre os registros realizados na última roda de conversa e na rodada de conversas individuais, ambos transcritos das gravações de áudios, para entendermos um pouco mais sobre a relação com os espaços/tempos de/na/para a formação de professores(as) formadores(as).

Ao conversarmos, na roda de conversa 4, sobre o ser professor(a) formador(a), emergiu do campo da pesquisa a questão do local, do espaço físico da DDPM. Os enunciados de PF5-MT ilustram o modo como a percepção do espaço interfere no processo de tomada de consciência a respeito da identidade do(a) formador(a):

PF5-MT: [...] o espaço que a gente convive e se faz presente, ele reflete aquilo que a gente é, aquilo que a gente faz... Então esse espaço aqui, ele traduz um pouco de cada um de nós. Ele contribui com cada um de nós... a nossa relação... em ser melhor, olhar as pessoas de uma forma diferente. Geralmente a gente trabalha em espaços que a gente não tem essa riqueza de natureza, de coisa mais com a terra... fica no meio de concreto. Então tudo isso tem uma diferença na relação com aquilo que a gente faz. Os espaços, as pessoas, essa diversidade de pensamentos e concepções também influencia...

¹¹⁶ O conceito de espaço é utilizado em diferentes campos do conhecimento, portanto chega a ser um conceito polissêmico. Esclarecemos que o conceito de espaço ao qual nos referimos, para além do espaço físico, do lugar, também nos apropriamos do conceito tal como o é utilizado por Milton Santos, em seu livro: *Metamorfose do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia* (1988). O autor assume o conceito de espaço como sendo uma “unidade relacional”, resultante das relações entre sujeitos que vivem e agem no mesmo espaço, portanto, não se constitui apenas a uma materialidade. É, ainda, segundo o autor, “um conjunto de formas contendo cada qual frações da sociedade em movimento”.

Roda de Conversa 4, 06/12/2018 (transcrição de áudio).

Notamos que PF5-MT atribui sentido à sua relação com o espaço, fazendo-nos entender que, para além do espaço físico, percebia-o “[...] não como um ambiente imóvel e externo em relação ao desenvolvimento”, mas “mutável e dinâmico” (VIGOTSKI, 2018, p. 83), característico de uma vivência. Essa relação com o meio permite que os(as) professores(as) formadores(as) repensem sua atividade de formação, seus próprios processos formativos, assim também como os de seus pares.

Ainda nessa roda de conversa, outro discurso nos fez refletir sobre a questão da importância da equipe ter um espaço físico próprio. Vejamos o que PF1-MR mencionou:

PF1-MR: *[...] A conquista do espaço... Porque teve momentos que nós tivemos aqui... em que nós tivemos a coletividade... espaço coletivo de fato, todo mundo junto, nós não tínhamos essa liberdade pra estar como nós estamos aqui, no grupo, com objetivos comuns e discutir, de estudar, trocar ideias... Porque existiam outros interesses ali... que naquele momento não satisfaziam a nossa situação pro momento. Então, às vezes, a gente acabava incomodando porque começava a falar... Isso pra gente foi, assim, um momento muito difícil e por a gente tentar encontrar esse espaço pra fazermos nos entender, pra nos constituir como Equipe formativa de Educação Infantil [...]. Então a partir do momento em que nós fomos para este espaço, eu vejo que... Pô, que legal! Foi uma conquista pra nós e, a partir desse momento, a gente passou a se definir como um espaço de estudo e precisávamos garantir isso... garantir esse espaço de estudo.*

Roda de Conversa 4, 06/12/2018 (transcrição de áudio).

Estar numa sala separada, para os(as) professores(as) formadores(as), é uma conquista que contribuiu significativamente com os processos de formação desta equipe. Percebemos que, mesmo que todos os professores formadores da ERC/PFC, na coletividade, trabalhem com processos de formação, há interesses específicos, seja no que se refere aos próprios processos de formação, seja no que se refere a interesses de ordem pessoal, como nos aponta PF1-MR. Essa situação incomodava a equipe da Educação Infantil, que já vinha tentando imprimir uma cultura de estudos entre os seus integrantes, indicando preocupação com a garantia de um espaço que proporcionasse melhores condições de trabalho e, assim entendemos, os processos de formação continuada dos(as) professores(as) formadores(as) é condição para o seu trabalho.

Alicerçados na Teoria Histórico-Cultural, advogamos que a educação deve intervir diretamente no desenvolvimento humano, enquanto ação intencional e sistemática. Nessa linha de pensamento, entendemos que os métodos e as formas como trabalhamos devem ser elaborados tendo em vista os fins a serem atingidos, conforme nos aponta Gramsci (2014) e nos adverte Luckács (2013, p. 38) ao tratar do pôr teleológico:

Conceber teleologicamente a natureza e a história implica não somente que ambas possuem um caráter de finalidade, que estão voltadas para um fim, mas também que sua existência, seu movimento, no conjunto e nos detalhes devem ter um autor consciente.

Nessa perspectiva, além de considerarem os espaços/tempos de/na/para a formação e o planejamento como fatores desafiadores, os(as) professores(as) formadores(as) também os reconheciam como essenciais aos seus processos de formação e autoformação. No discurso abaixo podemos perceber como os(as) professores(as) formadores(as) foram percebendo-se co-criadores de seu ofício visto que, no movimento da profissão, percebiam que novas necessidades iam emergindo (LUCKÁCS, 2013).

PF1-MR: *A gente passou a se definir como um espaço de estudo e precisávamos garantir isso... garantir esse espaço de estudo. E como fazer isso? Eu vejo que a definição de um projeto, de um plano de formação do formador foi fundamental nesse momento, porque a partir desse plano a gente começou a direcionar as nossas leituras, as nossas discussões, de que maneira que as leituras que nós fazemos ali, elas vão direcionar o nosso projeto de formação.*

Roda de Conversa 4, 06/12/2018 (transcrição de áudio).

Apreendemos que os(as) professores(as) formadores(as) entendem a importância de serem protagonistas da organização dos espaços/tempos e do planejamento de seus processos de/na/para a formação, portanto na definição de um projeto que garanta, institucionalmente, esses espaços/tempos para estudos, leituras e discussões, no sentido de reelaboração de suas práticas de formação. Nessa direção, cabe ao(à) professor(a) formador(a) organizar e conduzir, com base científica, relações sociais educativas.

Valendo-nos, ainda, dos registros de áudios transcritos da rodada de conversas individuais, vemos, no discurso de PF1-MR, a seguinte reflexão:

PF1-MR: *Primeiro a gente utiliza como referência o calendário de formação previsto para o ano, então a partir desse calendário de formação a gente define a proposta para se trabalhar[...]. Desde os primeiros momentos, quando planejamos a definição do calendário da formação do formador, que nós tínhamos sempre ali na porta alguém das outras equipes questionando: esse pessoal estuda muito...*

E uma vez vieram me questionar como que eu fazia isso? Eu disse assim: Olha... isso está pronto desde o início do ano, uma organização que a equipe tem feito, eu tenho organizado e me debruçado no sentido de garantir esse momento... Mas ele tem um objetivo, tem um projeto, com definição de objetivos, o porquê que a gente está fazendo isso. Então vocês precisam garantir isso...

O que os colegas diziam que eles não tinham tempo para isso, era muita coisa... Era ação daqui, uma ação dali e não tinham tempo pra estudar... Eu disse: Então por que não definem isso? Garantir esse momento?

E nós começamos aqui... e os outros começaram a garantir isso em papel também, aí depois começou a agenda do formador e tudo mais... e começamos a colocar ali no quadro tudo bonitinho... E eu vejo que isso é muito importante pela organização, pela otimização do tempo.

Às vezes os meninos diziam que eu sou muito “caxias”, às vezes... Mas é porque eu não gosto de desperdiçar tempo, ele é muito precioso pra gente e às vezes não deu tempo pra isso, não deu tempo pr’aquilo, mas o que eu fiz com meu tempo que tinha disponível pra esses momentos aqui?

Então eu vejo que o calendário de formação, esse cronograma, ele é importante porque se a gente deixar, muitas ações vêm e a gente precisa, muitas vezes, elencar as prioridades. O que é prioridade pra mim? Então, não que as outras ações não sejam importantes, mas se eu tenho uma formação prevista para realizar e vem uma outra demanda... não. Minha prioridade para esse momento é esse momento de estudo, porque a gente sabe com o que a gente vai está lidando ali... precisa atender isso daí. Se é só uma ação pontual, a gente pode fazer em outro momento, mas a formação é uma coisa que a gente tem colocado como prioridade aqui... a formação de creche, de pré-escola e o momento de estudo.

Podem acontecer outras ações em outras datas que, de repente, estão no período de estudo individual, aí o formador tem alguma coisa pra fazer... uma questão pessoal ou outra demanda... ele assume toda a responsabilidade porque aquele momento era para ele estudar. Mas o momento que nós temos no coletivo, esse momento a gente vai tentar procurar cumprir. Mas, às vezes, o formador adocece, acontece algum problema no carro, sei lá... esses imprevistos acontecem... mas a gente não deixa de fazer, a gente faz! Por isso que há duas datas previstas... é importante, porque se na primeira data não deu pra todo mundo estar junto, na segunda, a ideia é que esteja todo mundo.

Conversa Individual, 31/01/2019 (transcrição de áudio)

Os discursos de PF1-MR indicam que há, na rotina de trabalho do(a) professor(a) formador(a), uma sistemática na organização desses espaços/tempos de/na/para a formação. Assim, o planejamento é realizado da seguinte forma: a) Organização do calendário de formação da equipe (com datas dos encontros de formação a serem realizados com os professores da SEMED/Manaus) e; b) Organização do calendário de formação do(a) professor(a) formador(a). Essa

organização de datas é parte integrante do Projeto de Formação da Equipe, que prima pelo cumprimento do que foi planejado. Entretanto, percebemos que mesmo com a organização estabelecida, os(as) professores(as) formadores(as) ainda enfrentam o acúmulo de atividades não previstas, a que PF1-MR identifica como “ações pontuais”: esse é o desafio.

Ações pontuais podem até acontecer (e vão), mas elas não têm sentido, não humanizam, ao contrário, promovem processos desumanizadores não só para os(as) professores(as) formadores(as) como também para os professores que fazem parte desse processo de formação, dado o esvaziamento do trabalho desses profissionais. Como bem salienta Both (2016), no trabalho docente, especificamente, aqui, no trabalho do(a) professor(a) formador(a), o fim deve colaborar com o processo de humanização, caso contrário, estaríamos diante de um trabalho como *labour* e não como *work* (HELLER, 1987).

Não podemos abrir mão do ensino que humanize, que desenvolva as pessoas. Não podemos abrir mão de um planejamento alicerçado numa teoria – esteja ela clara ou não para o(a) professor(a) (MAGALHÃES et al., 2017), num primeiro momento e cada vez mais clara ao longo do processo e, nesse caso, para o(a) professor(a) formador(a). Não podemos abrir mão, ainda, de um trabalho educativo que faça eco no trabalho dos demais homens e exerça sobre eles uma influência educativa (RUBINSTEIN, 2017). É preciso, pois, entender que precisamos criar condições favoráveis para que a formação tenha espaço/tempo na agenda dos(as) professores(as) formadores(as), para que eles(as) tenham possibilidades de apropriar-se da cultura e, assim, de sua humanidade, contribuindo com a construção da humanidade de outros seres humanos. Esse é um processo longo e demorado, que não se consegue instantaneamente. Por isso, criar condições favoráveis, como espaço e tempo é tão importante para os processos de formação.

A atividade de formação do(a) professor(a) formador(a), portanto, sua atividade profissional, deve fazer sentido para ele(a), de forma que não se desvie dos objetivos de seu ofício. E mais, devem ter uma formação científica específica que os(as) possibilitem ser “[...] intelectuais de sua própria prática, profissionais que pensam, planejam, executam, registram, avaliam e transformam a prática juntamente com as crianças” (TEIXEIRA; BARCA, 2017, p. 35), no nosso caso, juntamente com os professores, ancorados em uma ou mais teorias.

Observamos, na rotina de trabalho dos(as) professores(as) formadores(as), como os espaços/tempos destinados à pesquisa com formação, organizados sistematicamente, puderam reverberar na tomada de consciência sobre seus próprios tempos e espaços de trabalho. Primeiro, reorganizaram o ciclo de formação do(a) formador(a), por entenderem, a exemplo dos encontros do GELE, a importância de reservar mais tempo para as discussões teóricas. Notamos também que eles(as) revisitaram a forma de abordagem que realizavam com os professores nos encontros de formação: as relações por eles(as) estabelecidas passou a ser o centro do processo formativo.

Era comum observarmos, nos discursos e nos enunciados dos(as) professores(as) formadores(as), o reconhecimento do espaço da formação como um espaço de lutas e contradições, entendendo-o como um espaço que deve ser garantido. Nessa perspectiva, Nóvoa (2017, p. 1115) afirma ser imperativo

[...] edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores: é neste lugar que se produz a profissão de professor, não só no plano da formação, mas também no plano da sua afirmação e reconhecimento público.

Entendemos que o lugar que ocupa a DDPM é uma zona fronteira. Ao mesmo tempo que intermedeia ações de formação diretamente com os professores nas escolas, também é um setor que medeia ações institucionais, oriundas das políticas de educação da SEMED/Manaus. É ainda um lugar onde os(as) professores(as) formadores(as) tentam superar as lacunas deixadas por sua formação inicial (mesmo sabendo que não temos como dar conta disso), por meio de estudos colaborativos, bem como é um lugar onde os conflitos de classe, de concepções e de luta por direitos se estabelecem e entram em confronto, gerando tensões. Nesse sentido, caberia, então, à DDPM, ser esse novo lugar a que Nóvoa (2017) se refere.

Para a concretização desse novo lugar, Nóvoa (2017, p. 1115) destaca que são necessárias quatro características: “1) uma casa comum da formação e da profissão, 2) um lugar de entrelaçamentos, 3) um lugar de encontro; e, 4) um lugar da ação pública”. Diante de tais características, podemos inferir que, na pesquisa, a equipe de professores(as) formadores(as) da Educação Infantil exercitou essa nova posição e se colocou nesse novo lugar, sendo:

1) *Uma casa comum da formação e da profissão*: iniciativas como a do GELE, que constituiu uma parceria entre professores pesquisadores do GEPEV/UFAM e professores formadores da DDPM, que se dedicaram à reflexão sobre as práticas de formação, à luz da Teoria Histórico-Cultural, indicam possibilidades de reconstruções conceituais propulsoras de tomadas de consciência sobre o ser professor(a) formador(a) e sua profissão, constituindo um “lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação” (NÓVOA, 2017, p. 1116);

2) *Um lugar de entrelaçamentos*: novas formas de pensar o pensamento, entrelaçando teorias, pesquisa colaborativa numa perspectiva dialógica, trabalho em equipe, formação e autoformação;

3) *Um lugar de encontro*: em que diferentes profissionais estejam em igualdade de tratamento, sejam formadores, sejam professores universitários, sejam professores das redes públicas e;

4) *Um lugar da ação pública*: entendendo que formação e humanização não podem ficar longe das comunidades, dos setores públicos, visto que não podemos nos distanciar da função social da educação pública.

Nesses termos, é importante que esse novo lugar se configure como um espaço comprometido com processos formativos que não sejam pautados no imediatismo e/ou na superficialidade, como bem salienta PF2-SP, entendendo que tais processos não se estabelecem como numa relação de causa e efeito: o(a) professor(a) formador(a) ministra a formação – o professor assimila – o estudante aprende. O percurso dos sujeitos na pesquisa demonstra que não é assim que se movimentam ao desenvolver processos formativos e autoformativos.

Observamos que os(as) professores(as) formadores(as) não compreendem a formação de professores – e a deles(as) mesmos(as) – de forma linear, sem o reconhecimento da importância desse meio, permeado por conflitos, confrontos e contradições em sua maneira de pensar, agir e se movimentar na educação. Como bem nos lembra Mészáros (2008, p. 76), em sua essência, por ser contraditória, a educação para o capital proporciona a esperança de uma educação para além do capital:

A nossa época de *crise estrutural global* do capital é também uma época histórica de *transição* de uma ordem social existente para outra, qualitativamente diferente. Essas são as duas características fundamentais

que definem o espaço histórico e social dentro do qual os grandes desafios para romper a lógica do capital, e ao mesmo tempo também para elaborar planos estratégicos para uma educação que vá além do capital, devem se juntar. Portanto, a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas. Cabe a nós *todos* – todos, porque sabemos muito bem que “os educadores também têm de ser educados” – mantê-las de pé e não deixá-las cair.

Alimentados com essa esperança é que acreditamos ser possível, a partir do que vivenciamos na pesquisa, estabelecer rupturas nessa estrutura e, sabedores dos desafios que se nos apresentam no desenvolvimento do ser professor(a) formador(a), a DDPM pode investir em processos de formação de seus profissionais, com parcerias com os grupos de pesquisa das universidades (projetos de extensão) e expandir para as outras equipes de formação essa proposta de ciclo formativo. Aqui, já estamos vislumbrando possibilidades que contribuam com essa educação mais ampla e integral de nós mesmos porque, como bem assinala Mészáros (2008), também nós precisamos ser educados.

4.2 Segundo desafio: Da pessoa – professor(a) formador(a)

Como sinalizamos desde o início dessa seção, não tem como separarmos a pessoa do profissional professor(a) formador(a). Com esse pensamento, ressaltamos:

Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de auto-análise(*sic*) (NÓVOA, 2009, p. 35).

Esse segundo bloco de desafios, portanto, centra-se na pessoa – professor(a) formador(a), visto que “[...] pensar a formação do professor significa promover condições para que ele mesmo reflita sobre o modo pelo qual se forma” (MARTINS, 2015, p. 9). Assim sendo, o percurso da pesquisa com formação, a todo momento, tentou enfatizar a dimensão pessoal dos(as) professores(as) formadores(as) em seus processos de formação, possibilitando-lhes refletir sobre a importância de partir de

suas relações, de suas experiências, de suas vivências, de seu desenvolvimento para, assim, também conseguirem perceber o desenvolvimento do outro.

Consideramos importante elucidar um ponto: para além das dimensões pessoais e profissionais a que Nóvoa (2009) se refere, não entendemos o termo autoanálise desprovido das relações com as condições histórico-sociais em que o(a) professor(a) formador(a) desenvolve a profissão para a construção de sua identidade profissional. Concordamos com Facci (2004, p. 60-61, grifo da autora), ao considerar que:

Essa identidade sofre e sofreu mutações decorrentes das condições históricas em que a educação está inserida. É um processo de construção do sujeito situado historicamente. Portanto, a identidade do professor está relacionada com a própria identidade da profissão docente, com a revisão constante dos significados sociais da profissão e com o sentido que tem para cada membro dessa classe profissional o “ser professor”.

Portanto, ao falarmos sobre os desafios da pessoa – professor(a) formador(a), estamos falando da construção de uma identidade em movimento, que “[...] se forma dentro de um processo histórico-social e é fundada na relação com outros indivíduos, gerando novas identidades em constante processo de transformação” (FACCI, 2004, p. 60-61).

