



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Isabel Cristina Fernandes Ferreira

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES FORMADORES E CONSTRUÇÃO
DE SENTIDOS: UMA META-ANÁLISE SOBRE O PROCESSO
FORMATIVO**

Manaus-AM

2020

ISABEL CRISTINA FERNANDES FERREIRA
(BOLSISTA CAPES)

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES FORMADORES E CONSTRUÇÃO
DE SENTIDOS: UMA META-ANÁLISE SOBRE O PROCESSO
FORMATIVO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Michelle de Freitas Bissoli.

Manaus-AM
2020

Ficha Catalográfica

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

Ferreira, Isabel Cristina Fernandes
F383f Formação de professores formadores e construção de sentidos :
uma meta-análise sobre o processo formativo / Isabel Cristina
Fernandes Ferreira . 2020
305 f.: il. color; 31 cm.

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

1. Formação de professores formadores. 2. Vivências. 3.
Biografia. 4. Teoria Histórico-Cultural. I. Bissoli, Michelle de Freitas.
II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

ISABEL CRISTINA FERNANDES FERREIRA
(BOLSISTA CAPES)

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES FORMADORES E CONSTRUÇÃO
DE SENTIDOS: UMA META-ANÁLISE SOBRE O PROCESSO
FORMATIVO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Michelle de Freitas Bissoli.

DATA DA APROVAÇÃO 18 de fevereiro de 2020

BANCA EXAMINADORA

**Professora Doutora Michelle de Freitas Bissoli (Presidente)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM**

**Professora Doutora Camila Ferreira da Silva (Membro)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM**

**Professora Doutora Fabiane Maia Garcia (Membro)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM**

**Professor Doutor Reginaldo Peixoto (Membro)
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL - UEMS**

**Professora Doutora Suely Amaral Mello (Membro)
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP (CAMPUS de MARÍLIA)**

**Professor Doutor Márcio de Oliveira (Suplente)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM**

**Professora Doutora Sinara Almeida da Costa (Suplente)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ - UFOPA**

DEDICATÓRIA

A Abílio, Otilia, Nina, Miro, João, Ione, Luiz e Carolina.

A Roberto e João Roberto.

Aqueles que buscam um mundo melhor por meio da educação.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo Seu amor infinito.

À minha família por todo amor nesta vida.

À Michelle de Freitas Bissoli pela orientação, amizade e exemplo.

A Carlos, Luciola, Vitangelo, Becker, Ana Cristina e Pe. Canio pelo modelo.

Aos amigos pelo acolhimento, solidariedade, respeito, parceria e confiança.

Aos professores e alunos por compartilharem comigo os desafios do percurso.

Aos colegas de estudo do GEPEU por compartilharem saberes e sonhos.

Aos professores e colegas do PPGE da FACED/UFAM pelos ensinamentos.

Aos professores da banca examinadora pelo zelo na leitura e orientações.

Aos professores participantes da pesquisa pela confiança e contribuição ao trabalho.

À Universidade Manauara pela autorização à realização da pesquisa.

À CAPES pela bolsa.

*[...] mais do que ser no mundo,
o ser humano se tornou uma Presença no mundo,
com o mundo e com os outros.
Presença que, reconhecendo a outra presença como um
"não-eu" se reconhece como "si própria"
(FREIRE, 1996, p. 20).*

RESUMO

Esta tese apresenta os resultados da pesquisa de doutorado 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. A pesquisa “Formação de professores formadores e construção de sentidos: uma meta-análise sobre o processo formativo” sustenta-se no entendimento de que os sentidos da formação e da atividade docentes são plurais e construídos historicamente e na necessidade de investir na formação do professor formador de modo comprometido com a efetivação de propostas emancipatórias que superem a dicotomia entre vida, formação e profissão. Os objetivos do trabalho são: compreender como a reflexão sobre as vivências presentes nas biografias (vida, formação e atuação docentes) dos professores formadores, mediada pela Arte, possibilita a construção de sentidos acerca da atividade docente; analisar as vivências presentes nas biografias (vida, formação e atuação) dos professores formadores e sua influência sobre a atribuição de sentidos acerca da formação docente; e refletir sobre como o processo formativo mediado pela pesquisa possibilita a tomada de consciência do professor formador em relação a sua formação. O estudo embasa-se na Teoria Histórico-Cultural, na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético. A pesquisa, de cunho formativo, realizou-se com quatro professores formadores de um Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma Universidade pública da cidade de Manaus, AM atuantes em componentes curriculares relacionados à Infância. A estrutura organizativa constituiu-se de seis Encontros realizados de abril de 2018 a fevereiro de 2019, sendo o primeiro para a apresentação da pesquisa e dos sujeitos, quatro para as reflexões mediadas sobre as vivências na infância, na Educação Básica, na formação profissional institucionalizada e na atuação docente, selecionadas como aspectos constituintes da concreticidade da formação de professores e, o último, para a reflexão sobre as vivências nos/dos Encontros. Os dados produzidos foram textos escritos pelos participantes a partir de roteiros; autoapresentação; imagens fotográficas; e gravações de áudio das participações nas Rodas de Conversa, que foram registrados no caderno de campo da pesquisadora. A sistematização e a análise dos dados acompanharam toda a investigação. A formação de professores formadores, como resultado de um processo organizado intencionalmente, requer a reflexão sobre as vivências que marcam a biografia de cada um. Quando revisitadas e tomadas como objeto de reflexão, as vivências de cada sujeito geram a possibilidade de construção de sentidos à docência e à formação.

Palavras-chave: Formação de professores formadores. Vivências. Biografia. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This thesis presents the results of the doctoral research inserted in the Research and Formation Research Line of the Educator Facing the Amazon Challenges of the Post Graduate Program in Education at the Federal University of Amazonas. The research "Training of trainers teachers and construction of meanings: a meta-analysis of the training process" is based on the understanding that the meanings of teacher training and activity are plural and historically constructed and on the need to invest in training teacher in a way committed to the effectiveness of emancipatory proposals that overcome the dichotomy between life, training and profession. The aims of the work are: to understand how the reflection on the experiences present in the biographies (life, formation and teaching performance) of teacher educators, mediated by Art, allows the construction of meanings about the teaching activity; to analyze the experiences present in the biographies (life, training and performance) of teacher educators and their influence on the attribution of meanings about teacher education; and reflect on how the formative process mediated by the research makes the teacher educator aware of his training. The study is based on Historical-Cultural Theory, from the perspective of Historical-Dialectic Materialism. The research, of a formative nature, was carried out with four teachers who formed a Pedagogy Degree Course at a public University in the city of Manaus, AM working on curricular components related to Childhood. The organizational structure consisted of six meetings held from April 2018 to February 2019, the first being for the presentation of research and subjects, four for mediated reflections on childhood experiences, in Basic Education, in institutionalized professional training and in teaching activities, selected as constitutive aspects of the concreteness of teacher training and, the last, for reflection on the experiences in / of the meetings. The data produced were texts written by the participants from scripts; self-presentation; photographic images; and audio recordings of the participations in rounds of conversation, which were recorded in the researcher's field notebook. The systematization and analysis of the data accompanied the entire investigation. The training of teacher educators, as a result of an intentionally organized process, requires reflection on the experiences that mark each one's biography. When revisited and taken as an object of reflection, the experiences of each subject generate the possibility of building meanings for teaching and training.

KEYWORDS: Teacher training. Biografys. Experiences. Historical-Dialectical Materialism.

RESUMEN

Esta tesis presenta los resultados de la investigación doctoral 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. La investigación "Formación de profesores formadores y construcción de sentidos: un metanálisis del proceso de formación" se basa en la comprensión de que los sentidos de la formación y la actividad docente son plurales e históricamente construidos y la necesidad de invertir en formación del profesor formador de manera comprometida con la realización de propuestas emancipatorias que superen la dicotomía entre vida, formación y profesión. Los objetivos del trabajo son: comprender cómo la reflexión sobre las experiencias presentes en las biografías (vida, formación y desempeño docente) de los profesores formadores, mediada por el arte, permite la construcción de sentidos sobre la actividad docente; analizar las experiencias presentes en las biografías (vida, capacitación y desempeño) de los profesores formadores y su influencia en la atribución de sentidos sobre la formación docente; y reflexionar sobre cómo el proceso formativo mediado por la investigación hace que el profesor formador sea consciente de su formación. El estudio se basa en la Teoría Histórico-cultural, desde la perspectiva del Materialismo histórico-dialéctico. La investigación, de carácter formativo, se llevó a cabo con cuatro profesores formadores del Curso de Pedagogía de una Universidad pública de la ciudad de Manaus, AM, trabajando en componentes curriculares relacionados con la infancia. La estructura organizativa consistió en seis reuniones celebradas entre abril de 2018 y febrero de 2019, la primera para la presentación de investigaciones y de los sujetos, cuatro para reflexiones mediadas sobre experiencias infantiles, en Educación Básica, en capacitación profesional institucionalizada y en el desempeño docente, seleccionados como aspectos constitutivos de la concreción de la formación de profesores y, por último, para la reflexión sobre las experiencias en / de los encuentros. Los datos producidos fueron textos escritos por los participantes a partir de guiones; auto-presentación; imágenes fotográficas; y grabaciones de audio de las participaciones en las ruedas de conversación, que fueron registradas en el cuaderno de campo de la investigadora. La sistematización y el análisis de los datos acompañaron toda la investigación. La formación de profesores formadores, como resultado de un proceso intencionalmente organizado, requiere una reflexión sobre las experiencias que marcan la biografía de cada uno. Cuando se revisan y se toman como objeto de reflexión, las experiencias de cada sujeto generan la posibilidad de construcción de sentidos para la enseñanza y la capacitación.

Palabras clave: Formación de profesores formadores. Experiencias. Biografía. Teoría Histórico-Cultural.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Meninos soltando pipas	95
Figura 2 - Meninos soltando pipas	95
Figura 3 - Meninos no balanço	95
Figura 4 – Futebol	95
Figura 5 - Menino com diabolô	96
Figura 6 - Nathália com palhacinhos	96
Figura 7 - Poesias de Drummond	97
Figura 8 - Poesia de Mallaguzzi	102
Figura 9 - Sapatos – Vicent van Gogh	106
Figura 10 - Sapatos – Vicent van Gogh	106
Figura 11 - Um par de sapatos de couro	106
Figura 12 - Três pares de sapato	106
Figura 13 - Vicente van Gogh	107
Figura 14 - Sapatos – Vicent van Gogh	107
Figura 15 - As poesias do Encontro 3	108
Figura 16 – Talentos	113
Figura 17 - Álbum A	116
Figura 18 - Álbum B	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Componentes Curriculares relacionados à Infância	71
Quadro 2 - Síntese do primeiro encontro para apresentação da Pesquisa	72
Quadro 3 - Tempo na docência e componentes curriculares ministrados	75
Quadro 4 - Síntese da Estrutura dos Encontros	90
Quadro 5 - Síntese dos Encontros	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DEBAS – Departamento de Estudos Básicos
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ETFAM – Escola Técnica Federal do Amazonas
FACED – Faculdade de Educação
FAMEI - Fórum Amazonense de Educação Infantil (FAMEI),
FMA – Filhas de Maria auxiliadora
FORUMDIR -Fórum dos Diretores das Universidades das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
GEPEV - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Escola de Vigotski
IFAM – Instituto Federal do Amazonas
MIEIB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
NEEI – Núcleo de Educação Escolar Indígena
NEPE - Núcleo de Estudos, Experiência e Pesquisas Educacionais da FACED/UFAM
PARFOR - Programa Nacional de Formação de professores da Educação Básica
PPGE – Programa de Pós-graduação
PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
PROPED – Programa de Pós-graduação em Educação
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
UA – Universidade do Amazonas
UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 O CAMINHO DA PESQUISA: MÉTODO E PROCEDIMENTOS	44
1.1 O percurso da pesquisa: caminho que se faz ao caminhar	66
1.1.1 O <i>lôcus</i> da pesquisa	67
1.1.2 A apresentação da pesquisa	71
1.1.3 Os sujeitos participantes da pesquisa	74
1.1.3.1 Autoapresentação dos professores formadores	78
1.1.4 Os Encontros.....	84
1.1.4.1 O processo de agendamento e a realização dos Encontros	91
1.1.4.2 As especificidades de cada Encontro.....	93
1.1.4.2.1 Encontro 1: As vivências da infância.....	93
1.1.4.2.1.1 A nossa infância, a infância em nós e nós para a infância	96
1.1.4.2.1.2 Apontamentos sobre o Encontro 1	97
1.1.4.2.2 Encontro 2: As vivências na escola.....	99
1.1.4.2.2.1 A escola para mim, eu para a escola e nós para a escola	101
1.1.4.2.2.2 Apontamentos sobre o Encontro 2	102
1.1.4.2.3 Encontro 3: As vivências na formação profissional para a docência.....	104
1.1.4.2.3.1 O olhar de hoje reconstruindo o sentido da minha história de formação profissional para a docência.....	105
1.1.4.2.3.2 Apontamentos sobre o Encontro 3	108
1.1.4.2.4 Encontro 4: As vivências na atuação docente.....	110
1.1.4.2.4.1 O olhar de hoje reconstruindo o sentido da minha história como professor	111
1.1.4.2.4.2 Apontamentos sobre o Encontro 4	113
1.1.4.2.5 Encontro 5: O olhar de hoje reconstruindo o(s) sentidos(s) do(s) Encontros	114
1.1.4.2.5.1 Eu a partir dos Encontros	115
1.1.4.2.5.2 Os Encontros.....	117
1.1.4.2.5.3 Apontamentos sobre o Encontro 5	117
2. AS VIVÊNCIAS NA INFÂNCIA E NA ESCOLA: REFLEXÕES NECESSÁRIAS À FORMAÇÃO HUMANO-GENÉRICA DE PROFESSORES FORMADORES	121
2.1 Formação de professores e processo de humanização: uma unidade necessária.....	122

2.2 A formação de professores como mediação entre a vida cotidiana e a vida não-cotidiana: desafios para a aproximação da genericidade humana.....	131
2.3 A consciência e tomada de consciência: uma relação de compreensão e de conhecimento ativa com o meio social essencial à formação e a atuação docentes.....	135
2.4 Vivência: expressão da singularidade do professor formador e do(s) sentido(s) da própria formação e da atividade docente	141
2.5 As vivências na infância: a criança que fui pelo olhar do adulto que sou.	144
2.5.1 Os enunciados sobre a infância e a reflexão sobre as vivências	146
2.5.1.1. A nossa infância	147
2.5.1.2 A infância em nós.....	149
2.5.1.3 Nós para a infância.....	152
2.5.2 O que ficou do Encontro 1.....	156
2.6 As vivências na escola: O aluno que fui pelo olhar do adulto que sou	164
2.6.1 O olhar de hoje reconstruindo o(s) sentido(s) da minha história escolar na minha história profissional.....	166
2.6.1.1 A escola para mim.....	167
2.6.1.2 Eu para a escola	174
2.6.1.3 Nós para a escola.....	179
2.6.2 O que ficou do Encontro 2.....	183
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES FORMADORES DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: AS VIVÊNCIAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA A DOCÊNCIA E NA ATUAÇÃO DOCENTE, SUPERANDO LIMITES PARA ENCONTRAR POSSIBILIDADES	189
3.1 Os professores e a sua formação: apontamentos, dilemas e desafios	192
3.2 Formação de professores formadores: Infância(s) e formação de professores para a(s) infância(s) – intencionalidade e possibilidades para o vir a ser	207
3.2.1 A formação do professor formador de professores para a Educação Infantil.	216
3.3 As vivências na formação profissional para a docência: O professor em formação que fui pelo olhar do professor formador que sou	221
3.3.1 Os enunciados sobre a formação de professores e a reflexão sobre as vivências	223

3.3.1.1 A minha formação profissional para a docência.....	223
3.3.1.2 O olhar de hoje reconstruindo o sentido da minha história de formação profissional para a docência.....	232
3.3.1.2.1 A minha formação em um objeto: vivências, escolhas e sentidos.....	233
3.3.1.2. 2 Do início ao hoje: meus sapatos, dores, conquistas e sonhos	236
3.3.1.2.2.1 Com quais sapatos iniciei a minha formação profissional?	236
3.3.1.2.2.2 Troquei de sapatos ao longo da minha formação?.....	238
3.3.1.2.2.3 Com quais sapatos eu reflito hoje sobre a minha formação?	240
3.3.2 O que ficou do Encontro 3.....	242
3.4 As vivências na atuação docente: O professor que fui pelo olhar do professor formador que sou.....	245
3.4.1 Os enunciados sobre a atuação docente e a reflexão sobre as vivências	246
3.4.2 O olhar de hoje reconstruindo o sentido da minha história como professor ...	247
3.4.2.1 Talentos – A docência na Educação Básica	253
3.4.2.2 Talentos – Outras experiências docentes e não docentes no Ensino Superior	256
3.4.2.3 Talentos – A docência no Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Manauara	257
3.4.2.4 Talentos – Eu, professor formador de professores para a Educação Infantil	259
3.4.3 O que ficou do Encontro 4.....	262
CONSIDERAÇÕES FINAIS	267
REFERÊNCIAS.....	277
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	293
APÊNDICE C – Roteiro Encontro 2	296
APÊNDICE D – Roteiro Encontro 3	298
APÊNDICE E – Roteiro Encontro 4	300
APÊNDICE F – Levantamento de Dissertações e Teses.....	302
ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética	303

INTRODUÇÃO

*Faz escuro, mas eu canto
porque amanhã vai chegar [...].
(MELLO, 2017) ¹*

A tese “Formação de professores formadores e construção de sentidos: uma meta-análise sobre o processo formativo” é um trabalho de pesquisa de doutorado vinculado à Linha de Pesquisa 3: Formação e Práxis do(a) Educador(a) Frente aos Desafios Amazônicos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). A pesquisa de Doutorado teve seu tema delimitado com base no entendimento de que os sentidos² da profissão e da formação docentes são plurais e construídos historicamente, e na necessidade de investir na compreensão da formação do professor³ formador do Curso de Pedagogia de modo comprometido com a efetivação de propostas emancipatórias que superem a dicotomia entre vida, formação e profissão.

Durante a minha formação e experiência profissional, aos poucos, foi-se constituindo em mim⁴ uma inquietação quanto a minha formação e atuação e a dos professores que formam professores no curso de Licenciatura em Pedagogia. Ao longo dos anos, minhas vivências⁵ na/da formação e no/do trabalho docentes ampliaram-se da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para a formação inicial e continuada de professores, para a coordenação e a gestão, tanto escolar quanto acadêmica. Tais oportunidades trouxeram a necessidade de

¹Este poema de thiago de Mello está no livro de mesmo nome “Faz escuro mas eu canto” da Editora Global, relançado em 2017 com a participação de Pablo Neruda. Este trecho está disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTUyNDk5Ng/>

² Usamos no texto o termo sentido que, para Vygotski (2001), representa o conjunto dos fatos psicológicos que a palavra desperta na consciência, sendo, portanto, uma formação dinâmica e complexa com zonas de estabilidades variadas. O sentido é pessoal. O significado é uma das zonas do sentido. O significado é cultural, visto que é colocado como uma generalização ou conceito, é uma zona mais estável. Assim, no sentido sempre há o significado. Ambos mudam, dependem de contextos, situações, relações, condições e vivências. Por isso, são históricos tanto no plano social quanto no individual.

³ Utilizamos neste trabalho os termos professor e professores para designar o professor e a professora, os professores e as professoras como uma opção para não deixar a leitura do texto cansativa em virtude da quantidade de vezes em que os termos são utilizados.

⁴ A primeira pessoa do singular será utilizada para se referir apenas a mim mesma (biografia, observações, reflexões e intervenções, dentre outros). Já, a primeira pessoa do plural, abrangerá o coletivo (a mim com os pares, os acadêmicos/professores em formação e a minha, os sujeitos da pesquisa e a minha orientadora, dentre outros).

⁵ “[...] A vivência é uma unidade [...] a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência” (VIGOTSKI, 2010, p. 6).

compreender como a reflexão sobre as vivências presentes nas biografias (vida, formação e atuação docentes) dos professores formadores, mediada pela Arte, possibilita a construção de sentidos acerca da atividade docente.

A biografia é aqui considerada a partir do olhar para o professor formador inserido e em relação com a totalidade histórico-social. Indivíduo que atua e se revela como síntese e sujeito de um sistema de relações sociais. Nesta perspectiva, o estudo proposto, sustentado na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, parte da compreensão do homem concreto, cuja “[...] biografia — atividades, formas de emprego do tempo, situação social de desenvolvimento — consolida a formação da personalidade⁶, através da internalização das elaborações histórico-culturais, produzidas pela humanidade”(BISSOLI, 2005, p. 38).

Mas como isso se deu?

Vida, formação e profissão – sentidos e motivos para a pesquisa

Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.[...] (PIZZIMENT)⁷.

Em 1983, no Rio Grande do Sul, ao finalizar o antigo Segundo Grau, atual Ensino Médio, com 17 anos, muitas opções de cursos de graduação eram atrativas, mexiam com o meu imaginário e se descortinavam como grandes possibilidades, pois queria fazer algo importante para as pessoas e para mim também. O ser humano me interessava muito. Trabalhava desde os 14 anos no comércio e queria continuar minha formação.

Assim, em 1986, fiz o vestibular para o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul⁸ – UFRGS e, desde o primeiro contato, fiquei

⁶ Embora Leontiev (1978b) distinga os conceitos de individualidade (característica pertencente a todos os homens, características biológicas que distinguem um ser humano de outro – a integridade e particularidade), e personalidade (constitui uma formação integral, formação psicológica não condicionada biologicamente, que é produzida na e pela transformação da atividade do sujeito e transforma as características individuais), não realizaremos essa diferenciação ao longo do texto, assim como Duarte (2013).

⁷ O texto de Cris Pizziment está disponível em <https://www.pensador.com/frase/MTk5NTA1Mg/>.

⁸ No texto são nomeadas apenas as instituições em que realizei a formação profissional institucionalizada. Os nomes das instituições em que realizei estágio e atuei como profissional são preservados.

encantada. Não um encantamento surreal, mas algo que ampliava a realidade e também a valorizava. Envolvi-me com o curso. Tive professores que me fascinavam com a postura de educadores comprometidos, pesquisadores e inovadores como Fernando Becker, Maria Isabel H. Dalla Zen, Ana Cristina de Souza Rangel, Tomaz Tadeu da Silva, Alfredo Veiga Neto, Guacira Lopes Louro, Maria Luiza M. Xavier, Juan José Mourino Mosquera, dentre outros. Nesta perspectiva, tinha o desafio de ser estudiosa, de aprender, de criar e me construir como uma pessoa e uma profissional que reflete, que faz e que quer saber por que faz. Que se sabe inacabada, mas não determinada (FREIRE, 2000).

A cada proposta desenvolvida nos componentes curriculares do curso, descobria mais desse misterioso “mundo” que é a educação, descortinando-o. Reconhecia, estranhava, ampliava e transformava o que havia vivido como aluna. Queria mais: saber mais, aprender, apreender, compreender.

Logo no início do curso, participei do Projeto Rondon, um trabalho em escolas públicas da periferia de Porto Alegre/RS que almejava diminuir os índices de repetência e de evasão escolar, principalmente em relação à não-alfabetização. O projeto ocorria pela manhã, com “aulas” para crianças que estavam com “dificuldades” na alfabetização. Estava no primeiro período do curso e ainda não havia estudado sobre Alfabetização, Metodologias de Ensino ou acerca da apropriação da leitura e da escrita. Então, trabalhei como sabia. Explorei atividades que havia realizado enquanto aluna; relembrei os momentos em que minha mãe procurava junto comigo alternativas para eu aprender a ler e a escrever, o que havia observado em outras práticas⁹; retomei os estudos de textos e busquei orientações com os professores da escola e da universidade. Utilizei uma coletânea de experiências reais e simbólicas, um conjunto de valores pessoais, concepções e sentimentos que, de certo modo, orientaram o percurso e a atribuição de sentidos ao vivido (OSTETTO, 2011).

A proximidade com as crianças, a observação atenta do modo como realizavam as atividades, as intervenções e a continuidade na exploração do que era para elas a leitura e a escrita, da sua função social, permitiram bons resultados e fomentaram a necessidade de me apropriar dos fundamentos necessários para a construção da leitura e da escrita por cada sujeito; do ensino voltado para a aprendizagem das

⁹Situação analisada por Nóvoa (2009) e por Libâneo (2015) em relação aos processos formativos dos professores que lançam mão daquilo que se sentem seguros no momento de atuar, geralmente repetindo as experiências que tiveram como alunos.

crianças e para o desenvolvimento humano, procurando ainda a compreensão e a efetivação da unidade conteúdo-forma nesses processos.

Nesse e em muitos outros momentos da minha formação e atuação profissional, destacou-se o quanto, ao longo da nossa biografia, construímos concepções e nos apropriamos de modelos que guiam nossas ações e escolhas e o quanto a (des)valorização do outro (sociedade, cultura, família, amigos) impacta o valor que damos às mesmas. Esse *status* precisa ser considerado e problematizado nos processos de formação de professores de modo a construir novas relações com a formação e a profissão docentes, com os sujeitos e com cada espaço-tempo em que ela acontece.

Durante o curso, nos períodos de férias, realizei estágios extracurriculares em escolas de Educação Infantil da rede particular de ensino com atividades de recreação. Continuei, durante o curso, participando de outras atividades como: minicursos e eventos; representação discente no Departamento de Estudos Básicos (DEBAS); disciplinas optativas; projeto de pesquisa na área da leitura e da escrita com crianças de turmas “especiais”¹⁰ (bolsa de iniciação científica da UFRGS) e com crianças de uma turma de pré-escola (Bolsa de iniciação científica do CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), sempre em escolas públicas da periferia de Porto Alegre/RS, sob a coordenação da professora Liliana Fagundes. Nos grupos de pesquisa estudamos sobre os processos de construção da leitura e da escrita, a prática docente e o contexto educativo, social, político e econômico envolvidos.

No último ano do curso, participei de um projeto de Extensão pela UFRGS, envolvendo a análise da relação entre os processos de construção da leitura e da escrita e o da linguagem matemática no desenvolvimento da criança e na atuação docente, sob a coordenação da professora Ana Cristina de Souza Rangel. Em função dos projetos de Pesquisa e de Extensão, e da continuidade do trabalho já iniciado, os estágios dos dois últimos semestres do curso ocorreram na mesma turma de crianças em que havia realizado a pesquisa enquanto estavam na pré-escola, atual primeiro

¹⁰ Termo utilizado no período de desenvolvimento da pesquisa.

ano¹¹. Assim, fiz estágio por um ano na primeira série, atual segundo ano, cujo foco era o processo de alfabetização das crianças.

Foi uma experiência inovadora, desafiadora e transformadora, visto que eu e a professora da escola assumimos juntas o trabalho e desenvolvemos a proposta com o objetivo de aplicar os estudos realizados a partir da realidade que passávamos a conhecer e que se modificava constantemente, assim como todos nós. A professora, já formada em Pedagogia, estava assumindo o concurso e me recebeu como colega e colaboradora. Fizemos uma parceria que promoveu muitas experiências de como se organiza o ensino para que outro aprenda¹². E como aprendemos nesse processo! Ao final do ano letivo, dentre outros objetivos alcançados, as crianças compreendiam a função social da escrita, utilizavam-na para se comunicar, exploravam suas hipóteses e demonstravam interesse por diferentes gêneros textuais – resultado relevante frente ao percurso da aprendizagem das crianças e aos resultados que a escola vinha obtendo em anos anteriores.

O que considero importante destacar, dentre tantos aspectos, é que a postura dos profissionais da escola, ao compreenderem a alfabetização, mudou e essa passou a ser entendida como um processo e como responsabilidade de todos. Comprometeram-se, ainda, a dar continuidade ao trabalho, romper com o ciclo de reprovação equivocado e investir em um ensino que favorecesse a aprendizagem e o desenvolvimento de cada uma e de todas as crianças, considerando a função social da escrita.

Os meus cadernos de registros foram uma das grandes conquistas desse processo formativo. As professoras supervisoras de estágio não exigiram relatório ou trabalho final de curso, devido à qualidade dos textos do itinerário de planejamento, reflexão e formação, avaliados por elas periodicamente, contidos em meus registros e que revelavam o processo formativo acadêmico, além do autoconhecimento pela meta-análise. Confesso que, na época, não tinha clareza do valor acadêmico, formativo ou científico dos registros. Sentia necessidade de fazê-los. Sabia que eram

¹¹ Em 06 de fevereiro de 2006, a Lei Nº 11.274 altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDBEN, Lei Nº 9394 de 1996 e dispõe sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, colocando a obrigatoriedade de seis anos de idade para matrícula para o Ensino Fundamental.

¹² A formação deu-se também pelo enfrentamento das condições de trabalho, como problemas com infraestrutura e inexistência de materiais didático-pedagógicos. Como durante o curso, houve investimento por parte de vários professores para que compreendêssemos a relevância da construção de materiais alternativos que promovessem a interação das crianças e a participação ativa das mesmas no processo, investimos nisso e conseguimos desenvolver o trabalho.

“vivos”, repletos das minhas angústias, percalços, alegrias, buscas, estudos, relações, descobertas, criações, recuos e avanços. Eram páginas prenhes das relações que estabelecia entre o estudado, o vivido e o pensado.

Sentia-me bem ao registrar e me redescobria ao escrever e ao ler o escrito. Aprendi que múltiplas possibilidades podem emergir dos registros, tanto ao escrever quanto ao revisitar o texto criticamente, anunciando diversos caminhos possíveis, interpretações, aprendizagens e temas para novos estudos e novas práticas.

O processo da escrita favorecia a minha compreensão do contexto, dos sentimentos, dos papéis e da minha autoria do trabalho, promovendo a minha autoformação; permitia que observasse a historicidade do percurso, o processo avaliativo e autoavaliativo que se constituía; ampliava a apropriação e a objetivação dos conteúdos e dos procedimentos relacionados ao ensino; fortalecia a certeza de que o ensino era para promover a aprendizagem e o desenvolvimento de cada criança a partir do que ela já havia aprendido e da crença nas suas possibilidades; trazia ainda a análise do percurso de cada criança e buscava relacionar o desenvolvimento observado e as atividades necessárias à continuidade do mesmo; possibilitava a interação entre aspectos pessoais, profissionais, culturais, organizacionais da escola, históricos e sociais. Além disso, pela busca dos sentidos, também acentuava a corresponsabilidade com os resultados do processo, o dar-se conta da complexidade do mesmo e da necessidade de formação como algo continuado, ininterrupto e nutrido pela inquietude. Hoje compreendo, a partir de Vygotski¹³ (2001, p. 346, tradução nossa) a relação complexa entre a palavra e a consciência, pois não há uma relação direta entre consciências, mas uma relação mediada pelas palavras. O autor coloca o “[...] pensamento e a linguagem como fundamentais para a compreensão da natureza da consciência”¹⁴.

Ao retomar as minhas memórias, observo a relevância do registro na construção do meu pensar e fazer pedagógicos, na minha formação acadêmica, pessoal e profissional, nas temáticas das pesquisas do Mestrado e do Doutorado, na

¹³ Vigotski, em seu trabalho, ressalta a importância do signo como instrumento da constituição histórica do psiquismo ao longo da filogênese e da ontogênese e do significado da palavra como princípio organizador da consciência humana.

¹⁴ “[...] el pensamiento y el lenguaje son la clave para comprender la naturaleza de la conciencia humana”.

medida em que a trajetória pôde ser ressignificada¹⁵, potencializando os processos formativos. Como uma professora em formação, voltada para o ser e para o vir a ser, aprendi a buscar e a valorizar o processo e a assumir a urgência da inteireza do ser em cada momento.

Após a conclusão do curso de Pedagogia ao final de 1989, no início de 1990 fui contratada como professora para a primeira série, atual segundo ano do Ensino Fundamental, em uma escola particular em São Leopoldo, RS. Foram três anos com três turmas maravilhosas. Tive colegas de trabalho que dividiam angústias, medos, estudos, atividades, avanços e recuos. Uma, em especial, trabalhava e estudava comigo para podermos explorar com aquelas crianças o que os livros e nossos sonhos nos desafiavam a fazer em termos de educação. Reconheço que não tinha maturidade suficiente na época e, muitas vezes, me colocava com pressa para o processo acontecer, bem como me defrontava com as diferenças entre as vivências no curso de Licenciatura em Pedagogia, nos grupos de pesquisa, no estágio e no trabalho formal e com a necessidade de continuar investindo no meu processo formativo.

A realidade me desafiava a reconstruir o idealizado, não como desistência ou acomodação, mas como adequação e superação de mim mesma e do processo para chegar o mais próximo possível do ideal de cada momento, de cada percurso, do ensino e de cada criança. A docência exigia, portanto, que a teoria se nutrisse da análise da realidade, da atividade humana nessa realidade, visto que a prática educativa sempre traz novas solicitações que, muitas vezes, ultrapassam o limite teórico do estudo já realizado e apresentam a necessidade de avançar nele. Assim, com base nos conhecimentos e na análise das situações concretas, buscamos, minha colega e eu, a compreensão da teoria em função de nossos objetivos, da nossa prática e para a construção de uma nova prática para/com as crianças – hoje compreendida como *práxis* criativa, transformadora, revolucionária (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011) – que pudesse intervir no processo educativo.

Procuramos, num esforço coletivo, oportunizar as atividades pertinentes ao processo formativo de cada uma das crianças e exploramos variadas alternativas para que a aprendizagem acontecesse, sempre com o registro sobre o ensino e a

¹⁵ A significação, de acordo com Leontiev (1988), é a forma como um indivíduo domina as objetivações da humanidade. A significação é socialmente constituída e é uma elaboração histórico-cultural. É um processo fundamental para a formação do ser humano, visto que cada indivíduo, como ser socio-histórico, a partir de suas apropriações nas interações sociais, forma-se como ser humano.

aprendizagem do grupo e de cada criança, sustentado nos estudos e nas reflexões, assim como no planejamento mais flexível para dar conta da diversidade. Reforçava-se, assim, a percepção de que a educação é um trabalho político, histórico, ético e estético, exigente, rigoroso e complexo.

Para a efetivação do trabalho fui compreendendo que é preciso estar disponível e disposta a observar a realidade e sua complexidade e a enfrentar os problemas/desafios que apresenta, indo além da aparência. Era, por conseguinte, a necessidade que provocava o movimento e dava sentido à ação, à busca de compreensão e à transformação.

Nesse período, cursei a especialização em Literatura infanto-juvenil na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS/RS, o que muito contribuiu para fundamentar a valorização da literatura como Arte na formação docente, na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças.

Após três anos, iniciei outra experiência enriquecedora em uma outra escola particular em Porto Alegre/RS. Ali iria continuar aprendendo. Trabalharia com pré-adolescentes. Outros desafios! E não eram apenas os desafios da relação conteúdo-forma da antiga quarta série, atual quinto ano, não. Eram também os desafios de uma nova instituição, outros colegas, outros processos de desenvolvimento, novos ritmos e histórias. Certamente, essa nova etapa da profissão docente deu-se a partir das apropriações e objetivações já realizadas, pois os conhecimentos construídos na vida, na formação e na profissão, inseridos num determinado espaço-tempo, passaram a ser meus e é a partir deles que dei/dou continuidade ao processo de atuação-formação profissional – um movimento que hoje compreendo como superação por incorporação e que integra minha formação, profissão e este trabalho (MARTINS, 2016).

Em 1998 houve uma grande mudança do Rio Grande do Sul para Manaus/AM. Experiências de vida, de formação e de profissão que me possibilitaram a construção de novos caminhos, desde o trabalho de professora de Educação Infantil e de ludotecária; a organização de cursos e eventos de formação continuada para professores da Educação Básica; a elaboração de projetos para ludotecas; o ingresso no curso do doutorado de Santiago de Compostela¹⁶, no qual tive como professor

¹⁶ Infelizmente, não demos continuidade ao curso, apesar de termos concluído todos os componentes curriculares e iniciarmos a orientação do projeto de pesquisa, em virtude da não autorização da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Antoni Zabalza, importante para minha formação porque trouxe a confirmação da relevância dos diários de aula (ZABALZA, 1994) para o desenvolvimento da consciência individual da própria experiência pelos professores, remetendo-me às minhas vivências com os registros e me acompanhando no ingresso na docência no curso de Licenciatura em Pedagogia; na coordenação pedagógica e na coordenação acadêmica; na pró-reitoria de extensão e na direção acadêmica, bem como na vontade de contribuir para a educação.

Já em 2001, iniciei a experiência na docência do Ensino Superior em uma instituição de ensino particular concomitantemente ao meu ingresso no Mestrado em Educação oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), sob a orientação da professora Lucíola Inês Pessoa Cavalcante. Atuando como professora, num curso de Licenciatura em Pedagogia numa instituição particular, nos componentes Fundamentos da Educação Infantil, Didática da Educação Infantil, Prática de Ensino I e II, dentre outros, convivi com o professor Dr. Vitangelo Plantamura, professor-coordenador, que acreditou e me mostrou a possibilidade formativa do/no Ensino Superior e a importância da docência, da gestão do curso, da constituição da equipe e do sonho que se sonha junto, da força de inovar e de construir um trabalho intencional, digno, que acompanha, problematiza e (re)constrói em parceria.

Os meus estudos se relacionavam com a docência, problematizando-a, sustentando-a, ampliando-a, qualificando-a e transformando-a. Eu, uma professora em formação, almejava contribuir com a formação de professores que, pelas suas peculiaridades, assumia características de formação inicial e continuada¹⁷ – a maioria dos acadêmicos/ professores em formação¹⁸ do curso era constituída por professores da Educação Básica que buscavam a formação em Nível Superior atendendo ao Plano Nacional de Educação de 2001 (BRASIL, 2001)¹⁹.

¹⁷ Brzezinski e Garrido (2001, p. 83) contextualizam que, cada vez mais, a formação de professores é considerada como um processo de “[...] desenvolvimento contínuo do professor, acentuando-se a unidade desse processo na diversidade de suas fases: formação pré-serviço ou inicial e formação em serviço ou continuada”, constituindo dois momentos de um mesmo processo.

¹⁸ Defendemos que o processo de formação dos professores é ininterrupto. A expressão acadêmico/professor em formação ou acadêmicos/professores em formação é utilizada para identificar os alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia.

¹⁹ Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Este PNE, em seu item IV, referente ao Magistério da Educação Básica, apresenta o

Durante o Mestrado (2001 a 2003), a partir das leituras de autores como Warshauer (1997, 2001), Nóvoa (1991,1992a, 1992b), Fontana (2000), Soares (2001), Zabalza (1994), dentre outros, intensificou-se a sensibilização, se assim puder dizer, em relação à importância dos registros e da biografia de cada um, de suas crenças, valores e representações, de suas singularidades, nos processos formativos e de atuação docentes, hoje ampliada pela compreensão de que “não pensa o pensamento, pensa a pessoa” (VIGOTSKI, 2000, p. 33).

Na dissertação, defendida em 03 (três) de outubro de 2003, analisei como as disciplinas Prática de Ensino em Educação Infantil II e Prática de Ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental II contribuíram para a identificação do(a) aluno(a) com o trabalho docente; busquei conhecer o sentido das Práticas de Ensino II para quem possuía e para quem não possuía experiência profissional docente, de modo a subsidiar a reflexão dos profissionais da área de educação sobre a relevância das Práticas de Ensino para a formação do profissional da educação quando se busca a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Durante o Mestrado houve ainda mais a certeza da incompletude, da formação como continuidade, da realidade como desafiadora e motivadora da busca da compreensão dos fios e das tramas que constituem a formação de professores, da urgência de uma ação diferenciada para o outro a partir de mim, da humanização, da ética e do rigor acadêmico.

Nesse processo, professora em formação/professora formadora, os registros continuaram presentes, tanto na minha formação acadêmica quanto nas atividades de ensino com/para os acadêmicos/professores em formação. Eram utilizadas dinâmicas para o trabalho com várias temáticas exploradas a partir de roteiros, dentre elas os registros orais e escritos de suas biografias. As atividades contemplavam poesias, músicas, citações, contos, fábulas, imagens de obras de arte e objetos, tanto para acessar as memórias das vivências, quanto para promover novas vivências e relações entre as próprias vivências e as dos colegas, novas/outras possibilidades de compreensão dos referenciais teórico-metodológicos, as práticas nas escolas e as idealizações para a atividade docente. A Arte, durante as atividades, mostrou-se

Objetivo/Meta nº 5 o mapeamento em todo o território nacional dos professores em exercício que ainda não possuem a habilitação para o magistério em nível médio para “[...] elaborar-se, em dois anos, o diagnóstico da demanda de habilitação de professores leigos e organizar-se, em todos os sistemas de ensino, programas de formação de professores, possibilitando-lhes a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 87” (BRASIL, 2001, p. 63).

importante mediadora nesses processos, pois é uma forma de objetivação do gênero humano em que a subjetividade assume relevância na medida em que, ao refletir mimeticamente a realidade ou parte dela, promove o desenvolvimento da autoconsciência (LUKÁCS, 1967).

Os registros desafiavam, em diferentes momentos, as memórias relacionadas à infância, à educação básica, ao curso (motivos para o ingresso e permanência, expectativas, desafios), aos estágios e à profissão. Os acadêmicos/professores em formação relembavam, relatavam e refletiam sobre essas vivências e seus sentidos, em diferentes níveis, e as relacionavam com o referencial teórico estudado, com a atuação docente já experienciada, ou projetada e com a realidade encontrada nas escolas, construindo sentidos para a formação e a profissão e outras possibilidades de participação social, acadêmica e profissional.

Acredito que, professores formadores e acadêmicos/professores em formação, nunca poderemos nos afastar do momento em que vivemos, do modo como nos constituímos, do que e de como sentimos, do que e do como pensamos, do como e porque agimos de um modo ou de outro. Não se pode ignorar quem somos – o que traz a todos o desafio de suplantar caricaturas e trabalhar a formação como sujeitos reais, com e para sujeitos reais, num espaço-tempo histórico. Buscava, por conseguinte, que os acadêmicos/professores em formação, com estas e outras atividades, exercitassem a reflexão e elevassem o nível de consciência de si, do outro, do nós e do contexto socio-histórico, assim como da complexidade que envolve a formação e a atuação docentes; buscava oferecer possibilidades para o desenvolvimento da consciência crítica (MELLO, 2000).

Ao trazer os detalhes acima apresentados, lembro de Martins (2001) que, analisando autores como Nóvoa (1992a), Gomez (1997), Esteve (1991), Cavaco (1991), Canário (1998) e Moita (1992), dentre outros, contextualiza, a partir dos anos oitenta, o anúncio de um novo paradigma educacional referendando a importância da subjetividade do professor tanto na sua formação quanto na sua atuação profissional. Martins (2001, p. 32) “[...] reconhece a importância do processo de personalização do professor para a sua atividade enquanto educador”, entretanto, apesar da relevância desse reconhecimento, ressalta que há a necessidade de se considerar, no processo de análise, a “natureza filosófica-político-ideológica” e a “natureza teórico-metodológica” relevantes para a construção da pesquisa a partir da Teoria Histórico-Cultural.

Martins (2001, p. 32) alerta que o novo paradigma “[...] não estabelece relações objetivas e precisas entre seus postulados e os efeitos na consciência dos professores e alunos, e por consequência na organização político-pedagógica da escola”, desconsiderando a complexidade das relações entre educação e sociedade, dos interesses neoliberais e do que é necessário ao desenvolvimento tanto dos professores quanto dos alunos e, em virtude dessa omissão, podem configurar-se como “[...] estratégias de adaptação”.

A centralidade da figura do professor e da sua formação no cenário educacional, analisa ainda Martins (2001, p. 34), pode deslocar a atenção do conhecimento para o autoconhecimento focalizando apenas este último. Isso pode comprometer a qualidade do ensino ao retirar da centralidade do problema a função da escola (e, acrescento, do curso de formação de professores) de “[...] socialização do saber historicamente produzido tendo em vista a máxima humanização dos indivíduos e que esta função não se exerce na centralização das esferas do cotidiano”.

A partir dos questionamentos apresentados pela autora, compreendo que a ênfase na cotidianidade em espaços em que deve estar a não-cotidianidade (os conhecimentos políticos, filosóficos, morais, artísticos e científicos)²⁰, como a formação de professores e a pesquisa, compromete o processo de humanização dos sujeitos. Embora esta não seja uma responsabilidade exclusiva das instituições educacionais, cabe a elas importantíssimo papel nesse processo.

Assim, acredito que em todo processo formativo dos professores precisa estar a finalidade emancipatória da educação, permeada pelo desenvolvimento da consciência crítica efetivado por meio da apropriação do patrimônio histórico-cultural da humanidade, num processo de resistência à alienação e de superação da mesma. Tais considerações sustentam a necessidade/responsabilidade de, no percurso, buscar superar por incorporação as contribuições subjetivas nas propostas teórico-metodológicas e investigativas sobre a formação e a atividade docentes, dentre elas a subjetividade do professor, de modo a construirmos o trabalho segundo os princípios da Teoria Histórico-Cultural que defende a unidade entre subjetivo e objetivo.

Ao ser convidada para atuar também na Fundação da instituição em que era docente no Curso de Pedagogia, ocorreu, de 2001 a 2004, um trabalho diferenciado, extremamente formativo para mim, em que se conciliou o papel de professora, tutora

²⁰ A vida cotidiana e a vida não-cotidiana são abordadas na segunda Seção deste trabalho.

e coordenadora, juntamente com uma colega docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Os acadêmicos/professores em formação bolsistas assumiram o papel de professores de Educação Infantil em uma turma de educação integral e de tempo integral com crianças de 4 a 6 anos. Houve a necessidade de constituir uma equipe, uma proposta de trabalho educacional e de formação inicial e continuada articulada ao curso.

O acompanhamento era diário. A reflexão crítica era construída/solicitada a partir de diversas interações (entre os pares, professoras, crianças; com os estudos desenvolvidos no curso e na Fundação; e com os registros), nos encontros semanais de estudo e de planejamento, bem como nos registros que avançaram da descrição dos comportamentos para a reflexão crítica sobre o processo vivido, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, a atuação docente, a proposta e a própria formação. O processo buscava, trazendo para a formação desses acadêmicos/professores em formação a prática profissional, que todos pudessem construir conhecimentos como sujeitos históricos e compreender as diferentes formas de ser e de estar na profissão, a partir das relações estabelecidas entre as vivências da educação escolar na Educação Infantil, do curso e de uma nova proposta educativa que se propunha, com o olhar de hoje, a formação do ser humano genérico (DUARTE, 2013).

De 2004 a 2006, ainda nessa instituição, assumi a Pró-Reitoria de Extensão. Trabalho desafiador, aceito pela perspectiva de atuar com processos formativos cooperativos e corresponsáveis voltados para a comunidade, contribuindo assim para o desenvolvimento da mesma e, numa via-de-mão-dupla, para o da própria instituição, seus profissionais e acadêmicos/professores em formação, na medida em que confrontávamos, eu e a equipe, a gestão, os processos didáticos-pedagógicos, e todos os envolvidos refletiam sobre o seu papel, sobre o modo como o desempenhavam e sobre os resultados alcançados. A elaboração e o desenvolvimento de programas e projetos, contemplando diferentes cursos, almejava considerar os saberes e os fazeres populares, os direitos humanos e a sustentabilidade. Foram, em vista disso, essencialmente formativos para todos os envolvidos e apresentaram, de modo contundente, as contradições e a necessidade de encontrar/construir novos caminhos para a concretização das propostas. Novos/velhos desafios!

A experiência como coordenadora da Educação Básica ocorreu em dois momentos: um em 2001, por um curto período numa escola mantida pela mesma instituição em que atuava como docente do curso de Pedagogia, pois não havia como conciliar com os estudos do Mestrado. A outra, de 2006 a 2007, em uma escola particular. Tais experiências, embora distintas no espaço-tempo e em suas especificidades, foram complementares na construção do pensar-fazer-pensar a/na/ para e sobre a escola, trazendo em novas perspectivas e dimensões a complexidade do processo educativo, do ambiente escolar e da formação docente.

Em cada espaço-tempo, percebia-me em meio a riscos e alinhavos, retalhos, linhas e cores que se cruzavam e formavam a trama, sempre uma pessoa/professora em construção.

Ao retornar para a docência no Curso de Pedagogia, em 2007, em outra instituição particular, e ao assumir a coordenação do curso, em 2008, houve a ampliação da proporção da formação dos acadêmicos/professores em formação para a dos professores formadores de professores e o desafio de construir possibilidades afetivas e efetivas para a proposta. Apresentava-se o desafio de considerar o valor formativo dos registros, das pesquisas em campo, dos estágios, das simulações, dos estudos de caso, dos projetos interdisciplinares, da resolução de situações-problema, das trocas de experiências, da tutoria e do uso de outras metodologias que provocassem e valorizassem a triangulação entre os contextos, os textos e os sujeitos.

Na vice direção acadêmica da mesma instituição, de 2012 a 2014, houve a ampliação dos saberes e dos sabores, trazendo outros sentidos para a profissão e para o vivido até então. Novas perspectivas de compreensão do sistema político-educacional, da instituição, dos processos formativos dos sujeitos, dos diferentes cursos e suas coordenações. Mobilização e movimento que recriaram o conceito e a vivência da totalidade, da inteireza e da completude, assumindo a centralidade das relações nos processos e a construção intencional do trabalho, como um pressuposto da consciência. Novos/velhos desafios!

À convite da professora Dra. Lucíola Inês Pessoa Cavalcante, de 2014 a 2017, participei da pesquisa “Infância no norte do Brasil: inventário da produção acadêmica em dissertações e teses (1990-2013)”²¹, sob a coordenação do professor Dr. Carlos

²¹ Projeto do grupo de pesquisa *Formação do(a) professor(a) no contexto amazônico*, vinculado à Linha de Pesquisa 3 “Formação e práxis do(a) educador(a) frente aos desafios amazônicos” do

Humberto Alves Corrêa. A partir da necessidade de conhecer a infância da região norte por intermédio das produções discentes (dissertações e teses) já existentes sobre ela, o referido projeto teve como objetivo geral a realização de um balanço da produção acadêmica sobre a infância na/da região norte, a partir da identificação das dissertações de mestrado e das teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1998 a 2012.

Os dados revelaram, dentre outros, aspectos muito importantes sobre o quantitativo de trabalhos, a presença/ausência da infância na/da região norte nos programas de pós-graduação, inclusive os da própria região norte e o modo como enfocaram a infância na pesquisa. O estudo chamou a minha atenção para qual o papel da criança como objeto ou sujeito na pesquisa e para o “olhar” e o “não olhar”, para a dificuldade de se voltar para a infância e para a criança que vive a infância, considerando as singularidades e as complexidades das infâncias no norte do Brasil e o quanto esse “não olhar” interfere não apenas nas pesquisas, mas também, dentre outros, nas políticas públicas, na formação e nas atividades de seus professores e dos professores que formam os professores para a Educação Infantil.

A infância por ser, ao mesmo tempo, uma experiência individual e coletiva, constituída nos espaços vividos e marcada pelos símbolos sociais, pode ser compreendida tanto como a concepção que os adultos fazem sobre essa etapa inicial da vida, como o próprio período vivido pela criança. (KRAMER,1995; GHIRALDELI JR, 2000; KUHLMANN, 2001; BUJES, 2002). A reconstrução desse processo histórico e a sua concreticidade na atualidade constroem e desafiam não apenas a mim, mas a todos como membros da sociedade, professores, adultos (crianças que já fomos) e codefinidores dos espaços da criança, a nos confrontarmos com questões ainda não resolvidas como a não concretização dos seus direitos, dentre eles, o da educação.

Nessa perspectiva, compreender as diferentes infâncias e os diversos papéis desempenhados pelas crianças, aproximar-se da infância (das infâncias dos alunos, das infâncias das crianças de um modo geral e da própria infância) é de grande relevância para toda proposta de formação de professores de modo a considerar que a infância de cada criança tem suas características, historicidade e vivências e, nelas/a partir delas, constrói significados e atribui sentidos a si mesma, aos outros, ao meio sociocultural em que vive e ao que aprende, assim como se desenvolve como

ser humano em diferentes níveis, numa relação dialética que envolve a unidade entre indivíduo e meio (VYGOTSKI, 2001)²².

Ainda em 2014, como aluna especial, cursei, dois componentes curriculares optativos ministrados pela professora Dra. Michelle de Freitas Bissoli: “Tópicos especiais: Introdução ao estudo da Teoria Histórico-Cultural e “Tópicos especiais: Estudos sobre o desenvolvimento da linguagem”, no primeiro e segundo semestres, respectivamente. Em meados de 2014, iniciei minha participação junto ao grupo de pesquisa “Teoria Histórico-Cultural, Infância e Pedagogia”, também da Linha de Pesquisa 3, participando dos encontros do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Escola de Vigotski (GEPEV)²³, coordenado pela referida professora.

Buscava, naquele momento, retomar e aprofundar os estudos sobre os processos formativos, dessa feita focalizando os professores formadores de professores para a Educação Infantil do curso de Licenciatura em Pedagogia. E, a partir dos estudos e dos diálogos com os pares, a coordenadora do grupo e os autores pude estabelecer novas relações com as inquietações que trazia sobre a importância de se considerar criticamente as biografias no processo formativo dos professores e a importância da educação escolar e da formação de professores como mediadoras da relação entre o cotidiano e o não-cotidiano na formação dos indivíduos. Além do desafio de compreender o desenvolvimento humano nesta perspectiva e os conceitos como lei genética geral do desenvolvimento cultural, vivência, sentido, significado, funções psíquicas superiores, atividade, dentre outros.

Nesse percurso, ao revisitar o vivido, pude distinguir, numa mesma história, diferentes histórias. Os sentidos mudam e a própria biografia, ressignificada, tem a potencialidade para humanizar e libertar, desafiando para a autoria do próprio texto – da própria vida, formação e profissão. Nessa perspectiva, considerar a formação do professor formador implica, portanto, refletir sobre a sua biografia e as vivências que a constituem, como a história de um ser concreto (BISSOLI, 2005).

Os registros das vivências nas biografias nos processos de formação de professores são prenhes de sentidos e significados, e a palavra ocupa papel de

²² Há várias transcrições adotadas para o sobrenome do psicólogo bielo-russo como: Vygotsky, Vigotski, Vigotsky, Vygotski, dentre outras. Optamos por Vigotski, sugestão de Paulo Bezerra, tradutor de obras de Vigotski. No entanto, nas citações literais, respeitaremos as grafias contidas nas obras consultadas.

²³ O GEPEV é formado por professoras e acadêmicos/professores em formação do curso de Pedagogia da FAGED, mestrandos e doutorandos do PPGE da UFAM, profissionais da Secretaria de Educação do Município SEMED/Manaus e professores que atuam na Educação Básica.

destaque nessas atividades, no desenvolvimento do pensamento e no da consciência em seu conjunto, devendo assumir a sua essencialidade no processo formativo, visto que “[...] a palavra significativa é o microcosmo da consciência humana” (VYGOTSKI, 2001, p. 347).

Os registros ao serem mediados pelos conhecimentos pertencentes às esferas do não-cotidiano (arte, política, filosofia, moral e ciência), podem possibilitar ao professor formador a percepção de si mesmo, da sua formação e atuação docentes, ampliando a compreensão do meio social e das interações com o mesmo, a partir de novas relações e apropriações e, “[...] nesse processo, sua própria vida se torna um objeto para ele, ou seja, sua atividade torna-se atividade consciente” (MELLO, 2000, p. 4).

O modo como cada um se apropria da realidade, do que e como se apropria e do que e como se objetiva deve ser, portanto, considerado também na análise, elaboração e acompanhamento dos processos formativos e das atividades docentes. Sobre esse aspecto, é ainda fundamental compreender que, embora cada ser humano seja único, as desigualdades de desenvolvimento entre os homens, forjadas na sociedade capitalista, se originam da “[...] desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio histórico” (LEONTIEV, 1978a, p. 08).

Ao analisarmos o contexto atual, a partir de estudos realizados (ANDRÉ; ALMEIDA, 2019; FREITAS, 2012, 2014; GATTI, BARRETO, DANDOLINE; ARCE, 2009; GHEDIN, 2009; LIBÂNEO, 2015; dentre outros), observamos uma pluralidade de sentidos tanto para a profissão como para a formação docentes; um consenso discursivo que exclui, em grande parte, os professores da elaboração e avaliação do que é concernente a sua própria formação e profissão, por meio de um processo de desqualificação dos professores, seus saberes e fazeres; a culpabilização dos mesmos pela não fertilidade dos processos e dos resultados apresentados nos instrumentos avaliativos em larga escala realizados no país; a dissociação entre o conhecimento pedagógico e o disciplinar; a secundarização do conhecimento e a desintelectualização dos processos formativos; a determinação do tipo de formação que devem receber, estruturadas em um modelo único, descontextualizado da complexidade da sociedade e das especificidades da escolarização, dos indivíduos e da atividade docente.

Ghedin (2009), a partir da análise das tendências contemporâneas de formação de professores na produção de pesquisa em outros países e no Brasil, as identifica a partir de seus conceitos principais: saber docente; reflexão sobre a prática; pesquisa no ensino; e competências da formação. Denuncia uma concepção de professor como objeto do sistema, defendendo o professor como sujeito ético-político. A partir do exposto, o autor sugere três movimentos para se pensar o processo de formação de professores, promover novas críticas e propiciar novos processos formativos: o movimento de um professor prático reflexivo a uma epistemologia da práxis no processo de formação e de atuação profissional do professor; a passagem da epistemologia da práxis à autonomia emancipadora que se dá pela crítica; e a transição da epistemologia da prática docente à prática de uma epistemologia crítica.

Isto posto, senti-me desafiada a continuar investindo na compreensão da formação de professores para além da delimitação atual e de modo comprometido com a efetivação de propostas emancipatórias que superem a falsa dicotomia entre texto-contexto, vida-formação-atuação docentes, ensino-pesquisa, teoria-prática, afeto-cognição, indivíduo-sociedade e explicitem a contradição entre o que vem sendo anunciado e o que, de fato, é efetivado.

Acredito que, como seres sociais, o somos também na formação, na profissão e na pesquisa. É na interação com os outros, em um determinado meio, que nos desenvolvemos a partir da consolidação de condições para a apropriação do saber historicamente sistematizado pelo gênero humano. Por conseguinte, a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, envolve o protagonismo do acadêmico/professor em formação, do professor formador e da cultura, fonte das qualidades humanas, entendendo que a busca pelo máximo desenvolvimento humano depende também da valorização das políticas públicas, das condições objetivas de vida de cada indivíduo, da educação escolar, da formação de professores, da profissão e da sociedade.

Dialeticamente, uma formação para gerar novas e elevadas necessidades de conhecer, agir e interagir ocorre por meio de um trabalho revolucionário, organizado intencionalmente, gerando um movimento contraditório na mesma sociedade que aliena, de modo a contribuir para a sua superação. A busca pela possibilidade de um espaço-tempo para que o produto do trabalho educativo possa convergir para a humanização dos homens exige a educação de quem educa por meio da socialização do conhecimento em suas formas mais evoluídas que, por isso mesmo, provocarão

necessidades de nível mais elevado, pois o surgimento de novas necessidades está estritamente relacionado à possibilidade de satisfazê-las. Em suma, as necessidades de cada indivíduo dependem das suas condições de vida e de educação (DUARTE, 2013; LEONTIEV, 1978a).

A formação de professores como tema principal ou secundário na produção de dissertações, teses, artigos e livros é expressiva no Brasil e internacionalmente. Tal expressividade pontua tanto a complexidade do tema, como o interesse dos pesquisadores e professores em compreendê-lo e do governo em submetê-lo aos seus interesses. Entretanto, também tem denotado inexistência de consenso (GATTI; BARRETO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019).

A fim de nos aproximarmos do que se tem estudado sobre a formação de professores formadores de professores para a Educação Infantil no Curso de Pedagogia, realizamos, em 2019, um levantamento de trabalhos no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), abrangendo o período de 2014 a 2018. As opções de escolha foram:

- Grande área do conhecimento: Educação²⁴
- Área de conhecimento: Educação
- Área de Avaliação: Educação
- Área de Concentração: Educação
- Programa: Educação

Iniciamos com a busca “formação-de-professores” a fim de conhecermos o quantitativo de Teses e Dissertações. Foram encontrados 12.796 (doze mil setecentos e noventa e seis) trabalhos, sendo 8.864 (oito mil oitocentas e sessenta e quatro) Teses e 3.932 (três mil novecentas e trinta e duas) Dissertações.

Após, em virtude do nosso objeto, definimos para a busca (Painel de informações quantitativas Teses e Dissertações) os descritores abaixo apresentados. Destacamos que apenas na busca formação-de-formadores havia trabalhos inseridos no catálogo para o ano de 2018. As buscas restantes contemplaram trabalhos apenas nos anos 2014, 2015, 2016 e 2017. O detalhamento do quantitativo encontra-se no APÊNDICE F:

- formação-de-formadores – Teses: 3.371; Dissertações: 6.972

²⁴ Foram marcadas todas as opções Educação, independentemente da forma como estavam escritas

- formação-de-formadores AND pedagogia - Teses: 373; Dissertações: 719
- formação-de-formadores AND pedagogia AND educação-infantil -Teses: 2.663; Dissertações: 5.615
- formação-de-formadores AND pedagogia AND educação-infantil AND teoria-histórico-cultural - Teses: 215; Dissertações: 275

Durante o levantamento, realizamos a leitura dos títulos dos trabalhos, buscando os que abordavam a formação de formadores e davam a possibilidade ou a certeza de se tratar de professores formadores do Curso de Pedagogia e, a partir deles, selecionamos os resumos e procedemos à leitura dos mesmos.

A partir dessa leitura, identificamos nove Teses e seis Dissertações que mais se aproximavam ao tema de nosso estudo. Destas, destacamos uma Tese e duas Dissertações. Trabalhos que abordavam a formação de formadores foram excluídos ao longo do processo porque tratavam da formação de formadores que atuavam nas escolas, em cursos de Pós-graduação, em outros cursos de graduação que não o de Pedagogia ou, sendo de Pedagogia, focavam apenas na sua atuação ou no currículo do curso.

As dificuldades encontradas na análise dos títulos devem-se: à quantidade de trabalhos que apareceram na busca, mas que não se referem à formação de professores formadores e abrangem, mesmo com os detalhamentos da busca, outros objetos e, ainda, à não clareza do objeto nos títulos. Já nos resumos, as dificuldades referem-se à estrutura incompleta e também à dificuldade de delimitar o objeto da pesquisa.

Os três trabalhos selecionados contemplam a questão da formação de formadores do Curso de Pedagogia de diferentes perspectivas e são apresentados resumidamente a seguir.

Schneider (2014), em sua tese, aborda a relação dos professores formadores do Curso de Pedagogia com a educação básica para a qual formam professores, tendo como questão a mediação entre o conhecimento teórico e a prática da escola de educação básica no processo dessa formação, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica. Abrange a pesquisa bibliográfica e documental. O estudo empírico foi realizado junto aos cursos presenciais de Pedagogia de quatro instituições públicas da Grande Florianópolis, enfocando as condições institucionais e as condições individuais dos formadores para estabelecer relações com a educação básica.

Constata que, de um modo geral, os docentes dispõem de elementos para mediar a relação teoria-prática, tais como recursos didático-pedagógicos. Contudo, aponta diferenças importantes nas condições institucionais entre as IES estudadas e que estas influenciam a capacidade de atuação dos formadores na direção de efetivamente mediar um processo de articulação entre os elementos teóricos e os práticos.

Reis (2016), em sua Dissertação, procura compreender as concepções e os saberes que os docentes formadores do curso de Pedagogia possuem sobre a formação e a atuação profissional do pedagogo. Realiza uma pesquisa de cunho qualitativo com os docentes formadores do Departamento de Educação (DPE) da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Analisa os Currículos Lattes e entrevista 30% dos sujeitos. Destaca que os docentes formadores são doutores, dentro da grande área da Educação e atuam em campos disciplinares que permitem o diálogo direto com o curso em que lecionam, mas, em virtude de exigências institucionais, a pesquisa é priorizada em detrimento do ensino; a minoria dos docentes formadores possui alguma experiência na educação básica; os docentes entrevistados demonstram compreender a Pedagogia como sendo uma ciência da Educação e defendem que o pedagogo deve atuar prioritariamente nas escolas.

Paulo (2017), em sua pesquisa de Mestrado, investiga o desenvolvimento estético literário de professores formadores que atuam no curso de Pedagogia da FURB na perspectiva Histórico-Cultural. Numa pesquisa qualitativa, de campo, analisa os *Currículos Lattes* e os planos de ensino de todos os professores do Curso de Pedagogia, realiza entrevista narrativa, individual, com sete professores formadores do Curso selecionados a partir do *Currículos Lattes* e planos de ensino; constitui um grupo de interlocução com os professores para ampliar as discussões acerca do desenvolvimento estético literário. Os resultados demonstram que os professores formadores investigados compreendem que a estética faz parte do desenvolvimento humano. A pesquisadora ressalta ser fundamental que todos os professores formadores desenvolvam e ampliem continuamente atitudes de olhar, de ouvir e de sentir, investindo em uma formação para a sensibilidade e que esta formação impulsionará uma atuação docente crítico-reflexiva, contribuindo com humanização.

A partir desse levantamento, nos deparamos com um número reduzido de pesquisas sobre a formação de formadores relacionados ao Ensino Superior, às

outras licenciaturas e, menor ainda, considerando o Curso de Pedagogia. Não identificamos nenhum trabalho que tivesse como objeto a formação de formadores do Curso de Pedagogia que forma professores para a Educação Infantil.

Gatti, Barreto, André e Almeida (2019, p. 272) denunciam que dentre os diversos fatores relacionados à formação de professores, aquele mais obscurecido no cerne das discussões e pesquisas no campo da formação docente é o do professor formador, responsável tanto pela formação inicial quanto pela formação continuada de professores. E anunciam que, embora haja consenso sobre sua influência na “[...] qualidade da formação inicial e continuada dos professores da educação básica, há controvérsias na definição do ofício de professor formador que não tem uma função bem identificada e homogênea”. Segundo as autoras, apenas a partir do ano 2000, este tema passa a ser inserido nas discussões. Para elas, “[...] a pesquisa sobre a docência no ensino superior, em cursos de licenciatura, ainda apresenta iniciativas tímidas, especialmente se a compararmos com a produção sobre a docência na educação básica”.

Em virtude desse contexto, pouco se conhece sobre o professor formador de professores, de um modo geral, e sobre os professores formadores de professores para a Educação Infantil de um modo mais específico, a sua formação, remuneração, condições de trabalho, oportunidades, possibilidades de desenvolvimento profissional e acadêmico, as suas experiências na educação básica e no ensino superior, assim como as suas concepções e das suas práticas, dentre tantos outros aspectos que integram a sua formação e a sua profissão. Zeichner (2009), preocupado com a qualidade da pesquisa acadêmica, defende a construção de uma agenda de pesquisa para a formação de professores, e, dentre os temas apontados, ressalta a pesquisa sobre formação de professores formadores de professores.

A definição da Tese e de seus objetivos

[...]
*Acordar é reacordar-se
ao que em nosso redor gira.
(MELO NETO, 1984, p. 17).*

Como um percurso vivo, a definição do tema e da questão norteadora do trabalho sofreu modificações. No processo de seleção para o Doutorado em 2015/2 com ingresso estipulado em 2016/1, apresentei o projeto intitulado “Vida e formação: Caminhos na e para a prática docente do(a) professor(a) do Curso de Licenciatura em Pedagogia”. O projeto problematizava de que modo as histórias de vida e de formação do professor do curso de Licenciatura em Pedagogia interferem na docência.

Ao longo do trajeto, além dos componentes curriculares obrigatórios, investi nos estudos e em outras atividades dos grupos de pesquisa²⁵, nos Tópicos Especiais²⁶ nos fundamentais encontros de orientação, além de me debruçar sobre os fundamentos da Teoria Histórico-cultural e da formação do professor formador.

A partir da continuidade dos estudos, dos momentos de reflexão e das atividades de orientação, o projeto de pesquisa sofreu alterações. Passou a ter como título provisório: “Trabalho docente dos professores formadores do Curso de Licenciatura em Pedagogia: uma meta-análise sobre o processo formativo” e como objetivo geral: Compreender como a reflexão sobre as vivências presentes nas histórias de vida, formação e atuação docentes, mediadas pelas esferas não-cotidianas do conhecimento humano, possibilita a tomada de consciência pelos professores a respeito do seu próprio trabalho. Essa proposta foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFAM em 27 de outubro de 2017, sob o número CAAE 79104617.7.0000.5020.

Após a aprovação pelo Comitê de Ética, retomei o projeto para apresentação ao grupo de professores que se interessaram em participar como sujeitos da pesquisa e fizemos adequações no objetivo geral que passou a ter a seguinte redação: Compreender como a reflexão sobre as vivências presentes nas biografias (vida, formação e atuação docentes), mediadas pelas esferas não-cotidianas do conhecimento humano, possibilita a tomada de consciência pelos professores a respeito da sua própria formação.

²⁵ Além do grupo de pesquisa, ressalto os encontros de estudo e de discussão sobre os temas das pesquisas e o referencial teórico-metodológico com os colegas do curso de Doutorado, em especial com a colega Rita Esther Ferreira de Luna e o quanto todos os momentos de diálogo são fundamentais para a construção do trabalho. Destaco, também, a grande contribuição para o trabalho decorrente das atividades das disciplinas Tópicos Especiais oferecidas pela professora orientadora e da participação nas qualificações e defesas das colegas do grupo de pesquisa e de outros colegas do PPGE/FACED/UFAM.

²⁶ Introdução à Teoria Histórico-Cultural; Pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural e suas implicações para a pesquisa-formação de professores; Formação de professores e desenvolvimento do pensamento conceitual; Contribuições de Agnes Heller para a reflexão sobre formação de professores; e O método em Vigotski.

Durante os Encontros²⁷, organização e análise dos dados, observamos a necessidade de redefinição da nossa questão investigativa, devido às objetivações não cotidianas utilizadas como mediadoras das reflexões nos Encontros restringirem-se às formas de expressão estética da Arte como: música, pintura, poesia, curta-metragem. A redação final constitui-se assim: De que modo a reflexão sobre as vivências presentes nas biografias (vida, formação e atuação docentes) dos professores formadores, mediadas pela Arte, possibilita a construção de sentidos acerca da atividade docente? E, a partir dessa questão redefinimos os objetivos do trabalho.

Objetivo geral:

- Compreender como a reflexão sobre as vivências presentes nas biografias (vida, formação e atuação docentes) dos professores formadores, mediada pela Arte, possibilita a construção de sentidos acerca da atividade docente.

Objetivos específicos:

- Analisar as vivências presentes nas biografias (vida, formação e atuação) dos professores formadores e sua influência sobre a atribuição de sentidos acerca da formação docente;
- Refletir sobre como o processo formativo mediado pela pesquisa possibilita a tomada de consciência do professor formador em relação a sua formação.

Nesta pesquisa, defendemos a Tese de que a reflexão sobre as vivências presentes nas biografias (vida, formação e atuação docentes) dos professores formadores de professores para a Educação Infantil, mediadas pela Arte, possibilita a construção de sentidos acerca da atividade docente.

Esta Tese embasa-se nos pressupostos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético, presentes na Teoria Histórico-Cultural ou Escola de Vigotski e a

²⁷ Utilizaremos a o termo com inicial em maiúscula para especificar os Encontros da pesquisa.

adesão a esses pressupostos deve-se à compreensão da realidade como totalidade concreta; do indivíduo como aquele que atua e se revela, ao mesmo tempo, como síntese e como sujeito de um sistema de relações sociais, humanizando-se pelo/no processo de internalização da cultura, por meio das relações que estabelece com o meio. Fazemos opção ético-política pela produção de um conhecimento que possa estar a serviço de todos, orientar ações humanas transformadoras da sociedade e processos formativos para professores organizados intencionalmente para o máximo desenvolvimento humano como resistência ao que está posto como forma de alienação e enfrentamento para sua superação.

Resultado de um caminho que iniciou muito antes do ingresso no Doutorado, este trabalho é produto de uma trajetória intensa, num determinado espaço-tempo histórico, com muitos outros (familiares, amigos, professores, colegas, alunos, pesquisadores, dentre outros), em que a reflexão exigiu uma atitude persistente de pensar sobre o vivido, o estudado e o idealizado a fim de orientar o nosso próprio pensamento sobre as escolhas, seus motivos, significados e sentidos.

Neste momento, afirmamos que a produção e a leitura desta tese são, ao mesmo tempo, datadas e abertas. A escrita foi/é/será procura, movimento, criação, produto inacabado, como o somos todos nós e, só tem razão de existir porque se efetiva junto com o ser, o pensar e o sentir como inacabamento, possibilidade e resistência. O meu olhar como professora formadora/em formação e pesquisadora, assim como os dos sujeitos participantes da pesquisa são pontos de partida para outros olhares, outras leituras, outras vivências, significados e sentidos (inclusive nossos), em virtude de como cada um compreende e se relaciona com o trabalho produzido. A construção da investigação, resultado de diferentes vivências no/do percurso, é ela mesma uma vivência, assim como o é a sua leitura. São, portanto, momentos únicos para cada sujeito envolvido ou que possa vir a se envolver.

Este texto é, portanto, uma objetivação. Expressa um percurso e seus resultados: desafios, escolhas, necessidades, sentimentos, concepções, conhecimentos, crenças, valores, sonhos, contradições e possibilidades para o vir a ser. Nesta perspectiva, como Vigotski (2018) demonstra em seus estudos, as visões de mundo e as concepções metodológicas não se dissociam na pesquisa, respondem sempre a uma concepção de homem, de sociedade e de conhecimento. Então, ao nos determos sobre a reflexão acerca das vivências presentes nas biografias (vida, formação e atuação docentes) dos quatro professores formadores de professores

para a Educação Infantil de um Curso de Pedagogia, de uma Universidade Pública de Manaus/AM, mediada pela Arte como forma de aproximação aos sentidos atribuídos à formação e à atividade docentes, selecionamos um dos aspectos constituintes da complexidade da formação e da atividade docentes. Outros aspectos podem ser explorados (e, certamente o serão) em outras investigações, contribuindo para a elucidação e o fortalecimento ético-político da formação de professores formadores.

A pesquisa de campo foi realizada com quatro professores formadores do Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública da cidade de Manaus. A estrutura organizativa foi constituída por seis Encontros realizados de abril de 2018 a fevereiro de 2019, sendo o primeiro para a apresentação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – vide APÊNCIDE A), quatro para as reflexões mediadas sobre as vivências na Infância, na Educação Básica, na formação profissional institucionalizada e na atuação docente, selecionadas como aspectos constituintes da concreticidade da formação de professores, e o último para refletir sobre os Encontros, as vivências nos/dos Encontros e sobre si mesmo a partir dos Encontros.

O caminho da pesquisa será apresentado na primeira Seção, contudo julgamos importante destacar neste momento que os dados foram produzidos ao longo dos Encontros: os professores elaboraram registros escritos referentes às biografias e recados para si mesmos, a partir de roteiros que questionavam aspectos selecionados da temática de cada Encontro, e uma autoapresentação; os registros orais foram gravados²⁸ nos momentos de diálogo orientados por Temas e objetivações mediadoras (poesias, música, imagens de obras de arte, curta-metragem, dentre outros) nas rodadas das Rodas de Conversa; os objetos e fotografias trazidos pelos professores para participação nas rodadas, assim como as fotografias para ilustrar momentos dos Encontros e dos materiais utilizados tiradas por mim, pesquisadora, também foram contempladas; documentos da instituição e do curso em que se deu a pesquisa foram compilados e lidos; os Currículos Lattes dos professores foram acessados e lidos e os nossos Cadernos de Campo integraram o trabalho desde o ingresso no Doutorado até o fechamento deste texto.

²⁸ Foram transcritas 13h e 17 minutos de áudio resultantes dos diálogos (Encontro 1: 85min e 35s, sendo que uma parte dos registros não foi efetivada devido ao não funcionamento do gravador de voz; Encontro 2: 217min e 14s; Encontro 3: 113 min e 45 se; Encontro 4: 138min e 13 s; Encontro 5: 245min e 15seg).

A Tese está organizada em três Seções, seguidas das Considerações Finais. Ao longo do texto, procuramos relacionar os fundamentos teóricos e os dados empíricos produzidos durante os Encontros em virtude da interdependência entre a teoria e a realidade, pois a prática serve como critério de verdade da teoria e esta é fonte de enriquecimento da realidade objetiva, possibilitando a compreensão de suas múltiplas relações e determinações e da pesquisa como formativa para os sujeitos participantes (SÁNCHEZ VÁZQUES, 2011).

Na primeira seção tratamos do caminho da pesquisa e, a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, discutimos o método e a metodologia assumidos na pesquisa com formação. Apresentamos o percurso metodológico, o campo da pesquisa e os sujeitos a partir do entendimento de que o método é a espinha dorsal do trabalho de investigação (VYGOTSKI, 2012a). As escolhas descritas buscam promover a apreensão das múltiplas determinações do fenômeno investigado por meio de sucessivas aproximações que consideram a sua totalidade. Refletimos sobre os desafios que emergiram no percurso e sobre o processo de construção e reconstrução do caminho da pesquisa.

Na segunda seção trazemos as contribuições da Teoria Histórico-Cultural acerca do desenvolvimento humano e suas implicações para a formação de professores. Abordamos conceitos como vivência e construção de sentidos, vida cotidiana e não-cotidiana e a arte como uma objetivação genérica para si à luz da Teoria Histórico-Cultural como necessários à reflexão sobre as vivências presentes nas biografias. Apresentamos os enunciados das vivências na infância e na escola dos professores formadores e sua influência sobre a atribuição de sentidos à formação docente.

Na terceira seção damos continuidade à discussão sobre a formação de professores formadores de professores para a Educação Infantil, abordamos aspectos relevantes do contexto atual, destacando as relações entre a formação de professores de um modo geral e a formação de professores formadores para a educação infantil de um modo mais específico. Consideramos a relevância da infância, da educação infantil e da formação de professores formadores, debruçando-nos sobre as vivências presentes nos registros da formação docente institucionalizada e da atuação docente.

As considerações finais apresentam as conclusões do trabalho com a intenção de referendar a proposta investigativa da tese, o processo formativo mediado pela

pesquisa possibilita a tomada de consciência do professor formador em relação a sua formação e o processo formativo da própria pesquisadora.

Destacamos que a pesquisa se vincula ao Núcleo do PPGE e, assim, se volta para a compreensão da formação de professores no contexto amazônico em que os sujeitos nasceram, formaram-se, atuam e constroem sentidos para a docência.

A escolha do *locus*, dos sujeitos e dos procedimentos teve a intencionalidade de refletir sobre as relações entre singularidade, particularidade e universalidade e os desafios amazônicos são elementos fundamentais para a compreensão das especificidades com que nos defrontamos ao longo da pesquisa e dos resultados aqui discutidos.

1 O CAMINHO DA PESQUISA: MÉTODO E PROCEDIMENTOS

*Eu quero desaprender para aprender de novo.
Raspar as tintas com que me pintaram.
Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.
(ALVES)¹.*

Nesta primeira Seção discorreremos sobre o caminho da pesquisa desenvolvido para explicitar a estrutura que fundamenta teórica, conceitual e metodologicamente o trabalho a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Discutimos inicialmente os princípios do Materialismo Histórico-Dialético para, então, indicarmos os fundamentos filosóficos da teoria e a questão do método em Vigotski. Apresentamos o percurso metodológico, o campo da pesquisa, os sujeitos, as escolhas realizadas e os desafios do itinerário, investindo na correlação entre este percurso e os seus fundamentos.

Ao buscarmos compreender como a reflexão sobre as vivências presentes nas biografias (vida, formação e atuação docentes) dos professores formadores, mediada pela Arte, possibilita a construção de sentidos acerca da atividade docente, precisamos definir qual pressuposto teórico-metodológico sustenta esta pesquisa como uma tessitura viva, em movimento. Tal definição exige considerar e explicitar a relação entre o método e a concepção de realidade e, como assevera Vigotski (2018), a relação entre o método e o objeto a ser conhecido.

A teoria histórico-cultural, que embasa este trabalho, fundamenta-se no método materialista histórico-dialético sistematizado por Marx e Engels, cujos referenciais podem ser encontrados em Marx (2011). Toassa (2015b, p. 58) assevera que “[...] as reflexões vygotskianas sobre o materialismo psicológico qualificam a sua perspectiva como uma nova forma de materialismo marxista” e, embora sua obra possa ser considerada inacabada, “[...] a psicologia de Vygotsky, é uma abordagem marxista no sentido epistemológico, ético e político desse termo”, constituindo-se como “[...] uma forma singular de materialismo” coerente ao seu objeto de pesquisa e que traz a todos nós o desafio também dessa conquista.

Iniciamos com as contribuições que o Materialismo Histórico-Dialético apresenta à pesquisa que nos propusemos sobre a formação de professores formadores, para que possamos conhecê-la em sua totalidade concreta – “[...] como

¹ Este trecho da poesia de Rubem Alves está disponível em <https://institutorubemalves.org.br/frases/>.

um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de autocriação” (KOSIK, 2002, p. 43).

Ao pensarmos dialeticamente, não se separa o sujeito que conhece do objeto a ser conhecido, nem a palavra das atividades humanas que a geraram, visto que para entender o próprio homem é necessário conhecer as condições concretas e contraditórias da atividade humana, do se tornar humano; refletir sobre a realidade e sobre as mudanças das/nas necessidades humanas, tomando consciência das unidades e superando falsas dicotomias. Assim, a totalidade

[...] traz a unidade indissolúvel dos opostos, do objetivo e do subjetivo, do quantitativo e do qualitativo, do interno e do externo, do individual e do social. A totalidade desafia a não ver apenas aquilo que está presente de modo imediato, como um todo já feito e formalizado, bem como traz a indagação de como ela mesma nasce e o que provoca o seu movimento e o seu desenvolvimento. A totalidade concreta, como concepção dialético-materialista do conhecimento do real [...] significa, portanto, um processo indivisível, a destruição da pseudoconcreticidade [...], e o conhecimento da sua autêntica objetividade; [...] o conhecimento do caráter histórico do fenômeno, no qual se manifesta de modo característico a dialética do individual e do humano em geral; e enfim o conhecimento do conteúdo objetivo e do significado do fenômeno, da sua função objetiva e do lugar histórico que ela ocupa no seio do corpo social [...] a totalidade materialisticamente entendida é a criação da produção social do homem [...]. (KOSIK, 2002, p. 61).

Para o materialismo histórico-dialético, a realidade é totalidade concreta, uma estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos, não é caótica nem linear, mas prática social em movimento e em desenvolvimento; o homem não está definido previamente, é sujeito histórico-social, repleto de possibilidades e se autoproduz pelo trabalho; e o conhecimento é produzido pela prática humana repleta de contradições da realidade social em que se inscreve. Assim, a própria prática humana deve ser objeto de reflexão como processo e resultado. Tal prerrogativa traz para a pesquisa a necessidade de retomada das condições materiais e contraditórias da atividade humana para o real entendimento do próprio homem e da sua relação com a sociedade e consigo mesmo. Em seus estudos, Marx (1996) destaca a importância do trabalho mediando a relação entre homem e natureza:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. [...] Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 1996, p. 297).

O conceito de trabalho apresentado por Marx nos faz refletir sobre o fato de que, ao mesmo tempo em que o homem transforma a natureza a partir do seu trabalho, ele também se cria e se transforma (tendo consciência disso ou não); atribui sentido às suas vivências, produz o patrimônio histórico-cultural da humanidade; organiza a sociedade, promove o desenvolvimento científico-cultural e o próprio desenvolvimento das capacidades humanas; gera necessidades, possibilidades de mudança e de superação de determinismos. É o trabalho um processo essencialmente formativo. Contudo, ao mesmo tempo, numa perspectiva de apropriação da mais-valia pelo capitalismo, o homem pode ser alienado do seu trabalho e de si mesmo, desumanizado pelas relações desiguais entre os homens, tendo seu desenvolvimento como ser humano comprometido em função dos interesses do capital.

Marx (1996), em sua busca metodológica, reconhece o homem agindo de modo objetivo-subjetivo, transformando continuamente a natureza e a si mesmo a partir de determinadas necessidades e interesses, num movimento repleto de contradições em um determinado momento histórico. No processo de constituição do homem e da sua humanidade, cada ser humano é único, pois se apropria, em diferentes graus, das objetivações do gênero humano em circunstâncias particulares nas relações na família, na educação escolar, na formação profissional institucionalizada, no exercício da profissão e na vida em sociedade, constituindo, desse modo, sua singularidade e, ao mesmo tempo, a sua universalidade.