Para discutirmos tal temática trouxemos, para compor esse bloco, outra questão que se apresentou imbricada a esse desafio: o querer estar em processo de formação, que os(as) professores(as) formadores(as) consideraram importante para o desenvolvimento dos processos de formação e autoformação. Na análise desse item, tomamos um recorte de registros autorreflexivos e da rodada de conversas individuais, quando os(as) professores(as) formadores(as) foram perguntados(as) sobre as seguintes questões, que nortearam as conversas:

1. *Como foi essa experiência de formação do(a) formador(a) realizada nesse ano, com a pesquisa?*
2. *Esse percurso contribuiu para você se pensar como professor(a) formador(a)? Pensar sua própria formação? De que forma?*

PF5-MT	<i>Eu tive a oportunidade de fazer muitas leituras, mas eu nunca tinha tido oportunidade de discutir, de desconstruir algumas coisas, de construir outras... Então, quando a gente ia para o grupo... Eu li sobre isso, mas a minha visão era assim... e agora eu estou tendo outras visões, outros aspectos que são</i>
---------------	--

PF5-MT	<p><i>importantes e que eu não conseguia ver, antes, nas leituras anteriores. Então era importante porque aí eu já trazia e fazia uma releitura daquilo que eu já tinha estudado, e aí eu dizia assim: Ah, poxa... (até lamentável isso...) se eu tivesse, em outros tempos, tido essa oportunidade de discutir... Particularmente, eu gosto dessa discussão... de ser ouvida, de ouvir as pessoas, porque eu penso que enriquece.</i></p> <p>Conversa Individual, 17/12/2018 (transcrição de áudio).</p>
PF6-NT	<p><i>Então para mim melhorou no sentido de querer ouvir o outro mais do que satisfazer o meu desejo de ensinar.</i></p> <p>Conversa Individual, 12/12/2018 (transcrição de áudio).</p>
PF4-BC	<p><i>O diferente desse ano é que foi tratado mais... o que ficou bem forte pra mim é que foi tratado mais sobre a nossa identidade e tentar se perceber como um professor formador. Então, isso ficou bem destacado no trabalho desse ano... sempre olhando pra esse ser... sempre tentando perceber quem é esse formador. Então, eu acho que esse foi bem o que me chamou mais atenção... então, não tem como não se refletir sobre isso! Porque pra mim foi a ênfase: quem sou eu? Quem é o formador? Como eu me vejo? Como os outros me vêem. Então, eu acho que isso foi o mais forte nos estudos e nas reflexões desse ano.</i></p> <p>Conversa Individual, 14/12/2018 (transcrição de áudio).</p>
PF3-MN	<p><i>A roda de conversa nós tínhamos no ano passado, mas eu penso que esse ano ela foi trazida com mais ênfase. Eu acredito que esse ano nós tivemos mais oportunidade de falar e de ser protagonistas.</i></p> <p>Conversa Individual, 19/12/2018 (transcrição de áudio).</p>

Notamos que, para PF5-MT, o processo da pesquisa com formação contribuiu, sim, para ele(a) pensar e repensar sua própria formação, gerando construções e desconstruções conceituais, fundamentais para sua formação e autoformação. Nessa perspectiva é que entendemos o que Vigotski (2007, p. 68) quer dizer quando argumenta que “[...] é somente em movimento que um corpo mostra o que é”, visto que foi a própria atividade de formação que imprimiu movimento, portanto, sugere ter contribuído com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores¹¹⁷ dos(as) professores(as) formadores(as), criando condições para que

¹¹⁷ Outro aspecto que consideramos importante destacar sobre o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, é o discutido por Vygotski, em seu livro *Obras Escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique* (2012a, p. 29), ao esclarecer que esse grupo de fenômenos pode, a princípio, parecer heterogêneo, entretanto são dois ramos fundamentais que se fundem entre si, mesmo estando indissolúvelmente unidos. Trata-se, em primeiro lugar, conforme Vygotski, “[...] de procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo; y, en segundo, de los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas

ele(a) mesmo(a) percebesse como foi se formando nesse percurso, como foi organizando suas construções conceituais para ver o que antes não conseguia ver. Ora, se “educar significa organizar a vida” (VIGOTSKI, 2003, p. 220), cabe, então, a nós questionarmo-nos: qual o papel do(a) professor(a) formador(a) nesse processo de formação/educação?

Advogamos a ideia de que os(as) professores(as) formadores(as), assim como os professores, desempenham papel de organizadores do meio social educativo (TEIXEIRA; MELLO, 2018). Para os professores, seu meio social educativo são suas salas de aula com os estudantes e, para os(as) professores(as) formadores(as), são seus espaços utilizados nos encontros de formação com os professores. Desse modo, é função *sine qua non* do trabalho do(a) professor(a) formador(a) refletir sobre os objetivos do seu fazer educativo: o por que, o para quê e o como desempenha tais papéis são questões significativas para a construção de sentidos da profissão e do ser professor(a) formador(a).

Essas discussões nos remeteram ao conceito de humanização e sua estreita relação homem – natureza.

A humanização da espécie é uma ‘tarefa coletiva’ enquanto que a humanização de cada indivíduo é uma ‘tarefa do coletivo’, e, de outro lado, que a humanização da espécie confunde-se com o processo de produção da cultura, enquanto que a humanização de cada indivíduo confunde-se com o processo de apropriação dessa cultura (PINO, 2005, p. 53, grifos do autor).

Assim, a humanização de cada professor(a) formador(a) está estreitamente ligada a uma tarefa do coletivo de professores(as) formadores(as) e a como cada um(a), nesse processo, se apropria da cultura – desse jeito de ser professor(a) formador(a).

Os três últimos enunciados nos chamaram atenção por indicar quão grande é o desafio de ser professor(a) formador(a) na rede pública municipal de ensino de Manaus, dada a complexidade do trabalho desse sujeito. O entendimento de PF6-NT nos indica que o processo de formação desenvolvido na pesquisa o(a) fez dar mais importância à “*atitude de escuta*” em detrimento do seu “*desejo de ensinar*”. Esse enunciado nos fez refletir sobre o que estávamos ensinando no percurso da pesquisa

superiores especiales, no limitadas ni determinadas con exactitud, que en la psicología tradicional se denominam atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etc. Tanto unos como otros, tomados en conjunto, forman lo que calificamos convencionalmente como procesos de desarrollo de las formas superiores de conducta del niño”.

com formação, visto que, conforme o avanço dos encontros, percebíamos que os(as) professores(as) formadores(as) viam nesse percurso um modelo¹¹⁸ de encontro formativo, assim, viam na pesquisadora-formadora, a possibilidade de ser um par mais experiente no processo de formação.

Nesse ponto, entendemos que não somente eu, enquanto pesquisadora-formadora, mas, como já dissemos e aqui reforçamos, também os integrantes do GEPEV, assim como os(as) próprios(as) professores(as) formadores(as) poderiam desempenhar esse papel, já que nos aproximávamos, cada vez mais, dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, nossa base de análise. Mas essas reflexões nos faziam sentir ainda mais responsáveis e comprometidos com a pesquisa com formação e com os sujeitos da pesquisa, no sentido de orientá-los(as) e contribuir com o avanço em seus processos de tomada de consciência sobre o ser professor(a) formador(a).

Essa reflexão tem estreita relação com o que PF4-BC aponta: a relevância de se “*olhar*” para o(a) professor(a) formador(a) em seu processo formativo e autoformativo, com vistas a conhecer-se e reconhecer-se no exercício da profissão. Assim, também, com o que PF3-MN destaca: a oportunidade que teve de ser “*protagonista de seu próprio processo de formação*”.

Para a Teoria Histórico-Cultural, o processo de humanização vincula-se à formação das qualidades humanas dos sujeitos, considerando-se a internalização de capacidades e aptidões por meio de sua atividade social com parceiros mais experientes. Esse entendimento da formação do ser humano, enquanto resultado da consciência, faz da atividade humana uma atividade não cotidiana, portanto, constitui-se num grande desafio para o(a) professor(a) formador(a) pensar sobre o seu fazer,

¹¹⁸ Galperin, colaborador de Leontiev e membro da escola de Járkov, fundada pelo grupo de Vigotski, Luria e Leontiev, foi responsável por realizar investigações experimentais intensivas, recriando as ideias de Vigotski e Leontiev. Uma dessas experiências indica que “é possível a formação de processos mentais pela via de uma atividade planejada, os quais se constituem em órgãos funcionais da própria atividade” (NUÑEZ; OLIVEIRA, 2013, p. 295). Galperin, então, elabora a Teoria da Formação por Etapas das Ações Mentais e dos Conceitos que, em sua essência, consiste em: 1. Encontrar a forma adequada da ação; 2. Encontrar a forma material de sua representação; e, 3. Transformar essa ação externa em interna. Com isso, ele organizou um modelo, necessário ao processo de internalização da atividade externa e que poderia servir de referência para o desenvolvimento de uma atividade, ao qual chamou de Base Orientadora da Ação (BOA). Entretanto, por estabelecer mais de uma etapa para esse processo, chamava atenção para o fato da não linearidade de sua teoria, portanto, é importante entendermos que nem sempre toda ação passa por todas as etapas, mas se desenvolve num movimento em espiral, que deve considerar a subjetividade na aprendizagem por envolver sujeitos com histórias diferentes. Para saber mais sobre a Teoria de Galperin, indicamos o texto de Nuñez e Oliveira: Galperin: a vida e a obra do criador da Teoria da Formação por Etapas das Ações Mentais e dos Conceitos (2013).

sobre o seu trabalho, sobre seus processos de autoformação, pressupondo, assim, um processo de generalização que se estende à sua relação com os professores (HELLER, 1987). Nesse processo, desde que nascemos, vamos aprendendo de um jeito próprio, conforme os períodos da vida e de acordo com o como nos relacionamos com o mundo ao nosso redor. Assim sendo, concordamos com Mello (2017, p. 89) quando destaca que, para aprender e se desenvolver, as crianças

[...] vão atribuindo um valor a cada nova experiência vivida (bom, ruim, gostoso, etc.) e vão aprendendo um modo de ser – vão formando sua personalidade. Ao mesmo tempo, vão percebendo o mundo, agrupando e categorizando as sensações, criando uma memória, aprendendo a falar, a pensar, formando capacidades, habilidades e criando aptidões – vão formando sua inteligência.

Conosco, no período da vida adulta em que estamos, não é diferente. Cada experiência, cada relação vai nos constituindo e, assim, vamos nos reinventando, agregando vivências. Portanto, esse processo vivido pelo(a) professor(a) formador(a) e que vai, continuamente, formando suas qualidades humanas, tem estreita relação com a forma com que ele(a) foi sendo afetado por suas experiências. Aqui, muito nos ajudou a compreensão do conceito de vivência desenvolvido por Vigotski (2012) e que foi conosco para o campo da pesquisa, para que tivéssemos condições de estabelecer as relações, junto aos professores(as) formadores(as), de sua atividade de ensino e de formação, suas vivências – dada sua relação com o meio, os sentidos e significados de ser professor(a) formador(a), assim como sua relação com a aprendizagem e com seu desenvolvimento.

É importante considerar, também, o que PF3-MN destaca, ao se referir à atividade da roda de conversa no percurso da pesquisa, que “*foi trazida com mais ênfase*”, portanto, os(as) professores(as) formadores(as) tiveram “*mais oportunidade de falar e de ser protagonistas*”. Isso nos faz crer que a roda de conversa constituiu-se num recurso significativo para organizar o processo de formação e autoformação de professores(as) formadores(as), pois possibilitou uma relação dialógica e interativa entre os sujeitos, de forma que se permitissem aprender de forma colaborativa e dialógica.

Considerando tais reflexões, não podemos deixar de destacar a importância de sabermos nos comunicar, de sabermos ouvir, portanto, de nos relacionar para que, de fato, possamos aprender e nos desenvolver. Não estamos falando, aqui, somente

do desenvolvimento dos(as) professores(as) formadores(as), mas também do nosso próprio desenvolvimento, enquanto pesquisadora e sujeitos da pesquisa, tendo em vista que

[...] o desenvolvimento de cada sujeito não é, pois, a repetição do desenvolvimento histórico da humanidade, não é resultado de um processo natural e a-histórico. O indivíduo desenvolve-se, na ontogênese, sobre a base historicamente produzida por outros homens (BISSOLI, 2007, p. 345).

Nessa direção, podemos dizer que também nós fomos redefinindo conceitos e, junto com os(as) professores(as) formadores(as), fomos nos vendo e revendo nesse processo de formação, percebendo que a Teoria Histórico-Cultural é uma possibilidade que nos ajuda a entendermo-nos como uma construção histórica e social, fruto de múltiplas determinações.

Consideramos o enunciado seguinte significativo para refletirmos sobre o desafio da pessoa – professor(a) formador(a), por isso a trouxemos para análise:

PF3-MN: *Antes de começar meu trabalho como formadora, o que eu pensava sobre formação continuada estava associado ao que eu recebera enquanto cursista em formações: um professor capacitado que conduzia uma turma de professores, que trazia uma temática para ser abordada, com reflexões, com movimentos que poderiam até ter oficinas para trabalhar metodologias e estratégias de ensino, visando à aprendizagem dos alunos das professoras cursistas.*

Como professora formadora percebi que a responsabilidade é bem maior, pois além de tudo que pensava acerca da formação continuada, ser professora formadora é muitas vezes, uma “profissão” não tão bem vista por muitos dos nossos colegas professores que estão na sala de aula [...], exigindo do professor formador respostas para aquilo que não tem respostas e receitas para aquilo que não tem receitas [...].

Ele ainda não enxerga este espaço como um local, fruto das políticas públicas, como um direito assegurado por Lei, por um momento ímpar de trocas de experiências, reflexões, crescimento cultural, profissional e intelectual. Talvez essa seja a nossa identidade, a nossa função, a nossa roupagem de professores formadores, de mentes críticas e reflexivas... mas ainda seja talvez...

Roda de Conversa 2, 13/07/2018 (registro autorreflexivo).

PF3-MN revela que percebe uma mudança na forma com que ele(a) mesmo(a) via a atividade do(a) professor(a) formador(a). Hoje em dia, entende que sua responsabilidade é bem maior do que a que pensava que seria, antes de ter a experiência do trabalho com formação de professores. Entende, então, que o(a) professor(a) formador(a) pode ser esse(a) articulador(a), junto aos professores, de processos de formação que gerem possibilidades de lutas coletivas em prol da

profissão docente, entretanto, também indica que ainda há tensões nessa relação, principalmente pelo fato de “*qual função*” o professor pensa ser a atividade do(a) professor(a) formador(a). Esse enunciado nos leva a refletir sobre:

1. Foi preciso passar pela experiência de ser professor(a) formador(a) para mudar a percepção sobre tal função;

2. As tensões que surgem nos encontros de formação são provenientes de divergências conceituais, de concepções distintas acerca do processo de formação de professores. Essas tensões têm ajudado os(as) professores(as) formadores(as) a repensarem tais processos de formação, portanto, a reorientarem seus próprios processos de formação.

Ao pensarmos como os(as) professores(as) formadores(as) se (re)conhecem no percurso da profissão, apreendemos que é um processo identitário ainda em construção. Concordamos com Ambrosetti e Calil (2016, p. 220-221) ao assinalarem que

[...] a passagem de professor a formador implica assumir um novo papel, nem sempre reconhecido ou valorizado pelos demais agentes escolares [...], envolve o aprendizado de uma função complexa, que não tem referentes claros para aqueles colocados nessa função.

Assim, destacamos a vivência como unidade de análise do desenvolvimento pessoal do(a) professor(a) formador(a) que, dialeticamente, está estreitamente relacionada ao seu trabalho, ao seu desenvolvimento profissional. Esses processos se entrecruzam, de uma forma ou de outra.

Identidade pessoal/identidade profissional: uma grande variedade de relações que se estabelecem. Há nessas relações uma atividade de autocriação e de transformações vividas entre a tensão e a harmonia, a distância e a proximidade, a integração e a desintegração. A pessoa é o elemento central, procurando a unificação possível e sendo atravessada por múltiplas contradições e ambiguidades (MOITA, 1992, p. 114).

Não podemos finalizar essa subseção sem que se apresente a relação dialética no processo de evolução e involução¹¹⁹, de avanços e retrocessos, de saltos e rupturas. Podemos observar, na narrativa da PF4-BC, que tinha nos questionado

¹¹⁹ Ao tratar da relação entre pensamento e palavra, Vygotski (2014), através de seus estudos, advoga a ideia de que essa relação não é estática, assim, deve-se considerar as etapas, os níveis de desenvolvimento, as deficiências, o meio da criança. Essa relação, portanto, sofre idas e vindas, saltos e rupturas, momentos de evolução e involução.

sobre “Quando é que nós vamos começar a falar mesmo sobre formação do formador?” e que precisávamos esclarecer, um exemplo desse processo dialético. Por esse motivo, aproveitamos a conversa individual para entendermos melhor sua questão, já que os enunciados dos(as) demais professores(as) formadores(as) nos indicavam que essa era uma questão apenas de PF4-BC. Ao ser perguntado(a) sobre o que, exatamente, quis dizer com seu questionamento, ele(a) ressaltou:

PF4-BC: *Eu estava insatisfeita com uma rodada de formação [referindo-se ao encontro de formação realizado com os professores das escolas]. Então eu pensei que a pesquisa também fosse por esse caminho de a gente relatar, “lá dentro”! E foi em algum momento de formação, que não foi muito legal pra mim e eu queria falar... [risos]. Eu acho que foi aquele momento da insatisfação e eu queria falar e não vi a oportunidade, mas foi uma formação bem difícil... É aquela...eu vou voltar naquela questão de ir com muita expectativa de achar que eu tenho a resposta de tudo e você chega na sala e o professor ou a professora, eles te enxergam de uma maneira... e às vezes você não é respeitado... não quer dizer que eles sejam agressivos, mas algumas coisas que eles falam te agridem e você não sabe contornar aquela situação e te deixa “pra baixo”. Eu vinha de um momento de formação que eu... a gente brinca “né”, utiliza essa palavra brincando, a gente apanha, apanhou! E eu nunca tinha passado por isso, de professor vir me questionar muita coisa... que você não tem resposta... Você diz o que deveria estar acontecendo, mas isso eles não entendem, não querem saber o que deveria estar acontecendo. Eles querem saber por que que não acontece. A culpa é de quem? Te olham e te enxergam como um inimigo, então já não te ouvem. E aí, eu disse... eu até pensei assim... isso não é pra mim! Isso até me desestabilizou.*

[...] Ainda tem essa barreira de conseguir fazer os links, eu ainda tenho essa dificuldade. Por exemplo, a professora faz uma reflexão e uma outra também, então fazer os links e trazer pra realidade... Essas retomadas... ou então, nesses momentos em que as coisas estão mais acaloradas e você vai tentar acalmar mais os ânimos, trazer à reflexão... Então, eu acho que é preciso... não sei qual a palavra correta é melhor usar...mas fazer essa mediação... porque eu acho que é uma característica fantástica no ser humano ser um mediador. Eu acho que eu ainda preciso me aperfeiçoar nisso.

Conversa Individual, 14/12/2018 (transcrição de áudio).

Para nós, o que PF4-BC tentava nos dizer é que, como já tinha nos relatado anteriormente, em uma das rodas de conversa, sobre sua dificuldade em *fazer os links*, as relações entre os conteúdos discutidos nos encontros do GELE e nas rodas de conversa, associando-os aos processos de formação com os professores. Essa dificuldade tinha sido posta à prova no dia anterior, em que teve um encontro de formação e, de acordo com sua análise, a experiência não foi positiva. O seu questionamento feito no momento da roda de conversa foi um desabafo e, naquele momento, poderíamos pensar que isso se devia ao fato de não ter se apropriado devidamente dos conceitos estudados. Em decorrência disso, também teria

dificuldade em se objetivar, tornar seus tais conceitos para que, dessa forma, pudesse reorientar suas ações. Entretanto, observamos como o diálogo reflexivo o(a) impulsionou para frente, fazendo-o(a) refletir sobre as diferentes formas de apropriações das significações, por conseguinte, o sentido que se dá a essas apropriações, dependem, fundamentalmente, dos processos humanizadores (GIMENES; LONGAREZI, 2017).

Pensar que ainda temos que avançar, no sentido de fazer as inter-relações, as interconexões com a formação dos professores faz parte do processo de generalização. Significa, então, que PF4-BC conseguiu avançar para a tomada de consciência de que ainda tem passos a dar nesse processo. Assim, ao fazermos as reflexões, nos encontros de pesquisa com formação, partindo da relação, do social, possibilitou aos(as) professores(as) formadores(as) que também olhassem para o processo de formação continuada dos professores e refletissem sobre o desenvolvimento de si e do outro.

Mais uma vez percebemos, nos enunciados dos(as) professores(as) formadores(as), que o que aprendiam não desenvolvia somente seu ser profissional, mas, sobretudo, seu ser pessoal, numa relação imperceptível se ousássemos estabelecer etapas definidas.

A aprendizagem da docência desencadeada por processos de formação de professores está, pois, atrelada às qualidades dos instrumentos e signos que medeiam os processos formativos vividos, depende dos conteúdos, meios e métodos propostos.

Os processos mediacionais são definidores da apropriação do significado social e da atribuição de sentido construída nos processos de formação e prática docente, passíveis de humanizar o professor e o formador, ou, ao contrário, de aliená-los (GIMENES; LONGAREZI, 2017, p. 195).

Podemos dizer, então, que à medida que os(as) professores(as) formadores(as) se apropriavam e se objetivavam de seus processos de formação, cada um(a), a seu tempo, na relação com o outro, conseguia estar em atividade e, assim, se desenvolver, fazendo-os(as) perceber as possibilidades do que ainda tinham que avançar nesse processo de desenvolvimento, portanto, do vir-a-ser.

O grande desafio, então, para PF4-BC, foi organizar situações e ambientes que promovessem seus próprios processos de formação, de forma que se colocasse em atividade nesse processo para que pudesse ser sujeito, também, de seu próprio desenvolvimento. Nesses processos, que ele(a) tenha condições de perceber

possibilidades de atividades e desenvolvimento dos professores. Mas, para isso, outro desafio entra em cena: o *querer estar* em processo de formação.

4.2.1 O *querer estar* em processo de formação

Ao conversarmos com os(as) professores(as) formadores(as), na rodada de conversas individuais, sobre os desafios enfrentados para implementação de processos de formação e autoformação na ERC/PFC, para além da experiência com a Educação Infantil, um ponto comumente levantado foi o de o professor formador *querer estar* em processo de formação, isto é, da importância de cada um e, ao mesmo tempo, da coletividade dos professores formadores entender que é preciso estar disposto para investir na própria formação. Por esse motivo, entendemos que se tratava de um desafio da pessoa – professor formador.

Vejamos o que os(as) professores(as) formadores(as) disseram a esse respeito:

<p>PF4-BC</p>	<p><i>A gente tem que estar disponível, ter disponibilidade, querer estar nesse movimento também, porque, às vezes, a gente tem a oportunidade, mas não está lá, “né”? Tem que ter a mudança da sua postura também, “né”? Um exemplo: a Rita e a Rosane, elas proporcionam esse momento, mas eu também tenho que querer estar, querer ter esse momento de formação. Eu acho que às vezes é igual quando nós ouvimos da escola: Isso não funciona porque não tem isso ou aquilo, mas quando tem, por que não funciona?</i></p> <p>Conversa Individual, 14/12/2018 (transcrição de áudio).</p>
<p>PF3-MN</p>	<p><i>Um desafio que eu destaco é a resistência, o não querer, eu não queria saber, eu não queria criar. Eu penso que esse... esse sentimento engessa, esse é um desafio que eu chamaria de barreira atitudinal, “né”? que é você ser a sua própria barreira, você faz a sua própria paralisação, quer dizer, a pessoa nem tenta mas já afirma que não dá certo, já afirma que não vai acontecer, já afirma que é melhor não tentar. Então a barreira atitudinal, para mim, é mais dolorosa, é uma das mais perigosas. E a partir dela, se você já se propõe a ser barreira, tudo mais que vem é a consequência disso.</i></p> <p>Conversa Individual, 19/12/2018 (transcrição de áudio).</p>

Observávamos que, ao mesmo tempo em que os(as) professores(as) formadores indicavam a experiência do estudo como primordial para a atividade de formação da equipe, também sinalizavam que esse envolvimento por parte de todos

os professores formadores da ERC/PFC seria um grande desafio, conforme vemos retratado nas enunciações de PF4-BC e PF3-MN.

Essas enunciações nos reportaram ao que já tínhamos discutido anteriormente sobre a atividade, quando entendemos que ela envolve motivo, objetivo (LEONTIEV, 2017) e também desejos (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987). Assim, para que tenha sentido, a atividade deve combinar motivo, objetivo e desejo. Nessa direção, concordamos com Charlot (2013, p. 146), quando enfatiza que:

Aprender requer uma atividade intelectual. Só se engaja em uma atividade quem lhe confere um sentido. Quando esse sentido é afastado do resultado visado pela ação de estudar, o engajamento nesta é frágil. Ao contrário, quando motivo e objetivo da atividade coincidem, esta faz muito sentido e sente-se prazer ao desenvolvê-la e, ainda mais, ao atingir o objetivo. Atividade, sentido, prazer: esses são os termos da equação pedagógica a ser resolvida.

Então, para que os demais professores formadores, de fato, se envolvam num projeto de formação, é preciso que essa atividade faça sentido para cada um deles, assim como o fez para os sujeitos envolvidos na pesquisa. É preciso que se resolva a “equação pedagógica: atividade, sentido, prazer”, como bem assinala Charlot (2013), caso contrário, enfrentaremos uma postura de resistência, o não *querer estar* em processo de formação.

Ainda sobre essa questão, PF2-SP destacou uma situação ressaltando sua própria postura em relação à postura de um outro professor formador. Vejamos:

PF2-SP: *Eu mesma já me percebi resistindo nos processos... Aqui mesmo, tá entendendo? Se você, na sua condição de mediador, de formador, você não tem aquela habilidade do sensível para alcançar o outro... ou se você tem uma postura ainda muito de “ensinante”, “eu sei tudo”, “eu sei aquilo” ... Isso gera resistência no outro [...]. Isso me incomoda muito. Isso sempre me incomodou... Como diz a outra: a “pavulagem” me incomoda muito! [risos]. Então é preciso se tomar um cuidado para não perder o que tem de bom naquilo por conta da postura, então pode ser que também em alguns momentos, em alguns encontros, a resistência tenha se estabelecido por causa dessas questões de natureza mais afetiva e que também é uma questão para pensar, “né”? Por que o outro está me incomodando? E pensar nas próprias condições humanas... porque pode nem ser só o outro... [risos].*

Conversa Individual, 11/12/2018 (transcrição de áudio).

Algumas resistências apresentadas pelos(as) professores(as) quando em formação com os professores da rede, também eram apresentadas por eles(as)

mesmos(as) em determinados momentos, quando em formação com as demais equipes. Essa relação destacada por PF2-SP nos fez refletir sobre a forma como temos realizado o trabalho de formação, seja com os professores, seja com os(as) professores(as) formadores(as) entre si, seja entre os professores formadores das demais equipes de formação.

Se essa forma a que nos referimos diz respeito à hierarquização de saberes, que nos distancia da relação afetiva e respeitosa com o outro, então, estaríamos nos distanciando de uma educação que desenvolve. Portanto, não podemos reforçar a dicotomia existente entre os aspectos: afetivo e cognitivo, ainda muito presente nas relações pedagógicas. Ao invés disso, precisamos entender, como salienta Mello (2017, p. 95), que

[...] nós, professoras e professores, temos um papel fundamental nas relações que se estabelecem entre nós, as crianças e a cultura para a constituição das vivências: criar “afetos”, necessidades que movem a humanização das crianças, motivos que levem as crianças a se envolver com o conhecimento do mundo que as rodeia.

Na mesma proporção podemos dizer da relação dos(as) professores(as) formadores(as) com eles(as) mesmos(as) e, destes(as), com os demais professores formadores e professores da rede. É urgente, portanto, que falemos com os professores e não para os professores. É urgente, ainda, entendermos que essa relação é fundamental para nossos processos de formação docente, inclusive na relação de formação entre os próprios professores formadores, tema do nosso próximo item.

4.3 Terceiro desafio: Da relação do/com o processo de formação

Neste terceiro e último bloco de desafios, discutiremos sobre a relação do/com o processo de formação de professores(as) formadores(as), por se apresentar como uma questão recorrente em todos os encontros da pesquisa com formação. Para compor esta subseção, trazemos a importância da cultura para o desenvolvimento dos indivíduos, entendendo que essas relações podem nos formar e humanizar (ou não). Outra questão que também trataremos é a relação teoria-prática, que apareceu como um fator desafiador para pensarmos os processos de formação de professores. Por fim, falaremos da centralidade do processo formativo no desenvolvimento da pesquisa com formação.

Utilizar-nos-emos, prioritariamente, nesta subseção, dos dados coletados nas rodas de conversa e na rodada de conversas individuais, por nos apresentarem enunciados que dão destaque ao tema em questão. Entretanto, para iniciarmos essa discussão é preciso, antes de mais nada, “[...] compreender as relações sociais não apenas como fatores externos, do meio ambiente em interação com o indivíduo ou, tampouco, simples contexto, pano de fundo, cenário” (LUCENA, 2018, p. 34). Mas, sobretudo, compreender essas relações sociais como fonte de desenvolvimento para o processo de formação e autoformação de professores(as) formadores(as), portanto, como assinala Vygotski (2012b), como situações sociais que marcam e deixam profundas impressões e impactos no ser humano.

Tomemos como ponto de partida para análise deste bloco de desafios o diálogo a seguir, realizado com PF6-NT, na rodada de conversas individuais:

PESQUISADORA-FORMADORA: *Se tu tivesses que destacar algo diferente, de significativo nesse percurso, desse processo de formação do formador neste ano, tu destacarias o quê?*

PF6-NT: *A visão. Eu vejo melhor hoje do que no começo do ano... Eu sou muito ansioso(a), então ver que eu posso olhar melhor... mais ainda no ano que vem...*

PESQUISADORA-FORMADORA: *O que ajudou a enxergar melhor hoje? O que te ajudou nesse ano a enxergar melhor, na tua opinião?*

PF6-NT: *Eu vejo assim, a paciência dos meus colegas, de...de explicar para mim, de discutir, de debater, de contradizer me fez ver melhor, porque aprendi com eles [risos] e isso foi muito importante. O livro me trouxe o conhecimento, mas os outros colegas me trouxeram uma vida nesse conhecimento, algo orgânico que tinha um timbre vocal, um ser humano explicando... não era só a letra! Então para mim o que me ajudou muito foram os colegas, muito!*

PESQUISADORA-FORMADORA: *Então esse processo de formação do formador vivenciado esse ano, tu achas que foi importante para o formador?*

PF6-NT: *Eu acho! Porque nós somos formadores e formador... ele precisa de formação, porque senão ele não é um formador, ele vai ser um professor “ensinando professores”. Então formador sem formação perde um dos fatores fundamentais da formação dele, que é a própria formação.*

Então eu acho que isso que faz parte, agora acho que falta essa cultura de estar em um grupo de pesquisa, em um grupo de discussão para fazer essa formação.

Conversa Individual, 12/12/2018 (transcrição de áudio)

Vemos que PF6-NT destaca que a relação com seus(suas) colegas professores(as) formadores(as) o(a) ajudou a “*ver melhor*”, contribuindo com a ampliação de sua “*visão*” de formação, portanto, de educação. Ele(a) destaca, ainda, a necessidade de investir em seus processos de formação, visto que essa é uma atividade primordial para o trabalho do(a) professor(a) formador(a), caso contrário,

não passará de um(a) “*professor(a) ensinando outro(a)*”, querendo dizer, com isso, que as relações ficariam em segundo plano.

No recorte desse diálogo, queremos destacar que quando falamos da relação do/com o processo de formação e autoformação de professores(as) formadores(as), evidenciamos que ela só tem sentido quando dialoga com as demandas dos contextos históricos, políticos, econômicos e sociais do lugar em que vivem esses sujeitos. Portanto, entendemos que a relação interpessoal é propulsora de atividades que podem, por sua vez, impulsionar o desenvolvimento do gênero humano¹²⁰, no que, na Teoria Histórico-Cultural, como já dissemos, é um movimento que vai do interpéssico (relação com os outros) para o intrapéssico (tornar seu, individual) portanto, do que foi possível objetivar até aquele determinado momento (VYGOTSKI, 2012a). Nessa linha de raciocínio, não podemos deixar de “[...] considerar que o indivíduo não pode elaborar seu conhecimento individual a não ser apropriando-se do conhecimento historicamente produzido e socialmente existente” (DUARTE, 2007, p. 92), relação evidenciada no diálogo com PF6-NT.

Além do mais, sabemos que “[...] conhecer a realidade do indivíduo não se limita, para o caso da atividade educativa, ao conhecimento do que ele é, mas também ao conhecimento do que pode vir-a-ser” (DUARTE, 2007, p. 22), algo que percebemos na fala de PF6-NT, quando nos disse “*eu posso olhar melhor... mais ainda no ano que vem...*” Isso nos fez pensar nas possibilidades de formação e autoformação, já percebidas pelos(as) professores(as) formadores(as), a partir das relações do/com o processo de formação.

Assim, foi preciso estarmos atentos às formas como desenvolvíamos tais relações no processo da pesquisa com formação. Nesse sentido, na tentativa de compreendermos como os(as) professores(as) formadores(as) elaboravam essas relações de apropriação e objetivação do/com o processo de formação e autoformação, nos aproximamos do conceito de identidade. Conforme salienta Charlot (2005, p. 95, grifo do autor), nessa constituição, está em jogo “[...] uma identidade profissional que pode tornar-se o centro de gravidade da pessoa e

¹²⁰ Sobre o conceito de gênero humano, valemo-nos das considerações de Duarte (2007), que indicam uma distinção entre as categorias espécie humana e gênero humano, em que a primeira caracteriza-se pelos elementos biológicos que diferenciam o homem dos demais seres vivos e, a segunda categoria envolve as “[...] características humanas formadas ao longo da história social e que não são transmissíveis pela herança genética”. Assim, o gênero humano “[...] expressa a síntese, em cada momento histórico, de toda a objetivação humana até aquele momento” (DUARTE, 2007, p. 26).

estruturar sua relação com o mundo, engendrar certas maneiras de ‘ver’ as coisas, as pessoas e os acontecimentos”.

Entender a construção da identidade do(a) professor(a) formador(a), dessa forma, exigiu-lhes compreenderem-se na dinâmica da sociedade atual vigente, que é globalizada e guiada pelas ideias neoliberais. Exigiu-lhes também que considerassem a historicidade presente em sua formação. Mais ainda, exigiu-lhes que compreendessem sua particularidade e, para isso, o movimento da pesquisa foi fundamental, visto que eles(as) estavam inseridos(as) nesse contexto, o que para nós, por si só, já era um grande desafio. Essa inserção no contexto da pesquisa muito os ajudou a ver, por exemplo, que a convivência com o(a) outro(a) poderia constituir-se em relações que possibilitariam (ou não) formá-los(as) e humanizá-los(as) na/com a atividade de formação.

4.3.1 ConVIVER: relações que nos formam e humanizam

A palavra conviver, de acordo com o dicionário Houaiss da língua portuguesa (2009, p. 543), é originária do latim *convivere* e significa “viver com”; “viver em proximidade”; “ter convivência”; “ter relações cordiais; “dar-se bem”; “compartilhar do mesmo espaço”; “coexistir”. Nesses termos, a ideia de “viver com” é tão marcante que resolvemos, ao intitular esta subseção, grafá-la da seguinte maneira: ConVIVER.

Mário Quintana, em sua Poesia Completa (2009, p. 29), retrata como conviver é difícil. Segundo ele: “[...] a arte de viver é simplesmente a arte de conviver... simplesmente, disse eu? Mas como é difícil!” Realmente, fazer da convivência uma relação que nos possibilite aprender com o(s) outro(s) para além do estar junto, exige um exercício de reflexão que invista na relação, ou seja, nas pessoas envolvidas nessa relação.

Para Josso (2007, p. 420), “[...] a reflexão sobre os processos de formação só é produtiva na medida em que os participantes investem ativamente cada etapa de trabalho neles mesmos, bem como nas interações que o grupo oferece”. Nessa perspectiva, consideramos pertinente apresentar um recorte do diálogo realizado em nossa última roda de conversa, em que PF6-NT e PF3-MN evidenciam a dificuldade da convivência, mas, ao mesmo tempo, destacam como ela foi se transformando numa relação prazerosa e significativa para todos(as) e para cada um(a) da equipe.

PF6-NT: *É legal a gente ver a construção que a gente fez também com o grupo, todos nós. Nós temos aqui, todos nós... com outros grupos e com o nosso grupo também, ou seja, nós somos todos e, ao mesmo tempo, nós somos um. Nós estamos construindo juntos e também estamos construindo em nós mesmos...*

PF3-MN: *Poxa, PF6-NT, era isso que eu estava pensando agora... Conviver... E aí você se vê com várias pessoas, convivendo, dentro do espaço... no seu entorno e tem que se relacionar com todos, pelo menos de maneira civilizada [risos]. E se de repente tiver pelo menos a possibilidade de vencer esse desafio... porque isso é um desafio mesmo... Porque, às vezes, o silêncio do outro te incomoda... são conflitos da gente, pra gente perceber como conviver é difícil, mas como nós somos capazes de, ainda assim, trabalhar juntos, nos apoiar. A gente se sente solidário entre os outros grupos, então, graças a Deus! Isso eu considero muito importante.*

Roda de Conversa 4, 06/12/2018 (transcrição de áudio)

Tendo em vista que “[...] o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (LEONTIEV, 1978, p. 1, grifos do autor), o desafio de conviver é o desafio da relação com o(a) outro(a), em que até o “*silêncio incomoda*”, como assinala PF3-MN. Entretanto, são os conflitos que também podem promover novas construções conceituais, reelaborações, novas formas de aprender.

Outro aspecto presente no diálogo e que gostaríamos de ressaltar é que, em muitos momentos, os(as) professores(as) formadores(as) falavam não só da relação entre os membros da equipe da Educação Infantil, como também da relação desta com as demais equipes de formação, como fundamentais para seus processos de formação e autoformação. Observamos que esse entendimento foi reforçado por outros(as) professores(as) formadores(as) na rodada de conversas individuais, mas optamos por trazer o discurso de PF3-MN para compor essa análise:

PF3-MN: *Quanto mais próximos nós éramos, quanto mais oportunidade nós tínhamos de nos olhar, de interagir... porque embora na mesma equipe, no mesmo espaço físico, dadas as demandas, muitas vezes a gente nem se olha direito, “né”? E aí era uma oportunidade para isso também: para você olhar o outro e se constituir a partir dele. Isso era importante e isso me deu mais confiança, me trouxe mais conhecimento, me trouxe uma vivência que me deu a experiência de não ter medo de falar, por exemplo, de me sentir capaz de colaborar, no sentido de me sentir convidada a colaborar. Então eu não me sentia mais aquela PF3-MN que não tem muito a dizer pela pouca experiência. Eu já conseguia também, a partir desses encontros, olhar para minha equipe, me sentir tão bem dentro dela, a ponto de já conseguir colaborar mais. Então eu penso que estreitou os laços profissionais e pessoais também... não deixou de ser, e me fortaleceu como formadora, me fez sentir mais dentro ainda da equipe à medida que eu ia trazendo as colaborações, o meu entendimento, que eu vi que de certa forma eu já conseguia me aproximar mais e isso me tranquilizava. E, em contrapartida, me dava mais força e vontade de conhecer, no sentido*

de colaborar nas próximas discussões, então estreitou muito, trouxe valorização e fez com que eu olhasse para o outro como alguém que me constitui, como pessoa [...]. Porque mesmo que nós sejamos membros da mesma equipe, atendamos o mesmo grupo de professores, mas cada um é um ser humano diferente, e que se constitui a partir de cada um outro também, “né”? Então você não tem mais como ser a mesma pessoa quando você se permite constituir a partir do outro. Você não é mais o mesmo nem que você queira... Você não é! Então eu vejo que quanto mais pessoas você puder ter para compartilhar conhecimento e informação, mais rico o processo se torna.

Conversa Individual, 19/12/2018 (transcrição de áudio)

Um dado importante a considerar é que, ao analisar os enunciados de PF3-MN, percebemos que na primeira roda de conversa, como também no primeiro encontro do GELE, não houve nenhuma transcrição de áudio com a sua voz. Isso indica que em nossos primeiros encontros de pesquisa com formação, PF3-MN não se pronunciou, fato esse que nos fez refletir o quanto esse(a) professor(a) formador(a) avançou em seus processos de formação e autoformação ao analisarmos sua enunciação acima, seja por conseguir ultrapassar o receio de falar na equipe, seja por entender o quanto poderia contribuir com a formação do(a) outro(a) e o quanto esse outro(a) poderia colaborar com seus processos de formação e autoformação.

As ideias bakhtinianas são fundamentais nesse contexto. Ao tratar sobre a natureza dialógica da linguagem, o autor defende a concepção de que é pela linguagem que o ser humano se constitui na relação com o outro, ou seja, não há condições de separar as reflexões sobre o homem excluindo-se a relação dialógica, sintetizada no par “eu-outro”. Para ele,

[...] compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. [...] A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como a réplica está para outra palavra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra (BAKHTIN, 1997, p. 132).

Percebemos que as relações vividas pela equipe de professores(as) formadores(as) da Educação Infantil no desenvolvimento dos encontros da pesquisa foram substanciais para a aprendizagem de PF3-MN, portanto, para o seu desenvolvimento, quando reconhece: “*Você não tem mais como ser a mesma pessoa quando você se permite constituir a partir do outro. Você não é mais o mesmo nem que você queira... Você não é!*” Essas enunciações aproximam-se do processo de compreensão a que Bakhtin (1997) se refere. Compreender o outro é uma forma de

diálogo, em que o eu reflete a palavra do outro e, nesse processo, dá respostas com a sua palavra também. Isso implica não só relação, mas também comunicação.

Para a Teoria Histórico-Cultural, produzir cultura é estar encharcado da produção histórica da humanidade, ou seja, daquilo “[...] que nos constitui como seres humanos e sociais” (BARROS; PEQUENO, 2017, p. 77). Corroborando essa ideia, Pino (2005, p. 91-92, grifos do autor) destaca que, para Vigotski, a cultura é o conjunto de

[...] todas as produções *humanas*, ou seja, aquelas que reúnem as características que lhes conferem o sentido do humano, são produções culturais e se caracterizam por serem constituídas por dois componentes: um material e outro simbólico, um dado pela natureza e outro agregado pelo homem. Isso explica por que as “funções psicológicas” são *funções culturais* [...]. Dizer que a cultura é o conjunto das produções humanas equivale a dizer que estamos diante de um conceito que engloba uma multiplicidade de coisas diferentes que têm em comum o fato de serem constituídas dos dois componentes que caracterizam as produções humanas: *a materialidade e a significação*.

Portanto, as circunstâncias do meio em que o(a) professor(a) formador(a) está inserido(a) apontam desafios, mas até os desafios são portadores de aprendizagens, que contribuem com suas significações e ressignificações. Diante desse pressuposto, é importante entendermos que, conforme esclarece Vigotski (2018, p. 83, grifos do autor), o meio não é algo estático e alheio em relação ao desenvolvimento. Dessa feita, “[...] *essa compreensão dinâmica e relativa do meio*” é o mais importante de tudo que podemos haurir quando falamos do meio na pedologia”. Consideramos que essa compreensão da influência do meio é de suma importância para entendermos não somente o desenvolvimento das crianças, como também para entendermos o desenvolvimento dos(as) professores(as) formadores(as).

As enunciações de PF3-MN indicam que ele(a) tem essa “compreensão dinâmica e relativa do meio”. O meio muda, assim como as pessoas, na relação com esse meio, também estão sujeitas a mudanças. Nesses termos, ao proporcionar as experiências com a pesquisa, promovíamos, também, processos educativos que, por sua vez, possibilitavam a apropriação da cultura historicamente acumulada. Essas relações estabeleceram as bases para apropriação das qualidades humanas e para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (VYGOTSKI, 2012a) dos(as) professores(as) formadores(as).