Uma premissa central da pesquisa embasada no Materialismo Histórico-Dialético é a necessidade de compreender e de explicar os objetos e os fenômenos investigados, tais quais eles verdadeiramente são na realidade. Essa premissa apresenta duas características, destacadas por Marx e Engels (2007): a primeira é a existência objetiva dos objetos e dos fenômenos de modo independente do conhecimento e da consciência dos homens sobre tal existência e, a segunda diz respeito a que esses objetos e fenômenos podem ser compreendidos e explicados pelos homens como o são em sua existência efetiva por meio da pesquisa científica em atividade de busca pela verdade, e, como assevera Delari Jr (2015), uma verdade nem absoluta, nem relativa, mas histórica, porque é produzida historicamente.

Nesta perspectiva, a realidade, com toda sua complexidade, existe antes do nosso pensamento realizar o movimento de sua reprodução ideal e continua a existir durante e após essa reprodução. O concreto, para Marx (1997),

[...] 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, e, portanto, também, o ponto de partida da intuição e da representação. No primeiro caso, a representação plena é volatilizada numa determinação abstrata; no segundo caso, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento. [...] ao passo que o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é, para o pensamento, apenas a maneira de se apropriar do concreto, de o reproduzir na forma de concreto pensado; porém, não é este de modo nenhum o processo de gênese do concreto em si. (MARX, 1997, p. 15-16).

O caminho para se chegar ao conhecimento científico – ascensão do abstrato (apreensão do real imediato) ao concreto pensado (apreensão de nível superior) – é, para Marx (2011), aquele que parte do empírico (real aparente) e, por meio de processos de abstração, abarca o conjunto de nexos e de relações dos diferentes elementos constituintes da totalidade de um objeto ou fenômeno e desvela as suas categorias analíticas, explicitando o que é propriedade do objeto ou fenômeno e o que é o conhecimento operado pelo pesquisador. Esse caminho compreende, ainda, que as estruturas analíticas do concreto pensado (síntese das múltiplas determinações do objeto) sejam contrapostas ao objeto inicial, que passa, então, a ser apreendido em sua totalidade concreta. A realidade é, então, o ponto de partida e o ponto de chegada do movimento concreto-abstrato-concreto, enquanto a prática social é fundante da construção do conhecimento.

Ao partirmos do pressuposto da primazia ontológica do real, apresentado por Marx (1982, p.20), quando “o ideal nada mais é do que o material, transposto na cabeça do homem”, o processo de conhecimento exige o nosso trabalho como pesquisadores e sujeitos históricos que decodificam abstratamente a realidade objetiva e a reconstroem no plano do pensamento. Contudo, precisamos ter claro que o processo de conhecimento não se dá de modo imediato – precisa avançar da aparência (aquilo que é evidente, óbvio, imediatamente dado, pensado ou sentido) à essência (capturar a lógica interna, a estrutura e a dinâmica do objeto da pesquisa, apreendendo suas múltiplas determinações, sua contrariedade e multiplicidade de sentidos). Em nossa busca pelo conhecimento, por meio da pesquisa, sintetiza Martins (2015b, p. 36-37), “[...] é preciso caminhar das representações primárias e das significações consensuais, em sua imediatez sensível, em direção à descoberta das múltiplas determinações ontológicas do real”.

A realidade, como destacado acima, não se apresenta a nós diretamente. Temos na aparência do fenômeno (produto natural da prática cotidiana, fetichizada) apenas o ponto onde se inicia o processo do conhecimento, por conseguinte precisamos examinar “[...] por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência”, conforme orienta Kosik (2002, p. 20).

Para chegarmos à essência dos fenômenos, é preciso, segundo o autor, submeter a “coisa em si” (a formação dos professores formadores a partir da reflexão sobre as suas vivências nas biografias) à reflexão crítica (investimento do pesquisador na construção do percurso da pesquisa por meio de um caminho investigativo com procedimentos metodológicos que desvendem as leis do movimento e os nexos da “coisa em si”) e transformá-la em “coisa para si” (a compreensão do fenômeno investigado a partir da reflexão crítica sobre todo o processo). Nesse percurso, podemos compreender o significado objetivo na medida em que criamos para nós mesmos um sentido correspondente e dele tomamos consciência, colocando-nos como parte integrante de todo o processo da pesquisa, constituindo, assim, a unidade sujeito-objeto.

A unidade sujeito-objeto de conhecimento tem sua raiz na

[...] prática social dos homens, tecida historicamente pelos entrelaçamentos de subjetividades objetivadas e objetividades subjetivadas. Disso resulta, inclusive, a impossibilidade de juízos neutros na construção do conhecimento e, assim sendo, para a epistemologia materialista-histórico-dialética, não basta constatar ‘como’ as coisas funcionam nem estabelecer conexões superficiais entre os fenômenos. (MARTINS, 2015a, p. 41, grifos do autor).

Lukács (2013) apresenta a totalidade (neste trabalho, a formação de professores formadores) como um complexo constituído de complexos (as vivências presentes nas biografias dos professores formadores do Curso de Pedagogia), em que cada elemento constitutivo da realidade é por ela determinado e a determina. Alcançar a totalidade da formação docente implica considerar tanto o pesquisador quanto o professor formador como seres sociais – produtos da prática histórica e expressão das determinações existenciais e das relações sociais das quais participaram e participam.

Tomar consciência que a realidade é histórica e um todo indivisível em movimento, compreender os nexos existentes entre o singular, o particular e o universal, concebê-la como o mundo da práxis humana, apresentada como

fetichizada ou revolucionária por Sánchez Vásquez (2011), em que as coisas, as relações e os sentidos são produzidos pelo homem, como sujeito histórico e social, exige, de nossa parte, intencionalidade no modo de planejarmos e de desenvolvermos o estudo para superarmos a naturalização da desigualdade, da alienação e da desumanização tanto nos processos formativos dos professores quanto na sociedade.

Em razão da premissa de que a realidade é um todo estruturado (um conjunto de fatos que se desenvolve e se cria a si mesmo na interação entre partes), a investigação precisa constituir-se como uma atividade que revele tanto o conteúdo objetivo quanto o subjetivo, distinga o contexto da realidade (no qual os fatos existem originária e primordialmente) e o contexto da teoria. Nesse percurso, como reforça Pinto (1969), ao apreendermos um fato singular, estamos igualmente apreendendo a totalidade, na medida em que “[...] o particular, tanto na ordem física quanto na dos fatos sociais, é a manifestação do universal nele, revela-se pela forma e com o conteúdo que tem em virtude da totalidade da realidade ser o que é” (PINTO, 1969, p. 306-307).

O espírito crítico e a teoria científica como produtos históricos relacionam-se dialeticamente com a concepção de totalidade nos planos objetivo e subjetivo. Para Pinto (1969, p. 308),

[...] o espírito crítico é configurado fundamentalmente pelo conceito de totalidade, tanto na aplicação ao plano objetivo quanto na análise do mundo subjetivo. Mas sendo essa totalidade um processo, um movimento incessante do universo material e das ideias que lhe correspondem, a atitude dialética do pensar segundo a categoria de totalidade conduz a interpretar os fatos segundo a apreensão histórica do processo de conhecimento. Toda teoria científica revela-se, assim, um produto histórico, porque representa um momento do processo geral pelo qual passa a totalidade do pensamento em sua permanente correlação com o movimento da realidade.

O caminho da pesquisa, ao seguir em direção à descoberta das múltiplas determinações ontológicas do real, passa a constituir uma atividade teórica orientadora da intervenção prática transformadora da realidade social. Possível na medida e ao mesmo tempo em que, ao reproduzirmos a realidade e ao a explicarmos criticamente, compreendemos que a mesma é produzida por nós e que, portanto, podemos transformá-la e nos transformarmos. Dessa maneira, engendramos na pesquisa a sua potencialidade formativa e emancipadora, assumindo a própria prática como critério de verdade (DELARI JR, 2015; PINTO, 1969; SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011).

O fundamento que sustenta a aproximação e a compreensão da realidade reside, para Lukács (1970), nos nexos existentes entre singular-particular-universal, fundamentais para a compreensão do objeto da pesquisa em suas múltiplas relações, a partir da explicitação de como a singularidade se constrói na universalidade e como a universalidade se concretiza na singularidade, mediadas pela particularidade.

O fenômeno (a formação de professores), em sua expressão singular, revela o que ele é em sua imediatez (em sua aparência, em sua pseudoconcreticidade), ponto de partida para a construção do conhecimento pela pesquisa. Já em sua expressão universal (o ideal do processo formativo humano genérico) revela sua complexidade, suas conexões internas, as leis de seu movimento e evolução – a sua totalidade histórico-cultural. Como polos opostos, singular e universal identificam-se e a tensão contínua entre ambos se manifesta na particularidade (as condições concretas da, na e para a formação docente).

É sob condições particulares, com graus diferentes de alienação, num determinado espaço-tempo, que o processo formativo vivido pelos professores ao longo da sua vida adquire ou não traços universais, o que nos adverte que tudo que é singular traz em si determinações universais.

A partir da relação singular-particular-universal, temos o desafio de, por meio de escolhas metodológicas, desvelar como a universalidade (do gênero humano) se expressa e se concretiza na singularidade (professor formador) a partir das condições particulares (vida, formação e profissão) que esclarecem os mecanismos que intervêm decisivamente no modo de ser da singularidade (expressos nos sentidos construídos nas vivências), visto que é pela mediação da particularidade que as determinações universais se expressam no singular.

Vigotski, segundo Romanelli (2011), procurou estudar dialeticamente estruturas específicas do ser humano, denominadas de funções psíquicas superiores, que pudessem esclarecer seu funcionamento psíquico e buscou compreender, na interrelação dinâmica e no desenvolvimento dessas funções, o processo de formação da consciência numa perspectiva histórica, tendo como um de seus elementos centrais o homem como ser histórico.

A partir do estudo dos trabalhos de Marx e Engels, Vigotski encontrou contribuições nucleares para uma ciência da psicologia e, para tal, precisava de um método. Contudo, o Materialismo Histórico-Dialético não foi simplesmente transposto por ele ao estudo das funções psíquicas superiores, pois o conhecimento filosófico

não se configura em uma aplicação automática na investigação científica, precisa concretizar-se no nível dos princípios e concepções científicas gerais e no da metodologia da ciência em particular – e isso vale para todas as ciências (ROMANELLI, 2011). Vigotski, então, dispensou grande esforço para criar princípios metodológicos que pudessem responder tanto às diretrizes dialéticas gerais quanto às especificidades da sua pesquisa e elaborar, assim, um método próprio para a psicologia, defendendo a criação de uma psicologia materialista.

Com o intuito de elaborar a psicologia como uma ciência geral, Vygotski (2013) considerou necessária uma perspectiva realista-objetiva, por acreditar que é a realidade que determina a nossa experiência, assim como determina o objeto da ciência e o seu método – esclarecendo a relação entre o conceito e a realidade por ele representada. Vigotski explicita, ao longo de sua obra, a opção pelo estudo do homem concreto (ser humano inserido em uma realidade histórica e objetiva), afirmando que o próprio psiquismo é uma realidade objetiva que pode vir a ser desvelada por meio da compreensão dialética.

Assim, valendo-se de um método próprio de pesquisa, de orientação materialista-dialética, adotando a consciência como objeto de estudo, Vigotski busca superar dualismos como corpo-mente, razão-emoção, construindo uma abordagem científica e objetiva da consciência humana, fundamentada na perspectiva monista e no pressuposto de um psiquismo cuja fonte de desenvolvimento são os processos históricos e culturais.

Shuare (1990) destaca os princípios filosóficos presentes no trabalho de Vigotski, na medida em que buscou no Materialismo Histórico-Dialético os marcos metodológicos para desenvolver a investigação científica. Tal busca trouxe o desafio de compreender a complexidade do fenômeno investigado em seus aspectos históricos, econômicos, culturais, dentre outros, superando o olhar de causa-efeito e buscando descobrir as múltiplas determinações do objeto. A autora ainda acentua que muitos psicólogos soviéticos contemporâneos destacam a importância da concepção materialista dialética para a psicologia, da teoria do reflexo, da categoria de atividade e da compreensão da natureza social do homem.

Ao considerar a dialética no trabalho de Vigotski, Shuare (1990) aponta dois princípios: a vinculação e interdependência dos fenômenos (necessidade de determinar as dependências essenciais do objeto, de superar as limitações de qualquer determinação e de reconhecer o caráter dialético do conhecimento) e a

unidade e luta dos contrários como fonte de desenvolvimento do objeto que se deve buscar dentro do próprio objeto (quando podem ser revelados o desenvolvimento em saltos, a interrupção da continuidade, a passagem da quantidade à qualidade) tudo para que se possa “[...] encontrar e descrever conceitualmente o sistema em que o objeto adquire suas características peculiares e essenciais” (SHUARE, 1990, p. 18) o que traz a necessidade da passagem do abstrato ao concreto e da busca da unidade mínima de análise.

Já em relação à teoria dos reflexos, postulado básico da teoria do conhecimento, em que os seus resultados precisam ser relativamente adequados ao objeto (que existe independentemente do sujeito), Shuare (1990) adverte que o reflexo, como uma imagem subjetiva da realidade objetiva, traz uma especificidade que pertence ao sujeito concreto. Essa imagem, então, impregnada de subjetividade, exige um distanciamento a partir da mediação das abstrações para se chegar ao concreto pensado.

Shuare (1990), em relação à teoria materialista da atividade, ressalta a necessária superação da ruptura entre teoria e prática. A atividade expressa a essência genérica do homem, na medida em que tanto determina a essência do homem como é a verdadeira substância da cultura no mundo humano – cria o próprio homem, cria o mundo objetivo e o subjetivo. Assim, na pesquisa, cada sujeito precisa ser examinado socio-historicamente e sua atividade precisa ser considerada objetual (determinada tanto pela lógica do objeto quanto pela lógica da própria atividade). Nessa perspectiva, ao se analisar um objeto pode-se observar a essência humana em movimento no objeto. Portanto, ao nos determos sobre os registros orais e escritos produzidos pelos sujeitos da pesquisa, temos ali objetivados os sentidos das suas vivências (tanto nas biografias quanto nos/dos Encontros), aos quais precisamos fazer um movimento de aproximação.

A autora evidencia, ainda, a natureza social do homem. Destaca que o homem aprende a ser homem, pois nele atuam as forças biológicas, sociais e culturais. Assim, no processo de hominização, as leis biológicas que antes regiam a vida, são substituídas por leis socio-históricas que definem as novas condições concretas de existência do homem enquanto ser social. O homem como ser social é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto das atividades humanas, produz suas condições de existência por meio de instrumentos que transformam a realidade objetiva e, dialeticamente, é transformado pelas condições criadas. Assim, mudanças na sociedade provocam

mudanças na consciência e na conduta humana, apontando a historicidade como a dimensão essencial da formação do psiquismo humano, o que nos possibilita e desafia a trazer a reflexão, mediada pela Arte (como uma objetivação mais complexa por pertencer às esferas não-cotidianas do conhecimento humano – objetivações genéricas para si) sobre as vivências dos professores formadores de professores para o centro do debate sobre o processo formativo.

As categorias do Materialismo Histórico-Dialético destacadas são o diferencial da Teoria Histórico-Cultural, pois permitem explicar a realidade e as possibilidades existentes para a sua transformação por meio da atividade humana organizada para este fim.

Toassa (2015a, p. 58-59) salienta, ainda, o “marxismo criativo de Vygotsky em temas como objetividade psicológica, psique (espírito) e dualismo” cujos princípios apontam o compromisso com “[...] um ethos socialista; a liberação dos oprimidos, a criação de um novo homem para uma nova sociedade” trazendo para o trabalho “implicações políticas em entender a consciência”, buscando a coerência entre o que pesquisa, como pesquisa, por que e para que pesquisa.

O trabalho de Vigotski, enraizado no tempo e na cultura, declarou o compromisso com a criação de uma nova sociedade a partir da construção de um novo homem, assumindo a participação no enfrentamento dos problemas pelos quais passava o seu país logo após a Revolução Russa, conforme ressalta Prestes (2012). Teve como preocupação central, de acordo com Romanelli (2011), a procura dos fundamentos metodológicos específicos da ciência psicológica. Pautou, então, a pesquisa em psicologia na relação com o mundo real, focou nos problemas centrais da existência humana, partindo do homem concreto a quem se dirigia para trazer também soluções concretas. Afirma-se, portanto, a pesquisa com engajamento ético, político e social – nunca isenta de uma intencionalidade.

A partir de Toassa (2015a), destacamos a relevância de se considerar na leitura do trabalho de Vigotski o seu compromisso com a transformação social e o quanto isso impactou na escolha do que iria pesquisar e do como desenvolveria seu trabalho. Trazemos igualmente a relevância de sua obra para um trabalho que se desenvolve num contexto de desigualdades acirradas que solicita dos professores formadores níveis de consciência mais elevados, participação e organização política e que almeja trazer para discussão aspectos que podem contribuir para o processo formativo dos professores formadores, pautado no compromisso com a transformação.

Vygotski (2012a, p.47, tradução nossa) nos adverte que um novo problema exige um novo método e técnicas de investigação. Nesse processo, objeto e método mantêm uma relação muito estreita e o “[...] método, neste caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação”². Expõe, em vista disso, o método como um problema relevante para o investigador no momento de focar corretamente o problema, como um endoesqueleto da pesquisa.

Em sua Segunda aula, ao definir o método da pedologia, apresenta-o como “o modo de investigação ou de estudo de uma parte definida da realidade; [...] o caminho do conhecimento que conduz à compreensão de regularidades científicas em algum campo” e destaca a relação entre o método e o seu objeto, afirmando que “[...] obviamente, uma vez que cada ciência tem seu objeto de estudo específico, é necessário um método específico para o estudo de qualquer um deles” (VIGOTSKI, 2018, p. 37),

Vigotski (2018, p. 40-41) expressa o método pedológico (método global de estudo da criança) como um método de estudo da unidade – definida por ser parte de um todo. Uma parte que contém, “[...] mesmo que de forma embrionária, todas as características fundamentais do próprio todo”. Não é, portanto, multilateral e não exclui a análise. A unidade possui características, sendo a primeira a de que a “[...] análise destaca as partes que não perderam a propriedade do todo”, decompõe-se o todo em unidade e não em elementos – e a segunda, que a análise “[...] se vale do método de decomposição em unidades [...] para explicar diferentes propriedades de uma totalidade complexa”, revelando a relação entre os elementos da unidade.

Delari Jr (2015), a partir de seus estudos sobre as obras de Vigotski, evidencia quatro categorias metodológicas gerais que podem ser organizadas como perguntas a serem respondidas rigorosamente durante a pesquisa como: qual o objeto de análise; qual o princípio explicativo; qual a unidade de análise que articula o objeto de análise e o princípio explicativo; qual o modo de realizar a análise de modo que perpassasse a todos (objeto de análise, unidade de análise e princípio explicativo)?

A partir dessa organização, o autor frisa, dos trabalhos de Vigotski, Consciência, Funções Psíquicas Superiores, Personalidade e o próprio Homem como objetos de análise. Já o princípio explicativo (relação causal do objeto de análise com aquilo que pode explicar a sua origem histórica) para essas unidades de análise são

² “El método, en este caso, es al mismo tiempo premisa y producto, herramienta y resultado de la investigación”.

as relações sociais. E, a unidade de análise, que medeia a relação entre o objeto de análise e seu princípio explicativo, é a parte do todo que guarda as características e a complexidade desse todo, como o significado (da palavra) e a vivência (unidade personalidade-meio). À análise, conseqüentemente, cabe o desafio de encontrar as relações dinâmico-causais da “gênese histórica” do objeto ou do fenômeno estudado.

A partir disso, a revelação do método é parte orgânica do trabalho, sublinha Vigotski (2012a). Isso posto, a elaboração do problema e do método desenvolvem-se conjuntamente e a busca do método desponta como uma das tarefas mais importantes da investigação, pois deve ser adequado ao seu objeto de estudo. Assim, conhecer a peculiaridade do objeto, a partir da sua problematização, e tomá-la conscientemente como ponto de partida da investigação, é condição essencial para que haja a correspondência entre problema e método.

Martins e Lavoura (2018) destacam a correlação entre a estrutura teórico-metodológica e o Método Materialista Dialético, apontando que a problematidade precisa expressar a necessidade concreta que impulsionará o pensamento humano em direção aos conhecimentos necessários à resolução do problema. Destacam, ainda, que um problema científico é “[...] elaborado no confronto teórico entre o conhecimento já alcançado pela humanidade a respeito dos processos naturais e sociais e aquilo que ainda se faz necessário conhecer” (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 234), é a síntese da expressão teórica dos conhecimentos já alcançados e das necessidades humanas que ainda permanecem.

Nesse processo de busca de um conceito crítico de verdade, Delari Jr (2015) reforça o exposto acima quando nos alerta que a obtenção de um “[...] conhecimento mais crítico, mais próximo do entendimento das coisas como realmente são e podem ser” não se dá por meio de uma construção individual, mas por meio de uma produção coletiva “[...] constituída de avanços e de retrocessos históricos do trabalho social como um todo, e o de uma investigação científica em particular, na criação daqueles que nos precederam, que nos acompanham e que nos sucederão [...]” (DELARI JR, 2015, p. 51).

Para alcançarmos os objetivos da pesquisa, por conseguinte, precisamos estar cientes de que o nexos indissociável entre os meios e os fins tem valor substancial; de que os meios ou os caminhos da cognição escolhidos/produzidos são essenciais para atingirmos o conhecimento crítico a que nos propusemos – um conhecimento mais verdadeiro sobre a realidade humana constituinte da formação de professores porque

permite a sua transformação na direção da promoção da emancipação humana; e, ainda, das dificuldades a serem enfrentadas para se apreender o real, em sua determinação objetiva, em sua “[...] estrutura, dinâmica e gênese – ser e devir” (DELARI JR, 2015, p.51).

Para compreendermos criticamente essa transformação permanente da realidade, ao longo do estudo, precisamos, sistematicamente, examinar as interrelações, as contradições, os conflitos, os saltos, as rupturas e a transformação contínua por meio de um pensamento dialético.

Delari Jr (2015) aponta dois princípios articulados para a aproximação da realidade e a busca da criticidade: o princípio dialógico, a partir de Bakhtin, e o princípio da prática, a partir de Marx. O princípio dialógico aponta a importância de se confrontar pontos de vista diferentes para a superação da parcialidade, aproximação da totalidade e construção da objetividade. Na busca do conhecimento crítico, o confronto dialógico sozinho não é suficiente, precisa do confronto com a realidade, mediante a imersão e intervenção prática transformadora (individual e coletiva), o princípio da prática.

Ao defendermos que a reflexão sobre as vivências presentes nas biografias (vida, formação e atuação docentes) dos professores formadores de professores para a Educação Infantil, mediada³ pela Arte⁴, possibilita a construção de sentidos acerca da atividade docente, temos o desafio de organizar o processo de geração de dados e a análise dos mesmos de modo a efetivarmos o que defendemos até o momento e não ficarmos apenas no anúncio de uma pesquisa embasada na Teoria Histórico-Cultural. Buscamos construir o trabalho como uma tessitura. Embora a apresentação detalhada dos procedimentos de geração dos dados seja contemplada a partir do próximo item intitulado “O percurso da pesquisa: caminho que se faz ao caminhar”, consideramos importante nos determos sobre alguns aspectos da pesquisa neste momento.

³ A mediação é um conceito apresentado por Vigotski que deve considerar as propriedades do objeto (Arte) que agem sobre as propriedades do outro objeto (vivências nas biografias) para promover a reflexão sobre os sentidos nas vivências e a construção de novos sentidos (MARTINS, 2015a, 2015c).

⁴ A arte, como uma objetivação para si, foi escolhida porque, ao refletir mimeticamente a realidade humana, promove, segundo Duarte (2013, p. 116) o desenvolvimento da “[...] autoconsciência do gênero humano” e, nela, a subjetividade individual expõe sua maior relevância. A arte é, portanto, primordial como mediadora no processo porque age diretamente sobre a subjetividade dos professores formadores, acessa as memórias afetivas, estende a vivência das emoções e influencia cada indivíduo singularmente (DUARTE, 2013).

Ao longo dos estudos realizados, observamos a capacidade formativa da pesquisa, a partir do entendimento do potencial emancipatório e crítico que a articulação entre a pesquisa e a formação de professores formadores pode e deve assumir, na medida em que se concebe a ambas e a todos os envolvidos (a pesquisadora e os sujeitos participantes da pesquisa) como históricos e participantes de um processo que tem a “[...] prática social como referência fundante da construção do conhecimento, nela residindo os seus critérios de validação” (MARTINS, 2015b, p. 40).

A partir da segunda metade do século XX despontaram iniciativas de aproximação entre pesquisa e formação de professores, buscando convergências de modo a incentivar intervenções nas escolas a partir dos próprios professores, objetivando a transformação da realidade e a continuidade do processo para além do espaço-tempo da pesquisa. A pesquisa e o seu potencial formativo são considerados em diferentes abordagens, relacionadas ao paradigma qualitativo como: a pesquisa coletiva (ALVARADO PRADA, 1997), a pesquisa colaborativa (GARRIDO; MOURA; PIMENTA, 2000), a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2007), a pesquisa-ação crítico-colaborativa (PIMENTA, 2006) e a pesquisa participante (NORONHA, 2000), resguardadas as suas especificidades metodológicas.

Para Longarezi e Silva (2013, p. 214), a

[...] pesquisa-formação como processo de desenvolvimento profissional e mudança efetiva nas práticas educativas [...] se caracteriza por ser uma metodologia de pesquisa em que todos os sujeitos envolvidos participam ativamente do seu processo, investigando situações-problema na busca por construir respostas e soluções para elas; compreende pesquisa acadêmica e prática pedagógica como unidade; é desenvolvida por todos os seus membros mediante discussões e interações diversas; parte das necessidades dos sujeitos envolvidos, dando sentido ao processo que estão vivenciando; ocorre no contexto escolar; toma a prática pedagógica como conteúdo do processo formativo; respeita as diversas formas de saber existentes; e, fundamentalmente, é processo de formação política.

Josso (2004) ressalta o empenho do pesquisador na construção de sentidos na pesquisa-formação e que, nesse movimento, ao formar também se forma, acentuando a dimensão formativa da pesquisa e a aproximação entre todos os envolvidos.

Ao considerarmos o potencial formativo da pesquisa, identificamos nosso estudo como pesquisa com formação, a partir de uma reflexão coletiva junto ao grupo de Pesquisa (GEPEV) e à nossa orientadora, optamos por buscar a superação por incorporação das contribuições já apresentadas pelo paradigma qualitativo da

pesquisa⁵, de modo a nos sustentarmos nos princípios do Materialismo Histórico-Dialético da Teoria Histórico-Cultural.

Essa é, pois, não só uma migração conceitual. A pesquisa que realizamos engendra a formação dos envolvidos no processo: os professores formadores refletiram sobre as vivências nas suas biografias e as vivências nos/dos Encontros; e nós assumimos a responsabilidade de organizar essas vivências, refletir sobre o conhecimento produzido, sistematizá-lo e realizar a análise, tendo a oportunidade de refletirmos sobre as nossas vivências nos/dos Encontros ao idealizarmos o processo e ao participarmos dos Encontros, formando-nos durante todo o percurso. Além disso, precisamos realizar um exercício constante de distinção entre a concepção epistemológica que sustenta a pesquisa e as nossas próprias concepções construídas ao longo da biografia, submetendo-as a uma análise crítica e mantendo uma postura de vigilância constante (PINTO, 1969).

A pesquisa, a partir do Materialismo Histórico-Dialético, buscou incorporar, pela dialética, a lógica formal, o que requer a compreensão da unidade indissolúvel dos opostos – subjetivo-objetivo, interno-externo, individual-social, afetivo-cognitivo, quantitativo-qualitativo, dentre outros. Pretendeu o entendimento da essência dos fenômenos e o alcance das múltiplas determinações ontológicas do real pela superação da limitação ao empírico imediato, ao fetichismo, e à pseudoconcreticidade (NAGEL, 2015). O percurso investigativo buscou constituir-se como uma procura do melhor caminho para desenvolver a investigação que articulasse o referencial teórico escolhido e os dados empíricos, sem perder o objeto da pesquisa e, ainda, oferecesse um espaço-tempo formativo com processos comunicativos entre os sujeitos envolvidos (FREITAS, 2009).

⁵Aqui incluímos também em nossa pesquisa o uso do Encontro como superação do grupo focal – um procedimento investigativo utilizado nas pesquisas qualitativas a partir dos anos 80 do século passado, embora já fosse empregado desde os anos 20 em pesquisas relacionadas ao *marketing*, passando por diferentes áreas, quando foi redescoberto e readaptado para a pesquisa científica. Como uma técnica que deve ser coerente aos objetivos e referenciais teóricos da investigação. Gatti (2005, p. 8), orienta que, na condução do grupo focal a diretividade assume grande importância e “[...] o facilitador ou moderador da discussão deve cuidar para que o grupo desenvolva a comunicação sem ingerências indevidas, como intervenções afirmativas ou negativas, emissão de opiniões particulares, conclusões ou outras formas de intervenção direta”. Em função de suas características, a autora orienta que o grupo deve ter entre seis e doze participantes com características que favoreçam a coleta dos dados, sendo possível haver mais de um grupo, sempre considerando os objetivos traçados. O papel do moderador é o de criar condições, encaminhar o tema e intervir para que as trocas ocorram, de modo atento aos objetivos do trabalho e às interações. Segundo a autora, não se restringe ao que os participantes “[...] pensam e expressam, mas também em como eles pensam e porque pensam o que pensam” (GATTI, 2005, p. 9).

A pesquisa com formação constituiu-se como um espaço-tempo organizado intencionalmente nos Encontros, em função dos objetivos da pesquisa, para promover vivências que possibilitassem, aos envolvidos, tanto a objetivação de sentidos quanto a construção de sentidos sobre a formação e a atividade docentes, numa perspectiva emancipadora. Contudo, para que pudéssemos nos aproximar dos sentidos, foi necessária a construção da unidade sujeito-objeto do conhecimento, em cuja base se dá a prática social dos professores formadores. Uma prática tecida na/pela história, nos fios e laços da unidade entre objetivo e subjetivo, quando cada professor formador e eu, como pesquisadora e professora/formadora/em formação, construímos a imagem subjetiva da realidade objetiva.

A pesquisa com formação surgiu, então, como possibilidade para um caminho teórico-metodológico em que, para se colocar o método em movimento foi necessário utilizar de um conjunto de procedimentos investigativos, construir caminhos para acessar os sentidos e tais caminhos não estavam prontos *a priori*.

Em todo o percurso, desde antes do ingresso no doutorado participando dos grupos de pesquisa e dos componentes curriculares “Tópicos Especiais” como aluna especial; após o ingresso com a continuidade nos grupos de pesquisa, nos estudos propiciados pelos componentes curriculares obrigatórios e optativos, nas atividades de orientação e de estudo, no ingresso no campo de pesquisa e na realização da pesquisa utilizei o Caderno de Campo. Embora não esteja restrito ao uso em campo, não diferenciei em minha trajetória ora como Caderno de Registros e ora como Caderno de Campo, visto que os cadernos resultantes do processo estão imbricados no percurso como um todo.

O uso do Caderno de Campo reafirma a importância formativa do registro e da reflexão sobre o mesmo na minha formação, pesquisa e atuação profissional. Permite, pela sua riqueza de detalhes, retomar o percurso do estudo, as orientações, o planejamento e a evolução da pesquisa, o contexto e suas tramas. Favorece a apropriação do processo da pesquisa e da própria trajetória como pesquisadora e professora em permanente formação e, por isso mesmo, a atribuição de sentidos. Estabelece elos entre o momento de estar em campo pesquisando e o momento de estar fora do campo estudando, planejando, organizando os dados e os analisando a partir dos referenciais teóricos escolhidos.

O Caderno de Campo constitui-se, para mim, um rico instrumento de trabalho que pode ser constantemente revisitado, ampliado, reorganizado, promovendo

condições especiais para a análise crítica, e para a busca de caminhos que articulem teoria e prática.

Organizamos os Encontros almejando que o processo investigativo-formativo e a nossa atuação como pesquisadora permitissem a reflexão enquanto elemento que estrutura e ilumina o processo formativo, porque consideramos necessária a atitude de pensar continuamente, refletir sobre o que orienta nosso modo de ser, pensar, sentir e de agir. Para Ghedin (2009, p. 10), a “[...] consciência reflexiva é a possibilidade de nos mantermos atentos ao que somos para não nos tornarmos vítimas do que querem fazer conosco”. O autor acentua a importância da reflexão para o processo formativo e afirma que a mesma não é uma técnica, mas sim um “[...] estado de consciência sobre o que somos, sobre o que são as coisas, sobre por que são as coisas, por que fazemos as coisas do jeito que fazemos e do modo como nos posicionamos diante das coisas do mundo e da realidade”.

Como as escolhas prezaram a garantia da relação de interdependência entre teoria, objeto, procedimentos, instrumentos, campo e sujeitos da pesquisa, tivemos o desafio de produzir o que queríamos pesquisar, fundamentamo-nos no pressuposto de que é no diálogo que se produzem as consciências (BAKHTIN, 2011, 2012) e de que a pesquisa na abordagem histórico-cultural é “[...] um encontro entre sujeitos” (FREITAS, 2009, p. 1) que se “[...] constitui como um espaço educativo no qual se desenvolvem diferentes processos de comunicação” (FREITAS, 2009, p. 2). Idealizamos, a partir disso, cinco Encontros temáticos com a participação dos sujeitos participantes da pesquisa.

O movimento de trazer para o diálogo a reflexão sobre as vivências, referentes aos Temas dos Encontros 1 a 5, precisava estar assegurado no percurso investigativo. Deparamo-nos, então, com nosso próximo desafio: a construção/seleção de um conjunto de procedimentos que, a partir da base epistemológica já apresentada, nos possibilitasse, efetivamente, encontros entre sujeitos, biografias, vivências, reflexões e sentidos. Em vista disso, consideramos importante organizar os Encontros de modo que todos se sentissem confortáveis e estivessem disponíveis para participar; encontrar-se consigo mesmo acessando suas biografias, refletindo sobre elas e buscando os antigos/novos sentidos; encontrar-se com os outros (participantes das suas biografias, colegas e pesquisadora) e com as objetivações genéricas para si de caráter estético – a Arte – ao compartilhar suas vivências nas biografias, reflexões e sentidos; e para se encontrar com possibilidades para o vir a ser.

A partir da concepção que todos os envolvidos são seres humanos concretos, em que as relações sociais o configuram, acreditamos que podem ser reveladas as potencialidades, as possibilidades e as especificidades de cada um. Pelo diálogo, que segundo Bakhtin (2012), é um produto histórico, central na vida humana e abarca toda comunicação verbal, buscamos favorecer em cada rodada, o confronto de pontos de vista diferentes, constituídos nas experiências⁶ em determinadas condições sociais e seus efeitos nas formas de dar sentidos ao vivido, intensificando o potencial formativo da pesquisa, pois, segundo Duarte (2013, p. 112), cada professor formador “[...] apropria-se da genericidade humana e objetiva-se como ser genérico em diversos níveis de sua relação com os resultados da história humana”.

E, ainda, cada professor formador, como indivíduo, segundo Bissoli (2005, p. 119),

[...] relaciona-se com a realidade e, nesse processo, atribui sentidos ao mundo e a si, os quais estão profundamente matizados afetivamente. As vivências são, pois, resultantes da interação entre experiências anteriores e condições atuais – constituem o elemento mediador de novas relações do homem com o mundo ao seu redor, de novas significações e sentidos, de novas necessidades, atuando na formação do sistema de motivos complexos que impulsiona a atividade individual. Desse modo, a atividade do sujeito está complexamente motivada e produz diferentes formações afetivo-cognitivas, de acordo com as vivências de cada um.

Nessa perspectiva, os Encontros 1 a 5 foram estruturados em seis momentos, desde a ambientação, boas vindas e apresentação da proposta do Encontro, reflexão sobre o que ficou do Encontro anterior, realização do registro escrito da biografia por meio de roteiro explorado oralmente pela pesquisadora; Roda de Conversa com rodadas organizadas por Temas; registro escrito de um recado para si mesmo por meio de roteiro impresso e uma Roda de Conversa final abordando o que ficou do Encontro e os combinados para o próximo Encontro.

Procuramos construir uma continuidade em cada Encontro e de um Encontro para o outro. Tanto pela existência da estrutura dos seis momentos em cada um deles,

⁶ A experiência é a parte objetiva da vivência dos sujeitos. A vivência pressupõe a experiência. A vivência expressa como cada um se relaciona com a experiência ao longo da vida. O meio é o gerador das experiências (família, escola, rua, igreja, parque, universidade, trabalho, dentre outros). Tudo o que acontece ao sujeito é uma experiência. A vivência pressupõe a unidade entre o sujeito e o meio, englobando diferentes experiências às quais se atribui sentidos que revelam a relação do sujeito com o meio, suas compreensões, ideias, sentimentos. Nesta perspectiva, a reflexão desnaturaliza os significados e os sentidos construídos nas vivências, gerando novas experiências e vivências.

como pelas propostas dos Temas das rodadas, incluindo, ainda, “O que ficou do Encontro...” ao final dos Encontros para refletir sobre o mesmo e no início do Encontro para abordar o Encontro anterior, visto que a cada retorno à memória de uma vivência, há outras possibilidades para atribuição de sentidos, porque sempre se está diferente e o meio também já não é mesmo (VIGOTSKI, 2010a).

Os movimentos “presente, passado e futuro”, “eu, nós”, “o que fui, sou e o vir a ser” foram idealizados a partir dos roteiros para o registro individual e dos Temas das rodadas das Rodas de Conversa, pois somos condicionados, mas não determinados, há sempre a possibilidade de formação e, a partir dela, de transformação. O movimento de ir até as vivências nas biografias pela memória, mediado pela Arte (poesias, imagens de obras de arte, músicas, curta-metragem, dentre outros), orientado pelos roteiros e Temas fez o caminho de sentido duplo – o ir e vir.

As marcas da humanidade em cada indivíduo são resultantes da apropriação de capacidades, habilidades e aptidões culturalmente constituídas, de um processo educativo. São, portanto, relevantes ao se pensar em formação de professores formadores como formação humana que não se esgota nela mesma, mas se amplia para a formação de professores e, por meio destes, para a formação dos alunos nas escolas. Dentre essas funções, estão a capacidade de recordação, a memória voluntária, a percepção voluntária, a atenção voluntária, as diferentes formas de linguagem e de pensamento, a imaginação, as emoções e os sentimentos (VYGOTSKI, 2013).

Martins (2015c, p. 243) destaca aspectos dos processos funcionais que consideramos importantes para o escopo desta pesquisa com formação na medida em que a memória desempenha papel importante para o acesso às vivências nas biografias. São eles:

[...] a sensação reflete aspectos parciais dos objetos e fenômenos, ao passo que a percepção possibilita a construção de uma imagem unificada por eles. A atenção, por sua vez, torna possível a formação da imagem focal sobre o campo perceptual, ao passo que à memória compete a formação da imagem por evocação de traços mnemônicos.

Nesta perspectiva, entendemos afeto e cognição como uma unidade da atividade humana, e, por conseguinte, unidade da formação humana e profissional, da atividade docente e da reflexão sobre as vivências nas biografias memorizadas pelos professores. Nesse processo, as escolhas para as mediações e a organização

dos Encontros adquirem grande importância. Leontiev (1978b) defende que as emoções sancionam positiva ou negativamente os motivos de cada atividade em razão do atendimento de necessidades. E, em vista disso, as emoções interferem e constituem os dados produzidos. E a Arte, como mediação, possibilita o acesso às memórias afetivas.

A descrição detalhada de todo percurso encontra-se no item 1.1 que trata do percurso da pesquisa

A biografia dos professores formadores sujeitos da pesquisa foi escolhida por ser relevante no percurso traçado porque o desenvolvimento de cada indivíduo é síntese das relações sociais, um processo que ocorre no interior de outro processo, “[...] o do desenvolvimento histórico do ser humano como um ser social” (DUARTE, 2013, p. 8). Pelas biografias não podemos alcançar o desenvolvimento humano genérico, mas apenas o que foi apropriado por cada sujeito das objetivações produzidas pela humanidade e, considerando o foco desta pesquisa, nos aproximarmos dos sentidos atribuídos à formação e a atuação docentes.

Para Vigotski (2000, p. 27, grifos do autor), “[...] a natureza *psicológica* da pessoa é o conjunto das relações sociais, *transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura.*” As vivências nas biografias são, portanto, únicas, são da pessoa que as vivenciou. Dão-se num movimento dialético e dialógico, constroem-se a partir das interações consigo, com os outros e com o meio, num determinado espaço-tempo. Acreditamos que os Encontros intersubjetivos podem contribuir para a formação das capacidades de reflexão individual e coletiva, atuando sobre a produção de sentidos e envolvendo, portanto, os sujeitos da pesquisa como pessoas completas em que cognição, afetos, desejos, visão de si mesmos e do outro se movimentam e se interpenetram (VYGOTSKI, 2012b).

Como a pesquisa, em sua limitação espaço-temporal, não dá conta de toda a complexidade expressa nas vivências nas biografias, elegemos alguns aspectos da infância, da vida escolar, da formação profissional institucionalizada e da atuação profissional para provocar as memórias. Tais aspectos são descritos nos roteiros utilizados para a produção dos registros.

Como não podemos acessar diretamente as vivências das biografias e nos/dos Encontros, os registros orais e escritos foram os meios privilegiados de acesso e de tomada de consciência a respeito dessas vivências, constitutivas dos sentidos atribuídos ao Ser professor formador. Assim, os registros, como produção autoral, na

participação individual e coletiva, foram escolhidos em função da possibilidade de construção de conhecimento e da objetivação das reflexões sobre as vivências.

Ao considerarmos os estudos de Vygotski (2001), a linguagem externa está para os processos interp-síquicos como a linguagem interna está para os intrap-síquicos. O autor destaca as diferenças entre as duas linguagens, aproxima a linguagem interior à escrita como monológicas, diferenciando-a da oral, a qual caracterizou como dialógica. Para ele, a linguagem exterior, a transmissão direta do pensamento vai além das palavras, envolve entonação, gestos e expressões faciais. Dando continuidade à sua análise, o autor coloca a linguagem escrita como uma objetivação da linguagem interior, uma forma mais elaborada e completa da linguagem, na medida em que o pensamento possa expressar-se completamente. Ressalta, ainda a necessidade de compreensão da escrita como uma aquisição psicológica completa. Nesta perspectiva, percepção, memória, atenção, linguagem oral, sentimentos e pensamentos compõem o todo a partir do qual a linguagem escrita se constrói.