Para que os conhecimentos constituidores do patrimônio cultural da humanidade sejam transmitidos às gerações futuras, é preciso que os indivíduos com experiência mais elevadas os transmitam aos indivíduos em desenvolvimento (GRAMSCI, 1966), com o intuito de elevar as capacidades na perspectiva humanizadora (BOTH, 2016). Para isso, é de fundamental importância que o adulto também se aproprie do patrimônio cultural da humanidade. Ora, já que temos presenciado a precarização e o esvaziamento do trabalho e da formação do professor, tendo em vista que as condições de trabalho a ele impostas o distanciam da apropriação do patrimônio cultural da humanidade (BOTH, 2016), cabe ao(à) professor(a) formador(a), enquanto esse adulto com condições de estar mais desenvolvido (VYGOTSKI, 2012a), apropriar-se dessa formação cultural para melhor orientar e organizar a formação junto aos professores. Afinal, como destaca PF6-NT, “*não existe professor(a) formador(a) sem formação*”. Essa formação, entretanto, deve ser a que eleve o outro e o aproxime de uma existência humana cada vez mais livre e universal¹²¹, como salienta Duarte (2007, p. 23):

A humanização avança na medida em que a atividade social e consciente dos homens produz objetivações que tornem possível uma existência humana cada vez mais livre e universal. Ocorre que a produção dessas objetivações e das possibilidades de universalidade e liberdade nelas contidas objetivamente, não significa de imediato, sob as relações sociais de dominação, maior liberdade e universalidade na vida dos indivíduos

Sabíamos, então, que o movimento da pesquisa não garantiria o desenvolvimento de todos(as) os(as) envolvidos(as), visto que as relações de dominação obstaculizam nossa forma de ver a realidade, contudo, na tentativa de avançarmos nessa discussão sobre o processo de humanização no desenvolvimento da pesquisa, junto aos(às) professores(as) formadores(as), é que damos um destaque a um desafio que permeou todo o processo da pesquisa com formação, que foi a nossa relação com os(as) professores(as) formadores(as) e, destes(as), conosco, enquanto pesquisadora-formadora. Esse era um desafio se não o maior de todos, o que muito nos inquietou, por saber que tínhamos que vencer a barreira de sermos a chefe do setor (institucionalmente falando), que também exerce a função de

¹²¹ Para Duarte (2013, p. 85), “[...] a individualidade livre e universal não é um produto da natureza, mas da história”, ou seja, é produto da *práxis* humana real, portanto, das relações que se estabelecem no seio da sociedade capitalista que, pelo movimento dialético, ora podem ser alienantes, ora podem ser conscientes. Essa concepção defendida por Duarte tem sua fundamentação em Marx (2004) e em Lucács (2003).

professora formadora, e, nesse processo, era a pesquisadora. Entretanto, mesmo sabendo que não havia como essa relação não sofrer interferências, tanto nossas quanto dos sujeitos da pesquisa, é que consideramos importante trazer duas enunciações que tratam dessa relação e que contribuíram, inclusive, com a construção de relações mais conscientes.

Vale ressaltar que nenhuma pergunta foi feita sobre essa relação aos(as) professores(as) formadores(as), contudo, na rodada de conversas individuais, ao tratarmos da relação vivida na equipe, PF6-NT expôs suas impressões sobre esse desafio da relação com a pesquisadora-formadora. Ele(a) destacou:

PF6-NT: *Eu acho que humanizou a liderança. Pra mim humanizou a liderança... Essa aproximação... Nós estamos no mesmo barco... pra mim foi muito bom, por isso que foi um processo de aprendizagem pra mim, entendeu? Eu fiquei desconfiado com a liderança, que era quem ia fazer a pesquisa... Aí eu pensei (sou sincero contigo...): Ah, vai... mas ela é minha líder, ela é minha chefe, “né”? Será que... Mas depois eu fui vendo, não... entendeu? Por que eu estava aberto... Será que ela está sendo sincera, que realmente participa quem quer? Tá bom, mas é... Eu penso que, como formador, nem sempre os professores me dão uma chance e aí eu preciso aprender... [...] E fui vendo, foi indo e fluindo e foi muito bom! [risos]*

Conversa Individual, 12/12/2018 (transcrição de áudio).

PF3-MN também ressaltou:

PF3-MN: *A hora que eu olhei pra você e percebi que conseguia desvincular que você era nossa chefe... Nossa!*

Conversa Individual, 19/12/2018 (transcrição de áudio)

As enunciações indicam que, a princípio, o fato de ser a chefe realizando a pesquisa causou certo desconforto e desconfiança em PF6-NT, porém, entendemos que só o fato dele(a) ter verbalizado isso indica que esse desafio foi, ao menos, parcialmente superado no desenvolvimento da pesquisa. Principalmente por ele(a) estar “aberto(a)” à experiência e, no final, considerou que a relação foi fluindo a ponto de “humanizar a liderança”. Também PF3-MN indica que, no início, não conseguia desvincular a pesquisadora-formadora da chefe, mas no momento em que conseguiu envolver-se com a pesquisa e, com isso, desvincular-se do fato de que a pesquisadora-formadora era a chefe, percebemos que ele(a) mesmo(a) se assusta

ao conseguir se dar conta disso. Para além dos discursos, observávamos que os(as) professores(as) formadores(as) sentiam-se à vontade para questionar, participar e se envolver com a pesquisa, possibilitando também uma aproximação fora do ambiente da pesquisa. Independentemente de querer falar com a chefe, nos procuravam para falar sobre a pesquisa com a pesquisadora-formadora.

Desobstaculizar tais processos e tentar gerar reais condições para que todos(as) os(as) professores(as) formadores(as) se desenvolvessem em suas máximas possibilidades era, decerto, um grande desafio para nós. Acreditamos que a postura do diálogo, a forma respeitosa de ouvir as vozes dos(as) professores(as) formadores(as), o compromisso em organizar o espaço e o tempo da pesquisa para o desenvolvimento desses sujeitos nos fez transgredir os limites da hierarquização. Esse desafio, dialeticamente, contribuiu para que a pesquisa se constituísse num espaço educativo, promotor de novas experiências, novas trocas, novas relações.

As enunciações, ainda, nos fizeram refletir sobre a gestão *do envolvimento*, a que Bissoli (2007, p. 360, grifos da autora) se refere:

Na gestão do *envolvimento*, tarefa que se configura como fundamental numa perspectiva de partilha de fazeres e poderes, o professor ordena os espaços, os tempos dedicados a cada atividade, e as relações entre as crianças e demais partícipes do processo de co-construção de saberes, consolidando novas possibilidades de mediação. E as crianças assumem, aqui, a posição de sujeitos no próprio planejamento dos fazeres – pensando junto, partilhando objetivos que foram projetados pelo professor, mas são de todos –, o que garante a sua atividade.

Essas relações de partilha de ideias e saberes, de co-construção nos encontros do GELE, as várias possibilidades de mediação no processo de formação e autoformação dos(as) professores(as) formadores(as) e, mais ainda, a consciência de sua responsabilidade pelos processos de desenvolvimento no trabalho de formação junto aos professores da rede contribuiu sobremaneira para a gestão do envolvimento. Nesse envolver-se, a relação entre teoria e prática constituiu-se também como um desafio.

4.3.2 A relação teoria e prática: sempre um desafio!

No diálogo realizado na segunda roda de conversa, em que tratávamos sobre a importância do pensamento conceitual para desfetichização da realidade, iniciamos

uma discussão da qual trazemos um recorte para tratarmos do desafio que é a relação entre teoria e prática.

PESQUISADORA-FORMADORA: *É importante a gente retomar algumas questões antes de passar a palavra para o próximo... Há muitas “verdades” instaladas na escola, nos processos de formação... naquele livro que a gente trabalhou, não sei se todos tiveram a oportunidade de ler todo, mas ele é muito interessante! Que é da professora Suely Amaral: “Linguagem, consciência e alienação”. Ele fala muito de como a gente naturaliza os processos na escola e como eles se tornam óbvios. Isso e aquilo é natural, é óbvio... são verdades instaladas, mas que não são e nem deveriam ser óbvias.*

Eu pergunto: O que os professores sempre trazem como exemplo de obviedade quando a gente está na formação? Quais “verdades” que a gente sempre ouve?

PF5-MT: *“Na teoria é uma coisa, na prática é outra!” A prática... Ela não retrata a teoria.*

PESQUISADORA-FORMADORA: *Eu acho que desde quando nós entramos na Universidade já ouvimos isso... não é? E a gente continua ouvindo... por que será que a gente ainda ouve muito isso?*

PF4-BC: *Porque eles ficam se reportando às mazelas, às dificuldades e isso, na cabeça deles, fica em prática e com essas dificuldades, as condições que não são dadas, que eles são desassistidos... então eles fazem uma confusão. Porque a teoria a que a gente está se reportando é o conhecimento que a gente tem que ter para exercer a função de, independente das condições... as condições, a falta disso, a falta daquilo é outro departamento, que limita... mas há uma confusão, porque não existe nenhuma prática desassociada da teoria [...]. Então quando eles falam “na teoria é uma coisa e na prática é outra” é porque desconhecem a teoria para o saber pedagógico, para o crescimento profissional, para trabalhar com a criança e eles estão associando às condições de trabalho, às dificuldades, às cobranças...Então eu acho que há uma confusão.*

PESQUISADORA-FORMADORA: *Agora é um grande desafio pra gente... como é que a gente vai discutir isso com os professores na formação, para desmistificar essa “verdade” instalada? Que já se naturalizou nessa fala... Então, como a gente desnaturaliza essa fala? E também como que a gente desnaturaliza isso na gente?*

PF2-SP: *Rita, eu vejo assim... nesse percurso, a gente acaba percebendo vários momentos e o que acontece pra se tornar essa consciência necessária é preciso ter muita paciência. E realmente é necessário porque tem algumas coisas que a gente vai discutindo aqui e isso vai precisar continuar... Você fazendo todo esse movimento para que mais lá na frente a gente consiga ver... Assim também como a gente já percebe em algum ou outro professor.*

Se a gente considerar, por exemplo, desde 2010 eu venho passando por essa experiência de formação com a educação infantil, então eu percebo em muitos colegas que muitas questões já vêm sendo modificadas, mas isso ainda precisa de um trabalho... Mas do que eu via lá atrás, eu já vejo que há um avanço. E uma outra questão que me leva a refletir sobre a minha postura, Rita, é eu também voltar pra mim e pensar no meu movimento enquanto sujeito de mediação para que eu possa conquistar e não estabelecer a resistência que eles, muitas vezes, vêm assim... Nos primeiros encontros de formação é muita autodefesa, muito... Essas falas sócio-políticas para se encontrar um culpado para justificar, muitas vezes a nossa prática. Então querem encontrar um culpado... e nesse emaranhado de coisas, de muitos caminhos da realidade escolar, da realidade da escola, da sede... então nos espaços educativos, eles têm vários elementos e dentre eles, eu também sou um deles! Então é muito mais fácil eu falar desses outros do que eu falar de mim.

Então eu vejo assim, como desafiador, a nossa própria postura que precisa também percorrer esse caminho de paciência para que a gente possa alcançar... e não trazer pra gente como se fosse uma culpa, porque eu lembro de quando eu era professora alfabetizadora há algum tempo atrás, que uma das primeiras experiências como professora

alfabetizadora é que eu passei um ano inteiro quase sem dormir direito, porque eu dizia: Meu Deus, eu não estou conseguindo... como se a culpa fosse minha, mas não, era um processo... Quando você começa a ver a criança aprendendo a ler... E eu me lembro quando eu passei por essa experiência na alfabetização, aí você sente um certo alívio... mas isso veio acontecer já no meio do ano [risos], então esse processo envolve um certo sofrimento e você vê... poxa... a culpa não é minha. Mas é um processo. O tempo é de cada um... E isso envolve o nosso pensar sobre a nossa atuação. Até aonde eu posso ir? Até aonde é a minha responsabilidade? Como eu vou conquistar esse outro aos poucos para que, pelo menos, ele queira ouvir o que eu estou querendo dizer...

Roda de Conversa 2, 13/07/2018 (transcrição de áudio)

PF5-MT indica que, nos encontros de formação realizados com os professores, é recorrente ouvir: “Na teoria é uma coisa, na prática é outra!”, indicando que os professores não veem relação entre uma e outra. Para PF4-BC, essa questão é um desafio, pois acredita que os professores fazem confusão ao associarem a prática às questões enfrentadas cotidianamente nas escolas, como falta de estrutura e precarização nas condições de trabalho sem estabelecerem relação com a atividade prática pedagógica ou mesmo com a teoria. Assim, PF4-BC indica que os professores têm dificuldades em estabelecer relações entre a teoria e suas atividades pedagógicas.

Essa reflexão nos fez retomar os conceitos de individualidade *em-si*, próprios da vida cotidiana, e de individualidade *para-si*, característica da não cotidianidade (HELLER, 1987), isto é, de um processo de reflexão sobre a realidade. Gerar necessidade e criar possibilidades para refletir sobre os conhecimentos não cotidianos (ciência, arte, filosofia, moral e política), como salienta Duarte (2007), são, sem dúvida, um desafio não somente para os professores, mas também para os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Ao serem questionados(as) sobre como poderíamos desmistificar ou desnaturalizar essas questões nos professores e em nós mesmos, PF2-SP destaca que o processo de tomada de consciência exige tempo e paciência. Deparamo-nos, mais uma vez, com o reconhecimento dos(as) professores(as) formadores(as) de que o movimento da pesquisa os(as) ajudou a ampliar a visão sobre os processos educativos, gerando, assim, possibilidades para que contribuam com a ampliação da visão dos professores. Dessa forma,

[...] o professor deve apropriar-se do conhecimento que ultrapassa o senso comum, dos conhecimentos produzidos e acumulados pelos homens, para que seja possibilitado aos alunos não só terem acesso a ele como se

situarem e se compreenderem dentro do processo social contemporâneo (FACCI, 2004, p. 69).

Outro destaque dado por PF2-SP diz respeito à importância da relação entre os(as) professores(as) formadores(as) e os professores da rede, tão discutida pelos(as) professores(as) formadores(as). Entendendo-se parte desse processo, PF2-SP percebe a necessidade de respeitar o tempo de cada um, de fazer a leitura da realidade para saber identificar o seu lugar e o lugar do outro nesse processo. Essa análise nos fez perceber que, conforme os(as) professores(as) formadores(as) se apropriavam dos conhecimentos não cotidianos no processo da pesquisa com formação, em que suas próprias condições sociais de vida e de trabalho serviam de base para reelaboração de conhecimentos, num movimento de “*idas e vindas*”, avançavam na construção de novas sínteses.

É nesse sentido que Sánchez Vázquez (2011, p. 256) assevera que a “[...] prática é fundamento e fim da teoria”. Ele assegura que:

[...] a teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem de sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem de ser assimilada pelos que hão de suscitar, com seus atos reais, efetivos, essa transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passo indispensável para desenvolver ações reais efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática quando materializa, por meio de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

Dessa forma, não podemos dissociar a atividade prática da teoria, justamente porque uma depende da outra, assim, se a teoria não transforma a realidade, tampouco a atividade prática se sustenta sem o conhecimento teórico. O conhecimento científico, nesse sentido, é que serve de conjunto de “ferramentas mentais” (LIBÂNEO, 2016, p. 60) para acessarmos as funções psíquicas superiores (VYGOTSKI, 2012a) e, assim, ascendermos de uma formação em-si a uma formação para-si, assumindo uma *práxis*¹²² transformadora na atividade educativa.

¹²² O conceito de *práxis* a que nos referimos está ancorado em Sánchez Vázquez, que esclarece que o problema da unidade entre teoria e prática só pode ser resolvido quando entendermos a prática como atividade objetiva e transformadora da realidade natural que lhe é correspondente. Dessa forma, a prática mantém sua primazia com respeito à teoria, sem que essa primazia dissolva a teoria na prática, nem a prática na teoria. Suas relações, portanto, são de unidade e não de identidade – distinguem-se, porém, estão estreitamente relacionadas: “Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (VÁZQUEZ, 2011).

Dessa forma, ao nos apropriarmos dos conhecimentos existentes, os transformamos e criamos novos conhecimentos, numa relação dialética. Portanto, “[...] o professor não pode deixar de refletir sobre a linguagem que utiliza, não pode deixar de manter uma relação consciente com essa linguagem. Nesse caso, trata-se já de uma linguagem para-si” (DUARTE, 2007, p. 28).

Nessa direção, entendemos, assim como Bissoli e Both (2016, p. 23), que “[...] para que se desenvolva, o pensamento por conceitos deve ser objeto de ensino”, portanto, o(a) professor(a) formador(a) deverá encontrar o elo entre a dimensão prática e a dimensão teórica não só nos processos de formação dos professores com os quais dialoga na formação, mas com os seus próprios. Para Sánchez Vázquez (2011, p. 258):

Essa relação não é direta e imediata, mas, sim, por meio de um processo complexo no qual algumas vezes se transita da prática à teoria, e outras desta para a prática. A atividade prática que hoje é fonte da teoria exige, por sua vez, uma prática que não existe ainda e, dessa maneira, a teoria (projeto de uma prática inexistente) determina a prática real e efetiva. Por outro lado, a teoria que ainda não tem essa relação com a prática, porque de certo modo se adianta a ela, pode ganhar essa vinculação posteriormente.

Sabemos o quanto é difícil superarmos essa questão, visto que aqui estamos falando em possibilidades. Mas, para tentarmos diminuir a distância entre teoria e prática, precisamos nos debruçar sobre o desenvolvimento do pensamento conceitual, que de acordo com Bissoli e Both (2016, p. 27) “[...] não se forma como resultado da evolução linear do pensamento espontâneo, ele deve ser ensinado”. Percebemos, aqui, a importância da pesquisa e especificamente de uma pesquisa com formação para ajudar na construção do pensamento conceitual junto aos(as) professores(as) formadores(as), já que são organizadores de processos de formação continuada de si mesmos(as) e de outros professores.

Essas análises da relação entre teoria e prática foram fundamentais para refletirmos sobre o desenvolvimento da pesquisa com formação. Podemos dizer que, a princípio, pensávamos que as atividades realizadas na pesquisa serviriam de elementos mediadores fundamentais no processo, porém, com o avanço da pesquisa, percebemos que não somente as atividades, mas as relações estabelecidas entre a pesquisadora-formadora e os(as) professores(as) formadores(as) e destes(as) entre si, desempenharam mediações significativas nos processos de formação e autoformação dos sujeitos, fazendo-nos refletir a respeito da centralidade do processo

formativo ao longo de toda pesquisa. Na próxima subseção, reforçamos algumas dessas reflexões.

4.3.3 A centralidade do processo formativo

Considerando o meio como fonte de desenvolvimento, assim como Vigotski (2018), entendíamos que o caminho trilhado na pesquisa poderia não servir a todos(as) os(as) professores(as) formadores(as), tampouco tínhamos a ilusão de que todos(as) eles(as) conseguiriam se aproximar de suas personalidades por intermédio das mesmas circunstâncias, visto que, mesmo sendo fonte de desenvolvimento, o meio não é determinante deste.

Nesse sentido, muito nos fez refletir o que PF2-SP disse na segunda roda de conversa (13/07/2018): “*é na relação que a gente vê quem é realmente o sujeito*”. Com esta enunciação, percebemos que “[...] as formas de se relacionar com o seu contexto são influenciadas pelas particularidades da sua trajetória de vida e pela forma como viveu e sentiu cada experiência” (BARROS; PEQUENO, 2017, p. 82). Assim, na experiência da pesquisa com formação, conforme nos orienta a Teoria Histórico-Cultural, ao compartilharem do mesmo contexto, todos(as) os(as) professores(as) formadores(as) eram iguais em suas potencialidades, porém, cada um(a), de um modo particular, percebeu, afetou ou foi afetado(a) pelo meio de forma singular.

Na relação, na ação dialógica e reflexiva, os(as) professores(as) formadores(as) permitiram-se ver-se e ver o outro, como destaca PF2-SP. Concordamos com Leontiev (1978, p. 272), ao afirmar:

As suas relações com o mundo têm sempre como intermediário a relação do homem aos outros seres humanos; a sua atividade está sempre inserida na comunicação. A comunicação quer esta se efetue sob a forma exterior, inicial de atividade em comum, quer sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental, é a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade.

Com esse entendimento, nos empenhávamos em perceber se tínhamos conseguido dar o salto no desenvolvimento da pesquisa e, para isso, precisamos voltar a um dos objetivos para nos aproximar das possibilidades de respostas: analisar de que maneira se dá o processo de formação e autoformação dos(as) professores(as) formadores(as) ficou como um farol a iluminar nossas reflexões.

Ao olhar para esse objetivo, na rodada de conversas individuais, fizemos a seguinte pergunta aos(as) professores(as) formadores(as): *O que foi diferente no percurso formativo desse ano para o dos anos anteriores? Houve diferença?*

PF5-MT salientou:

PF5-MT: *Foi usado um estudo específico, a THC e, concretamente, nós usamos o material [com] que a gente desencadeou as formações, os cadernos, que era um estudo muito profundo. Foi importante. Acho que foi o “X” da questão...*

Eu vou começar de onde, “né”? A gente sempre começa vendo a criança, a criança... Então, começar de mim mesmo, eu – professor. Então isso foi um diferencial. A gente pegou um estudo que realmente nos fez refletir bastante. E eu acho que pode ser usado em qualquer segmento, em qualquer nível de ensino que a secretaria vai atuar. Então essa foi a questão.

Conversa Individual, 17/12/2018 (transcrição de áudio)

O processo de formação desenvolvido na pesquisa colocou as relações estabelecidas pelos(as) próprios(as) professores(as) formadores(as) no centro desse processo, entendendo-os(as) como sujeitos ativos de seu desenvolvimento e isso foi percebido por eles(as) quando verbalizaram que “*esse foi o diferencial*”: começar por eles(as) mesmos(as), pelas relações. As diferentes atividades realizadas no processo de formação só tiveram sentido para os(as) professores(as) formadores(as) porque as relações com suas vivências pessoais e profissionais estavam na centralidade do processo formativo. Dessa forma, em alguns momentos, nessa relação, se contradisseram, se associaram, ou mesmo, se complementaram e esse processo se configurou como de autoformação. Podemos dizer, ainda, que se os(as) marcaram é porque os(as) desenvolveram.

Valendo-nos, mais uma vez, da rodada de conversas individuais, vejamos o que PF3-MN disse sobre o processo de formação desenvolvido na pesquisa:

PF3-MN: *Eu gostaria de fazer um destaque... Nesses estudos mais específicos com nossa equipe de Educação Infantil, eu pude ter acesso a elementos da Ciência aos quais eu nunca tinha tido, novos conceitos... Tive bastante dificuldade com alguns aspectos mais filosóficos que eu não tinha pré-requisitos para aquelas discussões... então houve momentos em que eu não conseguia responder o que você perguntava porque eu não tinha valores agregados para aquilo, então eu senti muita dificuldade e isso me levou a buscar para além daqueles momentos de estudos, por isso eu também agradeço porque eu continuo reafirmando a ampliação dos conhecimentos.*

Gostaria de destacar uma atividade que você fez conosco, que foi emocionante e fundamental, que foi aquela atividade com as fotos sobre a mesa... Ali a gente viajou no

tempo sem sair do lugar! A gente estava dentro do mesmo espaço físico, mas a gente estava, ao mesmo tempo, para muito além dele em momentos formais e informais... porque naquele momento você nos olhou como humanos, você não olhou só para o formador, você olhou para ele também, mas você, naquele momento, considerou quem o formador: é humano, “né”? Então foi uma... uma atividade que eu destaco, que foi muito, muito importante... todas as outras foram, mas aquela me fez sentir... sentir respeitada!

E todos os conhecimentos científicos que vieram: o exercício da escrita – outro elemento que eu também destaco e agradeço, porque nessa nossa vida corrida, a gente lê mas nem sempre produz a escrita, “né”? Você leva para discussão, mas tentar formalizar o pensamento, escrever... nem sempre você consegue disciplina para isso em meio a tantas demandas. Você conseguiu trazer essa oportunidade, que foi a oportunidade do registro escrito, que também é fundamental no processo de reflexão e de construção do conhecimento. E a interação de modo geral... poder olhar para o outro, ouvir como o outro pensa, como ele compreendeu aquilo e ver que... Nossa! “Como eu estou distante” ou “não, já não estou tanto”... Olha a PF3-MN que chegou e olha PF3-MN que eu estou agora. Nossa! Há um tempo atrás eu nem saberia o que seria isso...

Hoje eu já consigo colaborar de alguma forma, então, a valorização do ser humano... E é isso que eu destaco. Então, nesse trabalho que você teve conosco, nesse percurso, nesse período, é o respeito e a valorização do outro o que eu destaco.

Conversa Individual, 19/12/2018 (transcrição de áudio).

As enunciações de PF3-MN nos fizeram refletir sobre a relação que estabelecemos com os(as) professores(as) formadores(as) no processo da pesquisa. Como é importante a forma como nos relacionamos com os outros! PF3-MN destaca seu processo de superação no que diz respeito à apropriação dos conceitos. Vimos, inclusive, que ao longo da pesquisa os(as) professores(as) formadores(as) tiveram a necessidade de fazer um dicionário dos conceitos que eles(as) desconheciam para que conseguissem se apropriar e, assim, ter melhores condições de entender o processo da pesquisa com formação.

Outro destaque dado por PF3-MN foi o exercício do registro escrito, referindo-se aos registros autorreflexivos que fazíamos ao final de cada roda de conversa e de cada encontro do GELE, enquanto atitude consciente do(a) professor(a) formador(a) em processo de formação e autoformação. Essa experiência constituía a forma mais elaborada da cultura e que, de algum modo, influenciou o desenvolvimento dos(as) professores(as) formadores(as) (VIGOTSKI, 2018). Mas, a relação, “a interação de modo geral... poder olhar para o outro, ouvir como o outro pensa, como ele compreendeu” foi o grande destaque do processo de formação percebido pelos(as) professores(as) formadores(as).

O encontro com o outro, em diferentes situações, nos fez entender mais ainda, como assinala Vigotski (2010, p. 456, grifos nossos) que:

No fim das contas, *só a vida educa*, e quanto mais amplamente ela se irromper na escola, mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida como uma cerca alta. A educação é tão inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital.

Olhando para a relação que imprimimos no processo de formação do(a) professor(a) formador(a), podemos dizer que não se pautou numa relação hierarquizada, ao contrário, colocamo-nos num lugar onde tanto pesquisadora quanto os sujeitos envolvidos na pesquisa tinham condições de contribuir, dizer de outro jeito ou não dizer. Não podíamos, de forma alguma, nos colocar envoltos de “uma cerca alta”, portanto, estávamos, nós e os(as) professores(as) formadores(as), abertos às diversas experiências – sociais, históricas, culturais, que, se internalizadas, constituir-se-iam em nossas vivências, contribuindo, assim, com o nosso desenvolvimento, uma vez que, “[...] é na interação com o outro e por meio de sua própria atividade que o sujeito aprende e se desenvolve” (MELLO; LUGLE, 2014, p. 266).

Com os(as) professores(as) formadores(as) não foi diferente. Percebemos que um(a) apresentava dificuldade em planejar, se organizar, sistematizar o conhecimento; outro(a), nos primeiros encontros, não falava, pois entendia que a pouca experiência não o(a) habilitava a contribuir; outros(as), ainda, indicavam a lacuna conceitual como um fator dificultador. Ressaltamos, pois, que esse processo é feito não só de evoluções, mas também de involuções (VIGOTSKI, 2018), portanto constituíram-se em forças motrizes para o desenvolvimento.

Ao colocarmos as relações estabelecidas pelo(a) professor(a) formador(a) no centro de seu processo formativo – a sua pessoa e a sua profissão, utilizando-nos, para isso, de atividades mobilizadoras de novas construções conceituais, permitindo-os(as) realizarem abstrações e generalizações, tentamos, na pesquisa, colaborar com a tomada de consciência sobre o ser professor(a) formador(a), sua formação e autoformação. Nesse sentido, como esclarece Vigotski (2018), nosso papel não era estudar o meio e as leis de sua estruturação, mas o papel e o significado da participação e influência desse meio no desenvolvimento dos(as) professores(as) formadores(as).

As enunciações de PF1-MR corroboram as de PF3-MN, ao tratar sobre a relação no processo de formação do(a) professor(a) formador(a):

PF1-MR: *Você trouxe esse momento de estudos, de discussão, de esclarecimento. Eu enxergo esse momento de formação do formador... eu posso dizer da minha análise sobre a avaliação da nossa equipe, como um avanço muito positivo para nossa equipe. Um amadurecimento, no sentido de respeito pelo conhecimento do outro, de respeito pelo seu conhecimento, de... ter o entendimento de que eu aprendo com o outro: “Eu não sei, mas eu posso aprender... me ajuda aqui!” E o amadurecimento no sentido de receber... qualquer observação que se faça sobre o trabalho, sobre a forma de pensar, entendeu? Eu vejo isso como um ponto muito positivo na equipe [...]. Assim... uma das coisas que eu posso dizer é que a gente trabalha muito com a questão do diálogo... de saber ouvir... respeitar o colega quando ele se posiciona, e saber ouvir as críticas, quando elas não são boas...*

Conversa Individual, 31/01/2019 (transcrição de áudio)

Nesse sentido, as enunciações nos fazem acreditar que os(as) professores(as) formadores(as) atribuíram sentido ao que vivenciaram em seu processo de formação, dessa forma, conseguiram fazer generalizações ao aplicar os conceitos adequadamente às situações. Acreditamos que as relações estabelecidas entre eles(as) foram fundamentais para que cada um(a), a seu modo, conseguisse evoluir em seus níveis de desenvolvimento. Sabíamos, assim, que as influências dessas relações seriam medidas também “[...] pelo nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido ao que nele acontece” (VIGOTSKI, 2018, p. 79).

As circunstâncias do meio em que os(as) professores(as) formadores(as) estavam inseridos(as) apresentaram não só desafios, mas possibilidades que se constituíram nas bases do seu desenvolvimento. Portanto, a partir das análises realizadas, era chegado o momento de “aprofundar a referência teórica para pensar a prática” (MELLO; LUGLE, 2014, p. 271), era chegado o momento de pensar em possibilidades.

4.4 Para além de desafios, possibilidades!

Refletir sobre as possibilidades de caminhos que pudessem contribuir com os processos de formação e autoformação dos(as) professores(as) formadores(as) foi um dos objetivos traçados para a pesquisa. Nesse sentido, não podíamos deixar de pensar em possibilidades que colaborassem com a desconstrução de condições já estabelecidas nos processos de formação, indicadas, pelos(as) professores(as) formadores(as), como desafios nos itens anteriores. É urgente, conforme nos indica Mészáros (2008, p. 56, grifos do autor), se estivermos comprometidos com uma educação para além do capital, criar “[...] uma alternativa abrangente *concretamente*

sustentável ao que já existe”. Educar, assim, exige certa transgressão. Exige que saíamos do lugar onde estamos e nos movimentemos para um outro lugar. Mais ainda, exige que, de uma consciência em-si possamos evoluir a uma consciência para-si. Como nos adverte Duarte (2007, p. 28): “Uma teoria histórico-social da formação do indivíduo não pode permanecer nesse primeiro momento, o do conhecimento do que o indivíduo é, mas precisa se posicionar em relação ao *vir-a-ser* da individualidade humana”.

Acreditamos que o *vir-a-ser* indica possibilidades. Assim, ao serem perguntados, na rodada de conversas individuais, sobre possibilidades de caminhos para os processos de formação de professores(as) formadores(as), tendo em vista o que tínhamos vivenciado na pesquisa, disseram:

PF6-NT: *Eu acho que nós devemos ter a cultura da formação, porque nós somos formadores e talvez essa cultura não tenha sido trabalhada tanto nos outros anos, mas já é um começo porque já vai mudando a nossa vida, os nossos paradigmas, os nossos conceitos. É fundamental!*

Conversa Individual, 12/12/2018 (transcrição de áudio)

PF6-NT salienta que devemos ter uma “*cultura da formação*”, no sentido de que a formação do(a) professor(a) formador(a) tem que ser sistemática, contínua para possibilitar mudança de paradigmas e conceitos. Entretanto, percebemos que PF6-NT refere-se ao processo de formação dos(as) professores(as) formadores(as) da ERC/PFC – Educação Infantil somente. Já a enunciação de PF3-MN revela que, a partir da experiência de formação vivenciada na equipe, mesmo não sabendo dizer “*como*” isso poderia se efetivar concretamente, entende que essa experiência deveria ser ampliada para as demais equipes:

PF3-MN: *Eu penso que ela é tão rica a ponto que deve ser ampliada. Não saberia agora te responder certamente como, mas que todos precisam passar por essa experiência, com certeza, te digo que sim! Porque eu sou a prova viva de como eu cresci e eu gostaria que os outros também tivessem essa oportunidade. Então eu te afirmo que é importante ampliar, sim, na medida do possível, claro.*

Conversa Individual, 19/12/2018 (transcrição de áudio)

PF1-MR e PF4-BC além de entenderem que a experiência de formação na ERC/PFC – Educação Infantil poderia, certamente, ser uma possibilidade de efetivação nas demais equipes de formação, indicam outras possibilidades. Vejamos:

PF1-MR: *Possibilidade de efetivação? Claro! Com certeza! Por isso que eu estava dizendo: não sei como é que vai ser pra esse ano porque material nós temos para esse momento de estudo. É um momento muito, muito importante pra gente, mas eu vejo que essa parceria que a gente fez lá com os colegas do GEPEV, isso também foi muito importante porque, como falei, nós temos um conhecimento daqui dos estudos com os professores, mas o que se está estudando lá na academia: as reflexões dos teóricos e tudo mais, o conhecimento científico um pouco mais aprofundado, “né”? Acho que isso enriquece muito e é uma possibilidade muito importante de dar uma continuidade... a universidade contribuindo na formação do professor, porque ela contribui com a nossa formação de formador aqui e a gente vai e contribui com a formação do professor que vai desenvolver lá na escola. Indiretamente, isso está acontecendo: um projeto de extensão da universidade.*

Conversa Individual, 31/01/2019 (transcrição de áudio)

PF4-BC: *Eu acho que nós deveríamos organizar uma agenda... não sei se possível todo mês ou de dois em dois meses... a gente fazer esse movimento de formação, de ter a formação do formador [...]. Porque eu penso que no grupo maior a gente se perde mais, então tem que ter esse grupo menor e fazer essa retomada também. Montar uma agenda de formação do formador para o ano todo, com todos.*

Conversa Individual, 14/12/2018 (transcrição de áudio)

Para PF1-MR, a experiência com o GELE, em colaboração com o GEPEV/UFAM foi muito importante para a apropriação dos conceitos. Como a conversa com ele(a) foi realizada no início desse ano, demonstrou preocupação em como ficaria essa relação entre o GEPEV/UFAM e os(as) professores(as) formadores(as) com o término da pesquisa, tendo em vista que percebe essa aproximação da universidade com os professores da Educação Básica muito importante, portanto, aponta como uma possibilidade. Salaria, ainda, que material para estudo a ERC/PFC – Educação Infantil tem, referindo-se à Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil (2016) e demais livros adquiridos pela referida equipe.

PF4-BC sugere que, além da formação dos(as) professores(as) formadores(as) em suas subequipes, como fizemos na pesquisa com a Educação Infantil, nas rodas de conversa, uma possibilidade seria organizar uma agenda de formação mensal ou bimestral que contemplasse a ERC/PFC como um todo.

PF2-SP: *Eu vejo aqui que há possibilidade de a gente crescer junto... Eu acho que, sendo estruturado, porque... quando a gente está na pesquisa, a gente faz e a gente se envolve e tem toda uma empolgação porque a gente vai tendo todo o resultado. Mas, muito mais do que dados para a pesquisa, é a continuidade do que a gente vai fazer depois... Eu falo isso por experiência própria porque hoje, às vezes, eu fico pensando: Poxa, eu acho que faltou um retorno depois que eu fiz a pesquisa em tal canto... falando da minha experiência no mestrado.*

Então eu acredito que o que vai ser mais válido depois disso aqui são os frutos que podem ser gerados, então eu vejo que essa possibilidade de organização nessa tríade: formadores–mediador–grupo de pesquisa, que já tem um amadurecimento, eu vejo aqui que é bem positivo. Eu penso que não pode parar, aliás eu acredito que deve alcançar outros grupos, para além do grupo da Educação Infantil, mas agregar outros também, “né”? A gente tem muita gente aí que a gente pode abrigar... lembro que no GELE não era só a equipe de Educação Infantil, mas tinha as meninas das OFS, com formação em Letras, tinham colegas com outras formações e a discussões... na Matemática! Então a qualidade das discussões, por possibilitar essa relação de conhecimentos... cada um, agregando aquilo do seu mundo... foi muito positivo!

Eu acredito que é uma possibilidade boa e necessária porque quando a formação era de natureza individual, tu vai muito somente no que tu achas que é necessário para ti, mas quando tu encontra com outros, daí a necessidade do outro... você cria outras necessidades a partir de coisas que você não viu e que o outro vai te apresentar... é que nem quando a gente é criança, se não tivesse um adulto pra apresentar esse mundo pra gente, quantas possibilidades a gente iria perder... ia deixar de ser criança em algumas coisas, então a gente às vezes é adulto-criança em outros aspectos... de conhecimento e tudo... eu acho e vejo como algo válido e necessário de continuidade e de maior alcance.

Conversa Individual, 11/12/2018 (transcrição de áudio)

Mais uma vez percebemos a importância que os(as) professores(as) formadores(as) atribuíram aos encontros do GELE, em articulação com o GEPEV/UFAM e, na fala de PF2-SP, observamos que ele(a) indicou a figura da pesquisadora-formadora como “*mediadora*” do processo de formação. Além disso, percebia a possibilidade de crescimento coletivo. Mas demonstrou receio em como seria o processo de formação após o término da pesquisa. De qualquer maneira, era necessário pensar em algo estruturado, planejado para dar continuidade à formação do(a) professor(a) formador(a), com expansão para outras equipes participarem.

A importância da relação no processo de formação do(a) professor(a) formador(a) é reforçada por PF2-SP, ao indicar que, nesse processo educativo, novas necessidades poderiam surgir, ao que, nas enunciações de PF5-MT, observamos outro aspecto. Uma possibilidade que nenhum(a) professor(a) formador(a) tinha destacado de forma tão expressiva até esse momento: as implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural para os processos de formação de professores.

PF5-MT: *A gente percebe que tem muita coisa pra estudar, são muitas coisas que, às vezes, a gente faz só superficialmente... e que são coisas mais profundas, “né”? Então o próprio material, que a gente observou nos estudos desde o início, ele não apresenta uma linha só, mas a Teoria Histórico-Cultural a gente identifica bem. Esse autor, essa autora lançam mão e embasam todo estudo na Teoria Histórico-Cultural. Então a gente já consegue visualizar, “né”? De uma certa medida, claro... Aonde que a Teoria Histórico-Cultural está embasando, está dando suporte para aquela pessoa que está escrevendo, “né”? Ajudou muito em vários aspectos: leitura e escrita, na questão do brincar, das interações das crianças. Então contribuiu para a formação do formador, a minha formação... e esse processo também contribuiu, essa dinâmica de leitura, de estudo individual, de estudo coletivo, isso também contribuiu. A gente vê que dá resultado e a gente vê que o movimento, às vezes, não é do grupão, do formador aqui como um todo. Quando a gente se reúne é que a gente percebe que, às vezes, a gente ainda é muito solitário. Falando assim... esse processo valorizou mais a gente. Seria fantástico se a gente conseguisse fazer com que houvesse...um sonho, “né”? Fazer com que houvesse na rede... mas não é impossível. É difícil, mas não é impossível... ver uma rede de ensino bem determinada, quer dizer, o quê que eu quero? O quê que a rede de ensino pensa? E isso é a partir de uma maturidade das pessoas... porque cada formador tem o seu perfil... Não adianta a gente pensar que existe uma unanimidade, mas esse processo... se a gente conseguisse assimilar esse processo, de que eu posso contribuir, alguém pode contribuir comigo, ia ser fantástico! Eu penso que é uma possibilidade de amadurecimento da rede.*

Conversa Individual, 17/12/2018 (transcrição de áudio)

Mesmo admitindo que alguns conceitos ainda ficaram na superficialidade, e não poderia ser diferente, dado que a pesquisa tem tempo para iniciar e tempo para terminar, PF5-MT ressalta a importância de termos uma teoria que subsidiou nossos processos de formação ao longo da pesquisa. Concordamos com Pederiva et al. (2017, p. 11), quando afirmam que:

Essa transformação de uma teoria em prática acontece quando conhecemos a teoria, refletimos sobre suas implicações pedagógicas adotadas ou criamos práticas organizadas com base nela, sintonizadas com as diretrizes que nascem dessa teoria e avaliadas sistematicamente com a intenção de aproximar, cada vez mais, o que queremos daquilo que, de fato, fazemos.

Desde o início da pesquisa anunciamos aos(as) professores(as) formadores(as) que a Teoria Histórico-Cultural fundamentaria nossa pesquisa. Sabíamos que a equipe da Educação Infantil, por causa do trabalho da formação com os professores, já tinha adquirido alguns livros de Vigotski, como o Obras Escolhidas II e III, A Formação Social da Mente e, na própria biblioteca da DDPM, temos disponíveis obras desse autor. Entretanto, ainda não tínhamos tido uma relação consciente com a teoria, especificamente, com a Teoria Histórico-Cultural, de forma que, em alguns momentos, nas discussões, percebíamos um misto de teorias.

Quando isso acontecia, sempre retomávamos o diálogo, indicando que a pesquisa se orientava sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Como pesquisadora-formadora também foi um desafio, pois começamos a estudar a referida teoria no início do doutorado. Então, os estudos no GEPEV/UFAM, as disciplinas cursadas e o próprio movimento da pesquisa – o GELE e as rodas de conversa, muito contribuíram e me fizeram acreditar que a Teoria Histórico-Cultural era, sim, uma grande possibilidade para a pesquisa com formação de professores(as) formadores(as).