As formas superiores de linguagem escrita, segundo Vygotski (2012a), pressupõem o domínio sobre si e a realidade. É a linguagem que torna viável a construção, a fixação e a generalização de conhecimentos, passando a ser mais do que meio de comunicação – tornando-se meio de existência, transmissão, apropriação e objetivação de toda experiência e, ainda, um instrumento de toda atividade intelectual, solicitada no planejamento, implantação e avaliação das atividades humanas.

Na linguagem, então, manifesta-se o indivíduo e a sua consciência que, em unidade com o pensamento, torna-se a principal ferramenta para a orientação no mundo e a construção do conhecimento que, estreitamente vinculada a todos os processos funcionais, aprimora-os. Existe entre pensamento e linguagem uma condicionalidade recíproca – formando um processo unitário representado pela consciência. Em vista do exposto, os registros orais e escritos são muito importantes na pesquisa com formação e, como afirma Vygotski (2013, p. 77, tradução nossa), “[...] a linguagem não é só um meio de se compreender os demais, mas também de compreender a si mesmo”⁷.

⁷ “[...] el lenguaje no solo es un medio de comprender a los demás, sino también de comprenderse a sí mismo.”

Os registros escritos e orais produzidos pelos sujeitos participantes da pesquisa são importantes porque objetivam as memórias das vivências das biografias e dos sentidos, promovem o acesso às consciências e a reflexão sobre o que é objetivado.

Os registros se configuram como enunciados, próprios da prática discursiva que constitui as consciências, sob a perspectiva de Bakhtin (2012). Para o autor a experiência discursiva de um indivíduo forma-se na interação incessante com os enunciados, também individuais, dos outros, num processo em que se assimilam as palavras do outro.

Para Bakhtin (2011, p. 294-295)

[...] todo o enunciado é pleno de palavras dos outros, de graus vários de alteridade ou de assimilidade. De um grau vario de apercebibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos [presença forte de familiares, amigos, professores, autores em nossos enunciados] e o enunciado expressa a relação estabelecida com o enunciado do outro.

Todo enunciado do professor formador participante da pesquisa está relacionado a uma cadeia discursiva em que o outro exerce um papel importante, “[...] como se todo enunciado se construísse ao encontro dessa resposta [do outro]” (BAKHTIN, 2011, p. 297). O autor adverte que os enunciados são elos da comunicação, se refletem uns nos outros, ampliam a fala em relação ao que o outro falou, estabelecem relações, confrontam, reforçam, refletem, o que realçou a importância de organizar cada Encontro para o diálogo consigo mesmo, suas vivências, sentidos, afetos, realizações, preocupações, sonhos; com as mediações; com os outros presentes em suas memórias e com os outros presentes na sala.

Entendemos que os enunciados são importantes porque expressam singularidades, propiciam perceber a particularidade (as condições concretas de suas biografias) e as possibilidades de aproximação à universalidade (OLIVEIRA, 2005; PASQUALINI; MARTINS, 2015).

Assim, na pesquisa, a compreensão da realidade depende das escolhas metodológicas e do caminho que se faz de uma representação caótica do todo a uma totalidade de múltiplas relações, um movimento parte-todo, fenômeno-essência, sujeito-objeto e totalidade-contradição.

A realidade como totalidade concreta solicita, portanto, a superação de relativismos, dogmatismos, das aparências dos fenômenos; constitui a busca do

entendimento do devenir humano como processo, possibilidade e movimento histórico; sustenta a crença na capacidade humana de transformar o mundo, a formação de professores formadores e a si mesmo pelo trabalho, descortinando caminhos possíveis.

A partir do exposto até o momento, a formação dos professores formadores do Curso de Pedagogia é concebida, neste estudo, como uma produção coletiva, formada por avanços e retrocessos, num movimento histórico, complexo, dialético, pautado nas condições materiais de vida, formação e profissão e de todas as lutas históricas que as constituem.

Está posto o desafio!

1.1 O percurso da pesquisa: caminho que se faz ao caminhar

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho, caminhando,
refazendo e retocando o sonho
pelo qual se pôs a caminhar.
Freire (1992, p. 155)*

A partir do referencial Histórico-Cultural, assumimos o desafio de buscar a coerência entre os procedimentos metodológicos e a epistemologia que sustenta a pesquisa, visto que são indissociáveis; organizamos o percurso da pesquisa, por meio de Encontros com os sujeitos participantes, como espaço-tempo para a reflexão sobre as vivências presentes nas biografias dos mesmos, mediada pela Arte como uma das esferas não-cotidianas do conhecimento, considerando sua dialeticidade, materialidade e historicidade. Tal proposta sustentou-se no compromisso com a desnaturalização do processo formativo dos/para os professores formadores e com a sua autoria, visto que a atividade de se formar está diretamente vinculada às condições concretas de produção de vida e, portanto, da sua própria produção como seres humanos genéricos.

Embora a personalidade não seja o foco deste estudo, consideramos importante destacar, nesse momento, para referendar a importância da biografia na formação do professor formador, a compreensão de Sève (1979, p. 614) ao afirmar que a “[...] personalidade é o conceito científico que corresponde à unidade destas duas simples fórmulas: o que um homem faz da sua vida, o que a sua vida fez dele”. E, ao considerarmos também Bissoli (2005), a personalidade surge como sistema

amplo que regula as vivências humanas — um misto de suas capacidades, social e historicamente formadas, e dos sentidos possíveis que cada pessoa atribui ao real, de acordo com a sua própria e singular biografia.

A partir dessas considerações, o relato deste percurso apresenta o *lôcus* da pesquisa, os sujeitos participantes e a dinâmica dos Encontros formativos.

1.1.1 O *lôcus* da pesquisa

Ao planejarmos, elegermos o *lôcus* da pesquisa e os seus sujeitos assumimos que, para conhecer, é necessário o movimento de continuidade e de ruptura, de aproximações sucessivas do objeto que se pretende apreender, considerando a estreita relação entre objeto e método. Nessa perspectiva, em maio de 2017, fui até uma universidade pública da cidade de Manaus para verificar se haveria interesse e disponibilidade para a realização do estudo. Inicialmente, tinha a pretensão de realizar os Encontros com os sujeitos participantes da pesquisa ainda em 2017, entretanto eles iniciaram apenas em 2018. Na oportunidade, apresentei o Projeto de Pesquisa ao professor Roberto, Coordenador de Qualidade do Ensino, professor do Curso de Pedagogia e, durante a realização da pesquisa, sujeito participante da mesma (apenas os quatro professores participantes da pesquisa serão identificados pelo primeiro nome, conforme acordado com os participantes no Encontro 5).

Na ocasião, o professor expressou o interesse da Instituição em receber projetos que possibilitassem a reflexão sobre o trabalho desenvolvido, enumerando alguns estudos já realizados. Orientou sobre os procedimentos para a solicitação do Aceite, teceu comentários sobre a organização atual do curso, disponibilizando-se para conversar com a Coordenação do Curso e com os colegas professores, deixando-os cientes.

Em virtude de trâmites internos da Instituição, o pedido de Anuência enviado em junho teve o aceite em agosto de 2017. Em 27 de outubro, o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFAM (ver ANEXO A). Durante esse intervalo, dentre outras atividades, conversei com a vice coordenadora do curso sobre a pesquisa e realizei a leitura do Projeto Pedagógico do Curso (AMAZONAS, 2007), Projeto de Estágio (AMAZONAS, 2012) e da Resolução (AMAZONAS, 2012) da instituição pesquisada que dispõe sobre alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.

A Instituição em que se deu a pesquisa, denominada neste trabalho de Universidade Manauara, iniciou suas atividades acadêmicas em 2001⁸. É uma universidade pública, multicampi e autônoma em sua política educacional e desenvolve um trabalho extremamente importante para o estado do Amazonas e a Região Norte. A Universidade Manauara possui cinco Unidades Acadêmicas em Manaus; seis Centros de Estudos Superiores e doze Núcleos de Ensino Superior no interior do estado do Amazonas. Além dos cursos de graduação como Bacharelados, Licenciaturas e Tecnológicos, oferece cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado.

Na Universidade, conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional de 2012 a 2016 (AMAZONAS, 2012) e a Lei Estadual nº 4061 de 11/07/2014 (AMAZONAS, 2014), há os cargos de Professor Titular; Professor Auxiliar; Professor Assistente; Professor Adjunto e Professor Associado. Os regimes de trabalho são de 20 (vinte) horas semanais de trabalho (obrigam o professor a ministrar no mínimo oito e no máximo doze horas em sala de aula) ou de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, sem dedicação exclusiva (obrigam o professor a ministrar no mínimo doze e no máximo vinte horas em sala de aula). A evolução na carreira do professor poderá ocorrer por promoção horizontal (por mérito acadêmico) ou vertical (por titulação).

A organização curricular dos cursos de graduação da Universidade Manauara compreende: disciplinas de formação básica, disciplinas de formação específica, disciplinas de formação profissional, estágios, atividades acadêmico-científico-culturais e disciplinas optativas, podendo existir uma ou mais habilitações ou modalidades.

A Escola Normal Superior, onde se localiza o Curso de Pedagogia em Manaus, abarca cursos de graduação, pós-graduação *stricto* e *lato sensu*, além de outros projetos relativos a licenciaturas. É um prédio amplo, alugado, com dois andares, que circundam uma área central de jardins, com salas de aula refrigeradas, amplas e arejadas, equipadas com computador, datashow, telão, quadro branco e carteiras com assentos estofados. Há salas de reunião, laboratórios, salas das coordenações, direção e dos professores, banheiros, serviços como reprografia, secretaria, protocolo, biblioteca e amplo estacionamento. Outros espaços são alugados no prédio ao lado onde funcionam restaurante, miniauditórios e projetos.

⁸ Lei Estadual nº 2.637, de 12 de janeiro de 2001.

O Curso de Pedagogia tem periodicidade semestral, com duração de 9 semestres letivos, carga horária mínima de 3.355 horas e 193 créditos (um crédito corresponde a quinze horas/aula teóricas ou trinta horas de atividades práticas) que devem ser integralizadas para a conclusão do curso. O ano letivo é constituído de dois períodos regulares de atividades acadêmicas, perfazendo o total de, no mínimo, 200 (duzentos) dias letivos, não estando computado o tempo reservado aos exames finais.

Em substituição ao Curso Normal Superior⁹, o Curso de Pedagogia¹⁰, Licenciatura, vinculado à Escola Normal Superior, iniciou suas atividades em 2007 com formação básica para o Magistério na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental – um projeto já elaborado pelos professores do curso. Em 2012, a partir de um trabalho do corpo docente, resultante de suas inquietações e busca de qualificação da formação como processo histórico de lutas e de tomada de consciência de que professores e alunos são sujeitos concretos e os espaços formativos são espaços de luta, de reflexão e de formação que exigem aproximação entre os professores e destes com os alunos, o Projeto Pedagógico do Curso¹¹ foi reformulado.

⁹ Primeiro Projeto, cujos professores passaram por seleção e não por concurso. O Concurso público para professores ocorreu em 2008. Os professores Roberto e Meire atuavam na instituição desde o início. Em 2008, Roberto, Meire, Adria e Quitéria, sujeitos da pesquisa, foram aprovados no concurso público, junto com outros professores. O Corpo Docente é constituído por professores formados nas diversas áreas do conhecimento aplicados à educação e à pedagogia. Apresentam, como titulação, mestrado, doutorado ou pós-doutorado e desenvolvem atividades docentes no regime de trabalho de 40 (quarenta) horas com atividades que contemplam ensino, pesquisa e extensão, dentre outras.

¹⁰ A organização político-pedagógica do Curso de Pedagogia fundamenta-se em Resolução específica de 19/02/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, no Parecer CNE/CP nº 5, de 13/12/2005, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e na Resolução CNE/CP nº 1, de 15/05/2006 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. (AMAZONAS, 2007, p. 68).

¹¹ O referido Projeto Pedagógico do Curso (PPC) é resultado da reformulação do Curso Normal Superior para curso de Pedagogia, Licenciatura, atendendo às exigências normativas dos processos de reformulação curricular e de constituição de novos cursos, orientadas pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação. A primeira parte deste documento apresenta informações necessárias sobre a Universidade Manauara, a segunda parte expõe o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Escola Normal Superior: a identificação do curso, as concepções, a finalidade e objetivos, a estrutura e eixos curriculares, as competências, os campos epistêmicos e a caracterização do curso (o regime letivo, a forma de estruturação dos conteúdos curriculares, a periodização por núcleos e a dinâmica de ensino). Explana ainda as formas e condições de implantação do novo currículo, prevendo o retorno dos egressos do Curso Normal Superior para a complementação curricular. O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, sofreu alterações conforme a Resolução da instituição pesquisada que dispõe sobre alterações no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, oferecido em Manaus, aplicando-se a partir do segundo semestre de 2012 aos ingressos no curso a partir do primeiro semestre de 2010 por meio do Concurso Vestibular 2009, acesso 2010. Os alunos ingressantes antes do primeiro semestre de 2010 podem optar pela nova matriz desde que tenham a anuência da Coordenação do Curso, ver APÊNCIDE E.

A alteração curricular mantém o compromisso com a formação do magistério para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, aprimora-a e busca a superação da concepção de educador como categoria abstrata. Acentua o foco nas relações entre crianças, jovens e sociedade, valorizando os sujeitos a serem atendidos pela e na escola, em virtude do que altera a ordem de alguns Componentes Curriculares para favorecer o diálogo entre os mesmos e os conhecimentos necessários ao Estágio I em Educação Infantil¹², conforme Resolução da Instituição.

O trabalho do Curso de Pedagogia sustenta-se em concepções pedagógicas que se ancoram nas

[...] reflexões sobre a realidade das crianças e demandam investigações (Pesquisa) que permitam a compreensão das condições de existência desses sujeitos nos espaços cotidianos (Comunidade) e nas dimensões estruturais (Sociedade), observando as formas como são construídas, por esses sujeitos, as representações (conhecimentos), seus valores éticos, estéticos, afetivos, emocionais e culturais. (AMAZONAS, 2007, p. 2).

O Projeto Pedagógico do Curso (AMAZONAS, 2007) tem a pesquisa como eixo, organizando-se para que a aprendizagem dos processos investigativos ocorra desde o primeiro período até a finalização do curso com a elaboração de produtos parciais que culminarão no trabalho final do curso. Neste processo, articulam-se as práticas docentes e experiências pedagógicas sustentadas nos princípios da pesquisa participante.

No Projeto Pedagógico do Curso observamos cinco componentes curriculares relacionados mais diretamente à infância, cujos professores¹³ poderiam vir a ser os participantes da pesquisa, em virtude do interesse pela relação com os estudos do grupo de pesquisa *Teoria Histórico-Cultural, Infância e Pedagogia*. São eles:

¹² As ementas de Estágio sofreram mudanças, que constam no Projeto de Estágio.

¹³ Pelo levantamento realizado com o professor Roberto, seriam dez os professores que trabalham com esses componentes curriculares. Todos são professores do curso. Há no curso componentes curriculares que são ministrados por professores das licenciaturas como Arte, História, Matemática, Ciências, Língua Portuguesa e Geografia.

Quadro 1 - Componentes Curriculares relacionados à Infância

Componente curricular	Semestre em que ocorre	Carga Horária
História da criança e do jovem no Brasil	3º semestre	60h
Pensamento e linguagem da criança	4º semestre	60h
Criança, sociedade e cultura	5º semestre	60h
Teoria e prática da Educação Infantil	6º semestre	60h
Estágio I	6º semestre	90h

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, Licenciatura
Registro: Caderno de Campo da pesquisadora

1.1.2 A apresentação da pesquisa

Com o Projeto de Pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética, retornei em novembro de 2017 à Instituição para agendarmos o início das atividades. Em virtude dos compromissos acadêmicos do final do período letivo, ficou acordada a possibilidade de início da pesquisa no primeiro semestre letivo de 2018.

Em fevereiro de 2018, ocorreu uma reunião com o professor Roberto para organizarmos o início dos trabalhos com a apresentação do Projeto de Pesquisa e convite aos professores formadores para a participação. A possibilidade vislumbrada foi a reunião do Colegiado do Curso, agendada para fevereiro, da qual me dispus a participar. Em virtude da pauta da reunião, ficou combinado que professor Roberto, por sugestão dele mesmo, apresentaria o Projeto de Pesquisa aos professores formadores.

O primeiro encontro para a minha apresentação pessoal como pesquisadora e dos participantes da pesquisa, realização da leitura do Projeto de Pesquisa, assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos interessados, definição do calendário de encontros e realização de combinados foi entregue à Coordenação de Curso, com sugestão de data, previamente acordada, para 06 de março de 2018, às 15h.

O professor Roberto apresentou o projeto de pesquisa na reunião do Colegiado e fez o convite para os professores. Em seguida, a Coordenação de Curso criou, em

27 de março de 2018, um grupo no *WhatsApp* nomeado “Pesquisa Isabel” inserindo os professores do Curso de Pedagogia com o objetivo de facilitar a comunicação e fazer o reagendamento do encontro solicitado na carta. Os professores Adria, Meire e Roberto confirmaram o interesse em participar.

Em 27 de março, segunda data agendada, não foi possível realizar a reunião em virtude de compromissos de trabalho dos professores interessados. Em 18 de abril, após a reunião do Núcleo Docente Estruturante (NDE), às 16h, encontramos-nos em uma sala de aula com dois professores formadores, Meire e Roberto. A reunião com a professora Adria ocorreu em 19 de abril, às 9 horas.

A professora Quitéria, como não pôde participar no dia 18 de abril em virtude de problemas de saúde, apresentou seu interesse, disponibilizando-se para a semana seguinte. Contudo, pela necessidade de tratamento de saúde, a reunião de apresentação e assinatura do TCLE realizou-se em 16 de julho, às 15h. Até esta data foram apresentadas à Quitéria as informações sobre o Projeto e o TCLE por meio de conversa telefônica.

O quadro a seguir sintetiza esse primeiro momento com os professores formadores participantes da pesquisa:

Quadro 2 - Síntese do primeiro encontro para apresentação da Pesquisa

Pauta		Resultados e combinados
Boas vindas! Agradecimento pela presença! Apresentação Pessoal	Quem eu sou... Quem são vocês...	Nesse momento considero importante destacar que conhecia todos os participantes da pesquisa. Fizemos, então, uma atualização de nossas atividades até o momento.
Apresentação do Projeto de Pesquisa	Tema e Interesse Objetivos, Critérios de Inclusão e de Exclusão, e Percurso Metodológico	O Projeto já havia sido apresentado a eles pelo professor Roberto, então, nos detivemos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e tecemos comentários conforme as necessidades de compreensão do Projeto de Pesquisa trazidas por eles.
Leitura do TCLE	Esclarecer possíveis dúvidas Verificar o aceite Assinatura nas 3 vias	Todos os 4 professores assinaram as três vias do TCLE.

O grupo de participantes	Interesse e expectativas em relação à participação na pesquisa Disponibilidade para a participação nos encontros, para os registros, socializações e reflexões Haveria algo que poderia inviabilizar a participação?	Os professores disponibilizaram-se a participar da pesquisa, afirmaram o interesse em contribuir e a confiança necessária para a socialização das biografias e reflexões sobre as mesmas. Em 07 de maio de 2018, antes da realização do Encontro 1, conforme combinado, solicitei que, por meio de gravação de voz, apresentassem o(s) interesse(s) e expectativa(s) em relação à participação na pesquisa.
Combinados	Data, horário e local dos encontros Forma de registro Socialização	Os Encontros sempre ocorreram nas dependências da Universidade Manauara, com datas e horários previamente combinados, via grupo de <i>WhatsApp</i> ou por outro meio. Idealizamos que em cada Encontro estivessem todos os sujeitos. O agendamento da sala ficou a cargo de um dos professores, conforme a disponibilidade da Instituição. A forma combinada para os registros dos encontros foi o caderno de campo da pesquisadora, a fotografia, a gravação de voz durante os momentos de socialização e os registros escritos individuais nos formulários específicos de cada Encontro. Todos os registros escritos foram entregues à pesquisadora e serão devolvidos encadernados ao final da escrita da Tese no encontro da devolutiva da Tese. Em relação à socialização, conversamos sobre a necessidade da escuta e da atitude respeitosa.
Percurso	Leitura do Currículo Lattes Encontros - 05 encontros de 2h 30min a 3 h (a princípio, mensais) Entrevistas individuais (caso necessário) e/ou Novo encontro (após a qualificação, caso necessário)	Todos informaram que mantinham o Currículo Lattes atualizado e que se organizariam para estarem disponíveis para participar dos Encontros

Calendário	Período de conclusão do trabalho	Inicialmente havíamos planejado a realização dos Encontros 1, 2, 3, 4 e 5 até novembro de 2018. Entretanto, em virtude da participação dos professores em Programas e Projetos e das aulas do curso de doutorado da Adria fora do Estado, no segundo semestre, colocamo-nos o desafio de efetivarmos os 5 Encontros até o final de junho de 2018. Em virtude de situações diversas como compromissos pessoais e profissionais, não foi possível efetivar a proposta acima e os Encontros encerraram-se em fevereiro de 2019. As datas e participações no Encontros serão apresentadas no Quadro 5.
Atenção!	Cientes de que outras possibilidades para o percurso poderiam surgir, conforme o movimento do grupo durante a pesquisa, encerramos o encontro agradecendo a participação de todos.	

Fonte: Caderno de campo da pesquisadora

Após esse primeiro Encontro, utilizei o grupo de *WhatsApp*, já mencionado, para comunicar os nomes dos professores que haviam se disponibilizado a participar da pesquisa observando que, caso houvesse outros professores interessados, aguardaria contato até a sexta-feira, 20 de abril de 2018. Como não houve indicação de interesse de participação por outros professores e o grupo de *WhatsApp* organizado pela Coordenação de Curso já havia atingido seu objetivo inicial, criei, então, outro grupo apenas com os quatro participantes para a nossa comunicação, denominado “Participantes pesq Isabel”.

1.1.3 Os sujeitos participantes da pesquisa

*Um galo sozinho não tece a manhã:
Ele precisará sempre de outros galos [...]
(MELO NETO, 1968)¹⁴*

Participaram da pesquisa quatro professores formadores, concursados, que atuam no Curso de Pedagogia, Licenciatura, da Universidade Manauara. Todos

¹⁴ Este trecho do poema de João Cabral de Melo Neto pode ser acessado em <http://www.jornaldepoesia.jor.br/joao02.html>

cursaram Magistério¹⁵ (no antigo 2º Grau) e Pedagogia na Graduação na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Possuem experiência na Educação Básica e no Ensino Superior, tanto na docência quanto em outras atividades como coordenação, supervisão e orientação, dentre outras. São Mestres em Educação pela UFAM, dois dos professores formadores já concluíram o Doutorado, um o está cursando e o quarto pretende fazê-lo. Além da docência, os professores participam de outras atividades como projetos de Pesquisa e de Extensão, Programa Nacional de Formação de professores da Educação Básica (PARFOR), coordenações de cursos e de projetos, dentre outras. Abaixo segue um quadro síntese, apresentando o tempo de cada um na docência e quais componentes curriculares já ministraram no referido curso:

Quadro 3 - Tempo na docência e componentes curriculares ministrados

Professores formadores	Tempo na docência	Tempo na docência no Curso de Pedagogia na Universidade Manauara	Componentes Curriculares ministrados no curso de Pedagogia na Universidade Manauara
Adria	17 anos	11 anos	Estágios I, II e III Pesquisa e Prática Pedagógica Didática Geral
Meire	37 anos	15 anos	Estágios I, II e III Didática Pesquisa e Prática Pedagógica I e II Legislação do Ensino Subturmas de TCC Criança, Sociedade e Cultura Dentre outros.

¹⁵ A expressão Modalidade Normal substitui a antiga denominação Habilitação Magistério a nível médio desde a promulgação da LDBEN nº9394 de 1996 (BRASIL, 19996). Contudo, ao nos referirmos aos sujeitos da pesquisa, mantemos a denominação Magistério, visto que era a que estava em vigência quando a cursaram.

Quitéria	36 anos	10 anos e meio	Planejamento de Ensino e Avaliação Educação de Jovens e Adultos Metodologia da Alfabetização Didática Metodologia da Pesquisa Coordena um projeto da Universidade em que os acadêmicos/professores em formação vão para as escolas com turmas de Educação Infantil, Ensino fundamental e EJA
Roberto	26 anos	16 anos	Teoria e prática da Educação Infantil Criança, Sociedade e cultura História da Criança e do jovem no Brasil Políticas Públicas e Educação Legislação Educacional

Fonte: Currículo Lattes e registros dos professores
Registro: Caderno de Campo da Pesquisadora

A formação e a experiência profissional dos participantes são relevantes na pesquisa e não podem ser desconsideradas, pois quanto mais se capacitam como profissionais, quanto mais se sistematizam as experiências, quanto mais se apropriam do patrimônio histórico-cultural e se contribui para a sua produção, maior o nível de desenvolvimento alcançado, maior a responsabilidade de cada ser humano, professores formadores e pesquisadora, em relação ao próprio processo de humanização e aos dos outros (BISSOLI, 2007; LIBÂNEO, 2004, 2015; MELLO, 2000).

Há, ainda, os estudos de Vigotski, a destacar o condicionamento histórico-social do desenvolvimento do psiquismo humano e a sua efetivação pelo processo de apropriação da cultura, mediante a comunicação entre pessoas, constituindo um processo educativo em que se inserem a educação escolar e a formação de professores, aspectos relevantes tanto para a inserção nos temas das vivências dos Encontros como para o que pontuamos acima, as características dos sujeitos participantes.

A formação de professores, como seres históricos, integra, portanto, esta pesquisa e, ao mesmo tempo, o compromisso com a humanização do homem e traz

em seu bojo uma responsabilidade, também histórica, que não pode ser alcançada apenas pelo discurso sem o mergulho ativo na realidade onde a neutralidade não tem espaço. Depende da atividade no mundo com os outros. Evolui/deve evoluir, portanto, de um comprometimento consigo mesmo, com interesses pessoais ou de seus grupos – em si –, para comprometer-se com o humano – para si –, visto que não há dicotomia entre o ser humano e o ser profissional, que fazem parte da integralidade do ser. Ser professor formador é atributo do ser humano que desempenha esse trabalho e, como tal, exige considerar e promover vivências e formas de expressá-las.

Em vista disso, inicialmente havíamos planejado a leitura do *Currículo Lattes* para a elaboração da apresentação inicial dos sujeitos participantes da pesquisa. Contudo, mesmo tendo realizado a leitura dos currículos, ao buscarmos a coerência entre os objetivos do trabalho e os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, consideramos que seria relevante que cada participante pudesse escolher como gostaria de se apresentar a partir da produção de um texto, oportunizando condições concretas de envolvimento, participação, diálogo e colaboração no processo. Conforme Bakhtin (2011), o texto é necessário à investigação do pensamento e permite que o professor formador seja tomado como um sujeito que tem voz e se expressa. A pesquisa educacional, como prática reflexiva, crítica e de natureza formativa precisa assegurar ao professor participante tanto a sua voz quanto a sua individualidade, constituindo-se como caminho formativo e emancipatório, com consciência de que toda ação interfere no objeto de estudo, no contexto da pesquisa e em seus participantes.

No início do Encontro 5, a proposta foi apresentada e aceita por todos. Os textos de autoapresentação foram elaborados e enviados por e-mail, entre janeiro e abril de 2019. Outras decisões importantes foram tomadas pelos professores formadores participantes da pesquisa no último Encontro como: a identificação deles no trabalho utilizando apenas o primeiro nome e o uso das imagens registradas nas fotografias, enfatizarem mais as atividades do que os participantes, dentre outras apresentadas ainda nesta seção ao nos determos no Encontro 5.

A seguir, apresentamos os professores formadores da pesquisa por meio de seus textos. Optamos por apresentá-los na íntegra, organizados em ordem alfabética, modificando o nome da Instituição *lócus* da pesquisa e mantendo apenas o primeiro nome dos sujeitos. A opção pela apresentação integral dos textos respalda-se na valorização do protagonismo de cada participante, de suas escolhas e da

autoapresentação como parte do processo dialógico e investigativo-formativo na medida em que ao se elaborar o texto colocam-se em movimento o pensamento e a consciência – um enunciado elaborado para o encontro com aquele que ouve ou lê. Então, a autoapresentação é dirigida a alguém (colegas, pesquisadora, leitores da Tese), elaborada a partir de outros textos como memoriais revisitados para a elaboração de outro texto ao final dos Encontros da pesquisa. É um diálogo com os outros e consigo mesmo.

1.1.3.1 Autoapresentação dos professores formadores

*[...] o bordado pode?
o avesso tem?
outra história há?
Registro.
Traço.
Teia ou desfaço?
Lacerda (2006, s.p.)*

Professora formadora Adria

Meu nome é Adria [...], nasci em Manaus, capital do Amazonas, e atualmente atuo no Ensino Superior, com formação de Pedagogos e professores indígenas. Eu amo o que faço e vou contar um pouco da minha formação e atuação profissional até chegar aqui no ano de 2019.

Estudei a Educação Infantil e a primeira etapa do Ensino Fundamental no interior do Pará (até o quinto ano). Depois cursei (sexto ao nono) no interior do Amazonas, o Ensino Médio (Magistério) no Instituto de Educação do Amazonas – IEA (1992-1994). No ano de 1997 fui aprovada para o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas. O Curso estava em processo de reformulação curricular devido à aprovação da LDB 9394/96 e a grande mudança era a possibilidade da formação de docentes para atuar na educação básica acontecer somente em nível superior, em curso de licenciatura, então em 2001 me formei e em 2002 prestei seleção para o mestrado em Educação na UFAM e defendi em 2004 a dissertação intitulada “Identidade, Educação Escolar Indígena e Bilinguismo na Aldeia Munduruku”.

Em outubro de 1998 comecei a atuar na SEMED¹⁶ como professora concursada com Ensino Médio. Atuei nas escolas de periferia de Manaus e trabalhei na implantação dos Distritos Educacionais nas diferentes zonas da

¹⁶ Secretaria Municipal de Educação

cidade de Manaus, esse processo de descentralização do trabalho que antes ficava concentrado somente na sede da Secretaria Municipal de Educação na Zona Centro Sul da Cidade de Manaus.

De 2004 a 2010 trabalhei na Faculdade Salesiana Dom Bosco/FSDB e tive ótimas experiências de trabalho na área indígena, pude visitar a Terra Indígena Yanomami, organizar eventos voltados para os temas indígenas (foram 06 Simpósios organizados enquanto estive lá), além de desenvolver pesquisa e extensão com indígenas Tikuna na área urbana de Manaus.

Paralelo ao trabalho no Ensino Superior, continuava atuando na SEMED, foi aí que em 2005 pedi transferência para atuar no recém-criado Núcleo de Educação Escolar Indígena da Secretaria Municipal de Educação - NEEI/SEMED. Participei da organização e discussão da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Me desliguei da SEMED em 2008 com muita tristeza, pois não havia como conciliar os horários com a Universidade Manauara, mesmo que o regime de trabalho permitisse minha atuação nas duas instituições.

No ano de 2008 fui aprovada no concurso da Universidade Manauara e comecei a conhecer de perto os trabalhos de interiorização, atuando nos cursos de oferta especial e PARFOR. Como minha disciplina de Concurso é o Estágio Supervisionado e Didática, participei de muitos momentos de aprendizagens com os alunos e professores do Curso de Pedagogia da Universidade Manauara, um dos momentos mais marcantes foi a reformulação curricular que fizemos a partir das discussões com o Fórum Amazonense de Educação Infantil (FAMEI), onde a definição de estágios previu a atuação dos estagiários na Educação Infantil, além da compreensão de que a infância vai além dos anos destinados à educação infantil.

Em junho de 2018, fiz dez anos de UNIVERSIDADE MANAUARA e, ao longo dessa década, pude participar de inúmeros momentos de formação e também participar de eventos e mobilizações ao lado do movimento indígena. Também tive a oportunidade de amadurecer um projeto de pesquisa que agora desenvolvo no Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED/UERJ) sobre formação de professores indígenas.

Desde 2002 minha trajetória está vinculada às questões indígenas, seja nas construções curriculares, na formação de professores indígenas, na melhoria da qualidade da escola pública e meu objetivo principal sempre foi contribuir e fortalecer práticas e conhecimentos que são produzidos nas comunidades e pelos povos indígenas. Vejo que minha experiência será sempre uma possibilidade de continuar sendo uma professora que tem liberdade de atuar e nesse processo também vou me transformando junto

com os professores em formação. (Registro escrito, autoapresentação, 8 de abril de 2019)

Professora formadora Meire

Meire [...] é natural da cidade de Humaitá, no sul do Amazonas, mais próximo da cidade de Porto Velho, Rondônia do que da capital Manaus. Sua formação na Educação Básica deu-se nessas duas cidades. É ex-aluna do Colégio Salesiano Patronato Maria Auxiliadora de Humaitá, à época dirigido pelas Filhas de Maria Auxiliadora e conveniado com a Secretaria Estadual de Educação. Coursou o Magistério na sua cidade natal, no Colégio Oswaldo Cruz. Ainda no primeiro ano do Magistério, começou a trabalhar na área de educação. Durante um ano, trabalhou na Secretaria da escola, onde também substituí as professoras em suas ausências. Seu primeiro contrato como Professora da Educação Infantil foi no ano 1982. Trabalhou como auxiliar de secretaria e como professora no mesmo colégio salesiano onde estudou. Tendo sido aprovada no vestibular da Universidade do Amazonas (UA, hoje UFAM) mudou-se para a cidade de Manaus, para cursar Pedagogia e, com isso, conseguiu transferir seu contrato de professora da SEDUC, sendo designada para uma Escola Pública no Bairro de Alvorada. Conciliava suas atividades de acadêmica do Curso de Pedagogia com a sua atuação como Professora, contratada via Regime Especial, com o Curso de Magistério. Na Capital, sentindo a ruptura da família, teve dificuldade de adaptação, mas dedicou-se com empenho aos seus estudos, buscando qualificar-se. Adotou como motivação pessoal o lema: ESTUDAR MAIS, PARA ATUAR MELHOR. Graduiu-se em Pedagogia com Habilitação em Supervisão Escolar pela Universidade Federal do Amazonas. Na mesma instituição, fez parte da primeira turma de Especialização Lato Sensu em Psicopedagogia e cursou o Mestrado em Educação, linha de pesquisa “Formação e Práxis do Educador”.

Destaca-se que, ao final da graduação em Pedagogia, aceitou o convite para trabalhar com suas antigas professoras, as Irmãs Salesianas, e passou a conciliar suas atividades na Escola Pública com as da iniciativa particular. Na Rede Salesiana FMA teve muitas oportunidades formativas e cursou Teologia para Leigos. Em 2000, cursando o Mestrado, ingressou na docência Universitária em um Centro Universitário de Manaus. Posteriormente, em 2003, desligou-se do trabalho com as Filhas de Maria Auxiliadora para aceitar o convite de ingressar como professora na recém-criada Faculdade Salesiana Dom Bosco, atuando nesta instituição por quinze anos, em diversas funções: professora, coordenadora de cursos de graduação e pós-graduação, Diretora Acadêmica e Diretora Executiva. Especializou-se em

Salesianidade pelo Centro Salesiano Regional de Formação Permanente de Quito, Equador.

Em 2004 foi aprovada no processo seletivo para o cargo de professora da Universidade Manauara, função que não exigia dedicação exclusiva e que a fez continuar conciliando sua docência e/ou exercício de gestão na educação pública e na particular. Sua trajetória na Educação Básica e no Ensino Superior a motivaram a buscar qualificar-se em um curso de doutoramento. Após estudos de italiano, cursou o doutorado na Universidade Pontifica Salesiana de Roma e convalidou o título na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Apaixonada pela docência, pelos processos educativos e pelos trabalhos com projetos interdisciplinares, levou esta paixão para o doutorado e sua tese versa sobre a Interdisciplinaridade e a didática na docência universitária de professores de Cursos de Licenciaturas de Manaus-AM.

Em 2008, submeteu-se ao concurso para o quadro de professores efetivos da Universidade Manauara, na Área de concurso: Didática, Estágio, Pesquisa e Prática Pedagógica. Mesmo atuando no Colegiado do Curso de Pedagogia da Escola Normal Superior desde o ano de 2004, com o concurso de 2008, efetivou-se no cargo.

Atua na Educação desde 1982, tem portanto, trinta e sete anos (37 anos) de experiência na área, sendo dezenove anos no Ensino Superior onde atua como professora de pós-graduação e de graduação, principalmente nos componentes curriculares como: Estágios (Na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão Escolar), em Pesquisas e Práticas Pedagógicas, em Legislação de Ensino e Orientação de Monografias.

Atualmente dedica-se exclusivamente ao trabalho na Universidade Manauara. É Professora Pesquisadora líder de grupo de pesquisa que investiga distintas modalidades de estágio na formação inicial e continuada como objeto de reflexão teórica e de experiências constitutivas da identidade e da profissão docente nos espaços formais e não-formais da educação. É Coordenadora do Programa Residência Pedagógica da Universidade Manauara. Tem experiência na Gestão e Coordenação de Instituição de Ensino Superior e concilia suas ações docentes como professora com atividades na Coordenação de Apoio ao Ensino da Pró-reitoria de Graduação, PROGRAD/UNIVERSIDADE MANAUARA. É Conselheira no Conselho Estadual do Amazonas desde o ano de 2017. (Registo escrito, autoapresentação, 15 de março de 2019).

Professora Formadora Quitéria

Nascida em 1965, em Pauini, interior do Amazonas, em 1968 veio com sua família morar em Manaus. Aos sete anos, entra no Grupo Escolar professor Pedro Silvestre; de 1975 a 1979 estudou no Centro Educacional Santa Teresinha; em 1980 estudou na Escola Técnica Federal do Amazonas (ETFAM), hoje, Instituto Federal do Amazonas (IFAM). A partir de 1981 e 1982, cursa Magistério no Colégio Preciosíssimo Sangue.

Em 1985 entra na antiga Universidade do Amazonas (UA), atualmente, Universidade Federal do Amazonas (UFAM), para cursar Pedagogia; em 1994 cursa especialização de Educação de Jovens e Adultos (EJA). De 2002 a 2005 cursa Mestrado em Educação, também na UFAM.

Atua na Educação Básica desde 1983 até os dias atuais. Trabalhou primeiramente na docência em escola particular; depois passa atuar na docência na escola pública municipal e estadual. A partir de 1990 passa a atuar na escola pública municipal como coordenação pedagógica. Em 2001, começa a trabalhar com formação de docentes e demais profissionais da escola municipal de Manaus (professores, gestores, bibliotecários).

Atualmente, é professora da Universidade Manauara há pouco mais de uma década, tendo a oportunidade, o privilégio e, ao mesmo tempo, o enorme desafio de trabalhar com a formação inicial de futuros professores da educação básica.

Acredita por meio do compromisso político-pedagógico que a educação é uma prática social, e neste pensar, pode contribuir para a formação de um sujeito mais autônomo, democrático e solidário.

Quitéria [...],

Estudou no Grupo Escolar Pedro Silvestre,

No Centro Educacional Santa Teresinha,

Luta pela paz e por uma educação

Que valorize o “verdadeiro mestre”

E por abertura de estrada numa contínua construção.

Continuou o antigo 2º Grau em escolas públicas e particulares,

Aprendeu a conviver melhor em grupo

E, no campo individual, procura aprender

A enxergar as suas próprias virtudes,

Os seus desacertos, para, assim, se autoconhecer.

Ao chegar na UFAM para cursar Pedagogia,

Se desconstruiu horrores nos campos

Pessoal/Profissional,

*Sentiu medo, tristeza, alegria
 Fez amizades, “enrolou-se”, esforçou-se, formou-se”
 E continuou na escola pública com empatia.*

*Apresenta um processo de caminhada contínua
 Na estrada da educação,
 Num propósito intenso
 Em busca da libertação*

*Hoje, atende uma demanda de alunos na Universidade Manauara
 No meio das realidades da Pedagogia
 E, assim, tenta trabalhar em busca de processos e resultados
 Sempre com muita alegria*

*Nas “andanças” da Pedagogia,
 Procura enxergar no cotidiano
 O tamanho dos enormes desafios,
 Que se ampliam e diminuem nas “teias”
 Que se unem nos inúmeros fios*

*Alimenta a esperança política e pedagógica
 À luz de Freire e outros autores de luta,
 Erra, acerta, erra, acerta, erra, acerta,
 Enxerga as disputas no meio de toda essa labuta*

*Mas, enfrenta, tenta continuar, desiste, insiste, retoma o fôlego,
 E, acredita no que faz, retroage, aperfeiçoa...
 Perde, ganha, chora, ri, brinca, desespera
 Um dia, lembra sempre que a VIDA ecoa,
 E que a educação, continuamente, VOA!
 (Registo escrito, autoapresentação, 27 de fevereiro de 2019).*

Professor formador Roberto

Nascer em uma cidade do interior (Itacoatiara-AM) pode parecer para muitos, a ausência de qualquer possibilidade de crescimento intelectual, principalmente se seus pais não tiveram acesso ao saber escolar e conquistaram um espaço alicerçado em práticas e experiências adquiridas no dia a dia. Esta situação retrata muito bem meu processo de formação profissional. Quinto filho de um casal de comerciantes, eu visualizava, nos

meus irmãos mais velhos, um exemplo que não gostaria de seguir. Os quatro fizeram Ensino Médio (antigo segundo grau) em Contabilidade e já estavam trabalhando com meus pais, então resolvi seguir no caminho contrário, na época muito mais para transgredir do que como opção. Fui então cursar Magistério, posteriormente o Curso de Pedagogia.

Em 2000 fui aprovado no Mestrado em Educação da UFAM, defendendo minha dissertação em 2002. Já no ano de 2003, passei a integrar o quadro de docentes da Universidade Manauara na cadeira de Teoria e Prática da Educação Infantil, onde estou atuando até o presente momento. Em 2005, fiz seleção para o Doutorado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, na linha de pesquisa de Ensino e Formação de Professores, sendo aprovado com o projeto intitulado: Vozes Infantis Indígenas: as culturas escolares como elementos de (des)encontro com as culturas das crianças Sateré-Mawé, tendo defendido minha tese no ano de 2009.

Durante esses 16 anos de docência universitária na Universidade Manauara, desenvolvi trabalhos com ensino, pesquisa e extensão, além de ter assumido a coordenação do Curso de Pedagogia, como 1º coordenador eleito da Universidade, ficando 04 anos e meio na função. Em 2010 fui credenciado no Mestrado em Educação em Ciências na Amazônia (conceito CAPES-5), tendo 07 mestrados com dissertações já defendidas e 01 mestrado em processo de orientação. Em 2016 fui credenciado no Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas, tendo 04 mestrados em processo de orientação. (Registo escrito, autoapresentação, 15 de março de 2019).

Esses são os quatro professores formadores que se disponibilizaram a participar deste estudo. Sujeitos históricos sem os quais não seria possível realizar este trabalho.

1.1.4 Os Encontros

*De tudo ficaram três coisas
a certeza de que estamos começando.
A certeza de que é preciso continuar.
A certeza de que podemos ser interrompidos
antes de terminar.
Façamos da interrupção um caminho novo
Da queda, um passo de dança.
Do medo, uma escada.
Do sonho, uma ponte
Da procura, um encontro!
(SABINO, 2013)¹⁷.*

¹⁷ Este trecho do poema de Fernando Sabino está disponível em <https://www.pensador.com/frase/Mzk2Nzk2/>

Ao lermos Fernando Sabino refletimos sobre o desafio do encontro a partir do movimento, do investimento persistente na caminhada e da procura. Qual procura? A procura das essências contidas nas aparências dos fenômenos, do protagonismo dos sujeitos envolvidos e da potencialidade dessa sistemática para possibilitar, aos professores formadores, tanto os registros das memórias das vivências das suas biografias, como as vivências nos/dos e a partir dos Encontros e a reflexão crítica sobre as mesmas.

Organizamos as atividades da pesquisa de campo para promover Encontros¹⁸ dos sujeitos consigo mesmos, como sujeitos históricos que se constituem a partir das relações que estabelecem com o meio social e cultural; com os seus pares e a pesquisadora; com antigos/novos sentidos e significados atribuídos às suas vivências e, ainda, com as vivências nos Encontros. Assim, o desafio das escolhas realizadas para os Encontros é que os sujeitos pudessem, por meio de atividades mediadas pela Arte, nos registros biográficos¹⁹ e nos diálogos, reaproximarem-se de si mesmos e tomarem consciência do modo como cada um se formou, como parte de uma rede complexa de relações num determinado tempo histórico. Para tal, a linguagem, tanto oral quanto escrita, permeou todo o trabalho investigativo, visto que desempenha papel fundamental no processo de autoconhecimento e de conhecimento da realidade, pois é por meio dela que a consciência opera e se expressa materialmente, como postula Vygotsky (2001).

Quando Marx (1997, p. 18) defende que “[...] A anatomia do homem dá-nos uma chave para compreender a anatomia do macaco. [...]” traz a possibilidade de compreensão, a partir da etapa atual em que cada professor formador se encontra, das etapas anteriores e do próprio processo de formação e nos alerta para as possibilidades formativas e emancipadoras ao se revisitar intencionalmente os sentidos das vivências na biografia. A compreensão da formação e de como ela se constituiu para cada um dos sujeitos da pesquisa pressupõe o olhar de hoje, a compreensão atual sobre a formação e a profissão e o movimento dialético e dialógico entre os recortes selecionados da biografia.

¹⁸ O Dicionário Larousse apresenta, na primeira definição de encontro: “substantivo masculino. 1 - É o ato de encontrar(se)” (2001, p. 355).

¹⁹ Técnica utilizada para a interpretação do objeto da pesquisa, a ser compreendido em sua essência e concreticidade, importante em função da unidade entre pensamento e linguagem.

Nos registros biográficos, a partir de roteiros temáticos que contemplam aspectos constituintes da formação do professor formador como infância, escola (Educação Básica), formação profissional institucionalizada e atuação docente tem-se a possibilidade de olhar para trás e (re)conhecer *o risco do bordado* (DOURADO, 1983), de compreendê-lo numa nova dimensão, buscando a relação de cada um com a própria formação e profissão. Os registros são datados, abrangem escolha, singularidade, pessoalidade e profissionalidade de cada participante. São elaboradas como processo de comunicação da totalidade da vivência consigo mesmo, com a pesquisadora e com os pares (colegas professores formadores), pressupondo uma interação social e um sistema de papéis. Constituem-se, portanto, como materiais biográficos elaborados intencionalmente para uma comunicação durante os Encontros e, como tais, são ricos em objetividade e em subjetividade, visto que objetivam as apropriações dos sujeitos e revelam a síntese da história social na história individual pela perspectiva do professor formador. Possibilitam, ainda, uma via de acesso aos sentidos atribuídos à formação e à atuação profissional.

Os registros resultam da relação dinâmica, contraditória, não linear, entre a história do professor formador como ser singular e como ser universal – um ser que se distingue de todos os outros e é, ao mesmo tempo, semelhante a qualquer outro. Cada registro apresenta a possibilidade de uma reapropriação singular do universal, ambos interdependentes, pois coexistem nos fenômenos, se articulam e se determinam mutuamente como polos opostos da unidade dialética, mediados pela particularidade (LUKÁCS, 1967). Essa relação da expressão singular das vivências de cada participante, num determinado contexto social e histórico particular, expressa também a sua universalidade como ser humano genérico.

Os registros produzidos pelos professores formadores sujeitos da pesquisa como elementos fundamentais à análise, inserem-se no interior de um processo coletivo, em que o diálogo se apresenta como a fonte de sentidos sobre a qual nos debruçamos. Assim, ao mesmo tempo em que os enunciados expressam singularidades, também nos permitem perceber a particularidade em que os sujeitos se formam e atuam – as condições concretas em que sua formação e sua atividade docentes ocorrem no contexto amazônico – nos possibilitando observar em que medida essa particularidade autoriza ou obstaculiza a aproximação dos professores formadores com a formação e a docência como atividades do/para o desenvolvimento

humano de si mesmos e dos outros, com a universalidade (OLIVEIRA, 2005; PASQUALINI; MARTINS, 2015).

O uso dos enunciados exige o cuidado de saber que ouvimos e lemos o ponto de vista de um sujeito histórico, singular-particular-universal, que compreende e se expressa singularmente, que se observa e se reencontra em seus registros, na interação com a pesquisadora, com os pares e com os materiais de cada atividade.

A reflexão sobre as vivências nas biografias (vida, formação e profissão) nos Encontros não se dá de modo direto, mas mediada pela Arte – pertencente às esferas mais complexas da atividade do homem ou as objetivações genéricas para si (ciência, arte, filosofia, moral e política) que expressam o conhecimento mais desenvolvido já criado pela humanidade até o momento (HELLER, 1987). As objetivações utilizadas foram vídeo de curta metragem, poesias, músicas, imagens de pinturas e fotografias, citações, dentre outras. São mediações simbólicas possíveis de serem acessadas no plano das relações interpessoais, essenciais ao processo formativo, que se subjetivam no plano intrapessoal, assim como se objetivam nos enunciados e nas socializações das reflexões.

Segundo Vygotski (2013), o ato instrumental produz profundas mudanças no comportamento humano, pois o signo se interpõe entre o estímulo do ambiente e a resposta do indivíduo. Assim, como um estímulo de segunda ordem, retroage sobre as funções psíquicas e transforma as expressões espontâneas em volitivas, promovendo um funcionamento qualitativamente superior do psiquismo.

A obra de Arte é um signo que age sobre o homem para desencadear uma reação estética. Incide na subjetividade e apenas indiretamente nas atividades humanas. Sua escolha como objetivação mediadora deve-se ao fato dela poder constituir uma forma nova de ligação entre os professores formadores e as suas vivências nas biografias. Por meio da Arte, cada professor formador pode, partindo da sua realidade objetiva, refletir e superar o que apreende dessa realidade, atribuindo-lhe sentidos. E, como asseverou Vigotski (1999, p. 315), “a arte é o social em nós”, e, como produto do homem histórico e cultural, em sua apropriação e objetivação, desenvolve as funções psíquicas superiores, devendo estar presente não apenas na pesquisa com formação, mas também, na formação de professores.

A Arte, segundo Printes (2018, p. 85, grifo do autor),

[...] possibilita ao homem a identificação com o outro e com as experiências por este vivenciadas e, ainda, a incorporação dessas possibilidades a sua própria vivência, formando seu *eu* dentro de uma totalidade, integrando o mundo circundante a si, existindo coletivamente.

Para Toassa (2009b), a Arte é social e uma forma de apropriação do social, atua diretamente sobre a subjetividade, prolonga a vivência das emoções que se alteram e se generalizam nas vivências. Promove trocas sobre sentimentos e ideias que ganham novos sentidos, provoca o surgimento de novas sequências de pensamento e ações criativas e amplia as percepções sobre a realidade e seus fenômenos. A arte tem, portanto, um sentido educativo em si mesma.

Toassa (2009b, p. 92-93), apresenta a Arte na concepção de Vigotski:

[...] produz a descarga energética dos sentimentos comuns, os quais não encontram vazão na vida normal – fato imanente ao sentimento [...]; rompe o [...] equilíbrio interno anteriormente consolidado, fazendo-o atingir outra forma, estruturando e ordenando os dispêndios psíquicos, os sentimentos, exigindo do apreciador menos esforços que se fossem eles os sujeitos da própria situação; com base na revivência de certas emoções íntimas, formula para a mente as emoções, paixões e vícios antes imóveis, fazendo encontrar outra solução. Com isso amplia as possibilidades do sentir; a vivência estética cria uma atitude sensível para atos posteriores [...].

Como uma atividade que nasce na vida cotidiana, a Arte se eleva às esferas do não-cotidiano e retorna ao cotidiano num movimento que produz a formação da sensibilidade estética. Um movimento importantíssimo porque possibilita aos indivíduos o acesso à homogeneização²⁰ ao colocar-se por inteiro em uma determinada atividade (LUKÁCS, 1970). Possibilita, ainda, o acesso às vivências biográficas pelas memórias afetivas, o que contribui para a atribuição de sentidos (novos/outros) para a própria formação e a docência que exercem os sujeitos formando professores para a Educação Infantil.

A mediação, pensada para os Encontros como processo que viabiliza a relação entre o singular e o universal na lógica dialética, entre o homem e o meio, não é meramente “ponte, elo ou meio” entre coisas, conforme adverte Farias (2015). Ela provoca a relação entre cada participante e as suas vivências a partir das memórias solicitadas nos roteiros, das metáforas, dos enunciados, dos Temas e da Arte que

²⁰Segundo Heller (1987), a homogeneização indica a saída da cotidianidade, na medida em que a reprodução das objetivações homogeneizadoras requerem a homogeneização dos indivíduos. Heller pontua três critérios de homogeneização individual: a relação consciente e ativa com uma objetivação genérica para si (homogênea); a concentração do indivíduo sobre uma única atividade; e, a suspensão das motivações da vida cotidiana.

integraram os Encontros. Ela “[...] penetra na esfera das intervinculações entre as propriedades essenciais das coisas. [...] é interposição e provoca transformações, encerra a intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento [...]” (FARIAS, 2015, p. 47).

Utilizamos, ainda, a metáfora²¹ como provocadora de reflexões sobre as vivências, possibilitando a construção de novas relações e de novos sentidos.

A metáfora, de acordo com Lampert-Shepel e Murphht (2018, p. 11), é uma “[...] condição para a construção de significado na comunicação orientada para a compreensão”. Ela é importante nos Encontros porque é uma ferramenta psicológica reflexiva, mediadora e seu potencial está “[...] na capacidade de estender, modificar, esgotar, descontextualizar e historicizar sistematicamente o processo de ação reflexiva”.

Além destas objetivações, utilizamos Temas impressos em papéis coloridos, colocados no centro da mesa, como elementos orientadores/mediadores para a reflexão e o diálogo nas rodas de conversa de cada Encontro. A Roda de Conversa e as rodadas organizadas em Temas deram-se por permitirem aos sujeitos participantes da pesquisa aprofundarem suas reflexões, debaterem suas ideias e elaborarem seus pensamentos e enunciados, buscando minimizar a interferência da pesquisadora, favorecendo a comunicação entre os sujeitos.

A vivência, foco dos enunciados e das reflexões nos Encontros, é uma unidade entre o que se vivencia na relação com o meio e com as pessoas e o como se vivencia essa relação. Ao buscarmos as vivências nas biografias dos professores formadores temos “[...] a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação apresentada na vivência” (VIGOTSKI, 2010a, p. 6). Em cada Encontro priorizamos um momento, bem como tomamos por referência os próprios Encontros para reflexão sobre o processo formativo mediado pela pesquisa.

Nessa perspectiva, foram realizados cinco Encontros, após o primeiro de apresentação da pesquisa e assinatura o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cada um estruturado a partir de um tema central considerado importante no processo de formação do professor formador. Assim, cada Encontro buscou possibilitar a reflexão mediada sobre as vivências presentes nas biografias, abrangendo: infância, escola (Educação Básica), formação profissional

²¹A metáfora é uma figura de linguagem que transpõe o sentido literal para o figurado. Informação disponível em: <https://www.portugues.com.br/gramatica/metafora.html>.

institucionalizada e trabalho docente, concernentes aos Encontros de 1 a 4, respectivamente. O Encontro 5 abarcou, especificamente, a reflexão sobre as vivências nos/dos e a partir dos Encontros.

Cada Encontro estruturou-se em seis momentos. Eles ocorreram de abril de 2018 a fevereiro de 2019. Apresentamos abaixo, um quadro síntese com a estrutura comum aos cinco Encontros.

Quadro 4 - Síntese da Estrutura dos Encontros

Primeiro Momento
Ambientação (organizar a sala para que se sentassem em círculo ou ao redor de uma mesa, os materiais e o lanche antes da chegada dos professores formadores).
Segundo Momento
Boas vindas! Apresentação da proposta do Encontro (momentos do encontro) Planejamento das datas e horários dos próximos encontros, quando possível. Após o Encontro 1, houve também a reflexão sobre o que ficou do Encontro anterior. Apresentou-se o Tema, por exemplo, “O Primeiro Encontro...” para que, em rodada, todos pudessem falar suas percepções, observações e reflexões sobre o Encontro anterior. Os questionamentos foram: 1. Quais sentimentos, lembranças, atitudes, reflexões, transformações, surgiram, intensificaram-se ou retrocederam a partir do primeiro Encontro?
Terceiro Momento
Momento Individual, sem conversar Explicação da dinâmica. 1. Dinâmica para os registros das biografias. Com os olhos fechados, respiração profunda e lenta, em posição confortável, relaxar. Ouvir os questionamentos do roteiro e procurar relembrar os aspectos solicitados. O roteiro será lido pausadamente pela pesquisadora, dando tempo para que os participantes possam acessar suas memórias. 2. Após o término do roteiro, respirar profunda e lentamente, trazer sensação de bem-estar e tranquilidade. Abrir os olhos, espreguiçar... 3. Num segundo momento, de olhos abertos, em posição confortável, com material de registro entregue pela pesquisadora, a partir da escuta do mesmo roteiro, fazer o registro. Neste momento o roteiro é lido novamente e de modo pausado dando tempo para o registro escrito. 4. Num terceiro momento, ler o registro em silêncio e fazer acréscimos ou alterações que considerar pertinentes. Ver APÊNDICES B, C, D e E

Quarto Momento
Roda de conversa - Momento coletivo Solicitamos que considerassem o terceiro momento e as mediações das objetivações genéricas para si apresentadas conforme a temática do Encontro (poesia, vídeo, imagens, dentre outras) ... Apresentação dos Temas para as rodadas. Os Temas foram colocados no centro da mesa, um por vez, escritos em papel A4, coloridos, para nortear a participação. A cada Tema uma rodada de participação com uso do recurso de gravação de voz. Neste momento, acontecem um ou mais grupos de rodadas, dependendo da temática.
Quinto Momento
Momento Individual, sem conversar. Realização de um novo registro, um “Recado para si mesmo...”, a partir de roteiro impresso entregue pela pesquisadora.
Sexto Momento
Roda de conversa – Momento coletivo • O que ficou do Encontro de hoje... • Entrega de poesia(s) • Combinados para o próximo encontro(até o Encontro 4) e recolhimento dos registros • Lanche (o lanche ficava disponível desde o início) • Encerramento – Agradecimentos e Organização da sala

Fonte: Caderno de Campo da Pesquisadora

1.1.4.1 O processo de agendamento e a realização dos Encontros

No agendamento dos Encontros nos deparamos com diversos desafios para conciliar a participação de todos, tais como convocação para reuniões, viagens a trabalho, estudo e para participação em eventos, participação em bancas, falecimento de parentes, problemas de saúde pessoais e de familiares. Diversas tentativas foram realizadas em virtude de atingir a participação de todos juntos e, inclusive, mesmo em casos em que a participação dos quatro já havia se apresentado como impossível, foram realizadas várias conciliações para favorecer a realização dos Encontros.

Em virtude das situações apresentadas, apenas no Encontro 3 conseguimos reunir todos os participantes da pesquisa. Houve encontros individuais: Encontros 2 e 5 com Adria, Encontros 1 e 2 com Quitéria e Encontro 4 com Roberto.

Como havia a intenção de realizarmos todos os Encontros com todos os participantes em virtude da relevância das relações interpessoais nos processos formativos, questionei no Encontro 5 sobre a participação em Encontros individuais.

Adria colocou que não se sentiu prejudicada, pois entendia a dificuldade de conciliar as agendas, que gostou dos que fez sozinha e que “[...] coletivamente é interessante como eu te falei, porque a gente acaba conhecendo os colegas [...] o que eu não queria, era deixar de participar, isso eu não queria mesmo”.

Quitéria destacou os encontros que fez individualmente em virtude da data de ingresso no grupo e mencionou que, a partir do terceiro encontro, “[...] foi mais interessante, porque tivemos mais oportunidade de conhecer a história um do outro”.

Roberto, no Encontro 4 se envolveu muito nas atividades e destacou fatos, sentimentos, reflexões, decisões importantes em sua vida.

Os Encontros foram organizados para promover encontros consigo, com os outros e as possibilidades para o vir a ser. Envolveram pontos de partida e de chegada, mas o percurso é o essencial. Em todos os Encontros houve envolvimento, disponibilidade, relação, registros, reflexão, vivências. O mesmo planejamento do Encontro realizado diversas vezes com sujeitos diferentes, instituiu Encontros diferentes. O Encontro 3 realizado ao mesmo tempo com todos os sujeitos também constitui, para cada um, vivências diferentes. O sentido não foi único para todos, assim como o motivo também não o foi. O que aconteceu antes do Encontro, o que há como compromisso após, assim como as questões pessoais e profissionais, constituem também os Encontros. Para quem/com quem se fala também é importante na enunciação e na construção dos sentidos. Todas as variáveis de cada Encontro são relevantes, porque estão envolvidas na vivência “[...] todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio [...]” (VIGOTSKI, 2010b, p. 686).

Assim, estar só, em dupla, em trio ou com todos os colegas certamente influenciou a troca e o confronto no diálogo – a possibilidade de ouvir o outro, de ouvir-se a partir do outro, de ser ouvido pelo outro; o conhecimento entre eles como pessoas e profissionais que integram um grupo de professores de um mesmo curso – o fortalecimento de um coletivo, de um projeto e da relevância dos sentidos das vivências nas biografias para o que se é, faz, sente, luta. O conhecer os colegas foi destacado por todos durante o Encontro 3 e os fez refletir sobre a necessidade de outros encontros com os pares do curso, de valorizar festas, eventos, passeios como necessários e de levar a experiência formativa para o curso.

Quadro 5 - Síntese dos Encontros

Encontro de Apresentação do Projeto de Pesquisa, Leitura do TCLE e combinados	Encontro 1	Encontro 2	Encontro 3	Encontro 4	Encontro 5
18.04.2018 16h Meire e Roberto Sala de aula	08.05.2018 14h30min Roberto Meire Adria Sala de aula	12.07.2018, 14h Meire Roberto Sala de aula	25.07.2018 14h30min Meire Roberto Adria Quitéria Sala de reunião	01.10.2018 16h Meire Quitéria Sala de reunião	27.12.2018 15h30min Meire Roberto Quitéria Sala de reunião
19.04.2018, 9h Adria Sala de aula	16.07.2018, 15h, Quitéria Laboratório	16.06.2018, 15h Adria Sala de aula		06.12.2018 16h Roberto Sala de reunião	25 e 27.02, 15h 30min Adria Sala de aula e Laboratório
16.07.2018, 15h Quitéria Laboratório		19 e 20.07.2018, 15h, Quitéria Laboratório			

Fonte: Caderno de Campo da pesquisadora

1.1.4.2 As especificidades de cada Encontro

Apresentamos a seguir a organização de cada Encontro, as atividades e os elementos mediadores utilizados, como condição concreta para o alcance dos objetivos da pesquisa a partir dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural.

1.1.4.2.1 Encontro 1: As vivências da infância

Após dar as boas vindas, apresentei a estrutura do Encontro e expliquei os procedimentos da dinâmica e todos ocuparam uma posição confortável, procedi à leitura do roteiro pausadamente, para que houvesse tempo para lembrarem. O roteiro para os registros sobre a Infância solicitou voltar à infância e lembrar onde a viveu, como e com quem. Abordou alguns aspectos constituintes da complexidade da infância, e que acabam por compor diferentes infâncias, de modo a provocar as memórias para o registro como: a casa; a constituição da família; os adultos e seus papéis; as crianças e seus papéis; a(s) figura(s) de autoridade; as responsabilidades de cada um; a relação dos adultos entre si, dos adultos com as crianças e das crianças entre si; quem se era nas relações; a rotina; as normas; o espaço e o tempo das e para as brincadeiras; dentre outros.

Após esse momento, os professores formadores fizeram o registro escrito à medida em que relia, pausadamente, cada questão do roteiro para eles. Em seguida, leram o registro em silêncio e fizeram as alterações ou complementações que julgaram necessárias.

Com o roteiro em mãos, ainda mantendo o silêncio, coloquei para ouvirem a música “Sementes do Amanhã” (NASCIMENTO JR, 1984) e entreguei a letra da música para que pudessem acompanhá-la²². Enquanto ouviam a música, projetei na tela do computador imagens de algumas obras de Candido Portinari²³: “Os meninos de Brodowski” e de Marysa Portinari²⁴: “Nathalia com palhacinhos”²⁵.

²² Entregaremos sempre as letras das músicas impressas utilizadas nos Encontros.

²³ Cândido Portinari nasceu em 30 de dezembro de 1903, numa fazenda de café perto do pequeno povoado de Brodowski. Em suas obras retrata elementos das reminiscências de infância na sua terra natal: os meninos de Brodowski com suas brincadeiras, suas danças, seus cantos. Em 1931, põe em prática a decisão de retratar nas suas telas o Brasil – a história, o povo, a cultura, a flora, a fauna.... Informações disponíveis em <https://www.guiadasartes.com.br/candido-portinari/resumo>. Seus quadros, gravuras, murais revelam a alma brasileira. Morre no dia 6 de fevereiro de 1962, vítima de intoxicação pelas tintas. As imagens das obras utilizadas foram retiradas do site <http://www.portinari.org.br>, referente ao Projeto Portinari

²⁴ Marysia Portinari Greggio é uma pintora, desenhista, gravadora e escultora brasileira. Deu sequência a seu aprendizado com o tio Candido Portinari no Rio de Janeiro, na década de 50. É eleita presidente do Clube dos Artistas e Amigos da Arte, o "Clubinho" em 1974. Em 2008, é publicado o Livro ilustrado de arte: vida e obra de Marysia Portinari: a invenção da memória, editado pelo Instituto Olga Kos de Inclusão Cultural, com texto do crítico de arte Jacob Klintowitz. Acesso às informações pelo site www.guiadasartes.com.br/marysia-portinari.

²⁵ Todas as objetivações foram selecionadas para os Encontros em virtude, primeiramente, da minha relação com elas, do quanto despertam em mim memórias, sentimentos e reflexões que impactam a minha relação com as minhas vivências e com o que eu planejo para mim, não apenas em termos pessoais, mas também profissionais e pela relação que estabeleço entre elas e os Temas de cada Encontro. Certamente, outra pessoa responsável pela pesquisa escolheria outras objetivações artísticas. Em segundo lugar, considerando Toassa (2009), a arte é um produto social e a sua influência é também social, embora influencie cada um de modo singular. O sentido que cada um atribui a um

A apresentação inicia com uma frase de Portinari: “A paisagem onde a gente brincou pela primeira vez não sai mais da gente”. Abaixo, algumas das imagens das obras apresentadas:



Figura 1 Meninos soltando pipas - 1941
Cândido Portinari
Óleo sobre tela, 60 x 73 cm



Figura 2 Meninos soltando pipas – 1952
Cândido Portinari
Guache sobre papel, 14 x 15,5cm



Figura 3 Meninos no balanço – 1950
Cândido Portinari
Óleo sobre tela, 61 x 49 cm



Figura 4 Futebol – 1935
Cândido Portinari
Óleo sobre tela, 97 x 30cm

filme, música, poesia, fotografia, dentre outros, depende do que já se apropriou anteriormente, ao mesmo tempo que também se apropria do que essas objetivações trazem. Transforma-se o social em individual nesse processo. Há uma reação estética do indivíduo com o conteúdo e com a forma da arte que faz uma regulação dialética entre a obra – a forma – e o conteúdo – a emoção. Assim, as emoções são as de cada professor formador, que se alteram e se generalizam na vivência da arte, pois ela atua diretamente sobre a subjetividade como uma forma de apropriação do social que prolonga a vivência das emoções. Assim, catalisam-se emoções novas, surgem novas sequencias de pensamentos e ações criativos.



Figura 5 - Menino com diabolô
Cândido Portinari
Grafite sobre papel, 21 x 15,5 cm



Figura 6 - Nathalia com palhacinhos – 1999
Marysia Portinari
Óleo sobre tela, 100 x 80cm

1.1.4.2.1.1 A nossa infância, a infância em nós e nós para a infância

Iniciando o momento coletivo, pedi que considerassem as memórias de infância, os registros, a música “Sementes do Amanhã” (NASCIMENTO JR, 1984) e as imagens das obras e questionei: “O que podemos contar ou refletir sobre o que fomos, sobre o que foi...?”

Para possibilitar a participação e provocar o diálogo, colocamos no centro da mesa, um por vez, três Temas²⁶. A cada Tema, houve uma rodada de participação. Os três Temas foram:

- A nossa infância...
- A infância em nós...
- Nós para a infância...

Esse momento foi seguido pela solicitação de um novo registro: um “Recado para si mesmo...”, a partir de roteiro impresso, individual com as solicitações abaixo:

- O que a criança que eu fui me diz...
- O que eu, hoje, digo para a criança que fui...

Ao concluírem os registros, responderam ao questionamento: “O que ficou do encontro de hoje...?”.

²⁶ Os temas das rodadas de diálogo foram escritos em papel A4 colorido.

Após os agradecimentos, entreguei-lhes um envelope com as poesias “Infância” e “Carta” de Carlos Drummond de Andrade (1988 e 2012, respectivamente) e um chocolate colado no envelope.

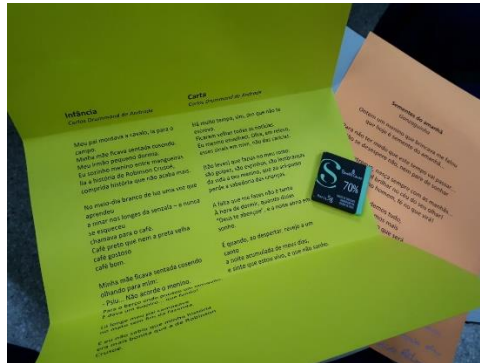


Figura 7 – Poesias de Drummond
Fonte: Arquivo Pessoal da Pesquisadora

1.1.4.2.1.2 Apontamentos sobre o Encontro 1

No dia 08 de maio, durante a rodada do Tema “A nossa infância”, o gravador de voz não funcionou, então fizemos apenas o relato no Caderno de Campo. A partir do Tema “A Infância em nós” houve o registro no gravador de voz.

Após o registro individual, quando coloquei a música “Sementes do amanhã” e passei lentamente as imagens das obras de Candido Portinari e de Marisya Portinari para os professores formadores, houve uma reação do Roberto em relação à obra “Futebol”, em que as crianças estão jogando futebol num campo de areia (Figura 4). Perguntei: “Está lembrando da tua infância, Roberto?”. E ele respondeu: “É igual!”

Durante as rodadas, Roberto mencionou o interesse em saber sobre a vida (lugar em que viveu, o que viveu) do pintor que retrata cenas tão próximas às dele. Assim como também fez o mesmo questionamento em relação às poesias de Drummond, pois observou semelhanças entre a sua infância, a obra de Portinari e as poesias de Drummond. Situação também comentada pelas colegas que apontaram que algo que parece tão próximo, foi vivido por pessoas das quais não se conhece o contexto de vida, a história. Situações que apresentam tanto o que é singular, quanto o que é universal e denotam o potencial da Arte quando o sentido que se atribui depende do que já foi apropriado anteriormente, mas também do que traz como social. Um potencial que se amplia ao transformar o social em individual, num movimento constante entre ambos.

Essa necessidade de saber sobre os autores da pintura e da poesia me fez refletir sobre a importância de trazer sínteses das biografias dos autores, pintores, artistas, dentre outros utilizados nos Encontros na medida em que nos debruçamos sobre biografias num processo em busca de construção de novos sentidos ao vivido. Embora na Arte expresse a universalidade e não a particularidade, e, por isso promova a identificação e a sensibilização, os artistas também têm sua biografia e são eles mesmos, sínteses de múltiplas determinações.

Assim, a partir do Encontro 2, entreguei aos participantes, além dos textos, poesias, músicas, dentre outros, que já havia me proposto a realizar, as biografias, retomando as do Encontro 1. Tal decisão pareceu-me relevante em virtude da busca de coerência entre o que nos propúnhamos com os professores formadores e os recursos utilizados.

Adria comentou que, quando viu as imagens, também lembrou de outras situações que não havia colocado no seu texto. Os outros reforçaram o comentário a respeito dos materiais utilizados (roteiros, imagens, música e Temas) trazerem outros elementos da memória da infância que eles compartilharam nas rodadas, assim como também destacaram que os relatos dos colegas também favoreceram as lembranças e a percepção ao mesmo tempo do diverso e do semelhante, tanto nos enunciados quanto na reflexão sobre as mesmas.

Na hora do lanche, eles continuaram comentando sobre suas infâncias. Roberto falou da dificuldade dele na escola e da grande diferença entre uma infância muito livre e uma escola muito problemática e Adria compartilhou a vontade que sentiu de olhar suas fotos para lembrar algumas questões que lhe chamaram a atenção, como saber por qual motivo se afastou de uma parte da família, por parte da mãe, pois não tem mais o laço que tinha e que agora se aproximou mais da família por parte do pai.

Ao encerrarmos o Encontro, eles tiveram uma reação de surpresa positiva, recebendo o papel dobrado com o chocolate, com as duas poesias de Drummond e Adria logo registrou o momento com fotos.

Observamos que eles comentaram mais sobre as imagens das obras do que sobre a música, pois a música estava ao fundo. Talvez devêssemos ter primeiro ouvido a música com eles para, depois, passar as imagens com o fundo musical, a fim de que também a observassem mais atentamente.

Na música “Sementes do amanhã”, nas obras de Portinari, nas duas poesias de Drummond, temos “olhares” sobre a infância em que, em alguns aspectos, os participantes encontram também as suas infâncias e compartilharam a curiosidade sobre as infâncias dos autores, processo de identificação, diálogo e valorização que acompanharam os Encontros.

Ficou destacado no Encontro o papel mediador das imagens e das poesias e como o uso dos Temas favoreceu a realização da Roda de conversa e das rodadas com a participação de todos. Desse modo, essas reflexões foram consideradas para a continuidade no Encontro 2.

1.1.4.2.2 Encontro 2: As vivências na escola

Após as boas vindas e a apresentação da proposta do Encontro, coloquei no centro da mesa o Tema “O primeiro encontro...” para que, em uma rodada, todos pudessem falar de suas percepções, observações e reflexões sobre o Encontro 1, oportunizando o movimento entre as vivências dos Encontros e do pensamento. Os questionamentos foram:

- Quais sentimentos, lembranças, atitudes, reflexões, transformações, surgiram, intensificaram-se ou retrocederam a partir do primeiro encontro?

Entreguei as biografias referentes ao Encontro 1 e uma imagem impressa colorida em papel de fotografia para cada participante, escolhidas a partir das falas do Encontro 1

- Nathalia com palhacinhos – 1999, (Figura 6) para Adria;
- Meninos no balanço - 1950, (Figura 3) para Meire;
- Futebol – 1935, (Figura 4) para Roberto;
- Meninos soltando Pipas – 1952, (Figura 2) para Quitéria.

As escolhas das imagens foram pautadas nos enunciados deles, conforme segue:

As brincadeiras eram muitas [...] eu adorava tirar fotos com bonecas. (Adria, Encontro 1, Registro em áudio, 8 de maio de 2018).

Eu vejo muito na minha infância é que eu sou louca por balanço [...] como a gente tinha quintal grande, com árvore, o brinquedo que sempre me acompanhou, desde que eu me entendi por gente, até quando eu me casei, foi o balanço. (Meire, Encontro 1, Registro em áudio, 8 de maio de 2018).

Nós brincávamos muito e de todos os tipos de brincadeiras possíveis: bola, [...] brincávamos muito também em uma área onde funcionava uma pedreira e um areal, subindo nos montes de areia e construindo coisas com as pedras. (Roberto, Encontro 1, Registro em áudio, 8 de maio de 2018)

Eu adorava jogar futebol, no entanto, tinha que me esconder para jogar, pois à época as pessoas diziam e profetizavam que era brincadeira de *menino*, assim, brincava escondido, às vezes. Eu era chamada de *macho-fêmea* [...] soltar pipa. (Quitéria, Encontro 1, Registro em áudio, 16 de julho de 2018)

Após esse momento, realizamos a dinâmica para a elaboração dos registros sobre a Educação Básica, abordando alguns dos elementos constituintes da complexidade e das especificidades das vivências na escola de modo a favorecer as memórias e os registros, como: a percepção da escola antes do ingresso na escola; a Educação Infantil; a rotina antes do horário da escola; o caminho de casa até a escola; a chegada à escola; o(s) prédio(s), o pátio, ...; o momento da entrada; a sala de aula; a rotina das aulas; as atividades (tipo de atividades, relação com o conhecimento); os recursos; professor(a) – quem era, qual o seu papel (papéis); alunos – quem eram, quais os seus papéis; o papel que você ocupava nas relações/atividades na escola; as relações interpessoais e interativas; em sala de aula; fora da sala de aula (recreio, festas, reuniões); as relações em outros espaços na escola; a relação família-escola; os profissionais da escola; o final da aula; a saída da escola; o caminho da escola até a casa; em casa após a escola; as tarefas para casa; houve mudanças significativas durante a sua vida escolar?; do que mais você lembra?!?

Após o registro, organizaram as imagens/fotografias trazidas sobre papéis coloridos no centro da mesa.

Para a roda de conversa, pedi que lembrassem e considerassem as memórias e os registros da vida escolar e o momento selecionado por cada um (foto, fotos ou relato de um momento). Coloquei os papéis coloridos no centro da mesa para que colocassem em cima a seleção de cada um. Quatro Temas selecionados organizaram quatro rodadas:

- O momento escolhido. O que foi... O que é...
- As marcas...
- Do aluno que fui ao professor que sou...
- Do aluno que fui ao professor que quero vir a ser...

Após as rodadas, apresentei o curta metragem “Alike”²⁷ e entreguei para cada participante uma sinopse sobre o curta.

Assim que o curta encerrou, pedi que pegassem um papel colorido, dobrado, da caixa dourada e que cada um lesse a citação²⁸ em voz alta. As citações selecionadas foram:

Espaços transparentes, pátios de recreio vigiados, entradas controladas, compartimentos sem fechadura nos banheiros, etc., somados à falta de um espaço próprio que não seja a sala de aula, além de possibilitar a vigilância constante, recordam a crianças e jovens que o território da escola não é, de forma alguma, seu território, que não podem dispor dele, assim como não podem dispor de si mesmos enquanto permanecem dentro de seus limites. (ENGUITA, 1989, p. 185).

A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão *projetos* quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem mulheres e homens precisam estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria por que falar em educação. (FREIRE, 2000, p. 40).

[...] O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2005, p. 13).

1.1.4.2.2.1 A escola para mim, eu para a escola e nós para a escola

Para a realização do segundo momento de rodadas, solicitei que considerassem as lembranças da Educação Básica, os registros, os momentos selecionados, o curta metragem, as citações e as socializações, para refletirem sobre os seguintes Temas:

- A escola para mim...
- Eu para a escola...

²⁷“Alike” é uma animação dirigida por Daniel Martínez Lara & Rafa Cano Méndez. Seu lançamento ocorreu em 06 de novembro de 2015. Ganhou o Prêmio do Público no Festival **3DWire** em 2015 e o Prêmio Goya de Melhor Curta-Metragem de Animação. Informações obtidas no site <http://designculture.com.br/o-curta-alike-mostra-a-relacao-entre-a-sociedade-e-nossa-criatividade>

²⁸ As citações de Enguita, Freire e Saviani foram escolhidas com o objetivo de cada professor formador escolhesse uma, a lesse e, a partir da leitura, a citação agisse como um provocador, trazendo outros elementos da complexidade da educação escolar para a reflexão sobre as vivências.

- Nós para a escola...

Após as rodadas, passamos novamente a um momento individual, o do registro de um recado para si mesmo, com as seguintes solicitações:

- O que o aluno que eu fui me diz...
- O que eu, hoje, digo para o aluno que eu fui...

Ao encerrarem os registros, cada participante recebeu uma poesia e um chocolate. Lemos juntos a poesia “Ao contrário, as cem existem” de Loris Malaguzzi (1999).



Figura 8 – Poesia de Mallaguzzi
Fonte: Arquivo Pessoal da Pesquisadora

Ao final, questioneei:

- Do encontro de hoje, o que fica...

1.1.4.2.2.2 Apontamentos sobre o Encontro 2

A realização do Encontro 2 com Meire e Roberto passou pelo desafio de concluir as atividades propostas dentro do horário, em virtude do atraso para o início das atividades e do mal-estar do Roberto, que estava gripado. Desse modo, não foi possível realizar o “Recado para si mesmo...” (ficou combinado que fariam em casa e trariam no próximo encontro).

Ao refletir sobre o Encontro 1 e os enunciados dos professores formadores, senti a necessidade de escolher imagens das obras que estabelecem relação com os mesmos para presenteá-los, pois haviam sido momentos de riqueza, de envolvimento e de confiança. A minha intenção era que eles guardassem com eles também uma imagem, não apenas as poesias, citações ou biografias e fizessem uma relação valorativa com as suas vivências e com a vivência no Encontro 1.

Após a entrega, os professores formadores teceram comentários sobre a escolha e a relação da obra com suas vivências:

[...] parece, sim, eu tinha partinha²⁹ quando eu era criança. Que sensível, que linda, Isabel. Obrigada! [...] Vou botar num quadro. (Adria, Encontro 2, Registro em áudio, 16 de junho de 2018).

Que linda! Muito obrigada! Vou fazer um quadro. [...] eu tenho tantas fotos no balanço. E, nesses dias, eu fiz mais uma, porque eu gosto. Que legal! (Meire, Encontro 2, Registro em áudio, 12 de julho de 2018).

É muito bonita mesmo [...] eu tive uma infância muito livre. (Roberto, Encontro 2, Registro em áudio, 12 de julho de 2018).

E eu queria soltar pipas mesmo, fazer coisas que eu não podia, porque eram de menino. (Quitéria, Encontro 2, Registro em áudio, 20 de julho de 2018).

Em relação ao desafio de apresentar fotografias ou um momento, Adria e Quitéria trouxeram fotos de seus tempos de escola; Roberto e Meire fizeram relatos de momentos. Meire mencionou que tinha fotos em seu celular porque havia fotografado álbuns quando visitou sua família, mas não as mostrou, fez o relato pontuando momentos da memória. Roberto comentou que não tinha fotos desse tempo e não teve como buscar ou fazer uma foto, pois precisaria viajar para conseguir tal intento e participou destacando momentos importantes para ele.

Ao escolhermos as objetivações genéricas para si para mediar o Encontro preocupamo-nos com o quanto iriam tocar/mobilizar para trazer à memória as vivências e a reflexão sobre as mesmas. Nossa intenção era que também fosse agradável buscar as memórias, narrá-las e compartilhá-las.

Algo que perpassa os momentos do Encontro 2 é a emoção dos participantes e a riqueza de detalhes em seus enunciados e nas relações que estabeleceram, bem como o modo como cada um se preparou para o Encontro ao mesmo tempo em que refletia sobre o que o primeiro encontro havia lhes proporcionado.

Adria se emocionou em vários momentos: ao mostrar suas fotos e os álbuns, ao falar da sua vida escolar e do ir em busca dessas fotos na casa da sua mãe, ao assistir o curta metragem “Alike” e na leitura do poema “As cem linguagens da criança”.

²⁹ Franja no cabelo.

Quitéria também pontuou o ir em busca das fotos, selecioná-las, trazer cada foto para contar parte da sua história, lembrar de momentos importantes e de pessoas que estavam junto com ela, registrando a atividade realizada entre os Encontros.

Meire mencionou a busca das fotos e conversas com familiares trazendo os temas dos enunciados e, com isso, favorecendo a rememoração e a importância da família em todos os momentos.

Nenhum dos participantes conhecia o curta metragem “Alike”. Apontaram a relação entre o cinzento e o colorido, entre a sensibilidade e ausência dela em relação ao que é a infância e ao que deveria ser a escola, o olhar do adulto em relação à criança e a precarização das relações pelo afastamento de si mesmo provocado pela organização social. Roberto, assistindo o curta metragem comentou sobre a criança: “Sou eu”. Apontaram semelhanças e diferenças entre o que vivenciaram e o que observam na educação escolar hoje, relacionando também com as vivências no Encontro 1.

Os comentários demonstraram que os Encontros 1 e 2 não foram momentos estanques, restritos à data e horário, mas que se estenderam para além desses limites. Ao final desse Encontro ficou o desafio de continuar selecionando elementos mediadores que dessem continuidade ao processo que estávamos vivendo, garantindo o movimento, sem rompê-lo.

1.1.4.2.3 Encontro 3: As vivências na formação profissional para a docência

Apresentei a proposta do Encontro 3, após o momento inicial em que retomamos o Encontro 2 e a poesia “A criança é feita de cem” a partir da apresentação do Tema: Encontro 2.