O que as enunciações de PF5-MT demonstram? Para nós, que a Teoria Histórico-Cultural gerou necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas de PF5-MT, nas ações de formação e, conseqüentemente, nas políticas públicas de educação da SEMED/Manaus. Entretanto, é importante que entendamos:

Seja em relação à “manutenção”, seja em relação à “mudança” de uma dada concepção de mundo, a questão fundamental é a necessidade de modificar, de uma forma *duradoura*, o modo de *internalização* historicamente prevalecente (MÉSZÁROS, 2008, p. 52, grifos do autor).

Pensar o ser humano, os professores, as crianças, os jovens e adultos, todos, de forma integral, essa, sim, seria uma possibilidade das grandes! “Educar-se, torna-se, desse modo, o exercício de possibilidades e não de limitações” (PEDERIVA et al., 2018, p. 23). Assim, a necessidade de modificar os processos de formação e autoformação de professores(as) formadores(as) vincula-se ao exercício das possibilidades reveladas na pesquisa, que nos educam a pensarmos não nas limitações, mas, fundamentalmente, no vir-a-ser.

(IN)CONCLUSÕES: A PESQUISA COMO POSSIBILIDADE FORMATIVA E AUTOFORMATIVA

Eu sei de muito pouco. Mas tenho
a meu favor tudo o que não sei e – por ser
um campo virgem – está livre de preconceitos.
Tudo o que não sei é a minha parte maior
e melhor: é a minha larguesa¹²³.

(Clarice Lispector)

Ao grafarmos o tema destas considerações finais de (in)conclusões, queremos dizer, em primeiro lugar, que o prefixo *in* toma, aqui, o significado de “negação”. Nesse sentido, ao finalizarmos o ciclo da pesquisa com a escrita desse texto, não significa que entendemos esse texto como uma escrita finalística. De forma alguma. Ele representa algumas reflexões sobre o percurso da pesquisa, em que nos propusemos compreender as contribuições de uma proposta de formação continuada, alicerçada no referencial da Teoria Histórico-Cultural, para os processos de formação e autoformação e de construção da identidade de professores(as) formadores(as) da ERC/PFC – Educação Infantil.

Para saber se realmente compreendemos tais processos de formação e autoformação, cabe nos perguntarmos: Será que conseguimos (re)conhecer os(as) professores(as) formadores(as)? Será que logramos êxito em identificar e analisar de que maneira se dá o processo formativo e autoformativo do professor(a) formador(a) e como tal processo impacta na construção de sua identidade? Será que entendemos como os(as) professores(as) formadores(as) se (re)conhecem no percurso da profissão? E, por último, será que conseguimos identificar possibilidades que contribuam com os processos de formação e autoformação do(a) professor(a) formador(a)?

Compreender a atividade educativa não é tarefa fácil, ao contrário, é bem complexa, assim também como foi complexo investigar nosso objeto de pesquisa – a formação de professores(as) formadores(as) – tendo como base teórica e metodológica a Teoria Histórico-Cultural. Dessa forma, nossas (in)conclusões

¹²³ Excerto do Poema “Diálogo do desconhecido”, que compõe o livro *Aprendendo a Viver*, de Clarice Lispector (2013).

começam dizendo dos meus desafios, enquanto pesquisadora-formadora e, aqui, atendo-me a indicar dois deles: o primeiro foi a difícil tarefa de me apropriar dos conceitos fundamentais da Teoria Histórico-Cultural ao mesmo tempo em que cursava o doutorado e realizava a pesquisa e, o segundo, realizar a pesquisa no mesmo ambiente em que desempenho a função de chefe.

Diria que o primeiro desafio foi o mais difícil, dada a consciência de ter conseguido apenas me aproximar dos conceitos fundamentais da Teoria Histórico-Cultural, o que nos indica que a pesquisa não está imune a limitações. O processo de compreensão, como indicam Mello e Bissoli (2015, p. 147), “[...] consiste em estabelecer relações, em saber destacar o importante e passar dos elementos isolados ao sentido do todo”. Sendo assim, compreender exigiu-nos que fizéssemos escolhas de autores, de linguagens, de formas de registro, principalmente do registro escrito desta tese. Quantas e quantas vezes refizemos nosso texto escrito, questionando-nos se estávamos conseguindo expressar ao leitor o movimento da pesquisa, o esforço em nos aproximarmos não somente dos conceitos, mas, sobretudo, dos(as) professores(as) formadores(as).

Essa aproximação, pela pesquisa, poderia garantir a superação de nosso segundo desafio, o que acreditamos ter conseguido transpor. Nossa realidade objetiva, que é nossa atividade prática, constituiu-se em fonte da atividade teórica. Portanto, o diálogo entre o que a Teoria Histórico-Cultural nos apresentava como possibilidades e nosso trabalho de formação, nos aproximou da *práxis* a que tanto almejamos.

Sabendo que “[...] um verdadeiro conceito pressupõe abstrações e generalizações, visto que se baseia nos processos de análise e síntese” (VIGOTSKI, 2001, p. 220), ao longo da pesquisa, uma preocupação sempre nos rondava: nos processos de formação e autoformação de professores(as) formadores(as), estamos colaborando com a construção de conceitos verdadeiros ou validando pseudoconceitos? Diante dessa questão, é importante darmos destaque ao conceito de vivência, tão discutido nos encontros de pesquisa com formação.

Ao iniciarmos as observações preliminares à pesquisa, deparamo-nos com o conceito de vivência no projeto de formação dos(as) professores(as) formadores(as). Para nós, naquele exato momento, era natural, era óbvio que se tratava de uma vivência. Somente quando iniciamos a coleta e organização dos dados gerados no campo, quando começamos a realizar as análises, tendo em vista os pressupostos

da Teoria Histórico-Cultural, é que também nós nos demos conta de que era preciso desnaturalizar aquele conceito encrustado em nossas falas, em nossa compreensão. Podemos dizer, ao término do ciclo da pesquisa que, tanto pesquisadora-formadora quanto professores(as) formadores(as), conseguiram avançar do nível do desenvolvimento em que estavam (nível de desenvolvimento atual) para outro nível de desenvolvimento, entretanto, ainda precisamos avançar mais, necessidade vital do ser humano.

Os registros nos mostraram que, mesmo não conseguindo verbalizar o significado do conceito de vivência, os(as) professores(as) formadores(as) conseguiam aplicá-lo corretamente numa situação concreta, quando precisavam dele em suas elaborações e construções conceituais. De acordo com Vygotski (2014, p. 296, tradução nossa), “[...] a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, essa relação é o movimento do pensamento até a palavra e, ao contrário, da palavra até o pensamento”¹²⁴, assim, a construção do conceito acontece no processo e, no caso do(a) professor(a) formador(a), aconteceu no processo de sua formação e autoformação. Um processo contínuo e que, por isso mesmo, requer a participação de todas as funções psíquicas superiores, imprescindíveis para a construção dos conceitos (VYGOTSKI, 2014).

Estabelecermos as devidas relações entre o conhecimento espontâneo e o teórico foi muito importante para conseguirmos perceber a realidade dos processos de formação e autoformação dos(as) professores(as) formadores(as). Entretanto, só o acesso às esferas não cotidianas não garante a reflexão ou a mudança de postura diante da realidade. O que garante uma mudança é o sentido e o significado que damos às apropriações e às objetivações que fazemos, para que possamos criar teoria a partir da relação consciente com a prática que realizamos (MELLO, 2000) e isso demanda esforço, condições, envolvimento e tempo. Queremos dizer que precisaríamos de mais tempo, na pesquisa, para avançarmos no nível de desenvolvimento dos(as) professores(as) formadores(as).

Discutir, com os sujeitos da pesquisa, o sentido que cada um(a) dava a seus processos de formação, como professores(as) formadores(as), foi imprescindível para se reconhecerem no percurso da profissão. O(A) professor(a) formador(a), portanto,

¹²⁴ “[...] la relación entre el pensamiento y la palabra no es una cosa, sino un proceso, esa relación es el movimiento del pensamiento hacia la palabra y al revés, de la palabra hacia el pensamiento”.

é um profissional que tem consciência de sua responsabilidade social e política, visto que articula a necessidade de sua formação à melhoria dos processos de formação continuada dos professores da rede municipal de Manaus.

Os dados gerados no campo nos indicam que a identidade profissional dos(as) professores(as) formadores(as) é um processo em construção permanente. Esse entendimento de processo, de construção de identidade foi possível à medida em que, ao longo da pesquisa, as relações estabelecidas pelos(as) professores(as) formadores(as) com sua pessoa e com sua profissionalidade, assumiram a centralidade do processo formativo e autoformativo desses sujeitos.

O papel da ação reflexiva e dialógica no desenvolvimento da pesquisa garantiu a troca de ideias, as reelaborações conceituais, a proximidade com o outro, a convergência e a divergência, assim também como garantiu silêncios que nos disseram da importância do processo de escuta nas relações sociais, fazendo-nos acreditar “[...] que na dinâmica das trocas verbais, os interlocutores incorporam, articulam, contestam, recusam as vozes que compõem o contexto dos enunciados que produzem” (FONTANA, 2005, p. 25).

O(A) professor(a) formador(a), nas interações que aconteceram na pesquisa, reconhece que exerce uma profissão fincada numa “zona limítrofe” entre os professores e o sistema institucional macro da SEMED/Manaus, o que interfere no exercício da profissão e gera tensões que, contraditoriamente, geram aproximações e terreno fértil para o desenvolvimento dele(a), enquanto pessoa e profissional, e dos professores que participam dos processos de formação continuada da Secretaria. Até porque, se eles(as) compreenderam melhor sua função, como professores(as) formadores(as), somente quando assumiram essa função, então era compreensível que os professores da rede também tivessem dificuldades em compreender os múltiplos contextos que envolvem tal profissão.

Os resultados da pesquisa nos indicam que os(as) professores(as) formadores(as) percebem que o meio no qual estão inseridos(as) é propício para o investimento em sua formação e autoformação. Da mesma forma, admitem que a relação com o meio – suas vivências –, tem papel fundamental na construção do seu ser pessoa e ser profissional. O processo da pesquisa constituiu-se, assim, numa vivência, visto que, de uma forma ou de outra, marcou singularmente cada um(a) dos sujeitos envolvidos (VIGOTSKI, 2018).

Ao imprimir, na pesquisa, um processo de formação e autoformação de professores(as) formadores(as) que, ao invés de focar em temáticas, preocupou-se com o processo; que de uma formação pontual, imprimiu o caráter relacional; de uma formação sem continuidade, tentou vivenciar um processo contínuo de formação, articulado ao processo de formação dos professores da rede de ensino da SEMED/Manaus, tendo como pressupostos a Teoria Histórico-Cultural, vislumbramos possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional do(a) professor(a) formador(a), já que um dos focos dessa teoria é o desenvolvimento da consciência e da inteligência dos sujeitos, fazendo-os(as) se aproximarem de um nível de cultura mais elevado.

O percurso da pesquisa nos faz acreditar nas possibilidades de processos de formação de professores(as) formadores(as), sejam articulados com as universidades, sejam realizados nas subequipes da ERC/PFC, sejam realizados entre as equipes de trabalho que compõem a DDPM como um todo, mas, sobretudo, que tais processos de formação e autoformação, quaisquer que sejam, insistam na centralidade das relações entre os sujeitos envolvidos. Essas articulações e possibilidades de parceria colaboram com a construção de processos ativos de desenvolvimento que, como bem salienta Mello e Lugle (2014, p. 267), “[...] o sujeito, ao testemunhar outro mais experiente se relacionar com o objeto ou fenômeno da cultura, vai compreendendo a sua funcionalidade e vai se apropriando do objeto”. Mas somente isso não basta. Precisamos da vivência (VIGOTSKI, 2018).

Nosso grande desafio é este: mantermo-nos humanos em uma sociedade que insiste em nos desumanizar. Portanto, quanto mais contato com a cultura humano genérica, melhores pessoas e profissionais seremos. Dessa feita, digo, sem temor: a pessoa que iniciou o doutorado não é a mesma que iniciou a pesquisa; a pessoa que iniciou a pesquisa não é a mesma que iniciou a escrita desse texto; a pessoa que iniciou a escrita desse texto não é a mesma que finaliza esse ciclo da pesquisa.

Acreditamos, então, que os processos de formação continuada do(a) professor(a) formador(a) podem colaborar para a tomada de consciência do ser professor(a) formador(a), da sua formação e autoformação, desde que, na centralidade desse processo, estejam as relações que se pautem a sua pessoa e a sua profissionalidade. Para isso, devem utilizar-se, de forma intencional e sistemática, de uma ação reflexiva e dialógica como elementos mediadores que, por meio de

abstrações e generalizações, possam constituir-se em atividades mobilizadoras de novas construções conceituais.

Esse movimento possibilitou a ação formativa e autoformativa da pesquisa, não só nos(as) professores(as) formadores(as), mas em nós mesmos, como pesquisadora-formadora, fazendo-nos acreditar, mais ainda, que a construção do conhecimento é legítima a todos nós quando a entendemos como processo coletivo e colaborativo. Assim, sou sabedora de que o ciclo da pesquisa termina aqui, mas o compromisso com os processos de formação continuada que gerem desenvolvimento nos(as) professores(as) formadores(as), nos professores da rede pública de ensino de Manaus e em nós mesmos prossegue.

Utilizo-me do excerto do poema “De mãos dadas”, que integra a obra: Sentimentos do mundo, de Carlos Drummond de Andrade (2014, p. 3, grifos nossos), para expressar o meu sentimento ao finalizar a escrita dessa tese.

Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.

REFERÊNCIAS

- AMBROSETTI, Neusa B.; CALIL, Ana M. G. C. Constituindo-se formador no processo de formar futuros professores. *In*: ANDRÉ, Marli E. D. A. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016, p. 215-236.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. De mãos dadas. *In*: ANDRADE, Carlos Drummond de. **Sentimento do mundo**. 5 ed., Rio de Janeiro, RJ: Editora Rocco, 2014, p. 3.
- ANDRADE, Fernando Teixeira. **Medo**: o maior gigante da alma, s/e, s/d. Disponível em: <<http://www.rosangelaliberti.recantodasletras.com.br/blog.php?idb=13394>>. Acesso em: 22 março. 2018.
- ANDRÉ, Marli; SIMÕES, Regina H.S.; CARVALHO, Janete M.; BRZEZINSKI, Iria. Estado da Arte da formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 301-309, dez./1999.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. *In*: ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 55-69.
- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- ANDRÉ, Marli. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 35-49, out./dez. 2013.
- ANDRÉ, Marli. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In*: ANDRÉ, Marli E. D. A. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016, p. 17-34.
- ARROYO, Miguel. Tensões na condição e no trabalho docente: tensões na formação. **Movimento: Revista de Educação**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 2, p. 1-34, 2015.
- ASSIS, A. S. PIBID no contexto das políticas de formação docente. *In*: PENITENTE, L. A. A.; MENDONÇA, S. G. L. **Políticas para a formação de professores da educação básica: modelos em disputa** (Orgs.). Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 73-86.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARROS, Manoel de. **Retrato do Artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.
- BARROS, Manoel de. Poema Peraltagens. *In*: BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros/iluminuras de Martha Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008, p. 7.
- BARROS, Daniela; PEQUENO, Saulo. Cultura, educação e desenvolvimento humano. *In*: COSTA, S. A da; MELLO, S. A. (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. 1ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. O método na Teoria Histórico-Cultural: a pesquisa sobre a relação indivíduo-genericidade na educação. *In*: MENDONÇA, Sueli G. de L., PENITENTE, Luciana A. A., MILLER, Stela (Orgs.). **A questão do método e a Teoria Histórico-Cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017, p. 63-77.

BISSOLI, Michelle de Freitas. Por uma educação para-si: algumas reflexões sobre o trabalho pedagógico. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, 343-368, jul/dez 2007.

BISSOLI, Michelle de Freitas; BOTH, Ilaine Inês. Dos sentidos da formação aos sentidos do trabalho docente. *In*: CORRÊA, Carlos Humberto Alves; CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa; BISSOLI, Michelle de Freitas (Orgs.). **Formação de Professores em perspectiva**. Manaus: EDUA, 2016, p. 15-55.

BOFF, Leonardo. Eclesialidade das CEBS. **Revista da Arquidiocese**, Goiânia, n. 7-9, p. 356-365, 1989.

BOTH, Ilaine Inês. **Esvaziamento do trabalho educativo na pré-escola, suas causas e implicações na formação das crianças**: investigação em uma unidade escolar pública municipal em Manaus. 2016. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

BOZHOVICH, L. I. **La personalidad y su formación em la edad infantil**: investigaciones psicológicas. Habana: Editorial Pueblo y Educacaión, 1981.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12/04/2019.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Referenciais para Formação de Professores**. Secretaria de Educação Básica (SEB), Brasília, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria de Educação Básica. **Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN)**. (Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008). Brasília, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria de Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**, Lei 9394/96 (edição reformulada). Brasília, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria de Educação Básica. **Plano Nacional de Educação** (Lei 10.172/2001). Brasília, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores**. Secretaria de Educação Básica (SEB). (Resolução nº 12/2015), Brasília, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica (SEB). 1 ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

BRITTO JÚNIOR, A. F.; FERES JÚNIOR, Nazir. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. **Revista Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 237, 2011.

BRZEZINSK, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, nº 18, p. 82-100, set/out/nov/dez. 2001.

CANDAU, Vera Maria (org.). **A Didática em Questão**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CAVALCANTE, Lucíola I. P.; COSTA, Valéria A. das C. A docência em questão. **Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas**, ano 1, v. 1 (1996), p. 37-46, Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: Questões para a educação hoje**, Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CORALINA, Cora. Aninha e suas pedras. *In*: DENÓFRIO, Darcy França (org.). **Melhores Poemas** (seleção). 4 ed., São Paulo: Global Editora e Distribuidora, 2015, p. 216.

CUNHA, M. Formação continuada. *In*: MOROSINI, Marília Costa [et al]. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, p.368-382.

DAVÍDOV, Vasily V.; MÁRKOVA, A. El desarrollo del pensamiento em la edad escolar. *In*: SHUARE, Marta. **La Psicología evolutiva y pedagógica em la URSS: Antología**. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 173-193.

DAVYDOV, Vasily V. **Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na Psicologia**. Textos publicados na Revista Soviet Education e traduzidos para a língua portuguesa por José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas, 1988.

DAVYDOV, Vasily V. Análise dos princípios didáticos da escola tradicional e dos possíveis princípios do ensino em futuro próximo. *In*: LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. (Orgs.). Tradutores: Ademir Damazio et al. **Ensino Desenvolvimental: Antologia – Livro I**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017, p. 211-223.

DELARI JUNIOR, Achilles. Questões de método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição. *In*: TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; LEITE, Hilusca Alves (orgs.). **Materialismo Histórico-Dialético como fundamento da Teoria Histórico-Cultural: método e metodologia da pesquisa**. Maringá: EDUEM, 2015, p. 43-82.

DELARI JUNIOR, Achilles. **Vigotski: consciência, linguagem e subjetividade**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.

DOMINGUES, Isaneide. Grupos Dialogais: compreendendo os limites entre pesquisa e formação. *In*: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria A. S. (Orgs.). **Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p. 165-199.

DUARTE, Newton. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FACCI, Marilda G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FELDENS, Maria das Graças F. Educação de professores: tendências, questões e prioridades. **Revista Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, 13(16): 16-26, nov./dez. 1984.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento Profissional Docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>, Acesso em: 20/05/2019.

FONTANA, Roseli A. C. **Como nos tornamos professores?** aspectos da constituição do sujeito como profissional de educação. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 1997.

FONTANA, Roseli A. C. **Mediação Pedagógica na sala de aula**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005 (Coleção Educação Contemporânea).

FREI BETTO. **O que é Comunidade Eclesial de Base**, 1981. Disponível em: <<http://www.estef.edu.br/zugno/wp-content/uploads/2011/05/cebs-freibetto.pdf>> Acesso em: 05 de março de 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, p. 21-39, jul. 2002. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742002000200002>. Acesso em: 22 mar. 2017.

FREITAS, Maria T. A. A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro: UERJ, v. 10, n. 19, 2009. Disponível em: www.e-publicacoes.uerj.br › [revistateias](http://www.teias.uerj.br) › Acesso em: 23/05/2018.

FREITAS, Raquel A. M. da M.; LIBÂNEO, José C.; SILVA, Eliane. Políticas educacionais baseadas em resultados e seu impacto na qualidade do ensino: a visão de professores e gestores sobre a reforma educacional no estado de Goiás. In: LIBÂNEO, José C.; FREITAS, Raquel A. M. da M. (Orgs.). **Políticas Educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018, p. 89-131.

GATTI, Bernadete A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, Acesso em: 19/12/2019.

GATTI, Bernadete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR.

GATTI, Bernadete A.; BARRETTO, Elba S. de S.; ANDRÉ, Marli E. D. A.; ALMEIDA, Patrícia C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE. 1996, p. 9-49.