Para iniciar o segundo momento, primeiramente, entreguei a letra da música “Cio da Terra” (NASCIMENTO, 1995) e a coloquei para ouvirem antes da dinâmica do roteiro inicial para a elaboração dos registros sobre a formação profissional institucionalizada. O roteiro apresentou questionamentos norteadores voltados ao magistério, à graduação e à continuidade da formação profissional institucionalizada (especialização, mestrado, doutorado). Tais questionamentos perpassaram pelas experiências consideradas significativas no processo de escolha da profissão docente e de ingresso no curso e as expectativas ao ingressar; se as expectativas foram atingidas, superadas ou não atingidas e em que medida; o impacto dessa formação

na profissão docente; os motivos para a continuidade da formação e, ainda, em que medida a Educação Infantil foi contemplada na formação profissional institucionalizada.

Após a elaboração dos registros individuais, iniciamos o momento coletivo na roda de conversa. Cada participante organizou no centro da mesa, sobre um papel colorido, os objetos escolhidos para representar a formação profissional institucionalizada ou um momento da mesma. Tal solicitação foi apresentada aos professores formadores porque cada um poderia ter a liberdade de escolher o que e como representar a formação ou um momento da formação. Assim haveria mais espaço para a liberdade e inventividade, promovendo uma representação expressiva dos sentidos atribuídos.

Foram duas rodadas de participação desafiadas pelos seguintes temas:

- A escolha do objeto ...
- O que o objeto representa...

1.1.4.2.3.1 O olhar de hoje reconstruindo o sentido da minha história de formação profissional para a docência

Após, iniciamos outra rodada. Coloquei no centro da mesa, sobre papéis coloridos, imagens impressas em papel de fotografia, tamanho A4, apresentando imagens de algumas obras de Vincent van Gogh (1853-1890)³⁰ que retratam sapatos, ilustradas a seguir, bem como entregamos um texto sobre o artista e sua obra, tecemos alguns comentários, contextualizando-os.

³⁰As obras de Vicente van Gogh foram acessadas no seguintes sites:
[https://www.vangoghmuseum.nl/en/collection/s0011V1962;](https://www.vangoghmuseum.nl/en/collection/s0011V1962)
<http://blog.vangoghgallery.com/index.php/en/2011/11/10/van-gogh-shoes/>
[https://www.metmuseum.org/art/collection/search/436533.](https://www.metmuseum.org/art/collection/search/436533) e



Figura 9 - Sapatos - Vincent van Gogh,
Paris, setembro-novembro de 1886,
óleo sobre tela, 38,1 cm x 45,3 cm



Figura 10 - Sapatos - Vincent van Gogh,
Paris, janeiro-fevereiro de 1887
óleo sobre papelão, 32,7 cm x 40,8 cm



Figura 11 - Um par de tamancos de couro -
Vincent van Gogh,
Saint-Rémy-de-Provence, Outono de 1889
óleo sobre tela, 32.2 cm x 40.5 cm



Figura 12 - Três pares de sapatos, Vincent van
Gogh ,
Paris:dezembro de 1886
óleo sobre tela, 49 x 72 cm
América, América do Norte

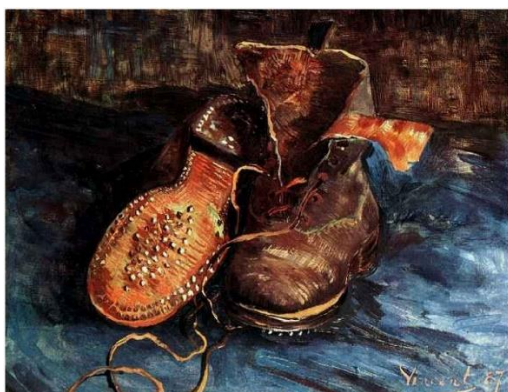


Figura 13 - Vincent van Gogh
Paris:ano anterior, 1887
Pintura,óleo sobre tela

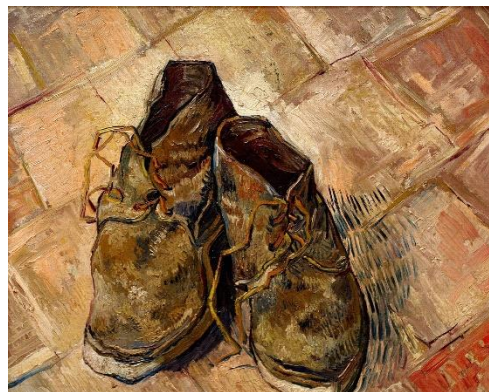


Figura 14 - Sapatos - Vincent van Gogh
1888
óleo sobre tela, 45,7 x 55,2 cm

Para a socialização dos enunciados e das reflexões sobre os mesmos na Roda de conversa, pedi que considerassem a música “Cio da Terra” de Nascimento (2018), os registros, as lembranças, o objeto/momento selecionado e as imagens dos Sapatos de Van Gogh, a partir dos seguintes Temas, organizando três rodadas:

- Com quais sapatos iniciei a minha formação profissional?
- Troquei de sapatos ao longo da minha formação profissional?
- Com quais sapatos reflito hoje sobre a minha formação profissional?

Dando continuidade às reflexões, a partir das vivências, apresentei os Temas, organizando outras três rodadas:

- A formação docente profissional para mim...o que foi...o que deveria ter sido...
- Eu para a formação docente profissional...
- Nós para a formação docente profissional...

Após, solicitei um novo registro escrito, individual, “Recado para si mesmo...”, a partir de um roteiro:

- O que o professor em formação que eu fui me diz...
- O que eu, hoje, professor formador, digo para o professor em formação que eu fui...

Em seguida, coloquei quatro envelopes com um chocolate em cada um no centro da mesa (em cada envelope havia uma poesia diferente) e pedimos que cada um escolhesse um envelope e lesse a sua poesia para os colegas. Em virtude dos compromissos de alguns participantes, eles escolheram os envelopes, mas não os leram, ficando essa atividade a ser realizada no início do Encontro 4. As poesias eram:

- “Auto-retrato”³¹ – Cecília Meireles (1945) e uma explicação sobre a palavra autorretrato no novo acordo ortográfico
- “Verbo ser” – Carlos Drummond de Andrade (1992)
- “Quando olho para mim não me percebo” – Fernando Pessoa (1999)
- “O Auto-retrato”³² – Mário Quintana (1951) e uma explicação sobre a palavra autorretrato no novo acordo ortográfico

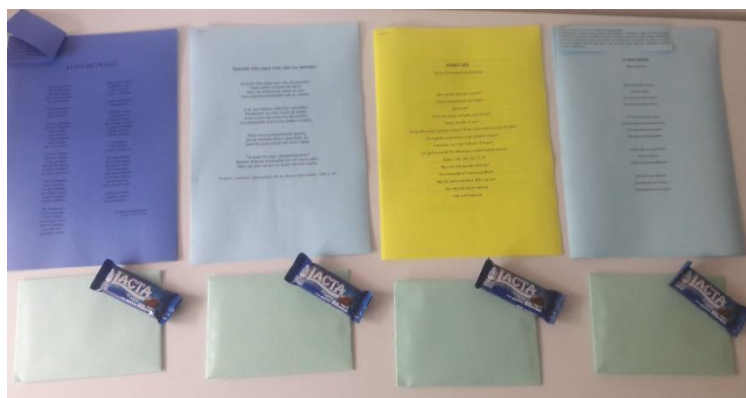


Figura 15 – As poesias do Encontro 3
Fonte: Arquivo Pessoal da Pesquisadora

1.1.4.2.3.2 Apontamentos sobre o Encontro 3

Como houve muita interferência externa durante o Encontro 3 (ligações, documentos para assinar, consultas sobre questões da Universidade), o tempo ficou comprometido e isso alterou a realização das atividades propostas. Precisamos encerrar no horário combinado e não foi possível que cada um realizasse a leitura da sua poesia, a relação com a música “Cio da Terra” e a reflexão final sobre *O que ficou do Encontro 3*. Combinamos que tais atividades teriam continuidade no Encontro 4.

Na rodada com os objetos que representavam sua formação profissional ou um aspecto da mesma, Meire trouxe um dicionário de filosofia que a acompanhou da

³¹Escrita do título do poema conforme o original.

³²Escrita do título do poema conforme o original.

graduação ao doutorado; Adria mostrou um jogo de encaixe colorido de plástico, estilo Lego, representando a trajetória como uma construção pessoal que não tem fim; Quitéria apresentou um artigo, destacando a importância da produção na universidade e do trabalho nas escolas em parceria com os alunos e, ainda, reflexão sobre fazer o doutorado e Roberto colocou uma folha de papel em branco, trazendo a diferença do percurso dele em relação aos colegas, porque optou pelo magistério para não fazer contabilidade, ingressou e saiu do curso de magistério sem expectativas, iniciando o processo de aproximação com a docência apenas no estágio.

A escolha pelas obras de Van Gogh para a roda de conversa deu-se porque pensei ser o sapato uma metáfora interessante para o tema do Encontro 3. O sapato é aquilo que costumamos usar culturalmente, é o que nos protege os pés, nos leva nos caminhos; às vezes é confortável, outras vezes é desconfortável; pode ser bonito ou feio; estar na moda ou não, ser novo ou velho; pode ser objeto do nosso querer ou não, pode ser trocado, o estilo pode mudar ou permanecer.

No momento em que apresentei as imagens dos sapatos, eles pontuaram o uso das imagens como metáfora e participaram das rodadas, num processo contínuo de interação, considerando-as nas reflexões sobre a formação. Destacou-se a diversidade de interpretações de cada participante ao mesmo tempo em que se apresentava o modo como cada um, a partir do seu contexto, se expressava e ressignificava o vivido. Meire comentou: “[...] olha Isabel, essas tuas dinâmicas são muito bacanas, porque elas mexem até com os sentimentos da gente” (Encontro 3, Registro em áudio, 25 de julho de 2018).

Após a rodada, Meire e Quitéria saíram da sala por um momento. Roberto perguntou como seria o processo de identificação dos participantes na pesquisa e Adria também manifestou seu interesse no assunto. Eu ainda não os havia questionado sobre essa decisão porque acreditava que a mesma seria para um momento mais ao final da pesquisa em que o grupo compreendesse bem o trabalho e se sentisse confiante sobre a apresentação dos dados na tese e o respeito aos enunciados e reflexões para poderem tomar uma decisão.

Quando Meire e Quitéria retornaram, apresentei ao grupo o questionamento sobre como gostariam de ser identificados na pesquisa, considerando as características da mesma, mas não houve consenso entre os sujeitos neste momento.

Roberto defendeu que os participantes da pesquisa “[...] são sujeitos que precisam ser identificados” e, relacionando com a pesquisa, argumentou “[...] porque

a gente está contando uma história, [...] acho que nós podemos ser identificados como nós mesmos, né, como professores da universidade, como Roberto”. (Encontro 3, Registro em áudio, 25 de julho de 2018).

Adria se posicionou dizendo: “Eu também, eu acho assim, [...] eu não acho agonizante não [...]” e considerando as mudanças pessoais que ocorrem pode-se olhar para o trabalho e concluir que “[...] hoje eu penso diferente, né, acho que é isso”. (Encontro 3, Registro em áudio, 25 de julho de 2018).

Meire colocou que “[...] a partir do momento que nós autorizamos, [...] nós temos que concordar com aquilo que é consenso [...]”. Comentou, ainda, sobre a possibilidade de uso da idade e do tempo na docência também para identificação e disse que concordava com o uso do nome (Encontro 3, Registro em áudio, 25 de julho de 2018).

Quitéria esclareceu: “Eu confesso que eu estou na dúvida” e nos contou sobre uma experiência anterior, quando, mesmo tomando todos os cuidados necessários na sua dissertação, um dos sujeitos da pesquisa sentiu-se exposto. (Encontro 3, Registro em áudio, 25 de julho de 2018).

Conversamos sobre a possibilidade de irem amadurecendo a decisão, não havia a necessidade de definirem nada naquele momento, pois haveria outros Encontros. Combinamos, então, que eu manteria os nomes deles apenas nos meus registros da pesquisa e que, no último Encontro, retomaríamos o assunto para a decisão coletiva. E, conforme o combinado, retomamos o assunto no início do Encontro 5.

1.1.4.2.4 Encontro 4: As vivências na atuação docente

Iniciamos o Encontro 4 lendo as poesias entregues no encontro anterior e também ouvimos novamente a música “Cio da Terra” (NASCIMENTO, 2018) para retomarmos o que ficou do Encontro 3.

Para a realização dos registros, iniciamos ouvindo a música “Nos bailes da vida” (NASCIMENTO; BRANDT, 2000). Após a música, pedi que a considerassem durante a escrita. O roteiro contemplou diferentes momentos da atividade profissional a fim de desencadear as memórias e favorecer a reflexão. Apresentei questionamentos que exploravam aspectos da atuação docente antes do ingresso no Ensino Superior, como: quando e como foi o ingresso na docência; quais experiências

são consideradas significativas no processo de ingresso na docência; quais fatos ou pessoas marcaram essa escolha; quais eram as expectativas ao ingressar na docência e quais dessas experiências na docência antes do ingresso no magistério no Ensino Superior poderiam ser destacadas como mais significativas para a docência hoje.

Sobre a atuação docente no curso de Pedagogia da Universidade Manauara, além das questões anteriores, também foi questionado: quando, como e porque se constituiu a docência nos componentes curriculares relacionados à formação de professores para a Educação Infantil; qual a relação atual com a Educação Básica e, mais especificamente, com a Educação Infantil; quais foram as experiências na Universidade Manauara além da docência no Curso de Pedagogia; e quais das experiências, vividas até o momento no curso, poderiam ser destacadas como mais significativas para a docência hoje.

Além disso, inqueri também se as expectativas foram ou não atingidas, ou superadas ao longo da profissão; quais experiências consideravam significativas no processo de escolha de continuidade na docência no Curso de Pedagogia e quais experiências eram significativas em relação aos componentes curriculares relacionados à formação de professores para a Educação Infantil.

1.1.4.2.4.1 O olhar de hoje reconstruindo o sentido da minha história como professor

Para a roda de conversa, colocamos no centro da mesa o Tema principal:

- “Nos bailes da vida”... a construção de muitos “Talentos”...

E a citação de Freire (2001b, p. 87)³³

Não nasci, porém, marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não.

³³As citações de Freire e de Bolzán; Isaia e Maciel foram selecionadas porque trazem elementos da complexidade da formação e da docência que consideramos importantes para provocar as reflexões como o não ser determinado, mas ir se constituindo em um processo, a partir de escolhas, de interações, de um contexto, de rigor acadêmico e de compromisso ético-político.

Após a leitura do Tema e da citação, iniciamos as rodadas utilizando chocolates Talento (da marca Garoto). O nome Talento é utilizado como uma metáfora para os talentos (conhecimentos, capacidades, habilidades, valores, sentidos) construídos ao longo da profissão. O doce do chocolate e seus diferentes sabores são relativos aos sonhos, conquistas, superações e valorizações³⁴. Os chocolates simbolizariam como e em quem cada um foi se constituindo ao longo da docência – o ontem, o hoje e as possibilidades para o amanhã.

Foram utilizados, nas primeiras três rodadas, três sabores diferentes em embalagens pequenas, representando três momentos da docência. E, na quarta rodada, outro sabor do chocolate em uma embalagem grande, representando o resultado desse percurso.

Cada chocolate, um sabor por vez, foi depositado sobre um papel colorido em frente a cada participante da pesquisa, correspondendo a um Tema. Os Temas das primeiras três rodadas foram:

- A docência na Educação Básica
- Outras experiências docentes e não docentes no Ensino Superior
- A docência no Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Manauara

Após as três rodadas, acrescentamos, no centro da mesma, a citação de Bolzán; Isaia e Maciel (2013, p. 53):

Acreditamos, pois, que a formação de professores pressupõe a organização de um processo contínuo e sistemático que considere as exigências sociais, psicológicas, pessoais, contextuais e profissionais como parte do desenvolvimento profissional docente. Trata-se de um processo caracterizado por tensões e aprendizagens em contextos desconhecidos, nos quais os formadores buscam manter coerência profissional. Para que isso ocorra, necessitam reconhecer seu inacabamento, ou seja, precisam conscientizar-se de que são sujeitos em permanente evolução e desenvolvimento, pois só assim construirão sua identidade profissional. É, portanto, fundamental que professores adentrem o mundo da docência, compreendendo suas possibilidades e limites, isto é, que se envolvam com as situações específicas e formais de ensino capazes de favorecer a reflexão

³⁴ Em todos os Encontros ofereci lanche como forma de acolhida e de valorização. Inclusive eles também traziam algo às vezes para compartilhar. Cresci recebendo as visitas com um bom café, um lanche simples e saboroso. Sempre havia algo guardado na despensa para oferecer às visitas. Trago isso comigo até hoje e prezo com alegria porque, para mim, representa afeto. O chocolate e uma poesia também eram entregues ao final de cada Encontro, mesmo que durante recebessem outras poesias, músicas, dentre outros. Acredito que é importante chegar trazendo algo, compartilhar e ir embora também levando algo, não apenas imaterial, mas material também, simbolizando o vivido.

acerca das atividades pedagógicas organizadas e desenvolvidas na prática cotidiana.

Após lermos a citação, apresentei o Tema para a quarta rodada e acrescentei para cada participante a barra do chocolate maior:

- Eu, professor formador de professores para a Educação Infantil.



Figura 16 - Talentos
Fonte: Arquivo Pessoal da Pesquisadora

Após as rodadas, entreguei o roteiro para o registro final:

- O que o professor que fui ao ingressar na profissão docente me diz...
- O que eu, hoje, professor formador de professores, digo para o professor que eu fui ao ingressar na profissão docente...

Ao receber os registros escritos, questioneei:

- Do Encontro de hoje, o que fica...

Ao final, entreguei para cada participante a poesia “Das utopias” de Mário Quintana (1951) e os chocolates Talento da atividade.

1.1.4.2.4.2 Apontamentos sobre o Encontro 4

Na atividade de retomada do Encontro 3, os participantes apresentaram dúvidas sobre qual poesia haviam recebido e, como esqueceram de trazer os envelopes, cada um pegou uma poesia. Meire escolheu o “Verbo Ser”, de Drummond

e Quitéria, “Auto-retrato³⁵” de Cecília Meireles. Roberto participou em outra data e também escolheu “Verbo Ser”, de Drummond.

Adria compartilhou suas reflexões sobre o Encontro 3, no início do Encontro 5, visto que não participou do Encontro 4.

Embora houvesse planejado para que cada um deles recebesse uma poesia diferente, a compartilhasse com os colegas, relacionando tanto a reflexão sobre a sua poesia, quanto os diferentes olhares dos colegas sobre as suas e os modos de expressão artística de cada poeta, foi possível manter o propósito da atividade e as relações foram estabelecidas. As poesias de Mário Quintana e de Fernando Pessoa foram utilizadas no Encontro 5.

No Encontro 4, a escolha pela música “Nos bailes da vida” provocou várias relações com o percurso profissional de cada participante. Observamos que a tranquilidade em relação ao tempo para realizar as atividades do Encontro favoreceu a mediação e a reflexão. Nos momentos em que há interferências externas ou atraso restringindo o tempo, há impacto na realização do planejado e nos resultados das rodas de conversa.

Eles comentaram sobre a relação entre os chocolates Talento e os temas tratados, embora alguns conhecessem dinâmicas utilizadas com esse chocolate e outros, o modo como foi explorado no Encontro foi diferente e provocou muitas reflexões sobre o percurso profissional vivido por eles, assim como com a poesia de Mário Quintana ao final e a música “Nos bailes da vida” do início do Encontro.

1.1.4.2.5 Encontro 5: O olhar de hoje reconstruindo o(s) sentidos(s) do(s) Encontros

Após as boas vindas, a rodada sobre percepções, observações e reflexões sobre o Encontro 4, apresentei a proposta de dois subtemas para o Encontro 5: “Olhar para nós mesmos a partir dos Encontros” e “Olhar para os Encontros”, idealizados a partir da necessidade de reflexão sobre as vivências nos/dos Encontros em um momento distinto do que os Encontros 1, 2, 3 e 4 estavam acontecendo, um olhar de fora para algo que se viveu de dentro. Um novo espaço-tempo para olhar tanto para os encontros como para si mesmo e também para nos debruçarmos sobre o potencial formativo da pesquisa.

³⁵Escrita do título do poema conforme o original.

Antes de iniciarmos a primeira rodada, conversamos sobre algumas decisões importantes que precisavam ser tomadas, conforme havíamos combinado no Encontro 3, como:

- o modo como gostariam de ser identificados na pesquisa – ficou acordado o uso do primeiro nome;
- a sugestão que fizessem um texto de apresentação pessoal para integrar o texto em virtude das características do trabalho – foi aceito e ficou combinado que enviariam o texto por e-mail;
- sobre o uso de fotografias – ficou acordado que as mesmas deveriam enfatizar menos os participantes da pesquisa e mais as atividades; e
- caso houvesse necessidade, realizaríamos outro(s) Encontro(s).

1.1.4.2.5.1 Eu a partir dos Encontros

Para iniciarmos a Roda de Conversa, coloquei no centro da mesa, em papel colorido, o Tema:

*Ser professor(a)
Imagens refletidas
Vidas revividas
Ser professor(a)*³⁶

Lemos o Tema e ouvimos a música “Tocando em frente”, de Almir Sater e Renato Teixeira (1990), interpretada por Maria Betânia. Após, realizaram a primeira rodada, relacionando o Tema e a música.

Após a primeira rodada, entreguei, para cada professor formador, um material encadernado ao qual denominamos de “Álbum”. Fizemos o seguinte combinado: olhar página por página, atendendo aos comandos para virar a página, refletindo sobre o que está em cada uma delas, os sentidos e significados que se destacam em cada uma. Em silêncio, sem trocar impressões, considerar o eu pessoa, o eu acadêmico, o eu profissional e o eu professor formador de professores para a Educação Infantil.

³⁶ Imagem refletida como uma cena ou quadro, representativo de uma vivência, sobre o qual se ponderou, se refletiu e, a partir do que foi possível ressignificar o vivido.

O Álbum era composto por:

- Capa: Imagens refletidas
- Página 01: trecho de Manoel de Barros (2003)
“Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos”.
- Página 02: Imagens de Obras de Cândido Portinari e de Marisya Portinari já mencionadas nos Encontros 1 e 2.
- Página 03: Imagens de fotografias de Sebastião Salgado
- Página 04: Poesia de Fernando Pessoa (1999)
“Quando olho para mim não me percebo
Tenho tanto a mania de sentir
Que me extravio às vezes ao sair
Das próprias sensações que eu recebo[...]”
- Página 05: Espelho de duas faces com bordas brancas fixado no centro da página (esta página é em plástico duro transparente). Quando chegaram nesta página colocamos para ouvirem a música *Depende de nós*, de Ivan Lins (2008) para que observassem a página, o espelho e a imagem refletida no mesmo.
- Página 06: Dados de identificação da pesquisa.



Figura 17 – Álbum A

Fonte arquivo pessoal da pesquisadora



Figura 18 – Álbum B

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Após, houve a socialização em uma roda de conversa.

1.1.4.2.5.2 Os Encontros

Para o *Olhar para os Encontros*, coloquei, um por vez, os seguintes Temas, para organizar 06 rodadas:

- Antes dos Encontros
- Os Encontros
- Eu nos Encontros
- Os Encontros para mim
- Os Encontros para nós
- Após os Encontros

Após as rodadas, cada professor formador fez o registro do “Recado para si mesmo...”

- O que eu, professor formador de professores, digo para o professor que sou...
- O que eu, professor formador de professores, digo para o professor que ainda quero ser...

Finalizados os registros, cada participante expressou o que ficou do Encontro 5, lemos a poesia “Auto-retrato”³⁷, de Mário Quintana, ouvimos a música *Despedida*, (CARLOS; CARLOS, 1974) e fiz os agradecimentos.

1.1.4.2.5.3 Apontamentos sobre o Encontro 5

No Encontro 5 houve a possibilidade da tomada de decisões sobre a identificação dos participantes e o uso das imagens deles nos Encontros. Considero que foi importante aguardarmos até o Encontro 5 para que tomassem a decisão, porque eles já tinham mais elementos para entender melhor a pesquisa e se sentiram mais à vontade para uma decisão, neste caso, a possibilidade de escolha do uso do primeiro nome para identificação.

Foi muito relevante para a pesquisa eles aceitarem elaborar um texto de autoapresentação, intensificando a dimensão de sujeitos do processo. Roberto,

³⁷Escrita do título do poema conforme o original.

inclusive, a partir dessa solicitação, mencionou que irá sugerir uma estratégia parecida para a pesquisa de uma orientanda sua.

O Encontro 5 trouxe o desafio e a possibilidade de reflexão sobre as vivências nos Encontros 1, 2, 3 e 4, sobre o percurso da pesquisa e também sobre o próprio Encontro. Buscamos em cada Encontro que houvesse realmente um encontro, em um ambiente favorável ao trabalho e prazeroso. Organizamos o percurso para a efetivação de uma diversidade de atividades com meios materiais e simbólicos e uma regularidade no processo para favorecer a tessitura das vivências do antes, durante e após os Encontros, assim como nas biografias. As atividades selecionadas tiveram o desafio de mobilizar os processos de subjetivação e de objetivação dos modos de ser e de existir de cada sujeito participante da pesquisa a partir das temáticas redimensionando a relação entre vida, formação e profissão. Também houve o intuito de gerar necessidades, motivos e sentidos para a participação.

Ao finalizarmos a apresentação do percurso da pesquisa e, considerando que nos capítulos subsequentes trataremos da análise dos dados construídos nos Encontros, trazemos neste momento apenas uma fala da Quitéria analisando-os:

Os encontros foram impecáveis, eles foram extremamente leves, muito bem organizados. Extremamente bem pensados para articular pessoa e profissional, para a gente, realmente, digamos assim, lembrar disso, lembrar que somos pessoas e profissionais. Eles foram muito leves no sentido de trazer a poesia, de trazer a fotografia, de trazer a pintura. Extremamente inteligentes, ao mesmo tempo que eles foram, eu diria, digamos assim, muito leves, bem leves, eles rebuscaram de alguma forma as nossas histórias, as nossas emoções, as nossa queixas, as nossa ilusões, e as próprias desilusões também, [...] inclusive da questão dessa toalha de mesa, esse carinho, esse lanche, [...] eu acho que a gente até estava, digamos assim, de alguma forma, sem esse costume. (Encontro 5, Registro em áudio, 27 de dezembro de 2018).

Neste momento, destacamos que os Encontros se colocaram como desafios e possibilidades de engrandecimento da autoria, da autonomia, do diálogo, da legitimidade e da pluralidade estética dos discursos dos professores formadores participantes da pesquisa e da pesquisadora. As escolhas apresentaram-se como necessidade de valorizar, dar visibilidade e voz aos sujeitos, apresentando-os como protagonistas no/do estudo ao trançarem os relatos formando redes de significados e sentidos que pudessem sustentar sua formação e profissão como históricas. Cada Encontro foi organizado de modo que trouxesse as vivências (infância, escola, formação profissional institucionalizada e atuação docente) para que, a partir das

mediações das esferas não-cotidianas do conhecimento, os sujeitos refletissem sobre as mesmas e sobre cada Encontro, constituindo o percurso como formativo.

A pesquisa com características formativas traz desafios e possibilidades relacionados à formação e à atividade docentes, sustentadas pelas necessidades dos sujeitos envolvidos e do contexto, caracterizando-se pela superação do empirismo e do relativismo. Nutrida pelo Materialismo histórico-dialético e pela Psicologia Histórico-Cultural a pesquisa com formação busca contribuir para promover processos formativos conscientizadores e elementos mediadores da transformação da realidade a partir da formação crítica e do engajamento dos sujeitos participantes.

Não cabe mais, portanto, buscar conhecer o trabalho do professor separado do contexto, da sua profissão, da sua formação e da sua história, pois cada gesto e palavra têm sentido apenas quando estão vinculados à realidade e à pessoa que os gerou ou gera. O conhecimento, nesse entendimento, exige a consideração das condições concretas e contraditórias da atividade humana, a concepção da história como um movimento contraditório dos homens, a reflexão continua sobre essa realidade e sobre como as necessidades humanas são criadas e se modificam, a partir de um suporte teórico-científico que favoreça essa crítica.

Há situações sociais que marcam e impactam o desenvolvimento humano e isso deve ser considerado nos relatos das vivências. O ensino pressupõe uma ação intencional, requer tomada de decisão, posicionamento político e pedagógico. O afastamento de si, de sua história, de seu trabalho e da genericidade humana interfere nessa intencionalidade. Surge, para nós, o desafio de como, pesquisadora e professora formadora de outros professores, trabalhar de modo a que cada um possa refletir sobre as consequências de suas decisões e de suas atitudes, a partir da compreensão do porquê delas.

A pesquisa iniciou e se constituiu como inquietação pessoal e compromisso com a transformação social a partir da formação do professor formador. Contudo, como um processo histórico, não nos permite pensar que apenas no espaço-tempo da pesquisa far-se-á a transformação. Ela possibilita a nossa formação e fortalecimento para continuar investindo, pois o conhecimento humano sempre foi e será uma tarefa extremamente exigente. À medida que os estudos e os registros se sistematizam, a produção se complexifica, porque conhecer exige também construir novos conhecimentos, novas perguntas, novas necessidades provocadas pela dinamicidade da realidade. O percurso é de grande importância, estar em busca,

atento, desafiado é, na verdade, o que há de mais valioso e formativo na pesquisa. É uma trajetória formativa que nos permite, apesar dos limites, avançar e encontrar os antigos/novos motivos de continuar conhecendo. O processo forma, humaniza, dignifica o sonhado e o realizado. Ainda há muito por fazer. Que bom que estamos por aqui!

Embora os Encontros apresentados em sua estrutura constituam uma totalidade, serão apresentados, como forma de organização, em capítulos separados que abrangerão também o referencial teórico necessário à análise dos dados. No capítulo 2, serão apresentados os Encontros 1 e 2 que tratam das vivências na infância e na escola; no capítulo 3, os Encontros 3 e 4 que abordam as vivências na formação profissional institucionalizada e na atuação docente. O Encontro 5 contempla a reflexão sobre as vivências nos Encontros e integrará as Considerações Finais.

*[...] hoje desaprendo o que tinha aprendido até ontem
e que amanhã recomencerei a aprender.
Todos os dias desfaleço-me e desfaço-me em cinza efêmera:
todos os dias reconstruo minhas edificações em sonhos eternos.
Meireles (1979, p.141)*

2. AS VIVÊNCIAS NA INFÂNCIA E NA ESCOLA: REFLEXÕES NECESSÁRIAS À FORMAÇÃO HUMANO-GENÉRICA DE PROFESSORES FORMADORES

*Não apenas temos sido inacabados,
mas nos tornamos capazes de nos saber inacabados.
[...] a consciência do inacabamento torna o ser educável.
(FREIRE, 2001a, p. 75)*

Ao considerar a biografia (vida, formação e atuação docentes) do professor formador do Curso de Licenciatura em Pedagogia é necessário explicitar que coexistem no processo de constituição subjetiva desses sujeitos, diferentes vivências e, portanto, distintos significados e sentidos para a própria formação e para o trabalho de formar professores.

A formação de professores é uma necessidade humana estabelecida ao longo da história pelos homens, estreitamente vinculada à educação escolar. Deve ser, portanto, humanizadora, porquanto, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano e, conseqüentemente, a formação profissional, dá-se como resultado da apropriação de signos culturais. Em vista disso, a formação de professores é recolocada no papel de disponibilizar as objetivações culturais humano-genéricas que são correspondentes à apropriação dos professores em formação, em estreita relação com cada biografia, sustentada pela reflexão crítica e pela dimensão do inacabamento, como tão bem postula Freire (2001a).

O professor formador, então, precisa ser reconhecido (e reconhecer-se) como pessoa e profissional, repleto de possibilidades e de potencialidades, sujeito histórico, num determinado espaço-tempo histórico-cultural. A formação, como um processo contínuo, requer que se possa garantir espaço-tempo para a reflexão sobre as vivências nas biografias e, com isso, sobre os próprios quadros referenciais e as significações que coletivamente se consolidam como bases para os processos formativos, num mesmo *lócus* de atuação. A partir disso, pode-se ampliar as possibilidades de tomada de consciência a respeito da própria formação e do trabalho formativo que se realiza, seus objetivos, conteúdos e atividades, favorecendo a intencionalidade nas decisões que se consolidam no dia a dia da/para a formação de professores.

Se nos constituímos humanos na interação mediada com o meio social, a reflexão mediada sobre as vivências dos professores ao longo de sua vida, formação

e profissão, a partir do uso de registros orais e escritos, pode possibilitar a tomada de consciência a respeito da relação homem-meio como histórica, objetiva-subjetiva e repleta de possibilidades emancipadoras e libertadoras. Em vista disso, esta Seção apresenta as vivências na infância e na escola enunciadas pelos professores formadores participantes da pesquisa, temas dos Encontros 1 e 2, respectivamente, e as reflexões realizadas por eles. Trata a formação de professores como constituinte da formação humana; considera que a formação humana dá-se a partir das vivências nas esferas da vida cotidiana (HELLER, 1987); esta, em busca de genericidade, precisa avançar para as esferas da vida não-cotidiana; e, ainda, aponta as vivências como uma unidade entre indivíduo e meio que expressa a singularidade de cada professor formador como sujeito socio-histórico.

2.1 Formação de professores e processo de humanização: uma unidade necessária

*Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho, na ação reflexiva [...].
(FREIRE, 1987, p. 78)*

Para falar de formação de professores, é preciso falar de formação humana, de desenvolvimento humano, pois a formação de professores formadores é sua parte constitutiva. Dela depende e a ela retorna, numa relação dialética e histórica. Assim, as condições em que se dá a formação humana impactam a formação de professores e vice-versa. Ambas integram a realidade e participam da sua constituição como uma totalidade.

A partir da Teoria Histórico-Cultural, é possível compreender que cada ser humano se apropria das qualidades humanas ao se apropriar do patrimônio histórico-cultural, que “[...] o desenvolvimento histórico não elimina, de modo algum, o desenvolvimento natural e orgânico de cada pessoa no processo de desenvolvimento individual [...]” (RUBINSTEIN, 2017, p. 116) e que nascemos, biologicamente, com potencialidades e possibilidades para formarmos aptidões a partir das experiências sociais que estabelecemos desde o nosso nascimento (LEONTIEV, 1978a)

No processo de humanização, as leis biológicas são substituídas por leis socio-históricas que definem as novas condições de existência do homem como ser social. As relações estabelecidas com o meio (estruturadas pela organização das relações

de trabalho) numa sociedade capitalista e, portanto, desigual, constroem as diferenças que potencializam ou limitam o desenvolvimento humano a partir dos antagonismos entre as classes sociais e entre os processos de humanização e alienação. A formação humana é, portanto, uma possibilidade que pode ser efetivada em diferentes níveis, na medida em que, ao longo de um processo de construção cultural, nos constituímos como humanos e como singularidades.

Para a compreensão da complexidade da formação humana como um processo histórico e cultural, consideramos que o desenvolvimento de cada pessoa não é simplesmente a repetição do desenvolvimento da espécie. Conforme assevera Pino (2005, p. 52-53), “[...] a história de cada indivíduo é um caso particular da história geral da espécie”. O desenvolvimento da espécie é “uma tarefa coletiva” e o do indivíduo é uma “tarefa do coletivo”. Nesse sentido, a humanização “[...] da espécie confunde-se com o processo de produção da cultura”, já a do indivíduo “confunde-se com o processo de apropriação dessa cultura”, sendo, portanto, eminentemente educativa.

A dinâmica do processo de formação do gênero humano é representada pela unidade apropriação-objetivação. A apropriação (processo social de formação das faculdades específicas do homem que, pela internalização das características humanas objetivadas, contempla tanto objetividade e subjetividade como pensamento e atividade) e a objetivação (processo de produção e reprodução da cultura material e simbólica humana pela transferência da atividade física e mental do sujeito para o objeto) nos possibilitam ter consciência da genericidade humana (objetivada nas formas mais elevadas das produções humanas, como a ciência, a arte, a filosofia, a política, a ética) e manter uma relação consciente com ela (DUARTE, 2013).

A “lei genética geral do desenvolvimento cultural”, proposta por Vygotski (2012a), a partir de seus estudos, esclarece a origem social das funções psíquicas superiores (produtos do desenvolvimento histórico e especificamente humanas, conscientes e intencionais, como memória lógica, atenção voluntária, pensamento verbal, percepção categorial, reflexão, dentre outras). Explica que estas aparecem em cena duas vezes e em dois planos, o interpessoal (nas relações entre os indivíduos em um determinado meio no qual se insere tanto a formação de professores como a educação escolar) e o intrapsíquico (no interior de cada indivíduo), num processo em que ocorre a passagem do externo ao interno, que modifica o próprio processo, transformando as estruturas e as funções de cada indivíduo. Nesta perspectiva, aquilo

que foi relação entre pessoas num determinado espaço-tempo social, cultural e histórico, torna-se da pessoa e, conseqüentemente, do professor. Dentre todas as funções psíquicas superiores nos deteremos na memória e na reflexão neste texto.

A memória, essencial à formação humana, nesta pesquisa precisa ser acessada pelos professores formadores para a elaboração dos registros das suas biografias. Para Luria (1991, p. 39, grifos do autor) a memória pode ser identificada como:

[...] o registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior, registro esse que dá ao homem a possibilidade de acumular informações e operar com os vestígios da experiência anterior após o desaparecimento dos fenômenos que provocaram tais vestígios.

Martins (2015c, p. 160, grifos do autor) assevera que a experiência histórica da humanidade seria impossível sem a memória e que a função mnemônica, como todas as funções humanas, é um “[...] processo complexo e ativo cujo desenvolvimento, filo e ontogenético, compreende a superação de *formas naturais, involuntárias*, em direção a *formas voluntárias, culturalmente desenvolvidas*”.

Vygotski (2013) aponta a diferença entre a memória imediata e a mediada. Tal diferença consiste que, na mediada, o pensamento ocupa o primeiro plano, e, desta forma, possibilita a atuação do indivíduo sobre a recordação sem a dependência das propriedades naturais da memória, mas pela ação de conexões mentais entre imagem, signo e ato mnésico, ou seja, pela memória lógica.

A partir da necessidade de recordação, de acordo com Vygotski (2013), o que está em questão não é se a conexão entre signo e imagem são exatas ou verossímeis, mas se são efetivas para otimizar a recordação, exigindo um processo intencional tanto para maior efetividade da memorização quanto para o acesso a ela. A memória compreende o movimento de superação de formas involuntárias para formas voluntárias. Nessa perspectiva, o desenvolvimento da memória lógica e a intencionalidade dele resultante precisam ser garantidos na formação de professores, assim como a compreensão da unidade cognitivo-afetiva que sustenta toda atividade humana e que também está presente na memória.

A reflexão, como outra função psíquica superior, desenvolve-se no curso das atividades que são culturalmente mediadas, sendo inicialmente, conforme preconiza a “lei genética geral do desenvolvimento cultural” de Vigotski, compartilhada entre os

indivíduos e, então, transformada em consciência do indivíduo por meio da sua internalização, sendo mediada por ferramentas culturais como toda atividade humana.

A reflexão constitui-se nas/pelas ações reflexivas realizadas ao longo do desenvolvimento do indivíduo e, portanto, ao longo da formação dos professores; é mediada por ferramentas psicológicas e envolve um processo educativo de modo a que o sujeito pelo seu desenvolvimento, alcance o domínio da mesma. Além das ferramentas psicológicas, a reflexão é mediada por ferramentas culturais como os registros orais e escritos, as metáforas, as poesias, músicas, fotografias, curta-metragem e imagens de obras de arte utilizados nos Encontros.

Em vista disso, os professores formadores de professores precisam aprender a refletir. Lampert-Shepel e Murpht (2018, p. 23) defendem a apropriação e o domínio de meios mediacionais de reflexão para que seja possível a prática reflexiva como filosófica e passível de ser conduzida intencionalmente. A formação de professores e a criação de ferramentas psicológicas necessárias à atividade docente, segundo as autoras, envolve a apropriação e o domínio de diferentes meios mediacionais de reflexão e a atenção a cada um desses meios inseridos, porque eles mudam o processo de ação reflexiva e apoiam o desenvolvimento da reflexão como uma função psíquica superior. É necessário que os professores aprendam como refletir sobre a prática, apropriem-se da “[...] a trajetória dos meios midiáticos, a reflexão e as formas de desenvolver ferramentas psicológicas de reflexão”.

As autoras defendem a prática reflexiva como essencial ao processo formativo e à atividade profissional do professor quando se almeja que os professores sejam capazes de investigar e de transformar criticamente a sua prática. Como a reflexão é resultante da interação social, é importante que os professores possam participar de uma comunidade investigativa que se sustente no diálogo reflexivo continuamente. Pois,

[...] quanto mais desenvolvida a prática reflexiva do professor, maior a capacidade de conceituar a própria prática e transformá-la em práxis, mais forte é a autoria de suas próprias abordagens de ensino e aprendizagem, mais forte é a agência do professor na criação contínua dos sentidos. (LAMPERT-SHEPEL; MURPHT, 2018, p. 23).

O trabalho formativo precisa, então voltar-se para a reflexão como uma investigação e criação de sentidos, em que a teoria é essencial à compreensão da realidade, à formação de professores e à prática docente. A partir disso, o movimento

intelectual do professor precisa conduzi-lo à autonomia da crítica pela participação no contexto social e político de uma sociedade de classes, para além da sala de aula, ampliando a reflexão para um modelo compreensivo e explicativo do trabalho docente e que lhe dá sentido, de modo a sustentar a sua atividade como uma das condições para a formação humano-genérica e não como aplicação de uma técnica (GHEDIN, 2002, 2009).

Como um processo social, cultural e histórico, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores que, junto a outros sistemas integrativos mais complexos, como a vontade, a personalidade e a consciência, é condicionado pelas apropriações culturais que se dão de acordo com as possibilidades de acesso aos bens materiais e simbólicos já objetivados pela humanidade (portanto são também condicionadas pela organização social e econômica), apresenta, em vista disso, níveis de desenvolvimento diversos em cada indivíduo que se revelam na forma como cada um compreende, é e está no mundo, tanto em termos pessoais quanto acadêmicos e profissionais (TOASSA, 2009b).

As funções psíquicas superiores e os sistemas integrativos mais complexos são comuns a todas as pessoas, contudo o nível de consciência, por exemplo, é distinto de pessoa para pessoa, ou seja, “sonhar e pensar são funções da pessoa, porque só ela pode sonhar ou pensar isto ou aquilo, desta ou daquela maneira, em *função* da posição que ela ocupa no campo das suas relações sociais” (PINO, 2005, p. 104, grifo do autor).

O meio, para Vigotski (2010a), é, então, fonte de desenvolvimento das características especificamente humanas, o que requer, se se almeja o desenvolvimento humano genérico (síntese das atividades humanas mais elevadas – o patrimônio histórico-cultural da humanidade), a existência da forma ideal (aquela mais desenvolvida que se deverá atingir ao final do processo formativo e que, ao mesmo tempo, influencia e dá a direção a esse desenvolvimento) no meio sociocultural (como nos cursos de formação de professores e nas escolas) e, também, uma interação de qualidade com essa forma ideal (garantida pelo planejamento, organização do espaço-tempo e das relações interativas, seleção de recursos e de processos que efetivem a unidade conteúdo e forma) para que cada pessoa delas se aproprie e as transforme em aquisições suas. Assim, a formação e o desenvolvimento das características humanas, resultado das vivências de cada pessoa, exige um

processo de educação que garanta a forma ideal e a interação com a mesma, a partir da relação consciente do professor com a sua vida, formação e profissão.

A partir do exposto, o autodomínio da conduta não se realiza na ausência do conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmo, exigindo a superação dos impulsos naturais por atividades conduzidas intencionalmente, o que se dá por meio da formação e desenvolvimento de todas as funções psíquicas superiores (MARTINS, 2015a, 2015c).

Nessa perspectiva, o professor formador, que forma sua individualidade por meio da atividade no interior de determinadas relações sociais, iniciando-a no âmbito em si, caracterizada por uma relação não consciente com o gênero humano, precisa, ao longo do desenvolvimento e, a partir do acesso a processos intencionalmente organizados (educação escolar, nos cursos de formação de professores), buscar alcançar o âmbito da individualidade para si (formação do indivíduo como alguém que faz de sua vida uma relação consciente com o gênero humano) essencial à dignidade humana e ao exercício da profissão (DUARTE, 2001).

A partir do momento que compreendemos o processo de humanização como essencialmente educativo, compreendemos também a complexidade da educação institucionalizada e da sua prática, expandindo-a para a formação de professores e a pesquisa, de modo a superar falsas dicotomias entre biológico-social, individual-coletivo, teoria-prática, objetivo-subjetivo, afetivo-cognitivo, apropriação-objetivação, dentre outras, assim como concepções que definem um papel secundário para a educação escolar e acadêmica por defenderem que as qualidades humanas seriam geneticamente garantidas ou não desde o nascimento.

A formação humana ocorre em um contexto que exige lutas constantes pela superação das contradições construídas pela organização social, política e econômica que dificultam a apropriação do patrimônio histórico-cultural. Em vista disso, os processos de subjetivação alienados de um número expressivo de indivíduos comprometem acentuadamente a formação de níveis elevados de consciência pelos mesmos. Ao considerarmos, segundo Martins (2015c, p. 11), que o desenvolvimento do psiquismo do ser humano “[...] identifica-se com a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva, a quem cumpre a função de orientar o homem, subjetiva e objetivamente, na realidade concreta”, em situações de cerceamento e de dominação há o comprometimento desse desenvolvimento, forja-se uma formação deficiente ou a não formação de níveis elevados de consciência e de capacidade crítica,

naturalizando os processos históricos e retirando dos indivíduos a possibilidade do domínio da sua conduta que comprometem a sua participação nas atividades da vida não-cotidiana.

A nova compreensão da complexidade da educação¹ traz para a formação de professores o desafio e a responsabilidade de organizar intencionalmente o espaço-tempo e as relações a fim de promover a formação humano-genérica (tanto dos professores formadores quanto dos acadêmicos/professores em formação como dos alunos para os quais o trabalho deles se destina), bem como analisar criticamente as circunstâncias históricas, políticas, econômicas e sociais, a própria formação, as propostas e práticas equivocadas ainda existentes de modo a superá-las. A partir da compreensão da Teoria Histórico-Cultural, passa a ser responsabilidade do processo educativo (sujeitos, instituições e políticas públicas) organizar intencionalmente as condições adequadas para proporcionar, em maior nível possível, a apropriação-objetivação das qualidades humanas por todos os envolvidos.

Como, ao longo do processo formativo, o indivíduo “[...] cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade” (KOSIK, 2002, p. 13-4), o processo de apropriação-objetivação do conhecimento já produzido na prática social precisa ser novamente produzido em/por cada indivíduo, por meio de atividades educativas organizadas a partir da prerrogativa de que “[...] o conhecimento se realiza como separação de fenômeno e essência, do que é secundário e do que é essencial, já que só através dessa separação se pode mostrar a sua coerência interna, e com isso, o caráter específico da coisa” (KOSIK, 2002, p. 18).

A apropriação dos resultados da atividade humana, ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade, gera “[...] na atividade e na consciência dos seres humanos, novas necessidades, forças, faculdades e capacidades”, bem como “[...] a necessidade de novas apropriações e novas objetivações” (DUARTE, 2013, p. 32). Nesse movimento dialético, em que o homem se apropria em diferentes níveis, por meio de sua atividade, da genericidade humana e objetiva na sua atividade a sua genericidade, constitui-se a história social e a do indivíduo, promovendo

¹ A apropriação do patrimônio histórico-cultural nas esferas da vida cotidiana (costumes, objetos e linguagem), não exige uma ação intencional, pois se dá por meio de um processo educativo a partir do convívio espontâneo nas relações familiares e com a comunidade. Contudo, as objetivações não-cotidianas (arte, ciência, filosofia, política, dentre outras), próprias da vida não-cotidiana, exigem uma ação organizada intencionalmente para sua apropriação (MELLO, 2007; HELLER, 1987).

continuamente a transformação e o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade. Tal compreensão deflagra a urgência de que os processos formativos nos cursos de formação de professores, nas escolas e na pesquisa, gerem necessidades emancipatórias e humanizadoras na mesma medida em que se fundamentam nos níveis mais elevados da produção histórica da humanidade.

Um aspecto também importante a ser considerado ao abordarmos a formação de professores (tanto como finalidade do trabalho como essencial ao mesmo) é o estabelecimento do domínio da conduta ou controle sobre processos psicológicos como a memória, a atenção, o pensamento, a emoção e a reflexão a partir das mudanças fundamentais alcançadas na etapa superior do desenvolvimento. A vontade, produto de alto grau do domínio da conduta, representa um tipo especial de intervenção do homem sobre a sua própria natureza, do professor sobre a sua própria formação e atuação profissional, visto que “[...] o pensamento, propriamente dito, a formação de conceitos, os juízos e as deduções se baseiam na intervenção da vontade [...]”² (VYGOTSKI, 2012a, p. 133, tradução nossa).

Para que o professor possa exercer a sua profissão, emancipadamente, precisa ter desenvolvido/desenvolver ao longo da sua biografia (vida, formação e profissão) a “[...] capacidade de comportar-se independentemente das circunstâncias que atuam sobre ele de forma imediata [inclusive contra elas], guiando-se por objetivos próprios, conscientemente planejados”³, o que se torna possível ou limitado em virtude das condições sociais estruturadas pela sociedade (BOZHOVICH, 1978, p. 252, tradução nossa). Haverá nesse profissional a capacidade de ter opiniões, valores, exigências e atitudes próprias capazes de, conscientemente, promover a transformação (possível historicamente) do meio em que vive e a de si mesmo. Tal nível de desenvolvimento permitirá ao professor formador a atuação com níveis mais elevados de consciência na formação dos professores em formação e na condução da sua própria formação – que, acreditamos, exige a construção das condições para que seja possível um processo educativo-reflexivo intencionalmente mediado pelas esferas não-cotidianas do conhecimento.

²“El pensamiento, propriamente dicho, la formación de conceptos, los juicios y las deducciones se basan en la intervención de la voluntad [...]”.

³ “[...] capacidad de comportarse independientemente de las circunstancias que actúan sobre él en forma inmediata [y inclusive contra ellas], guiándose por objetivos propios, conscientemente planteados.”

A partir do exposto, a capacidade tanto de questionamento como de autoquestionamento é pressuposto da/para a reflexão na/da/para a formação e a atividades docentes, resultante de um intenso e amplo processo de busca no confronto entre o que se vive, o que se pensa, o que se faz e o que se quer fazer. Ao considerarmos a complexidade da formação e da docência, é necessária a ampliação do mundo da ação e da reflexão para além da sala de aula. Isso requer a formação da habilidade de problematizar os aspectos políticos, culturais, econômicos e sociais da profissão, da escola, da universidade, da sociedade e os sentidos construídos em relação aos mesmos e como eles condicionam a forma como se dá atuação profissional, o que envolve a elaboração da crítica às condições do trabalho e de vida e a proposição de alternativas para a emancipação como um coletivo (GHEDIN, 2002).

As diferentes posições e papéis sociais dos indivíduos na sociedade de classes e suas diversas experiências de vida geram diferentes vivências, conseqüentemente, diferenças no desenvolvimento e na formação da sua individualidade – em si ou para si. A compreensão dos fatores institucionais e sociais que condicionam a formação de professores e a atividade docente não se dá naturalmente. É necessária uma atividade intencional para a compreensão dos processos sociais e humanos como históricos. Nela se engendra a construção e autoconstrução do conhecimento do real e do próprio indivíduo na medida em que se aprende a desvelar a essência por trás da aparência.

Como síntese de múltiplas determinações sociais, o professor formador, seus interesses, necessidades e significações, sua formação e suas atividades encerram a unidade dialética entre ele como indivíduo e a sociedade. Todas as relações que se estabelecem ao longo da sua biografia são relações sociais condicionadas historicamente e dão forma à sua individualidade e, como tais, não podem ser desconsideradas.

A formação de professores, a partir do exposto, precisa estar imbricada pela proposta de formação de indivíduos comprometidos com um trabalho voltado para a formação humana, o atendimento e a provocação de necessidades humano-genéricas; contribuir para a eliminação das formas de desumanização a que todos estamos submetidos, a partir da compreensão da realidade como processo socio-histórico e da necessidade de corroborar para o “vir a ser da individualidade para si”, vencendo a ruptura entre essência e existência com ciência de que tal conquista exige

a superação das relações desiguais na sociedade (DUARTE, 2013, p. 242). Necessita, ainda, articular a questão educacional e a questão política e implicar no processo a busca do acesso para todos (professores formadores, acadêmicos/professores em formação) ao patrimônio histórico-cultural produzido pela humanidade de modo que possa ser igualmente ampliado ao trabalho realizado nas escolas.

2.2 A formação de professores como mediação entre a vida cotidiana e a vida não-cotidiana: desafios para a aproximação da genericidade humana

*A consciência do mundo,
que viabiliza a consciência de mim,
inviabiliza a imutabilidade do mundo.
(FREIRE, 2000, p. 40)*

Os conceitos de “cotidiano” e “não-cotidiano” apresentados por Heller (1987) são mediadores para a compreensão do desenvolvimento do indivíduo, da formação e da atividade docentes dos professores formadores.

Heller (1987) demonstra em seu trabalho as relações entre a estrutura da vida cotidiana (a vida cotidiana estrutura-se no cotidiano, nas relações interpessoais mais próximas pela apropriação das objetivações genéricas em si que constituem a base da formação mais elementar dos indivíduos, como: a linguagem, os costumes e os usos dos objetos – utensílios e instrumentos) e as formas cotidianas de pensamento e ação. Tais relações possibilitam a compreensão do desenvolvimento intelectual, afetivo e moral dos indivíduos numa sociedade de classes, sob relações sociais de dominação, em que a vida cotidiana, quando marcada por processos de alienação decorrentes do modo de produção capitalista, limita as possibilidades para o pleno desenvolvimento humano. A autora discute, ainda, o conceito de vida não-cotidiana (que se constitui a partir da apropriação de objetivações humanas mais complexas, as objetivações genéricas para si – ciência, arte, filosofia, moral e política, construídas pelos homens ao longo da história da humanidade).

O processo de formação humana dá-se nas esferas da vida cotidiana (heterogênea porque solicita todas as nossas capacidades em várias direções), num determinado espaço-tempo, numa dada cultura e em relação com determinadas pessoas, defende Heller (1987). A vida cotidiana é, portanto, intrínseca à existência humana. É nela que se forma o indivíduo e que são aprendidas as normas e os valores

sociais, a utilização dos objetos da cultura, a comunicação e a convivência com outras pessoas. Todavia, a vida cotidiana não é idêntica para todos, nem na sua forma e nem no seu conteúdo, assim também as possibilidades para o desenvolvimento humano não são iguais para todos. Essa diversidade existe em virtude da mediação entre a reprodução espontânea da existência física e as formas mais elevadas da genericidade humana – explicitando, tanto as possibilidades como os cerceamentos nas apropriações das objetivações genéricas existentes no meio (se em si e/ou se para si), decorrentes das desigualdades produzidas historicamente.

O processo formativo característico da vida cotidiana ocorre de modo não sistematizado ou problematizado, por meio da convivência com os outros no meio social e cultural. É espontâneo. Dá conta das necessidades inerentes à vida cotidiana. Pela apropriação das objetivações genéricas em si, forma-se a individualidade em si necessária à reprodução da existência do sujeito, que não exige, segundo Duarte (2013), uma relação consciente com essas objetivações. Para o autor, essa relação consciente inviabilizaria a vida cotidiana em função da diversidade de atividades que precisam ser realizadas (higiene pessoal, alimentação, locomoção, organização do ambiente, dentre outras). Contudo se, além de espontâneas, essas relações também forem alienadas, há a formação de uma individualidade em si alienada.

A alienação não é característica da vida cotidiana, mas consequência de uma organização social que dificulta ou impede o relacionamento do indivíduo com as esferas da vida não-cotidiana e o restringem, muitas vezes, à (in)satisfação de necessidades básicas como alimentação, saúde, vestimenta, moradia e segurança, promovendo a formação de um psiquismo cotidiano alienado. Compromete, assim, o desenvolvimento das máximas possibilidades do ser humano, possível apenas mediante a apropriação das objetivações genéricas para si quando, então, tais objetivações passariam a constituir o processo de formação de sua individualidade para si (DUARTE, 2013).

O processo contínuo de apropriação-objetivação, como já pontuado anteriormente, explica a possibilidade histórica da formação humana e igualmente da formação de professores. Mas, ao serem geradas no interior das relações sociais de dominação, podem ficar restritas às relações de alienação, constituindo-se como “deformação”. Tal afirmativa provoca a reflexão crítica sobre a formação de

professores e a necessidade de gerar, ao longo do processo formativo, necessidades⁴ cada vez mais elevadas pela mediação das objetivações genéricas para si por meio de um processo educativo, intencional, consciente e sistematizado para aproximar cada indivíduo das conquistas humano-genéricas.

Na vida cotidiana, as apropriações podem colocar o indivíduo em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a “compreensão” das coisas e da realidade, porque o mantêm no nível da aparência dos fenômenos (KOSIK, 2002). Nessa perspectiva, o modo de vida cotidiano configura a ação e o pensamento cotidianos regidos pela imediatez e pelo pragmatismo a fim de dar conta das suas necessidades, e, a partir disso, a “[...] imagem do objeto produzida pelo pensamento cotidiano é sempre, em maior ou menor medida, uma representação caótica da realidade” (MELLO, 2000, p. 49).

Algumas características da vida cotidiana, destacadas por Heller (1987), favorecem a compreensão dos aspectos morais, cognitivos e afetivo-comportamentais relevantes à produção e reprodução da mesma. São eles: a

⁴ As necessidades dos indivíduos, segundo Leontiev (2017), estão determinadas pelas condições pessoais e sociais de vida. O autor coloca que toda atividade está direcionada para a satisfação de necessidades que podem estar restritas às esferas da vida cotidiana ou ampliarem-se para as da vida não-cotidiana. Leontiev (2017) destaca que a principal característica de toda necessidade é que ela possui um objetivo. E ressalta: sempre se tem necessidade de algo (de um objeto, de uma atividade ou de um resultado de uma atividade) que também se tem a necessidade das condições necessárias para satisfazê-las; toda necessidade adquire um conteúdo concreto em virtude das condições e da maneira como é satisfeita; a mesma necessidade pode se repetir (como a necessidade de alimento) e a sua repetição contribui para o enriquecimento do conteúdo das necessidades; e, ainda, as necessidades se desenvolvem na medida em que se ampliam os objetos e os seus meios de satisfação como na utilização das objetivações genéricas para si. A necessidade pode existir, Leontiev (2017) adverte, mas apenas isso não é suficiente para que se realize uma atividade. É necessário um objetivo que provoque a ação e lhe dê uma direção. Tais objetivos podem se expressar como imagens ou representações de pensamentos, conceitos ou valores morais. É o motivo da atividade, portanto, que dirige a ação para a satisfação da necessidade. Leontiev (1978b), distingue os motivos geradores de sentido (ao impulsionarem a atividade lhe conferem um sentido pessoal. Nesta atividade há uma unidade consciente entre os motivos e os fins.), e os motivos estímulos (coexistem com os motivos geradores de sentido. São os propulsores positivos ou negativos da atividade. São sinalizadores.) ao considerar a unidade existente entre os aspectos motivacionais e emocionais da atividade e assevera que os motivos podem mudar de função em diferentes atividades. É importante considerarmos que a existência de motivos não pressupõe a consciência deles. Em vista disso, há atividades realizadas pelos indivíduos em que os motivos podem estar ocultos. Contudo, o fato de estarem ocultos não lhes retira a sua força propulsora, avisa Leontiev (1978b). Em virtude da divisão social do trabalho, Leontiev (1978a) afirma que as relações sociais entre o significado (cultural) e o sentido (pessoal) não necessariamente coincidem, o que determina mudanças na estrutura interna da consciência e acaba por afastar o professor do seu próprio trabalho, na medida em que o motivo do trabalho se torna estranho ao seu conteúdo, provocando a alienação entre o professor e a atividade docente e, em virtude disso, também da sua formação. Tomar consciência dos motivos que sustentam a atividade e diferenciar os motivos dos fins da ação é, em virtude do exposto, essencial ao processo formativo dos professores e a sua atuação docente. Assim como o é a elevação das suas necessidades para as da esfera da vida não-cotidiana.

espontaneidade no pensar e no agir sem uma reflexão consciente e crítica; a *probabilidade* na organização das ações para a efetivação das possibilidades, dentro de uma margem aceitável de erro, sem reflexão e sem descartar a catástrofe; o *economicismo* ao promover a realização de ações em menor tempo e com menor esforço tanto físico quanto intelectual; o *pragmatismo* do pensamento não elevado teoricamente e voltado para a realização de atividades cotidianas; a *heterogeneidade* das ações que exige a funcionalidade e não processos complexos de reflexão e de teorização; a *confiança* como suporte ao pensamento e às ações cotidianas, pois a desconfiança as inviabilizaria; a *ultrageralização* que norteia a ação a partir de generalizações tradicionalmente aceitas ou a partir de generalizações estabelecidas por meio de experiências, caracterizando os juízos provisórios, os preconceitos e as analogias; a *entonação* como importante tom afetivo nas relações interpessoais, uma ultrageneralização emocional, que interfere na avaliação dos outros e na comunicação; o *uso de precedentes* como referenciais para o conhecimento e a ação cotidiana; a *imitação* como um elemento importante na aprendizagem dos hábitos, costumes, usos dos objetos e na comunicação (FERREIRA; BISSOLI, 2018).

A vida cotidiana, como mediadora entre o singular e o universal, não pode ser analisada sob uma perspectiva negativa, visto que é constituída por objetivações que permitem uma relação imediata com o meio social em que cada indivíduo se insere desde o nascimento. É, portanto, uma infraestrutura para o desenvolvimento humano em que se dá, também, a possibilidade ou não da vida não-cotidiana. A vida não-cotidiana, é importante ressaltar, exige as capacidades formadas pelo indivíduo nas esferas da vida cotidiana como: a coragem, o autocontrole, o compromisso, a consciência da existência de uma comunidade, o apego, a gratidão, dentre outras (HELLER, 1987).

A formação da individualidade especificamente humana, historicamente desenvolvida, inicia, portanto, no âmbito em si, sem uma relação consciente de nível mais elevado do indivíduo com essa individualidade, visto que é espontânea. E, a partir dela, há a necessidade histórica de se investir na possibilidade de formação da individualidade para si, representando as máximas possibilidades de desenvolvimento da individualidade – de uma relação consciente com o gênero humano. Necessidade em que se inserem a formação de professores e a educação escolar. O desafio é que a elevação do em si ao para si não seja uma exceção (DUARTE, 2001).

Nesta perspectiva, é necessária a compreensão de que as características da cotidianidade, “[...] elementos ontológicos, inelimináveis, próprios da vida cotidiana” (MELLO, 2000, p. 55), não podem ser transpostas para as esferas da vida não-cotidiana, neste caso para a formação de professores e a educação escolar, conseqüentemente. A formação de professores requer níveis elevados de consciência e de conhecimento (portanto necessita da apropriação das objetivações genéricas para si) para a apreensão da essência dos fenômenos e dos objetos e o estabelecimento de uma relação consciente com a própria singularidade e com o gênero humano - não pode, portanto, ser guiada pelo senso comum, pela obviedade ou por qualquer outra característica da vida cotidiana.

Uma das exigências da formação de professores e da docência, num processo de homogeneização, é superar as formas espontâneas de agir, pensar e sentir da vida cotidiana para que sejam organizadas e realizadas de modo intencional, efetivando processos educativos humanizadores que oportunizem a formação de profissionais inteiramente comprometidos, “[...] uma individualidade que concentra todas as suas forças e capacidades no cumprimento de apenas uma tarefa incorporada em uma esfera homogênea” (HELLER, 1987, p. 116).

A formação de professores, mediadora entre a vida cotidiana e a não-cotidiana, precisa considerar que, tanto os professores formadores quanto os acadêmicos/professores em formação e os seus alunos nas escolas, participam de um conjunto de atividades que os formam ao longo de suas biografias. A compreensão da formação das capacidades humanas como historicamente desenvolvidas em seu movimento inter-relacional no/com o meio exige o compromisso com a organização de atividades que proporcionem a reflexão sobre o mundo por meio de diferentes e sofisticadas linguagens e formas de compreensão, necessárias para a docência, de modo que a elevação dos níveis de consciência de si mesmo, do outro e do mundo ampliem as possibilidades para o vir a ser. Movimento possível a partir da compreensão da consciência como um produto social.

2.3 A consciência e tomada de consciência: uma relação de compreensão e de conhecimento ativa com o meio social essencial à formação e a atuação docentes

Nesse ponto sou abastado.
 [...] (BARROS, 1998)⁵

Ao darmos continuidade à defesa da importância da formação da consciência e do seu desenvolvimento no processo de formação de professores, trazemos, a partir de Marx e Engels (2007, p. 94), a ideia de que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”. Vygotski (2012a), neles embasado, define que é por meio das relações com as condições da realidade, criadas pelos homens, com os outros e consigo mesmo que emergem, processualmente, as características que constituem a humanidade nos indivíduos, expressando como se posicionam no interior do sistema de relações sociais de uma determinada sociedade por meio de atitudes, valores, necessidades, escolhas, participação e envolvimento.

Para Vygotski (2001), a consciência é um todo único, um processo integral, em que se modifica a estrutura, bem como o vínculo entre as partes a cada nova etapa. As funções psíquicas superiores, como estruturas de conduta consciente, compõem a consciência e mantêm entre si uma relação dialética parte-todo.

A consciência orienta a atividade do indivíduo a fim de satisfazer as suas necessidades, tanto as biológicas quanto as novas criadas por ele mesmo a partir das relações num certo contexto. Nessas incluem-se a formação e a profissão docentes. Dessa maneira,

[...] atividade e consciência mantêm entre si uma relação dinâmica e de dependência recíproca, por meio da qual a consciência cumpre a função reguladora da atividade, e nesse processo o afeto participa como a base do registro subjetivo, como um efeito que as influências externas exercem sobre a vida psíquica do sujeito. (GOMES, 2013, p. 513)

Se a realidade existe fora e de modo independente da consciência dos homens é preciso que entendamos que a consciência, segundo Toassa (2009b, p. 72) “[...] é sempre consciência mediada de alguma coisa”, primeiramente, é a relação com o meio, com os outros e, depois, relação consigo próprio. Tal perspectiva exige a representação dessa realidade em diferentes linguagens como forma de nova apropriação, significação e objetivação.

⁵ Este trecho do poema do livro “Retrato do Artista quando coisa” de Manoel de Barros está disponível em: <https://sonhosdeletras.com.br/3-poemas-do-livro-retrato-do-artista-quando-coisa-de-manoel-de-barros/>

Vygotski (2001, p. 295, tradução nossa) identifica o significado da palavra como unidade básica entre o pensamento e a linguagem e ainda como princípio explicativo, organizador da consciência humana. Defende que a consciência se reflete na palavra e que “[...] o significado da palavra evolui com o desenvolvimento da criança. Varia também quando se modificam as formas de funcionamento do pensamento”⁶. Dessa maneira, podemos conhecer a variabilidade, a natureza do significado e a própria consciência pela palavra.

Vigotski utiliza o termo tomada de consciência como uma relação, de acordo com Toassa (2009a, p. 73, grifos do autor), uma tomada de consciência com “[...] respeito ao meio, ao próprio eu e às vivências subjetivas, realizada por um complexo mecanismo psicológico [...] [onde se estabelece uma] relação de *compreensão* ou *conhecimento*, ativa com o meio social [...]”.

A consciência é, portanto, um processo ativo e também mediado que, ao vincular o ser ao objeto, promove a sua representação. Todavia, a realidade não se reflete simplesmente na consciência, o indivíduo a reconstitui ativamente e nela interfere, produzindo uma nova versão da realidade externa, das próprias vivências representadas na palavra e de si mesmo, estabelecendo relações entre significados e sentidos, e efetivando possibilidades para o vir a ser, num processo em que a significação exerce um papel importantíssimo (MARTINS, 2015c).

A significação é resultante da atividade social humana, constitui-se um processo essencial à formação do ser humano e da sua consciência, na medida em que, por meio dela, cada indivíduo se apropria das objetivações humanas nas interações sociais que estabelece. Para Leontiev (1978b, p. 225), “[...] a significação é a forma em que um determinado homem chega a dominar a experiência da humanidade, refletida e generalizada”⁷. A significação, ainda segundo o autor, tem uma existência externa ao indivíduo, tem caráter objetivo. A sua dimensão subjetiva aparece na sua apropriação, quando as significações passam a ter um sentido pessoal para o indivíduo.

Significado e sentido, numa sociedade organizada em classes, não são necessariamente coincidentes. A cisão entre significado e sentido estabelece um

⁶ “El significado de la palabra no es permanente, evoluciona con el desarrollo del niño. Varía también cuando cambian las formas de funcionamiento del pensamiento.”

⁷ “La significación es la forma en que un hombre determinado llega a dominar la experiencia de la humanidad, reflejada y generalizada”.

descompasso entre motivos e fins, e, também, de acordo com Leontiev (1978a), uma mudança na estrutura interna da consciência, expressando-se no distanciamento do professor do seu trabalho (fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos da sua profissão; planejamento, processos de ensino, avaliação; formação humano-genérica dos acadêmicos/professores em formação e dos alunos nas escolas). Um trabalho que pertence às esferas não-cotidianas do conhecimento humano passa, em função dessa ruptura, a ser guiado pela cotidianidade.

Em vista do exposto, é importante relacionarmos que nas formas alienadas de formação de professores, o sentido fica dissociado do conteúdo da atividade, pois está atrelado a outras situações que não o compromisso com o desenvolvimento humano genérico. Sua organização não busca promover a máxima apropriação das riquezas materiais e simbólicas já existentes, essenciais ao processo formativo para esta profissão, tampouco a compreensão e assunção dos seus objetivos humanizadores. A ruptura entre significado social e sentido pessoal é um processo social de alienação que cerceia o desenvolvimento da individualidade do professor em formação, visto que o distancia o núcleo da atividade docente (DUARTE, 2004).

Both (2016, p. 266), ao refletir sobre essa ruptura e a sua relação com a formação de professores, considera que

[...] a possibilidade de superação da cisão entre o significado social e o sentido pessoal do trabalho docente existe para todos os educadores, pois, sabemos que esse processo é fruto da construção humana. Ou seja, tanto a cisão do significado e do sentido do trabalho quanto a unidade entre ambos resulta do acesso empobrecido ou enriquecido de cada indivíduo à cultura material e não-material produzida pela humanidade. Isso nos permite inferir que a formação docente não gera os mesmos resultados em cada professor, pois cada qual possui relações distintas com a cultura. O desafio ao formador é o de incidir na zona de desenvolvimento iminente de cada graduando ou professor para impelir o desenvolvimento das capacidades psíquicas a partir do nível em que se encontram.

A atividade consciente do professor formador dá-se, portanto, pela consciência da prática existente (porque, para que, como, com quem, para quem, com o que, quando e onde). A consciência, como tomada de consciência em relação ao meio, a si mesmo e às suas vivências é uma relação de compreensão e de conhecimento ativa com o meio. Assim, atividade e consciência mantêm entre si uma relação dinâmica e de dependência recíproca, por meio da qual a consciência cumpre a função reguladora da atividade, e nesse processo o afeto participa como a base do

registro subjetivo, como um efeito que as influências externas exercem sobre a vida psíquica do sujeito. (GOMES, 2013, p. 513)

É um processo essencialmente formativo. Demanda, por conseguinte, ao longo do percurso formativo e da prática educativa, transpor o fato, fenômeno ou objeto do plano da operação para o plano da linguagem - das múltiplas linguagens que se tornam meios de acesso, de desenvolvimento e de objetivação da consciência. Assim como a apropriação das formas mais elaboradas da consciência genérica, pois

[...] toda penetração mais profunda da realidade exige uma atitude mais livre da consciência para com os elementos dessa realidade, um afastamento do aspecto externo aparente da realidade dada imediatamente na percepção primária, a possibilidade de processos cada vez mais complexos, com a ajuda dos quais a cognição da realidade se complica e se enriquece. (VIGOTSKI, 2000, p. 129).

O processo de conhecer, como já anunciado, de tomar consciência, implica ir da aparência à essência. Para tal, a atividade (reflexão sobre as vivências presentes nas biografias dos professores formadores, mediadas pela Arte), segundo Toassa (2009b), precisa ser destacada e tomada como um objeto da consciência, assim como é também necessário apreender os próprios processos psíquicos por meio da generalização e sistematização dos conhecimentos mais complexos e elaborados já existentes, envolver a mediação de um conceito por outros conceitos, inserindo-os em uma teia de relações. Decorre dessas iniciativas, as oportunidades para os professores formadores estabelecerem novas relações entre vida, formação e profissão, trazendo para a sua atividade profissional novas compreensões, possibilidades e compromissos.

A indispensabilidade de compreensão da existência dos condicionamentos desafia a busca de possibilidades de elevação da consciência e da autoconsciência, o que implica, além do conhecimento sobre si mesmo, o estabelecimento dos nexos existentes entre este conhecimento e o sistema de relações sociais em que o professor encontra as reais condições de sua existência, as interações sociais que estabeleceu/estabelece, o papel que desempenhou/desempenha e o lugar que nelas ocupou/ocupa. A autoconsciência é, portanto, decorrente de um processo (educativo e intencional) em que cada um se reconhece na realidade mais ampla ao mesmo tempo em que esta realidade é reconhecida nele. A autoconsciência,

[...] exige o confronto mediado pela consciência entre atividades e motivos, sem o qual impossível se torna a organização da atividade em torno de motivos vitais, ou tendo em vista o atendimento de motivos geradores de sentido para a vida. (MARTINS, 2001, p. 151).

A formação de professores pressupõe, por conseguinte, uma ação intencional sustentada por uma consciência crítica, visto que requer posicionamento político, ético, filosófico e pedagógico. O afastamento de si, da sua história, do seu trabalho e da genericidade humana pelo professor formador, como já advertido, interfere nessa intencionalidade porque é pela atividade humana no e com o meio (família, escola, comunidade, formação profissional, instituições em que atua, dentre outros) que desenvolve a consciência como uma unidade de sentidos e de realidade. Reafirma-se, com isso, o desafio, em nossa sociedade, de se efetivar processos formativos da e para a docência que promovam a formação da consciência crítica.

Do ponto de vista específico da prática educativa, a consciência crítica implica lançar mão da filosofia, com a qual se desenvolve a contemplação, a reflexão e a crítica; da ciência, pela qual apropria-se de um método para pensar e apreender a prática inserida no contexto mais amplo da realidade objetiva; da arte que, ao apresentar, de forma intensificada, os conflitos existentes na realidade contraditória que todos os homens vivem, educa os órgãos dos sentidos para participar das benesses da cultura e dos problemas do gênero humano; da ética e da moral que ensinam valores essenciais que permitem que o processo de apropriação não se realize em benefício único e exclusivo de alguns homens ou de uma classe e em detrimento do gênero humano. (MELLO, 2000, p. 108).

Nessa perspectiva, a formação de professores integra o trabalho de educação das consciências e de compreensão dos motivos que condicionam a formação e a atividade docentes, valorizando-os ou modificando-os. Segundo Sánchez Vázquez (2011), para além de um processo meramente pedagógico, a formação é um processo revolucionário porque, ao mudar as circunstâncias (condições estruturais, organizacionais, culturais, epistemológicas, metodológicas e relacionais da formação de professores), muda-se o homem e, por conseguinte, a consciência. Contudo, alerta o autor, a unidade entre circunstâncias e atividades humanas, entre a transformação das primeiras e a autotransformação do homem só pode ocorrer pela prática revolucionária.

A retomada da relação consciente com as transformações sociais e consigo mesmo, suas necessidades e motivos é, portanto, condição para a prática revolucionária. Este processo requer que o professor formador possa reconhecer as

articulações entre a realidade, a sua biografia, os seus atos, seus motivos e os fins propostos, inserindo-os num sistema que permita considerar as causas e as consequências de suas decisões. Acreditamos que é por meio de propostas que analisem criticamente as relações e as objetivações decorrentes da alienação ainda existente na sociedade, considerando os sentidos construídos pelos professores em suas vivências que esta poderá ser enfrentada e superada.

2.4 Vivência: expressão da singularidade do professor formador e do(s) sentido(s) da própria formação e da atividade docente

*A história é tão vir a ser quanto nós [...]
(FREIRE, 2001a, p. 19)*

A complexidade inerente ao processo de formar-se humano, de formar-se professor e de Ser professor traz a vivência como um elemento extremamente importante que envolve cognitivamente e afetivamente o professor formador, revelando-o como singular e protagonista. Cada vivência engloba como ele se sente na relação que estabelece com o meio, com as pessoas, com a formação e com a profissão, e, ainda, a tomada de consciência frente a tudo isso e a si mesmo. Tal processo resulta nos sentidos que atribui ao que vivencia e no modo como age no mundo.

Cada pessoa é única e vivencia uma dada situação de modo diferente de outra. Assim, a vivência aponta os “[...] elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento de sua personalidade consciente” (VIGOSTKI, 2010b, p. 683). A situação acaba sendo distinta de acordo com aquilo que a situação suscita na pessoa e ainda de acordo com a influência que exerce em seu desenvolvimento. Uma mesma circunstância exterior resulta num quadro totalmente diferente para cada pessoa, uma vez que “[...] possui influência diferente sobre o desenvolvimento de cada um” (VIGOSTKI, 2010b, p. 685).

Vigotski (2010a) apresenta a vivência como uma unidade

[...] na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços

constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (VIGOTSKI, 2010b, p. 686).

Nesta perspectiva, cada situação é vivenciada conforme a constituição de cada pessoa, cuja singularidade se mobiliza e determina como se vivencia cada acontecimento e como muda, ao longo do desenvolvimento humano, o modo como o meio a influencia. Influência esta que depende do grau de compreensão que se tem do meio e da própria relação com ele. Assim, ao se conceber a realidade de modo diferente, estabelecem-se relações diferentes. Mesmo que o meio permaneça inalterado (hipoteticamente), se a pessoa muda, muda a vivência.

Segundo Vygotski (2012b), as vivências devem ser compreendidas no interior do problema da dinâmica da personalidade e da consciência, porque representam a unidade sistêmica consciência-personalidade em que todas as funções se relacionam.

A vivência

[...] constitui a unidade da personalidade e do meio [...], deve ser entendida como a relação interior da criança como ser humano, com um ou outro momento da realidade. Toda vivência é uma vivência de algo. Não há vivência sem motivo, como não há ato consciente que não seja ato de consciência de algo. Porém, cada vivência é pessoal. [...] A verdadeira unidade dinâmica da consciência, unidade plena que constitui a base da consciência é a vivência. [...] A vivência determina de que modo influi sobre o desenvolvimento da criança um ou outro aspecto do meio. [...] Em minha vivência se manifestam em que medida participam todas as minhas propriedades formadas ao longo do meu desenvolvimento em um momento determinado. [...] O meio determina o desenvolvimento da criança através da vivência deste meio. (VYGOTSKI, 2012b, p. 383, tradução nossa).⁸

A vivência, em se tratando de enfocar o tema de nosso trabalho, refere-se, pois, a uma relação interior e pessoal do professor formador com o meio, seu nível de consciência e influencia a sua relação com a formação de professores, com a própria formação e com a sua atividade docente. É, portanto, a vivência de cada professor

⁸ “[...] constituye la unidad de la personalidad y del entorno [...], debe ser entendida como la relación interior del niño como ser humano, con uno o outro momento de la realidad. Toda vivencia es una vivencia de algo. No hay vivencias sin motivo, como no hay acto consciente que no fuera acto de conciencia de algo. Sin embargo, cada vivencia es personal. [...] La verdadera unidad dinámica de la conciencia, unidad plena que constituye la base de la conciencia es la vivencia. [...] La vivencia determina de qué modo influye sobre el desarrollo del niño uno u otro aspecto del medio. [...] En mi vivencia se manifiestan en qué medida participan todas mis propiedades que han formado a lo largo de mi desarrollo en un momento determinado. [...] el medio determina el desarrollo del niño a través de la vivencia del dicho medio.”

formador que define a influência do meio na sua biografia, em quem ele é hoje, em sua formação, em seu trabalho e nas suas concepções sobre a formação e a atividade docentes.

Se a vivência define a influência do meio no desenvolvimento da personalidade consciente, a reflexão mediada pela Arte sobre as vivências objetivadas nos registros das biografias e nas dos Encontros pode promover a elevação do nível de consciência dos professores formadores sobre a própria formação, a formação de professores de um modo geral e sobre a sua atividade docente. Nesse processo, a reflexão, como todas as funções psíquicas superiores, histórica e socialmente construída no curso de atividades humanas culturalmente mediadas, desempenha papel importante no desenvolvimento da consciência e da autoconsciência de cada indivíduo como um sistema. A reflexão é, como habilidade humana, “[...] a capacidade de considerar a si mesmo ou a própria ação como outro, como tema de mudança intencional. É metacognitiva, uma vez que requer pensar sobre o pensamento” (LAMPERT-SHEPEL; MURPHT, 2018, p. 2).

Toda reflexão está situada historicamente a partir de situações concretas relacionadas ao contexto político, econômico, cultural e social. Assim, todo indivíduo por apropriar-se da cultura em que está inserido, é, segundo Ghedin (2002) reflexivo. Contudo, há diferentes níveis de reflexão alcançados pelos indivíduos. Para Ghedin (2002, p. 130), as diferenças entre os conhecimentos fundados na reflexividade situam-se, de um lado, “[...] nas condições históricas e objetivas do sujeito que reflete e, por outro lado, diríamos, no trabalho, como ação fundante do humano e da sua condição”.

A reflexão, como uma função psíquica superior é sistêmica (seu desenvolvimento está relacionado com o da imaginação, linguagem, análise, emoção e pensamento – com todas as funções psíquicas superiores), historicamente desenvolvida (como produto do desenvolvimento histórico), socialmente construída (desenvolvida por meio da interação social) e culturalmente mediada (mediada por ferramentas culturais); condição indispensável para o desenvolvimento da consciência e da autoconsciência (LAMPERT-SHEPEL; MURPHT, 2018).

Assim, ao refletir sobre as vivências que caracterizam sua biografia, o professor formador tem a possibilidade de se reconhecer e se diferenciar no/do meio e nas/das relações, afirmar sua singularidade na particularidade, de modo cada vez mais intencional pela aproximação com a universalidade em seus percursos formativos

(escolarização, graduação e pós-graduação), num processo também metarreflexivo.

Embora determinando as ações, a relação interior da consciência e personalidade com o meio não pode simplesmente ser depreendida dos atos dos professores formadores, exige, por conseguinte, a elucidação da própria pessoa expressa na fala ou por meio de outras linguagens (VYGOTSKI, 2012a).

A linguagem (que se forma no mesmo processo que a consciência) é inerente ao desenvolvimento humano e condição para conhecer, expressar, instruir, apropriar-se, desenvolver-se e relacionar-se. Não pode, portanto, estar alijada do processo formativo, investigativo ou da profissão, porque apenas “[...] uma relação consciente com a linguagem pode ser condição da nossa liberdade, a condição de podermos transformar as circunstâncias” (MELLO, 2000, p. 107).

As vivências dos professores formadores, expressas em seus enunciados, colocam em ação o significado partilhado socialmente e o sentido pessoal⁹ que conformam um modo de ser e de existir de cada participante. As vivências, segundo Toassa (2009b), abarcam a tomada de consciência e a relação afetiva do professor formador consigo mesmo e com o meio. Ao mesmo tempo, as vivências “[...] inscrevem-se numa temporalidade de fatos que se estendem ao passado, presente e futuro da vida psicológica” (TOASSA, 2009b, p. 28), não se restringem ao momento em que a vivência ocorreu/ocorre. Podem, então, ser revisitadas e novos sentidos podem ser construídos na medida em se que tornam objeto de reflexão a ser (re)conhecido.

2.5 As vivências na infância: a criança que fui pelo olhar do adulto que sou

*Uma história não deve ser apressada,
tem-se de compor devagarinho, é que nem bordado,
deve obedecer a um risco.
(DOURADO, 1983)¹⁰*

⁹ Vygotski (2012b) distingue significado e sentido: o primeiro, como unidade de análise da relação entre pensamento e linguagem, é cultural, compartilhado, estável, resultado de objetivações, sempre vinculado à palavra e ligado à história de uma comunidade linguística (embora o significado seja uma convenção social, temos observado que essa convenção pode ser modificada, sua apropriação por cada indivíduo está condicionada ao nível de desenvolvimento dos conceitos – nesse aspecto ele pode mudar para cada indivíduo). Já o sentido, está relacionado à história pessoal daquele que fala, à afetividade e ao intelecto.