GIMENES, Olíria M.; LONGAREZI, Andréa M. Sentidos e significados da formação docente em processos de pesquisa-formação desenvolvidos na região Centro-Oeste. *In*: AQUINO, Orlando F.; BORTOLANZA, Ana Maria Esteves (Orgs.). **Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas de Formação:** uma visão da pesquisa atual. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017, p. 165-201.

GOMES, Marineide de Oliveira; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Formar e formar-se: a voz e a vez dos professores. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs.). **Pesquisa em Educação:** possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Loyola, 2008, p. 113-144.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. Introdução. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (Org.). **Pesquisa em educação:** alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p. 7-24.

GRAMSCI, A. **Cartas do cárcere**. Seleção e tradução de Noêmio Spínola. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 1966.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4 ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, (Coleção Perspectivas do Homem/Série Filosofia), vol. 48, 1982.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. v. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

GRASS, Idania B. Peña. O método nas pesquisas educacionais: uma aproximação metodológica ao estudo do desenvolvimento cultural. *In*: MENDONÇA, Sueli G. de L., PENITENTE, Luciana A. A., MILLER, Stela (Orgs.). **A questão do método e a Teoria Histórico-Cultural:** bases teóricas e implicações pedagógicas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017, p. 39-61.

HELLER, Agnes. **Sociologia de la Vida Cotidiana**. Traduzido do alemão e do italiano por José Francisco Ivars e Enric Pérez Nadal. Barcelona: Ediciones Península, 1987.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 1 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo: Cortez (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77), 2000.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

KOPNIN, P.V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LAMPERT-SHEPEL, Elina; MURPHY, Colette. Aprendendo a refletir: domínio pelos professores e desenvolvimento de meios mediacionais e ferramentas psicológicas da prática reflexiva (Tradução Suely Amaral Mello). **Journal of Cognitive Education and Psychology** (Official Publication of the Internacional Association for Cognitive Education and Psychology), Nova York, v. 17, n. 3, p. 128-152, 2018, DOI: 10.1891/1945-8959.17.3.278.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução Manuel Dias Duarte. 3. ed. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEONTIEV, A. N. As necessidades e os motivos da atividade. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Ensino Desenvolvemental**: Antologia – Livro I. Uberlândia: EDUFU, 2017, p. 39-57.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Ensino Desenvolvemental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 315-350.

LISPECTOR, Clarice. Diálogo do desconhecido. *In*: LISPECTOR, Clarice. **Aprendendo a viver**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Rocco, 2013, p. 139.

LIVROS que amei. **Episódio nº 05** (Convidados: Tenório Telles, José Castello, Carlito Azevedo e Luiz Paulo Horta), Produção de Lívia Nunes e Daniel Pech. Produção Executiva de Flávio Ramos Tambellini. Direção e Roteiro de Suzana Macedo. Direção de Fotografia de Carlos Fernando. Direção de Arte de Zoy Anastassaxis. Edição de Moema Pombo. São Paulo, Realização: Canal Futura e Fundação Roberto Marinho, 2017 (27min.), YouTube, son., color.

LONGAREZI, Andrea Maturano; FRANCO, Patrícia L. J. Atividade Pedagógica na unidade significado social-sentido pessoal. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Fundamentos Psicológicos e Didáticos do Ensino Desenvolvemental**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017, p. 265-291.

LONGAREZI, Andrea Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (orgs.). **Ensino Desenvolvemental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013.

LONGAREZI, Andrea Maturano; SILVA, Jorge Luiz. Pesquisa-formação: um olhar para a sua constituição conceitual e política. **Revista Contrapontos** - Eletrônica. Itajaí: SC, v. 13, n. 3, p. 214-225, set./dez. 2013.

LUCENA, Ana M. S. de. **Sujeitos em diálogo na pesquisa com formação**: os caminhos da mediação teórica pelas reflexões sobre a prática pedagógica de professores de língua portuguesa. 2018. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

LUKÁCS, G. **Conversando com Lukács**. Tradução de Giseh Vianna Konder. São Paulo: Terra e Paz, 1969.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**. 2 ed. Tradução Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAGALHÃES, C.; GIROTTTO, C. G. G. S; SILVA, G. F.; MELLO, S. A. M. Planejando a ação docente para o máximo desenvolvimento na infância. *In*: COSTA, S. A da; MELLO, S. A. (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2017, p. 219-230.

MANAUS, Secretaria Municipal de Educação (SEMED). **Programa de Formação Tapiri** – Centro de Formação Permanente do Magistério (CFPM), 2000.

MANAUS, Secretaria Municipal de Educação (SEMED). **Lei nº 591**, de 23 de março de 2001.

MANAUS, Secretaria Municipal de Educação (SEMED). **Redimensionamento do Programa de Formação Tapiri** – Centro de Formação Permanente do Magistério (CFPM), 2004.

MANAUS, Secretaria Municipal de Educação (SEMED). **Redimensionamento do Programa de Formação Tapiri** – Coordenadoria de Formação do Magistério (COFM), 2006.

MANAUS, Prefeitura Municipal de Manaus. **Plano de Cargos, Carreira e Salários (PCCS)**, lei nº 1.126/07, 2007.

MANAUS, Prefeitura Municipal de Manaus. **Diário Oficial do Município de Manaus (DOM)**, nº 1735, ano VIII, de 06 de junho de 2007.

MANAUS, Prefeitura Municipal de Manaus. **Decreto nº. 0090**, de 4 de maio de 2009.

MANAUS, Secretaria Municipal de Educação (SEMED). **Decreto nº. 2.682**, de 26 de dezembro de 2013.

MANAUS, Secretaria Municipal de Educação (SEMED). **Programa de Formação Tapiri** – Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), 2014.

MANAUS, Secretaria Municipal de Educação (SEMED). **Plano Municipal de Educação (Lei 2000**, de 24 de junho de 2015).

MANAUS, Secretaria Municipal de Educação (SEMED). **Regimento Geral das Unidades de Ensino de Manaus**. Resolução nº 038/CME/03/12/2015; Diário Oficial do Município de Manaus (DOM), Ano XVII, Edição 3852, de 18/03/2016.

MANAUS, Prefeitura Municipal de Manaus. **Diário Oficial do Município de Manaus (DOM)**, Edital nº 003/17, 2017.

MANAUS, Prefeitura Municipal de Manaus. **Diário Oficial do Município de Manaus (DOM)** nº 4266, ano XVIII, de 18 de dezembro de 2017.

MANAUS, Secretaria Municipal de Educação (SEMED). **Programa de Formação Permanente dos Profissionais da Educação** – Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), 2018.

MANAUS, Prefeitura Municipal de Manaus. **Quadro de Detalhamento das Despesas (QDD)**. Decreto 3.929 de 03 de janeiro de 2018, Diário Oficial do Município de Manaus (DOM), Ano XIX, Edição 4276, 2018.

MANAUS, Prefeitura Municipal de Manaus. **Orientações Pedagógicas**, Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), 2018.

MANAUS, Prefeitura Municipal de Manaus. **Regulamenta o Programa Qualifica**. Decreto no. 4.207, de 09/11/2018, Diário Oficial do Município de Manaus (DOM), Ano XIX, edição 4478, 2018.

MARX, Karl. **O Capital**. Tradução Regis Barbosa e Flávio Kothe. Processo de trabalho e processo de produzir mais valia. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 1996.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *In*: TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; LEITE, Hilusca Alves (Orgs.). **Materialismo Histórico-Dialético como fundamento da Teoria Histórico-Cultural: método e metodologia da pesquisa**. Maringá: EDUEM, 2015, p. 29-42.

MEIRELES, Cecília. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MELLO, Thiago. A vida verdadeira. *In*: MELLO, Thiago de. **Faz escuro mas eu canto: porque a manhã vai chegar**. 14 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996, p. 15-18.

MELLO, Suely A. **Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica**. Marília: UNESP Marília Publicações, 2000.

MELLO, Suely A.; LUGLE, Andreia M. C. Formação de professores: implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Contrapontos** - Eletrônica. Itajaí: SC, v. 14, n. 2, mai./ago., 2014, p. 259-274.

MELLO, Suely A.; BISSOLI, Michelle de Freitas. Pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para a apropriação da cultura escrita pela criança. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 135-160, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br/>>. Acesso em: 8 de mar. 2017.

MELLO, Suely A. A escuta como método nas relações na escola da infância. *In*: COSTA, S. A da; MELLO, S. A. (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2017, p. 87-96.

MELLO, Suely A. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes. **Revista Educação em Análise**, Londrina, v.3, n.2, p.47-71, jul/ dez., 2018. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/33683>, Acesso em 17/12/2019.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital** (tradução Isa Tavares). 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008 (Mundo do Trabalho).

MILITÃO, A. N. Editorial Dossiê: A Formação de Professores na Pesquisa em Educação. **Revista Educação e Fronteiras On-line**, Dourados: MS, v. 4, p. 3-7, 2014.

MINTO, L. W. Formação de professores e política de ensino superior no Brasil. *In*: PENITENTE, L. A. A.; MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Orgs.) **As (contra)reformas na educação hoje**. Marília: Oficina Universitária; SP: Cultura Acadêmica, 2018, p. 35-49.

MINAYO, M. C. S. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 19-51.

MOITA, Maria da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992, p. 111-140.

MORETTI, V. D.; MOURA, Manoel O. de. A formação docente na perspectiva histórico-cultural: em busca da superação da competência individual. **Revista Psicologia Política**. São Paulo, v. 10, n. 20, p. 345-361, jul./dez., 2010.

MORTE e Vida Severina. **Obra de João Cabral de Melo Neto**. Adaptação em HQ de Miguel Falcão. Direção de Afonso Serpa. Produção Executiva de Mario Lellis, Roger Burdino e Maurício Fonteles. Direção de Produção de Alexandre Fischgold. Roteiro de Afonso Serpa. Coordenação Geral de Produção de Érico Monnerat. São Paulo, Realização: TV Escola e Fundação Joaquim Nabuco, 2012, Vídeo de animação 3D (56 min.), YouTube, son., color.

NOGUEIRA, Sílvia C. C. **As políticas de formação continuada efetivadas no Centro de Formação Permanente do Magistério do ano 2000 a 2006: das concepções descartadas às concepções permitidas**. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2007.

NOGUEIRA, Arlene A. **Interações e desenvolvimento da linguagem oral na creche: uma abordagem histórico-cultural**. 2016. 294f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, 2016.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António (Org.). **Professores: imagens do futuro presente**. Portugal/Lisboa. EDUCA: Instituto de Educação (Universidade de Lisboa), 2009.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>, Acesso em: 19/12/2019.

NÓVOA, António. Entrevista concedida a Carlota Boto. **António Nóvoa: uma vida para a educação (Seção Entrevistas)**. São Paulo, v. 44, e201844002003, p. 1-24, 2018.

NUÑEZ, I. B; OLIVEIRA, M. V. F. P. Ya. Galperin: a vida e a obra do criador da teoria da formação por etapas das ações mentais e dos conceitos. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 283-314.

OLIVEIRA, R. C. M. (Entre)linhas de uma pesquisa: o Diário de Campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (Auto)biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador: BA, v. 2, n. 4, p. 69-87, 2014.

ORLANDI. Eni P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.

PEDERIVA, Patrícia L. M.; COSTA, Sinara A.; MELLO, Suely A. Uma teoria para orientar nosso pensar e agir docentes na Educação Infantil. In: COSTA, Sinara A.; MELLO, Suely A. (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2017, p. 11-24.

PEDERIVA, Patrícia L. M. Educação na perspectiva histórico-cultural. *In*: PEDERIVA, P. L. M.; BARROS, D.; PEQUENO, S. (Orgs.). **Educar na perspectiva histórico-cultural: diálogos vigotskianos**. Campinas: Mercado de Letras, 2018, p. 17-32.

PESSOA, Fernando. **O guardador de rebanhos**. Porto: Civilização, 1997.

PEREIRA, Rita R. Infância e cultura. *In*: **Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1 ed. Brasília: MEC/SEB, 2016, p. 47-77. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, v. 3).

PERRELLI, Maria Aparecida de Souza; REBOLO, Flavinês; TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. Percursos de um grupo de pesquisa-formação: tensões e (re)construções. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 236, p. 275-298, jan./abr. 2013.

PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência *In*: PIMENTA, Selma G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p.15-34.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Campina, SP: Autores Associados, 2012 (Coleção Educação Contemporânea).

QUINTANA, Mário. **Poesia completa**. 7 reimpressão, volume único, Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2009.

Revista Mutações: Diferentes abordagens e o ethos da fala do pesquisador. Anais da IV Socialização de Práticas Formativas da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (2018). Formação continuada: tecendo diálogos sobre o cotidiano escolar e práticas pedagógicas inovadoras, v. 10, n. 17. Manaus: UFAM, 2018.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999. 327p. ISBN: 8522421110.

RICHTER, Sandra. Docência e formação cultural. *In*: **Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1 ed. Brasília: MEC/SEB, 2016, p. 15-54. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, v. 2).

RIGON, Algacir José; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; MORETTI, Vanessa Dias. Sobre o processo de humanização. *In*: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p. 15-50.

ROMANELLI, Nancy. A questão metodológica na produção vigotskiana e a dialética marxista. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 199-208, abr./jun. 2011.

ROMANOWSKI, Joana P.; ENS, Romilda T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

ROSA, João Guimarães. Poema Bibliocausto. *In*: ROSA, João Guimarães. **Magma**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997, p. 138-139.

RUBINSTEIN, Sergei L. O problema da educação. *In*: LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. (Orgs.). Tradutores: Ademir Damazio et al. **Ensino Desenvolvidor**: Antologia – Livro I. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017, p. 123-130.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da Práxis**. 2 ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/Clasco. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SÁ, Luís C.; MAGRÃO, Sérgio. Caçador de mim. *In*: **Álbum Caçador de mim** (1981). Gravadora Ariola. Endereço: <https://www.vagalume.com.br/milton-nascimento/cacador-demim>. Acesso em: 20 de março de 2017.

SANTOS, Escolástica. **Trabalho, educação e pobreza**. Maceió: Coletivo Veredas, 2019.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do espaço habitado**: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. São Paulo: Hucitec, 1988.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. 184p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 525-545, jul./dez., 2004, p. 537. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>, Acesso em: 19/12/2019.

SILVA JR., Celestino A. Trajetórias da formação de professores. *In*: PENITENTE, L. A. A.; MENDONÇA, S. G. L. **Políticas para a formação de professores da educação básica**: modelos em disputa (Orgs.). Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, p. 17-29.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

TEIXEIRA, Sônia R.; BARCA, Ana P. A. Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes. *In*: COSTA, S. A da; MELLO, S. A. (Orgs.). **Teoria histórico-cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. 1ed. Curitiba, PR: CRV, 2017, p. 29-39.

TEIXEIRA, Sônia R.; MELLO, S. A. M. Formação de Professores na Educação Infantil no Brasil: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. *In*: PEDERIVA, P. L. M.; BARROS, D.; PEQUENO, S. (Orgs.). **Educar na perspectiva histórico-cultural**: diálogos vigotskianos. Campinas: Mercado de Letras, 2018, p. 161-177.

TELES, N.C.G. **Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores da educação básica que participam de um programa de inserção profissional**. 228f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2019.

TERRITÓRIOS do Brincar. **Brincando de casinha no Vale do Jequitinhonha (MG)**. Produção: Maria Farinha Filmes e Ludus Vídeos e Cultura. Produção Geral de Maria Fernanda dos Santos. Direção de Fotografia de David Reeks. Roteiro de Clara Peltier e

Renata Meirelles. Montagem de Marília Moraes, EDT. Produção Executiva de Juliana Borges. São Paulo, Realização/Apresentação: Instituto Alana, 2012, Vídeo de curta metragem (5 min.), YouTube, son., color.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

VIGOTSKI, L. S. O problema da consciência. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em Psicologia**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 36-62.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **7 aulas de L. S. Vigotski**: sobre os fundamentos da pedagogia. Tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. 7 ed. São Paulo: Ícone, 2001, p. 103-117.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escolhidas – II**: Pensamiento y Lenguaje, conferencias sobre Psicología. Madrid: Machado Libros, 2014.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escolhidas – III**: Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Machado Libros, 2012a.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escolhidas – IV**: Paidología del adolescente – Problemas de la psicología infantil. Madrid: Machado Libros, 2012b.

WANZELER, Eglê Betânia Portela; TRAJANO, Euzeni Araújo (Orgs.). **Oficinas de Formação em Serviço**: uma experiência transdisciplinar em formação de professores. Manaus: Editora Valer, 2014.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

APÊNDICE A – Tabela com referências de Teses e Dissertações

ESTADO DO CONHECIMENTO / CATÁLOGO DA CAPES

DESCRITORES: FORMAÇÃO DE FORMADORES DE PROFESSORES / EDUCAÇÃO INFANTIL / REDE PÚBLICA

ÚLTIMOS 5 (CINCO) ANOS – 2014 a 2018

DOUTORADO: 06 Teses

Nº	REFERÊNCIAS
01 *	DEUS, Adelia Meireles de. Formação continuada e os formadores de professores dos anos iniciais: das teorias e das práticas , 20/12/2017, 160 f. Doutorado em EDUCAÇÃO, Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do CCE/UFPI.
02 *	PEREIRA, Carlos Andre Boguea. Como nos tornamos formadores de professores: processo de constituição profissional , 11/08/2017, 209 f. Doutorado em EDUCAÇÃO, Instituição de Ensino: Universidade São Francisco, Itatiba, Biblioteca Depositária: Santa Clara.
03 *	CELOS, Elisa Magalhaes. Formadores de professores: aspectos da constituição de sua profissionalidade , 24/02/2016, 278 f. Doutorado em EDUCAÇÃO, Instituição de Ensino: Universidade Federal De São Carlos, São Carlos, Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCAR.
04 *	GOBATTO, Marcia Regina. Improvisações formativas em encontros com professoras/es formadoras/es , 30/03/2017, 195 f. Doutorado em EDUCAÇÃO, Instituição de Ensino: Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Biblioteca Depositária: Biblioteca Depositária da Universidade Federal de Uberlândia.
05	BOLOGNANI, Marjorie Samira Ferreira. Paisagens da formação de formadores: uma viagem pelas narrativas de gestoras pedagógicas , 26/06/2017, 212 f. Doutorado em EDUCAÇÃO, Instituição de Ensino: Universidade São Francisco, Itatiba, Biblioteca Depositária: Santa Clara.
06	MALHEIRO, Cicera Aparecida Lima. Mapeamento das necessidades formativas do formador de professores atuante no Programa de Formação online de Mentores , 24/02/2017, <i>undefined</i> f. Doutorado em EDUCAÇÃO, Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária Ufscar.

* Pesquisas que mais se aproximaram do tema estudado nesta tese, após leitura do resumo.

FONTE: Elaborado pela autora a partir de dados coletados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (<https://catalogodeteses.capes.gov.br>)

MESTRADO: 11 Dissertações

Nº	REFERÊNCIAS
01 *	MARTINS, Nayra Suelen de Oliveira. A identidade profissional do professor formador de professores para a educação inclusiva: formação docente e práticas pedagógicas , 03/12/2015, <i>undefined</i> f. Mestrado em EDUCAÇÃO, Instituição de Ensino: Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Prof. Roberto Duarte Pires.
02 *	BUDIN, Clayton Jose. Professores-formadores em grupos de formação continuada: possibilidades e limites da profissionalização do magistério , 29/08/2014, 190 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Rio Claro, Biblioteca Depositária: IB/UNESP/Rio Claro.
03	OLIVEIRA, Luciane Aparecida de. A ação profissional do coordenador pedagógico e do professor coordenador: proposições como formadores , 03/08/2016, 275 f. Mestrado em

	EDUCAÇÃO, Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Rio Claro, Biblioteca Depositária: IB-Rio Claro.
04	MORETTI, Lindiane Viviane. Os formadores e o desenvolvimento profissional de professores de inglês: diferentes olhares, diferentes práticas , 23/09/2014, <i>undefined</i> f. Mestrado em EDUCAÇÃO, Instituição de Ensino: Universidade De São Paulo, São Paulo, Biblioteca Depositária: FEUSP.
05	PIRES, Priscila Dutra. O “pulsar pedagógico”: estratégias e desafios de uma coordenadora na formação de professoras , 14/02/2014, 106 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica De Campinas, Campinas, Biblioteca Depositária: Pontifícia Universidade Católica De Campinas.
06	SANTIS, Elder Luiz de. Coordenação pedagógica e parcerias entre universidade e escola: lições de experiência , 23/02/2015, 99 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, Instituição de Ensino: Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, Biblioteca Depositária: Biblioteca "Campus " Taquaral.
07	BETEGHELLI, Tagiane Giorgetti dos Santos. A professora coordenadora na educação infantil: na composição da organização do trabalho pedagógico e da formação dos educadores , 31/08/2018, 206 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, Biblioteca Depositária: IB/RC.
08	ROCHA, Renata Correa da. O trabalho do formador na formação , 26/02/2014, 211 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, Instituição de Ensino: Universidade São Francisco, Itatiba Biblioteca Depositária: Santa Clara.
09	FEITOSA, Ana Regina Azevedo. A coordenadora pedagógica na Educação Infantil: o desafio de ser professora formadora no cotidiano da instituição educativa , 28/09/2018, 144 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Acre, Rio Branco, Biblioteca Depositária: UFAC.
10	GAIO, Victoria Mottim. Formação continuada do coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de Ponta Grossa (1990-2018): movimentos, possibilidades e limites , 18/06/2018 118 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, Instituição de Ensino: Universidade Estadual De Ponta Grossa, Ponta Grossa, Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Uvaranas.
11	BAFFA, Alda Mendes. A palavra na formação no exercício do Professor Formador de Professores: um olhar bakhtiniano , 01/06/2002, 100 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, Instituição de Ensino: Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, Biblioteca Depositária: Dr. Jalmar Bowden.

* Pesquisas que mais se aproximaram do tema estudado nesta tese, após leitura do resumo.

FONTE: Elaborado pela autora a partir de dados coletados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (<https://catalogodeteses.capes.gov.br>)

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O(A) PROFESSOR(A) FORMADOR(A)

Sr (a) Professor (a) Formador (a)

queremos convidá-lo(a) a participar da pesquisa “Processos de (auto)formação e de construção da identidade de professores formadores da SEMED/Manaus: experiências teórico-metodológicas à luz da perspectiva histórico-cultural”, sob a responsabilidade da pesquisadora Rita Esther Ferreira de Luna, com endereço institucional na Faculdade de Educação da UFAM, Av. General Rodrigo Octávio n.6200, Coroadó I, Cep 69077-000, Manaus- AM; pelo telefone (92) 33054082, ramal 1785, e-mail: rita_davi@yahoo.com.br e da orientadora, Dra. Michelle de Freitas Bissoli, com endereço institucional na Faculdade de Educação da UFAM, telefone (92)33054082, ramal 1785, e-mail: mibissoli@yahoo.com.br.

Nela pretendemos investigar, por meio da pesquisa-formação, as contribuições do referencial Histórico-Cultural para os processos de (auto)formação e de construção da identidade de professores formadores da SEMED/Manaus, com vistas a uma formação humanizadora. Dessa forma, é uma pesquisa que pode contribuir para:

1. Analisar como se constituem os pilares que fundamentam a formação do professor formador.
2. Conhecer quem é o professor formador lotado na DDPM/SEMED.
3. Analisar de que maneira se dá o processo de construção da identidade do professor formador e como o seu processo (auto)formativo impacta a construção dessa identidade.
4. Entender como os professores formadores se (re)conhecem no percurso da profissão.
5. Refletir sobre a possibilidade de caminhos que possam contribuir com os processos de (auto)formação do professor formador.

Para que tudo isso seja possível, assim como o alcance do objetivo dessa pesquisa, faz-se necessário seu envolvimento direto e efetivo em diferentes atividades da pesquisa-formação. Em primeiro lugar, precisaremos realizar observação participante em seus encontros formativos,

acompanhando e fazendo o registro fotográfico das atividades que envolvam a constituição dos pilares que fundamentam a formação do professor formador, bem como, quem é o professor formador; e, por fim, precisamos de sua participação nos encontros do grupo dialogal. O grupo dialogal será um espaço coletivo para reflexão e aprimoramento da prática docente. Nessa técnica de pesquisa partiremos de um roteiro de perguntas, registros de autorreflexões, textos sobre a construção da identidade do professor formador e outros recursos para fomentar uma discussão sobre o processo de desenvolvimento da tomada de consciência. Pedimos seu consentimento para fazer as fotografias. É importante dizer que as fotografias servem como material para a pesquisa, para registro do desenvolvimento das atividades de produção textual escrita, realizadas na sala de aula e no grupo dialogal. Ninguém deverá pagar ou receber nada porque todas as despesas serão de responsabilidade da pesquisadora, que é discente do curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE – UFAM.

Considerando que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, nesta pesquisa existe a possibilidade de ocorrência de constrangimentos durante os encontros em grupos dialogais, nas observações dos encontros formativos, nos registros fotográficos e de gravação de voz, aos (às) professores (as) formadores (as). Durante os encontros no grupo dialogal e nos registros de autorreflexão, o (a) senhor (a) poderá sentir-se desconfortável com as questões que envolvam reflexões sobre a própria prática e isso poderá causar alguma alteração de ordem emocional. Durante as observações dos encontros formativos, nos registros fotográficos e de gravação de voz, o (a) senhor (a) também poderá sentir-se constrangido com presença da pesquisadora durante o processo de formação, podendo apresentar dificuldades no desenvolvimento de sua ação de formação.

No caso de mal-estares durante os encontros no grupo dialogal ou nos registros de autorreflexão, será oferecido atendimento psicológico adequado em caso de desconforto decorrente da pesquisa. No caso de constrangimento decorrente das observações e dos registros fotográficos e de gravação de voz, cessaremos imediatamente as observações e quaisquer registros fotográfico e/ou de gravação de voz, deixando à sua disposição a decisão de quando se procederá novamente com a observação participante e demais instrumentos de coleta de dados, além de ser-lhe oferecida assistência imediata, caso a situação dela necessite, e integral, como atendimento médico e psicológico adequado para atender as complicações e danos que decorram direta ou indiretamente da pesquisa, e também lhe serão garantidos acompanhamentos posteriores ao encerramento e/ ou a interrupção da pesquisa.

Por isso, como providência e cautela adotadas para evitar e/ou minimizar os efeitos e condições adversas que possam causar algum tipo de dano, realizaremos um período de ambientação com a equipe de pesquisa e com o equipamento fotográfico, de modo que o (a) senhor (a) fique o mais à vontade possível com a pesquisadora e o equipamento, na intenção de criar um clima amigável, confiável, empático e de colaboração em todas as decisões da pesquisa de campo, deixando claro, também, que o (a) senhor (a) goza de total liberdade para aderir ou não à pesquisa, bem como desistir dela a qualquer momento, sem nenhum tipo de ônus.

Caso o (a) senhor (a) tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, a pesquisadora assume, formalmente, neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a

responsabilidade pela indenização, e cobertura material para reparação a qualquer tipo de dano causado nas diferentes fases do estudo, previsto ou não neste TCLE, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada na Resolução CNS Nº 466 de 2012 (item IV. 3.h, IV. 4.c e V.7). Em caso de eventuais gastos que o (a) senhor (a) e seu (s) acompanhante (s) possam vir a ter em decorrência da pesquisa, a pesquisadora também assume a responsabilidade pelo ressarcimento integral de ocasionais despesas.

Esclarecemos que: 1º) o (a) senhor (a) pode aceitar ou não participar; 2º) caso aceite, não será prejudicado (a) por participar dessa pesquisa; 3º) em todos os textos que escrevermos, os nomes das escolas, dos (as) professores (as) e o do (a) senhor (a) serão mantidos em sigilo; 4º) não haverá nenhum tipo de prejuízo no caso de desistir em participar da pesquisa a qualquer momento; 5º) a pesquisadora assume a responsabilidade pelo ressarcimento de qualquer gasto decorrente da pesquisa ao senhor (a) e a seus (s) participante (s); 6º) bem como compromete-se em indenizá-lo (a) em caso de qualquer tipo de dano decorrente direta ou indiretamente de sua participação na pesquisa, nas diferentes fases do estudo; 7º) estamos disponíveis para tirar qualquer dúvida sobre essa pesquisa; 8º) o (a) senhor (a) apenas assinará esse documento quando tiver entendido o que lhe explicamos.

Caso o (a) senhor (a) queira fazer qualquer reclamação ou deseje mais esclarecimentos sobre a pesquisa, poderá, a qualquer momento, entrar em contato com o Comitê de Ética – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, pelo telefone fixo (92) 3305-1181, ramal 2004, e-mail: cep.ufam@gmail.com.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado (a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em três vias que serão assinadas por mim, pela pesquisadora e pela orientadora da pesquisa, ficando uma via com cada uma de nós.

Manaus, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do participante da pesquisa:

Assinatura da pesquisadora responsável:

Assinatura da orientadora:

APÊNDICE C – Pauta para rodada de conversas individuais

PAUTA PARA RODADA DE CONVERSAS INDIVIDUAIS

A princípio foi elaborado um roteiro com questões abertas, que perpassasse por todos os objetivos específicos, mas que, ao mesmo tempo, gerasse possibilidades de outras perguntas, a partir da conversa com o formador. O roteiro ficou assim:

1. Como foi essa experiência de formação do(a) formador(a) que você vivenciou nesse ano? Conte um pouco como você percebeu esse processo de formação com a pesquisa.
2. Esse processo de formação contribuiu para você se pensar como professora formadora? Pensar sua própria formação?
3. Depois desse processo de formação vivido na pesquisa, como você se reconhece nesse percurso de professor(a) formador(a)?
4. Houve diferença de como era o processo de formação na equipe para o vivenciado na pesquisa? Fale um pouco sobre sua impressão.
5. Sobre o processo e sobre possibilidades de caminhos: o que você sugeriria para ser melhor na formação do(a) formador(a), a partir da experiência na pesquisa?

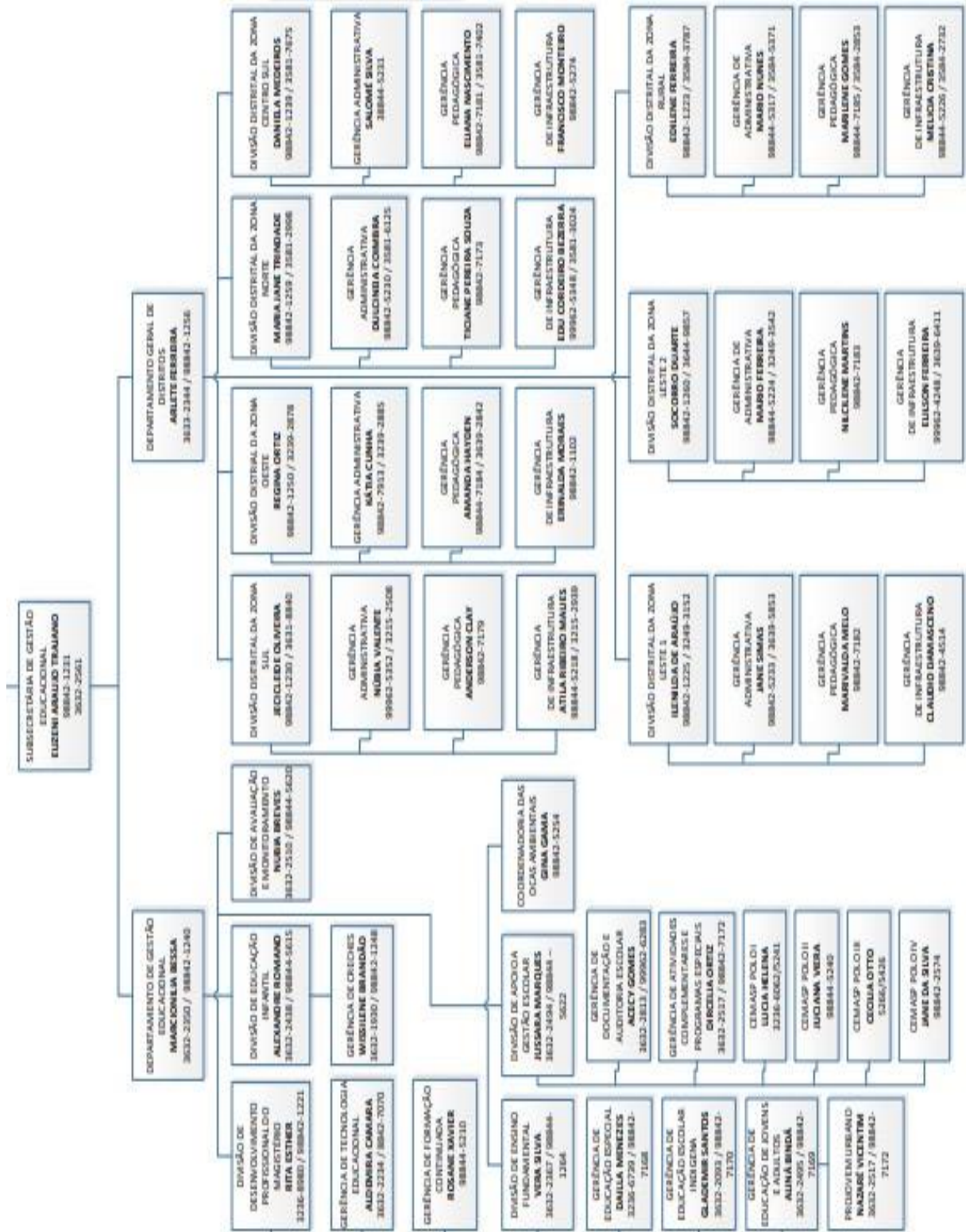
APÊNDICE D – Quadro completo de atividades realizadas nas rodas de conversa

QUANDO?	OBJETIVOS ESPECÍFICOS/EIXOS TRABALHADOS	ELEMENTOS MEDIADORES
MARÇO/2018	<p>RODA DE CONVERSA 1:</p> <p>Conhecer quem é o professor formador lotado na DDPM – Equipe Rede Colaborativa – Polo de Formação Continuada/Educação Infantil.</p> <p>EIXO TEMÁTICO:</p> <p>Realidade - Pseudorealidade</p>	<p>1. Vídeo de animação do romance: “Morte e Vida Severina”, de João Cabral de Melo Neto, adaptada pelo cartunista Miguel Falcão, feita pela TV Escola/OZI/FUNDAJ – Fundação Joaquim Nabuco, 2009.</p> <p>2. Fichas com citações sobre o conceito de realidade/pseudorealidade, constantes nas obras de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ KOSIK, Karel. <i>Dialética do Concreto</i>. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p. 13-14;43. ➤ MELLO, Suely Amaral. <i>Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica</i>. Marília: UNESP – Marília Publicações, 2000, p. 19. <p>ATIVIDADE 1: “EU – para além do meu <i>Curriculum Vitae</i>”.</p> <p>Para além do que está escrito no meu <i>Curriculum Vitae</i>, o que posso destacar (exercitar minhas memórias para que encontre pelo menos três destaques) como fundamental e significativo para a construção do meu percurso de professor(a) formador(a)?</p> <p>(Distribuição dos <i>Curriculuns Vitae</i> dos professores formadores).</p> <p>OBS.: As atividades de auto-avaliação e autorreflexão eram distribuídas para serem discutidas e entregues na roda posterior.</p>
	<p>RODA DE CONVERSA 2:</p> <p>Conhecer quem é o professor formador lotado na DDPM – Equipe Rede Colaborativa – Polo de Formação Continuada/Educação Infantil.</p> <p>Analisar de que maneira se dá o processo de construção da identidade do professor formador e</p>	<p>1. Retomada do percurso do ciclo da pesquisa;</p> <p>2. Escrever, em <i>postiches</i>, palavras/termos/conceitos trabalhados nos primeiros encontros e que não ficaram claros. Nos <i>postiches</i>, os professores formadores destacaram os conceitos: MIMETISMO / PENSAMENTO e PALAVRA / INTERAÇÃO e DIALOGISMO/ VIVÊNCIA e EXPERIÊNCIA/ SENTIDO e SIGNIFICADO.</p> <p>3. Discussão sobre a ATIVIDADE 1.</p> <p>Poema “Retrato”, de Cecília Meireles, extraído do Livro <i>Poesia Completa</i>, 4 ed., Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.</p>

<p>JULHO/2018</p>	<p>como o seu processo (auto)formativo impacta a construção dessa identidade.</p> <p>EIXO TEMÁTICO:</p> <p>Formação continuada</p> <p>Identidade</p>	<p>ATIVIDADE 2: “EU – minhas memórias... meu RETRATO”</p> <p>Olhando para o meu MOMENTO DE CHEGADA na DDPM...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como vim parar aqui na DDPM, nesta Equipe de Formação? • O que eu pensava sobre... <ul style="list-style-type: none"> ✓ Formação continuada? ✓ Ser professor(a) formador(a): O que é, por que, para quê, como?
<p>AGOSTO/2018</p>	<p>RODA DE CONVERSA 3:</p> <p>Conhecer quem é o professor formador lotado na DDPM – Equipe Rede Colaborativa – Polo de Formação Continuada/Educação Infantil.</p> <p>Analisar de que maneira se dá o processo de construção da identidade do professor formador e como o seu processo (auto)formativo impacta a construção dessa identidade.</p> <p>EIXO TEMÁTICO:</p> <p>Mimese</p> <p>Pensamento e Palavra</p> <p>Interação e Dialogismo</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Distribuir FICHAS destacando os conceitos fundamentais de MIMESE / PENSAMENTO e PALAVRA / INTERAÇÃO e DIALOGISMO. Em seguida, orientar para realização de leitura silenciosa e individual dos conceitos. 2. Orientar: <i>Que relações e princípios articuladores podemos perceber entre os conceitos e o vídeo?</i> 3. Exibir o vídeo: “Brincando de casinha no Vale do Jequitinhonha”. Território do Brincar, Instituto Alana, Maria Farinha Filmes, Minas Gerais, 2015. 4. Discussão em torno dos conceitos, tendo em vista as orientações dadas antes do vídeo e a revisão da unidade 1 do Caderno 2: Ser criança na Educação Infantil. 5. Exibir o vídeo da música: “Bola de meia, bola de gude” (Milton Nascimento e Fernando Brant, 1996). 6. Discussão sobre a ATIVIDADE 2. <p>ATIVIDADE 3: “REALIDADE – o que eu vejo.”</p> <p>Olhando para o meu processo de formação...</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que tenho aprendido tem me ajudado a... • Que professor/a formador/a eu quero ser, frente às interpelações que os professores – meus pares – provocam em mim?
	<p>RODA DE CONVERSA 4:</p> <p>Conhecer quem é o professor formador lotado na DDPM – Equipe Rede</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fotos da equipe no percurso profissional e coletivo; 2. Música: “Eu, caçador de mim”, de Milton Nascimento (1981)

<p>DEZEMBRO/2018</p>	<p>Colaborativa – Polo de Formação Continuada/Educação Infantil.</p> <p>Analisar de que maneira se dá o processo de construção da identidade do professor formador e como o seu processo (auto)formativo impacta a construção dessa identidade. Entender como os professores formadores se (re)conhecem no percurso da profissão.</p> <p>EIXO TEMÁTICO: Relações sociais Processos Inter e Intrapsíquico</p>	<p>Espalhar as fotos na mesa. Pedir para que manuseiem, observem e analisem as fotos (ao som da música do Milton Nascimento).</p> <p>Orientar: <i>Que sentidos e significados tem essas fotos para mim? O que elas dizem de quem nós somos?</i></p> <p>Leitura de trechos dos conceitos de relações sociais, processos inter e intrapsíquico, constantes na obra de:</p> <p>➤ VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas – III: Problemas del desarrollo de la psique. Machado Grupo de Distribución, Espanha: Madrid, 2012.</p> <p>ATIVIDADE 4: “O PERCURSO DA PROFISSÃO – como me reconheço enquanto professor formador?”</p> <p>Olhando para o meu percurso de professor formador...</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Como me (re)conheço no percurso da profissão? Quem sou “eu” - professor formador?</i> ✓ <i>Como se dá meu processo de (auto)formação de professor formador na SEMED/Manaus?</i> ✓ <i>Quais pilares fundamentam minha (auto)formação?</i>
-----------------------------	---	--

ANEXO A – Organograma institucional da SEMED/Manaus



ANEXO B – Parecer favorável do Comitê de Ética

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Processos de (auto)formação e de construção da identidade de professores formadores da SEMED/Manaus: experiências teórico-metodológicas à luz da perspectiva histórico-cultural.

Pesquisador Responsável: RITA ESTHER FERREIRA DE LUNA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 79528217.0.0000.5020

Submetido em: 15/11/2017

Instituição Proponente: FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED / UFAM

Situação da Versão do Projeto: Aprovado

Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Comprovante de Recepção: PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_998956

DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 2
 Pendência de Parecer (PO) - Versão 2
 Documentos do Projeto

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações
Parecer Consubstanciado do CEP	Aceito	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_2414231.pdf	04/12/2017 17:31:00	

Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Plataforma Brasil

Continuação do Parecer: 2.414.231

com a reflexão sobre a possibilidade de caminhos que possam contribuir com os processos de (auto)formação do professor formador.

Tamanho da Amostra: 06 participantes

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

FOLHA DE ROSTO: ADEQUADA
 RISCOS E BENEFÍCIOS: ADEQUADOS
 CRITÉRIO DE INCLUSÃO: ADEQUADOS
 CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO: ADEQUADOS
 ORÇAMENTO: ADEQUADO
 CRONOGRAMA: ADEQUADO
 INSTRUMENTOS DA PESQUISA: APENSADOS E ADEQUADOS
 TCLE: ADEQUADO
 TERMO DE ANUÊNCIA: APENSADO E ADEQUADO

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, somos de parecer pela APROVAÇÃO do projeto, pois o pesquisador cumpriu com as determinações da Resolução 466/12.

É o parecer.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_998956.pdf	15/11/2017 21:57:49		Aceito
Folha de Rosto	Termodecompromissorespinstituicao.pdf	10/10/2017 11:27:13	RITA ESTHER FERREIRA DE LUNA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	CEPRITA.pdf	17/09/2017 18:23:24	RITA ESTHER FERREIRA DE LUNA	Aceito