¹⁰ Este trecho do livro “O risco do bordado” de Autran Dourado está acessível em <https://www.fraseseveros.com/autores/autran-dourado/uma-historia-nao-deve-ser-apressada-tem-se-de-compor-devagarinho-e-que-nem-bordado-deve/>.

Como um dos temas dos Encontros da pesquisa, a vivência da infância justifica-se porque convida a pensar sobre a infância como parte integrante do desenvolvimento humano, um conjunto de experiências ao mesmo tempo individuais e coletivas, situada historicamente, constituída nos espaços vividos, marcada por símbolos sociais e, como tal, sobre ela temos responsabilidades.

Reintegrar a criança ao processo destinado à formação de professores é necessário em um trabalho que se dispõe, num determinado espaço-tempo social e histórico, a afirmar o valor da educação para a infância¹¹ e da educação como humanizadora, redescobrimo a criança como um ser histórico, rico em possibilidades, potencialidades e capacidades. Reaproximar, por meio do Encontro 1, o professor formador da criança que ele foi, da qual ele lembra ter sido (em diferentes níveis de consciência) e dialogar com as experiências vividas (suas e dos colegas), parte da necessidade de construir novos sentidos para as lembranças das vivências da infância, do como elas influenciam/condicionam hoje sua vida e profissão, assim como do modo como cada um se relaciona com as crianças às quais o seu trabalho se destina (mesmo que intermediado pelos professores que formam) e de quais as possibilidades de qualificação dessa relação.

A infância vivida pelo professor formador o constitui. Quando criança, a partir das interações que estabeleceu com o meio social, num processo de apropriação-objetivação, foi formando sua compreensão do mundo e de si mesmo. Todas as suas vivências, desde a infância, são responsáveis por formar as suas funções psíquicas superiores, como o controle de sua própria conduta, o pensamento, a fala, a reflexão

¹¹ A infância é uma construção social. Os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais influenciam na relação do adulto com a criança e, consequentemente, os espaços e tempos destinados a ela. Muitas vezes, conceitos simples, ingênuos e iniciais dessa evolução conceitual permanecem, ainda hoje, desconsiderando a criança enquanto um sujeito histórico, ativo, capaz de aprender, participar e intervir na realidade social na qual está inserida. Tais conceitos restringem sua existência a partir de concepções abstratas de infância, desvinculada da realidade, correspondente a um padrão único a partir do qual todas as crianças são comparadas, resultando em preconceitos e estereótipos que sustentam as ações de muitos professores e cerceiam seu desenvolvimento. Há, ainda, a antecipação equivocada dos conteúdos do Ensino Fundamental, de suas relações e rotina para a Educação Infantil como expressão da busca de antecipação do desenvolvimento da criança e, consequentemente, o da sociedade e que também lhe retira o direito de ser criança e da apropriação das qualidades humanas por meio de sua atividade. A compreensão desse processo histórico nos constrange, enquanto adultos e definidores dos espaços da criança, a nos confrontarmos com a realidade e a agirmos em prol de uma educação para a infância que respeite o processo de desenvolvimento da criança divulgado pela produção científica e efetive os direitos da criança tão arduamente buscados na sociedade brasileira e que já se fazem presentes no texto de alguns documentos legais como a Constituição Federal de 1998; o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009; a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil de 2017, dentre outros (ARIÈS, 1981; COSTA, 2017; KUHLMANN JR, 2001; MELLO, 2007).

e a memória lógica, assim como a sua forma de ser, de compreender o meio social e de se relacionar.

A formação humana é um processo educativo que acontece na vida (VIGOTSKI, 2010b), não apenas na escola, no curso de formação de professores ou na profissão. Efetiva-se na relação com o outro, em diferentes contextos e situações no meio social, a partir de diferentes experiências com a cultura. Para tal, o processo formativo dos professores, assim como a educação escolar e a pesquisa, não podem estar distantes da realidade e do ideal de um processo formativo que almeja a genericidade humana.

É pela reflexão em torno de nossas vivências e destas com nossas ações que podemos compreender a nós mesmos e a nossa profissão e isso não se desvincula do rigor teórico, mas exige um processo que recupere a unidade entre afetivo¹² e cognitivo. Precisamos, é um convite, ir além do esperado, do que está posto, contar com a nossa capacidade criadora, participar conscientemente do movimento a favor da infância a partir do compromisso ético e político com o seu máximo desenvolvimento. Movimento possível quando compreendemos a realidade como construída historicamente.

2.5.1 Os enunciados sobre a infância e a reflexão sobre as vivências

[...]
*E eu não sabia que minha história
 era mais bonita que a de Robinson Crusóe.
 (DRUMMOND, 1988)¹³*

Na participação de cada sujeito por meio dos enunciados orais e escritos há uma lógica que demonstra a relação e a coerência entre o que traz nos enunciados (a nossa infância) e as reflexões a partir dos mesmos (a infância em nós e nós para a infância) e, ao mesmo tempo, um movimento dialógico e dialético que expressa vida e consciência que se (re)apresenta e se ressignifica pela possibilidade engendrada no espaço-tempo. Acreditando que esta continuidade e lógica – tessitura em teia – não

¹²O adjetivo afetivo é empregado conforme a atribuição filosófica, referindo-se à esfera das emoções: estado, função ou condição de caráter genericamente emotivo, podendo referir-se a qualquer emoção, afeto ou paixão (ABBAGNANO, 2007, p. 20).

¹³Este trecho do poema infância de Drummond está disponível em: <https://www.letras.com.br/carlos-drummond-de-andrade/infancia>.

seria rompida ou corrompida, optamos por trazer os sujeitos juntos em cada momento, a fim de salientar o movimento entre vivências e sentidos no Encontro.

2.5.1.1. A nossa infância

*Meu primeiro mundo foi o quintal de casa [...].
O quintal da minha infância vem como que
se desdobrando em tantos outros espaços [...].
Freire (2001a, p. 24)*

Adria, Meire, Quitéria e Roberto narram as lembranças de suas vivências da infância. Os enunciados, tanto orais quanto escritos, resultantes de um processo objetivo-subjetivo de cada sujeito, são organizados em ordem alfabética e estão sintetizados para subsidiar a compreensão das reflexões trazidas durante o Encontro 1¹⁴ e a importância das mesmas para a leitura crítica da aproximação/afastamento da relação mais sensível com a infância como constituinte do processo formativo, a partir da compreensão de que as vivências podem e devem ser compartilhadas colaborativa e dialogicamente nos espaços-tempos educativos numa perspectiva de valorização, de acolhida, de aproximação e de reflexão sobre antigos sentidos e sobre a construção de sentidos.

Adria nasceu em Manaus, capital do Amazonas, mas viveu sua infância em Óbidos-Pará, numa casa grande na qual sempre acolhiam parentes, com jardim na frente e espaço por todos os lados, espaço para brincar, um quintal grande e muitas árvores frutíferas. Inicialmente eram seus pais, ela e seu irmão até os 8 anos, depois nasceram dois irmãos. Lembra de sua alegria e extroversão durante a infância; de que a única responsabilidade que tinha era com os estudos (embora quisesse ajudar a cuidar dos irmãos e aprender a cozinhar); da convivência com os familiares, da liberdade, das brincadeiras com primos e vizinhos, e das amizades. Comenta a sensação de segurança, o afeto, o cuidado, o carinho, as fotografias, enfatizando que era muito ativa e falante. Compartilha que ainda sonha com a casa de Óbidos e traz como lembrança mais forte a vida na cidade pequena em que se podia ir para casa da colega brincar a partir do próprio quintal.

Meire nasceu em Humaitá, interior do Amazonas, foi a mais nova durante um tempo e depois nasceram mais três irmãos. Traz em seus registros a importância da

¹⁴ A organização dos Encontros está descrita na primeira Seção. Aqui nos deteremos na análise dos dados a partir dos objetivos propostos e da base teórica escolhida.

família, dos laços afetivos e dos valores ensinados; as responsabilidades; o quintal; as brincadeiras; as viagens do pai que, mesmo ausente, não deixava faltar nada em casa; a importância da figura materna e a sua ligação forte com ela. Destaca o zelo da mãe e a sua forma de educar com as mesmas regras do tempo em que vivera no internato com as Irmãs Salesianas: com horário para acordar, rezar, estudar, brincar e dormir. Conta que as responsabilidades aumentavam conforme ela e seus irmãos cresciam, pois, segundo sua mãe, todos tinham que aprender um ofício se um dia ela lhes faltasse como os pais dela haviam lhe faltado.

Quitéria nasceu em Pauini, estado do Amazonas. Décima primeira de 12 filhos, é a caçula entre as mulheres, pontua que ainda conviveu com 5 irmãos crianças (duas meninas e três meninos). Os mais velhos (irmãos) trabalhavam fora de casa para sustentar os mais novos e as irmãs mais velhas (duas) ficavam em casa ajudando a cuidar dos mais novos (escola, higiene, trabalhos domésticos). Ressalta que todos tinham responsabilidades, o quintal da casa como espaço das brincadeiras e a importância das brincadeiras na sua infância, tanto em relação à união, a alegria, mas também quanto à negação da liberdade em alguns momentos nesse mesmo brincar que não permitia certas brincadeiras por serem caracterizadas como “de menino”.

Roberto, filho mais novo entre cinco, nasceu em Itacoatiara, Amazonas. Morava com seus pais, bisavó, irmãos e Irene (que ajudava a tomar conta das crianças). Destaca a família como muito respeitadora entre si e, dentre os adultos da vizinhança, a vizinha Tereza que se sentava com as crianças para contar histórias. Comenta a união entre as crianças e a liberdade para brincar. Assinala a relação respeitosa dos adultos com as crianças, tanto em casa como no local onde moravam, com muitas oportunidades para brincar e para participar da vida em comunidade – uma relação reafirmada durante sua pesquisa de campo do doutorado com crianças indígenas. Ressalta, ainda, a liberdade, a liderança, as amizades, a partilha e o companheirismo.

Ao revisitarem os momentos da biografia solicitados no Encontro, retornam, pela memória (orientada pelo roteiro, pelos temas, pelas objetivações genéricas para si e pelos relatos dos colegas) a diferentes momentos da infância, apresentando em seus enunciados as diferentes infâncias vividas. Destacaram: família, valores, afeto, respeito, responsabilidades, cuidado e as brincadeiras. Aspectos que aparecem em todos os enunciados, constituintes da existência social de cada um dos participantes, mas que também representam diferentes relações sociais (diferentes rotinas, posição

ocupada na família, cultura, dentre outras) em diferentes espaços-tempos e, por conseguinte, diferentes vivências. São realidades sociais específicas, compostas de peculiaridades que precisam ser consideradas e valorizadas na formação de professores, assim como a prerrogativa de que cada professor é ativo na definição da influência do meio no seu desenvolvimento e que o seu modo de ser não é meramente reflexo do meio em que viveu na infância, mas produto de uma síntese dialética entre ele e o meio (VIGOTSKI, 2010a; VYGOTSKI, 2013).

2.5.1.2 A infância em nós

*Ontem um menino que brincava me falou
que hoje é semente do amanhã. [...]
(NASCIMENTO JR, 1984)¹⁵*

A Teoria Histórico-Cultural defende que as características especificamente humanas são aprendidas ao longo da vida, desde que nascemos. O que vivemos nos constitui como seres humanos. Capacidades, consciência, personalidade são formadas a partir das relações que estabelecemos e são condicionadas pelas condições concretas de vida, porque somos seres no mundo e com o mundo e, por isso mesmo, podemos nos reconhecer nele e transformá-lo na medida em que nos reconhecemos e nos transformamos.

Como síntese de múltiplas determinações sociais, o professor formador, seus interesses, necessidades, significações, escolhas e atividades decorrem das condições em que viveu e em que vive. Assim, a estrutura da trama, as necessidades, atividades, atitudes do professor e as relações que se estabelecem a partir dos enunciados, representam o cerne do seu processo formativo como ser humano único.

Adria, assim como os outros professores participantes da pesquisa, ao trazer a reflexão sobre a sua infância, compartilha as relações familiares e as amizades, destaca as características do local onde viveu sua infância, desde a casa, o entorno mais próximo e a cidade; pontuando aspectos da cultura da época, assim como valores e rotinas de sua família.

A partir disso, Adria, ao buscar o que observa em si mesma da criança que foi e da infância que viveu, comenta que fala muito e, às vezes, só pensa depois de

¹⁵A letra da música “Sementes do Amanhã” de Nascimento Jr (Gonzaguinha) cujos trechos aparecem em outras epígrafes está disponível em: <https://www.letras.mus.br/gonzaguinha/280650/>.

verbalizar. Destaca a alegria e o sorriso como decorrentes da criança que foi e que, hoje, sente falta de estar mais com os outros porque gostava muito da companhia de muita gente, pois tem estado mais introspectiva e que precisa refletir sobre isso (e sobre o afastamento dos parentes da sua infância) e procurar se aproximar mais. Pontua, ainda, que irá resgatar as suas fotografias para entender o que aconteceu ao longo dos anos que poderia explicar o afastamento dos parentes aos quais era mais ligada na infância.

Ao refletir sobre a sua infância e o quanto a percebe em si mesma, Meire, ressalta que o que a acompanha desde a infância são o seu gosto por balanço, a importância dos brinquedos e brincadeiras em casa e na praça, a missa no dia de domingo e a religiosidade. Enfatiza, ainda, a importância da solidariedade e da família, e acentua o quanto precisa ter tudo organizado para dar conta de todos os seus compromissos, porque “[...] nós fomos forjadas, de certo modo, desde pequeninhas ali, a ter aquilo, metódico” (Encontro 1, Registro em áudio, 8 de maio de 2018).

Ao abordar o Tema, Quitéria retoma as brincadeiras como o mais marcante até hoje em sua vida, pois, além da alegria, proporcionam a percepção do outro, a experiência da união, da construção e do fazer junto. Pontua que, a partir dos estudos realizados em seus processos formativos, há a compreensão do quanto o brincar é importante para a liderança e para “[...] as interações com respeito, com limite e com empatia [...]”. Destaca o quanto observar as imagens das obras de Portinari e lembrar de sua infância traz o sentimento de tristeza (tanto em relação ao isolamento provocado pelo modo como as tecnologias têm sido usadas, como ao não brincar livremente e ao espaço-tempo para o brincar com o outro, assim como em relação à participação e valorização da família e de outros adultos, como os professores, desses momentos) e a necessidade de leveza, da qual está em busca, por estar hoje ausente em sua vida pessoal e profissional. Embora perceba essa ausência de leveza, Quitéria reforça que, tanto em sua vida pessoal, quanto profissional no curso e no Projeto¹⁶ : “[...] eu estou aberta para infância, eu tenho uma alegria muito grande [...] quando estou com crianças” (Encontro 1, Registro em áudio, 16 de julho de 2018).

¹⁶ Projeto integrante ao Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação da Universidade Manauara que atende alunos bolsistas do curso de Pedagogia e de outras licenciaturas. Neste projeto, os acadêmicos/professores em formação, orientados pelos professores do Laboratório, realizam atividades docentes nas escolas públicas municipais de Manaus para que os professores das mesmas possam participar de formações. São ações de extensão articuladas com o ensino e a pesquisa a partir de uma parceria entre a Universidade e a Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Disponível em: <http://revistalepete.blogspot.com>.

Roberto, ao trazer para a Roda de conversa o que nele permanece da sua infância, pondera também sobre o estar mais distante dos amigos, gostando de ficar sozinho, lendo, mas também reconhece que é cobrado por isso e precisa buscar se aproximar mais. Pontua sobre a saudade da infância, assim como seus colegas, em virtude do que viveu e de hoje “[...] ser uma época muito diferente”. Destaca que observa nele mesmo o gosto pela fatura, o dividir com os outros e que está sempre pronto para ajudar: “[...] hoje é a questão da amizade, do respeito, da partilha, do companheirismo, da liderança, [...]”, assim como a sua opinião forte e a não acomodação frente ao que acredita (denominada por ele de rebeldia) (Encontro 1, Registro em áudio, 08 de maio de 2018).

Os professores formadores, aprendem desde que nascem, formam um modo de ser e de estar nas relações, constituindo-se como seres únicos. Considerando as singularidades, todos apontam as dificuldades vividas e a valorização das experiências na sua constituição como sujeitos, compreendendo e valorizando o processo como formativo. Ao considerarmos a realidade de uma sociedade dividida em classes, com diferentes possibilidades de acesso ao patrimônio histórico-cultural produzido pela humanidade, com especificidades culturais, políticas, geográficas e econômicas da região em suas infâncias dos estados do Pará e do Amazonas, as diferentes constituições familiares, os diferentes papéis assumidos, temos diversos processos educativos (formais e informais), proporcionando e efetivando diferentes possibilidades de desenvolvimento humano e de construção de sentidos.

Valores, características pessoais, conhecimentos, concepções, capacidades e ideais que trazem até hoje, inclusive alguns afastamentos que consideram que precisam ser analisados e alertam-nos para a necessidade de reaproximação de amigos e colegas, assim como da própria infância e da compreensão do percurso, dos motivos das escolhas e do que, realmente, é importante neste momento de suas vidas, são observados como constituídos e constituintes da trajetória. Destacam, ainda, o sentimento de saudade ao recordarem, a importância dos laços afetivos, assim como a atenção às mudanças históricas e culturais na realidade, nas relações familiares e nas infâncias – desafio integrante do processo educativo que desenvolvem e com o qual é necessário estabelecer uma relação consciente.

Nos relatos é evidenciada a dimensão afetiva das suas vivências, Gomes (2013), ao considerar o afeto, defende

[...] o caráter histórico dos afetos e o fato de estes serem decorrentes de efeitos que nos vêm dos encontros com os objetos culturais (signos e instrumentos), fatos e relações que acontecem durante a nossa existência diária, pois isto é o que mobiliza nosso esforço ou a nossa potência, dando origem à ação e à atividade, e possibilita pensarmos a motivação humana como algo que emerge da atividade que o sujeito realiza. (GOMES, 2013, p. 517).

Cada professor formador traz em si (VYGOTSKI, 2012a) uma unidade dinâmica entre afeto e intelecto que se dá em virtude do sentido pessoal e da combinação de processos motivacionais, volitivos e emocionais que definem seu modo de ser, de pensar e de agir que se expressam em seus registros.

2.5.1.3 Nós para a infância

*[...] Não se desespere, não, nem pare de sonhar
Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs...
Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar!
(NASCIMENTO JR, 1984)*

No processo de (re)encontro com as próprias vivências é preciso ter claro que qualquer percurso reflexivo exige a relação das especificidades de cada indivíduo com a sua biografia, consigo mesmo e com os condicionantes históricos e sociais, desnaturalizando-os. Assim, dialeticamente, poderá construir uma ação docente consciente para as mudanças que almeja ver em si e no mundo.

O processo do encontro com as próprias vivências exige que o indivíduo se perceba, se interprete e se objetive, abrindo caminhos, tanto para a compreensão do mundo como para ser e estar nele conscientemente, trabalhando em prol de uma criança concreta, cujo máximo desenvolvimento humano não depende apenas da educação recebida nas escolas, mas também das condições objetivas de vida, o que convida os professores formadores para o engajamento além do espaço-tempo da universidade e da escola.

Ao refletir sobre o Tema, Adria, procurando uma foto no celular para exemplificar sua fala, retoma a percepção de que se sente afastada da sua infância e que precisa se perceber mais, porque ao participar de uma atividade de campo, referente ao Curso de Pedagogia - Licenciatura Intercultural Indígena, com os Tikunas, uma colega via as crianças e queria tirar fotos e, embora goste de fotos, sentia-se agoniada e não queria tirar tantas fotografias. Como a colega havia levado

bombons (balas), pediu que tirasse também fotos dela entregando os doces, o que ela fez. Então, foi surpreendida pelo fato de as crianças voltarem ofertando bacuris (fruta da região):

[...] eu acho que uma coisa que tem que ficar, eu acho que é essa, da mesma forma que [...] as pessoas paravam para me ouvir, para cuidar, para dar banho, eu deveria parar mais e olhar mais as crianças, né [...]. Eu achei isso de uma sabedoria, de uma delicadeza que eu nunca vi.

[...] e logo eu, que me considerava uma pessoa, assim, muito sensível a todas as causas universais, estava justamente precarizando a relação com as outras crianças. [...] Porque essa é uma percepção que a gente tem que ter. Às vezes a gente tem uma percepção que nós somos muito positivos, somos as mais atenciosas de todas, [...] somos aquela que olhamos a subjetividade de forma mais subjetiva, quando, na realidade, a relação está um pouco precarizada. São atos assim, que nos fazem refletir. (Encontro 1, Registro em áudio, 8 de maio de 2018).

A partir do Tema “Nós para a infância”, Meire compartilha que se sente corresponsável e se cobra a necessidade de rememorar a infância e de trazer para seus filhos e alunos a importância das brincadeiras, dos valores em família. Destaca novamente as mudanças ocorridas na sociedade, a saudade da época da sua infância e ressalta que “[...] a nossa contribuição para a infância também tem muito do que a gente viveu [...]”. (Encontro 1, Registro em áudio, 8 de maio de 2018).

Roberto compartilha com os colegas o quanto uma experiência ocorrida na pesquisa de doutorado com crianças indígenas o marcou e como isso se relaciona com as suas vivências de infância em que havia cuidado, respeito, liberdade e afeto:

[...] foi o dia que a gente estava reunido com os adultos [...] E as crianças correram e passaram no meio da reunião, todo mundo se calou, e elas começaram a perguntar de mim um monte de coisa, perguntar dos adultos. Todo mundo parou e respondeu tudo que elas queriam saber, e só quando elas foram embora voltamos à reunião. Aí eu perguntei depois para o cacique: “Porque que as crianças pararam aqui e todo mundo se calou pra ouvi-las?”. Ele disse: “Porque elas são a garantia e o futuro da nossa comunidade, se a gente não disser tudo que elas querem, a gente não vai garantir que elas tenham um futuro”. Então quando a criança fala, um adulto se cala, responde e ouve o que ela tem a dizer. (Encontro 1, 08 de maio de 2018, Registro em áudio).

Roberto reafirma o seu compromisso com a infância, a sua luta por um ideal e o quanto é importante discutir sobre a infância e o que se pretende fazer para as crianças:

[...] Falar da infância hoje, é o meu motivo de vida, né, porque eu acabei, não sei por qual razão, mas num determinando momento, encontrando a infância como a minha trajetória acadêmica. Então, hoje, para mim, a infância é exatamente a contribuição que eu posso dar enquanto pesquisador, enquanto professor, enquanto orientador. [...]. A grande satisfação é exatamente essa: é, ter optado, né, em fazer parte desse universo de pesquisadores, de pessoas que estudam a infância. E eu já tentei de algumas maneiras fazer outra coisa, mas eu não consigo. (Encontro 1, Registro em áudio, 08 de maio de 2018).

Quitéria, ao afirmar que ficam incertezas pelos desafios a serem enfrentados no mundo atual (em relação ao respeito à infância e à formação dos professores para estarem sensibilizados para o trabalho formativo com as crianças), compartilha sua preocupação com a não identificação de muitos acadêmicos/professores em formação do curso que sonham com um concurso, mas não com o dar aulas, assim como ocorre com professores que atuam nas escolas em que desenvolve o Projeto e que verbalizam o cumprir tarefas para ter o sustento. Destaca que muitos não compreendem as especificidades e as responsabilidades inerentes à profissão e de que não se fica de “[...] qualquer jeito com a criança”. Quitéria destaca o afastamento dos adultos em relação à criança e as suas necessidades. Contudo, afirma que embora haja “[...] o desânimo, hoje, e um pouco de temor [...]”, há também “[...] uma grande esperança [...]” porque ama a profissão e, por esse amor, tem para com ela um grande compromisso (Encontro 1, Registro em áudio, 16 de julho de 2018).

Ao refletir sobre o Tema, Quitéria traz a preocupação, como professora formadora, com a formação dos professores, a necessidade e possibilidade de ressignificar o vivido e possibilitar novas/outras experiências na escola e no curso de formação de professores:

[...] eu estou na universidade e estou formando professores. Qual é impacto que isso me causa, né? Eu tenho que ter maiores possibilidades, de estar estudando, dialogando junto com os alunos, que eu estou ajudando “a formar”. [...] o pessoal está aqui, na nossa vida profissional, como algo que nunca vai, digamos assim, nos deixar. Nós estamos nos constituindo a cada dia.

[...] Enquanto professora de universidade e participante de um projeto que ainda vai para as escolas [...] é um pouco de grito de liberdade [...] neste momento (no Encontro). É, o que me faz refletir sobre meu processo pessoal e profissional, em tudo que eu estou vivendo hoje. [...] eu não posso negar, não devo negar, uma liberdade que me foi negada, muito pelo contrário, eu devo é entender essa falta de liberdade que existe hoje para as crianças e ajudá-las a brincar, a experimentar, o que tem para ser experimentado. Então, assim, a liberdade [...] o que foi negado a você na infância pode ser, digamos assim, reconsiderado, ressignificado. (Encontro 1, Registro em áudio, 16 de julho de 2018).

A relevância de se refletir sobre as vivências como uma unidade, e não como momentos independentes, desvela-se na compreensão da influência de determinada situação sobre o significado e o sentido da formação docente, a própria formação, sobre a atuação e sobre a educação das crianças, contribuindo para a superação do pensamento cotidiano e para o estabelecimento de uma relação cada vez mais consciente com a existência. O que explicita como as relações sociais vividas na biografia concretizam-se em práticas sociais condicionadas (que precisam ser superadas), na medida em que

[...] formam um sistema complexo de posições e de papéis associados a essas posições, as quais definem como os atores sociais se situam uns aos outros dentro de uma determinada formação social e quais as condutas (modos de agir, de pensar, de falar e de sentir) que se espera deles em razão dessas posições. (PINO, 2005, p. 106).

Essas significações, quando apropriadas, adquirem um sentido subjetivo e, embora haja diferentes níveis possíveis de interpretação pelo indivíduo, Pino (2005) esclarece que a significação não é individual, mas social e, como tal, é passível de confronto e de mudança.

As vivências da própria infância devem ser objeto de conhecimento do professor em seu processo formativo, porque revelam a relação com a infância e porque foi assim se constituindo ou em que momento dela se afastou. Vigotski (2000) nos ajuda a compreender que é necessário colocar-se em relação com a criança à qual o trabalho se destina (ensino, pesquisa, extensão), consciente do que é ser criança, da existência de diferentes infâncias, da relação que estabelece com elas, dos conceitos, ideias, valores e interesses que subjazem nas atitudes, a fim de compreender como o modo de relação dos outros para com ele quando era criança está no modo como se relaciona com a sua infância e com a infância nas suas relações pessoais e profissionais.

Os professores formadores são sujeitos que estabelecem relação com o mundo que os rodeia e, por isso mesmo, são capazes de aprender, formar qualidade humanas que não são herdadas, mas aprendidas e formadas ao longo de sua vida. Justamente pela experiência vivida e pela forma como foi vivida, são construídos os significados e os sentidos que sustentam a sua atuação profissional, sustentam o “Nós para a infância”.

Assim, nessa articulação, observamos que aspectos das pessoas e dos

contextos particulares efetivam-se como partes da totalidade de um processo formativo. Nesta perspectiva, os professores constituem-se nessa teia, ao mesmo tempo que a constituem ativamente, contribuindo para a delimitação dos caminhos possíveis ao seu próprio desenvolvimento, ao dos que estão ao seu redor e da própria situação em que se encontram.

Bissoli (2005, p. 62) contribui para a reflexão, acentuando aspectos importantes acerca da clareza do que vivemos, de quem somos, do que fazemos e porque o fazemos se atuamos como professores formadores que formam professores para a Educação Infantil:

Somos educadores. Pretendemos exercer uma prática profissional que contribua para o desenvolvimento humanizador de nossas crianças. [...] Refletir sobre quaisquer temas que envolvam a criança exige, de nós, pensar na criança concreta – historicamente situada –, com sua própria biografia, carregada de significados e sentidos próprios do tempo e do espaço em que vive, das relações que trava, das expectativas a que é submetida. Exige que tenhamos clareza do conceito de infância que, ao longo do tempo, vem sendo construído e que, consciente ou inconscientemente, exerce influência fundamental na forma como dirigimos o trabalho educativo.

Ao longo das rodadas, a partir do encontro com as memórias das vivências das crianças concretas que foram, explicita-se a especificidade da individualidade de cada um dos participantes como resultante da relação entre a natureza objetiva e a natureza subjetiva em suas biografias, “a partir da dialética entre objetivação e apropriação das características humanas historicamente desenvolvidas e socialmente existentes” e que se descortinam em seus enunciados a partir do que selecionam para apresentar (DUARTE, 2013, p. 165).

2.5.2 O que ficou do Encontro 1

*[...] Fé na vida Fé no homem,
fé no que virá!
Nós podemos tudo,
Nós podemos mais
Vamos lá fazer o que será!
(NASCIMENTO JR, 1984)*

Ao finalizarmos o Encontro 1 e ao iniciarmos o Encontro 2 questionamos aos participantes sobre o que ficou do primeiro encontro para eles. Uma oportunidade para rememorar as vivências do próprio Encontro, resguardar as possibilidades para a

criação de estruturas para o pensar e a autonomia na reflexão sobre o vivido, um processo ao mesmo tempo avaliativo e auto avaliativo, reflexivo e metarreflexivo.

A necessidade de reflexão, como integrante da formação de professores e da pesquisa, possibilita a construção de um novo modo de ver, perceber e atuar. Todo conhecimento, segundo Ghedin (2002) vem da prática, mas não pode estar restrito somente a ela, pois é uma relação que se estabelece entre a prática e as nossas interpretações, que precisam estar fundamentadas teoricamente. E, ainda, para ser efetiva, precisa provocar intervenções e mudanças. Para tal, é necessário algo que desperte a problematidade sobre as vivências dos professores. Neste estudo a reflexão sobre as vivências foi mediada pela Arte, pois tanto ela como a ciência desempenham papel desfetichizador na formação humana (DUARTE et al, 2012). Contudo, acreditamos e defendemos que a reflexão pode ser ampliada para outros aspectos da complexidade do fenômeno na medida em que outras objetivações genéricas para si passem a ser mediadoras como, por exemplo, artigos científicos sobre temas relacionados à formação e a atuação docentes e que contemplem a complexidade das mesmas. É um processo que não deve se esgotar nos Encontros desta pesquisa com formação, visto que os processos reflexivos são libertadores porque criam estruturas de pensamento e favorecem a tomada de consciência.

Em vista disso, é preciso garantir espaço-tempo para tal (para participar, registrar, interagir, dialogar, refletir, rever, refletir mais uma vez), provocar essa reflexão por meio de um planejamento e também de um processo que se debruce não apenas sobre as vivências nas biografias, sobre si mesmo, mas também sobre as vivências em cada Encontro e, até, a partir dos Encontros, instrumentalizando, tanto os participantes quanto a pesquisadora para a continuidade do trabalho e, constituindo-o como formativo.

Sobre o Encontro 1, Adria retoma, no início do Encontro 2, que a reflexão sobre a infância lhe fez refletir sobre o embrutecimento. O trabalho do professor formador, em virtude das condições em que o mesmo se realiza, apesar da sua importância, coloca a docência na lógica do cotidiano, o que impede que se esteja tão sensível quanto se deveria estar para as questões da infância. Há um distanciamento que é construído pelas relações que estabelecem profissionalmente. Ressalta, ainda, a ausência da alegria, do afeto e do olhar para a criança e as suas necessidades, o que não é coerente com a formação de professores para a infância como um processo intencional e contínuo. Reforça a necessidade de parar para refletir, retoma o relato

do fato ocorrido na visita de campo aos Tikunas e o amplia, apontando o potencial formativo do Encontro.

[...] Então, aquela experiência deles oferecerem a fruta, eu não estava sensível com o tanto que ela (a colega) estava sensibilizada [...]. Relacionada à questão da infância e das crianças mesmo, né?! Tanto que aquela cena que [...] quando aconteceu comigo [...] talvez eu não tivesse dado um significado assim, tão amplo, tão forte, quanto com o Encontro que possibilitou que eu resgatasse e reanalisasse essa vivência de uma forma muito mais intensa. Porque, até então, eu não tinha parado para refletir sobre isso. E até coloquei essa reflexão no *facebook*. [...]

A gente, assim, perceber o quanto tem que estar sensível, tem que escutar de forma sensível e perceber melhor as crianças que estão em nosso entorno, para que os nossos alunos, quando forem professores, também percebam as crianças.

[...] foi uma coisa que eu percebi, claro que foi a partir do Encontro. É que a sensibilização, ela tem que ser diária, ela tem que ser em cada período, ela tem que ser em cada aula [...]. Tem que querer essa relação, esse contato, essa alimentação mesmo do processo. Porque você não pode falar disso num período e no outro período você não lembrar. Não, ela tem que ser a cada período, a cada aula, a cada encontro. (Encontro 2, Registro em áudio, 16 de junho de 2018).

O professor formador de outros professores também está em formação e esta se dá no meio sociocultural em que viveu/vive e no que foi/é organizado para a sua educação escolar, sua formação e atuação como professor. No percurso formativo, o próprio professor, sua biografia, sua individualidade, seu modo de aprender, relacionar-se, agir, seus conhecimentos, valores e suas capacidades precisam ser, igualmente, objetos de reflexão crítica para a construção de uma profissionalidade comprometida com o próprio desenvolvimento, com o do outro e com o da sociedade.

Ao comentar sobre o Encontro 1, Meire destaca a possibilidade de conhecer melhor os colegas com os quais já convive (comentário reafirmado por Adria e Roberto) e que as lembranças a emocionaram, principalmente ao lembrar de sua mãe, falecida há apenas 4 meses. Concorde com os colegas ao pontuar que a vivência no Encontro “[...] reafirma algumas coisas da nossa identidade, porque a gente vai buscar lá nas origens, porque que somos o que somos [...]” e confirma sua participação na pesquisa porque são momentos em que “[...] a gente contribui, mas também se forma [...]” e que “[...] foi um encontro leve e prazeroso, pela própria metodologia [...]”. Pontua, ainda, que as atividades realizadas no Encontro 1 podem ser utilizadas (com adaptações ou não) nos componentes curriculares que trabalha como Teoria e Prática da Educação Infantil, dentre outros (Encontro 2, Registro em áudio, 12 de julho de 2018).

Quitéria retoma o processo, pontua as lembranças que ficaram da infância, do quanto o brincar é importante para ela e de outros momentos de sua vida pessoal e profissional; destaca a importância da reflexão, as saudades e as incertezas em relação ao momento atual e reafirma, mais uma vez, sua esperança e compromisso com a educação.

[...] a gente vai lembrar, novamente, que o pessoal está, aqui, na nossa vida profissional [...]. Nós estamos nos constituindo a cada dia. [...] E, por mais que eu esteja aqui nas minhas subjetividades, eu reflito [...] sobre uma geração, uma geração que já passou [...] o que lhe foi negado e as ousadias que foram feitas para que cheguemos hoje e entendamos a criança [...]. O que que eu observo é que estamos um pouco assustados, estamos um pouco perdidos, né, porque as crianças estão se expressando com mais facilidade, elas têm um volume maior de imagens, de informações o tempo todo, mas elas não têm ninguém para ouvi-las [...] então, elas gritam. (Encontro 1, Registro em áudio, 16 de julho de 2018).

[...] eu tenho que refletir [...] eu tenho que ter maiores possibilidades, de estar estudando, dialogando junto com os alunos, que eu estou ajudando “a formar”. [...] um professor que está na sala de aula, eu vejo assim, que deixou de brincar, ou então não valorizou a brincadeira, ou então esqueceu a brincadeira, é um professor que deixa de entender um pouco essa criança, e deixa de se colocar no lugar da criança. Foi isso que ficou. (Encontro 2, Registro em áudio, 20 de julho de 2018).

A preocupação expressa no registro da professora reforça a necessidade de, no processo formativo, estar presente a sua finalidade emancipatória – o desenvolvimento da consciência e a compreensão da unidade afetivo-cognitiva e, por meio do estudo, da apropriação de conceitos, métodos e técnicas o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades, atitudes e habilidades que possibilitem intervir na realidade. Um processo formativo que, acreditamos, pela mediação teórica como forma de apreensão da realidade esteja nela inserido de modo a promover a apropriação das objetivações humanizadoras produzidas histórica e socialmente pelos homens num processo ininterrupto (DUARTE, 2013).

Roberto conta que realiza com seus alunos atividades (relatos de suas biografias, entrevistas, dentre outras, comentando sobre o trabalho que realizávamos juntos em outra instituição) que abrangem a biografia com a temática infância, pois as considera formativas (pede as imagens das pinturas de Portinari, pois pode usá-las em suas aulas), ressalta a necessidade dessa formação também para os professores formadores, tanto como modo de aproximação entre os pares (destacado pelos

colegas), humanizando as relações, quanto para a tomada de consciência e o processo de identificação com o trabalho desenvolvido no curso:

[...] é interessante que eu sempre faço essa atividade com meus alunos, mas a gente nunca tinha feito entre nós professores, então isso que a Adria diz, quando tu trazes isso aqui pra gente, é muito legal até para que nós possamos nos conhecer melhor, para que nós possamos, de certa forma, criar mais vínculos, porque o que eu percebo é que a gente vive num espaço de trabalho, às vezes, com relações muito tensas, muito conturbadas e momentos como esse, com certeza, deixariam as coisas leves e mais significativas, porque às vezes as pessoas criam determinadas impressões acerca de você, porque elas não te conhecem. [...].

[...] eu nunca tinha pensado em fazer isso na nossa atividade docente [...] e como é importante a gente fazer isso entre nós, que a gente fala muito da formação dos outros, mas o que eu penso, é que nós esquecemos muito da nossa formação, que a nossa formação não pode se dar apenas, na nossa pesquisa, no que a gente escreve individualmente, no que cada um está fazendo individualmente, mas enquanto coletivo. (Encontro 1, Registro em áudio, 08 de maio de 2018).

A gente estava até comentando, eu e a Adria um dia desses, sobre aquele primeiro encontro, para a gente fazer uma atividade parecida no Colegiado de Pedagogia. Porque a ideia é a gente resgatar as nossas histórias de vida, as nossas trajetórias e como essas trajetórias são importantes para que a gente se identifique hoje [...]. (Encontro 2, Registro em áudio, 12 de julho de 2018).

Ao refletirem sobre as suas vivências no Encontro 1, Adria, Meire, Quitéria e Roberto destacam que o curso precisa, além da formação dos acadêmicos/professores em formação, ser também um espaço-tempo de formação continuada para o professor formador. Ressaltam a importância das oportunidades serem planejadas e garantidas no curso para que os professores formadores se conheçam melhor, estabeleçam vínculos, qualifiquem as relações, aproximando-se e se fortalecendo para o trabalho que é/deve ser, essencialmente, coletivo, colaborativo e corresponsável. Trazem, ainda, a leveza da metodologia utilizada e a necessidade da leveza nas relações interpessoais e no trabalho no curso, pois as relações afetam a efetivação da proposta e, também, as relações com os acadêmicos/professores em formação, com as escolas e os demais projetos. Acentuam as relações com as imagens das obras de Portinari, das poesias de Drummond e da música “Sementes do amanhã” com as suas vivências e, ainda, a curiosidade, ao falarem de suas biografias em relação às biografias dos autores, pois emerge a relação entre vida e obra, entre vida, formação e profissão.

Destacam a importância de se recolocar o compromisso com a formação humano-genérica no espaço-tempo da docência, a partir, também, da relação consciente com a própria infância e com a profissão que se orienta para o trabalho com a infância. O modo como o processo formativo é organizado pode viabilizar ou restringir a relação (dos professores formadores, dos acadêmicos/professores em formação e dos alunos das escolas) consciente consigo mesmo, com os produtos da atividade humana, com os pares, com a sociedade; a desnaturalização de processos históricos; a concretização das potencialidades e das possibilidades humanas em cada um e em todos.

A biografia de cada professor dá-se na trama dos espaços-tempos em que viveu/vive. Marcados pelas referências culturais e pelas experiências que constituem suas vivências na infância e ao retornar às memórias das vivências desta infância, os professores elaboraram/elaboram sentidos ao apropriarem-se de modos de ser, pensar e sentir, construindo um arquivo dinâmico e pessoal de concepções, sentimentos e valores que, em diferentes níveis, orientam a atribuição de sentidos ao vivido (MARTINS, 2011).

Pelo olhar de hoje, ao revisitar a infância, o professor formador busca/encontra a criança que foi pela memória de suas vivências e, inclusive nas vivências compartilhadas pelos colegas, observa as semelhanças e diferenças entre as infâncias vividas e como cada detalhe é relevante na sua constituição, podendo sensibilizar-se para as outras infâncias (dos outros colegas do curso, dos acadêmicos/professores em formação e dos alunos nas escolas). O processo ressalta a necessidade de reaproximação entre o Ser professor e o Ser criança, porque, muitas vezes, prevalece o fazer e, pela forma como acontece, rompem-se ou se distanciam as relações sociais, o que dificulta o processo educativo como humanizador. Acaba por faltar o Ser nas relações. Entre o Ser professor e o Ser criança e as suas infâncias há sim a necessidade contínua de reaproximação. Refletir, portanto, sobre a própria infância traz a dimensão da necessidade da proximidade com todas as infâncias (inclusive a sua), suas especificidades, problemas e lutas e, conseqüentemente, com a sua formação e profissão.

A formação de professores para a Educação infantil exige sair da lógica do cotidiano, tomar consciência das concepções trazidas a partir das vivências nas biografias, dos estereótipos e dos preconceitos que foram construídos ao longo do percurso. O processo formativo exige que as transformações sociais produzidas

historicamente constituam a formação de professores, explicitando e analisando os “[...] fenômenos em movimento, nas suas manifestações contraditórias, nos seus procedimentos de análises que estão em constantes modificações” (DANDOLINE; ARCE, 2009, p. 55), que a reflexão sobre as vivências nas biografias pode favorecer.

Ao tratarem sobre o Encontro, os professores formadores destacam o seu potencial formativo, a relevância da reflexão sobre as vivências da infância, visto que são professores formadores que formam professores para a infância e, ainda, a preocupação com a efetivação do Projeto Pedagógico do Curso que se compromete com a formação de educadores para a infância.

Realizar atividades e refletir sobre elas, seus motivos, processos e resultados são/devem ser integrantes a relação homem e sociedade, professor formador e professor formador, professor formador e acadêmico/professor em formação, professor formador e professor das escolas, professor e aluno, implicando a transformação do mundo e de cada um. Conforme isso se dá, o professor pode ou não ter condições objetivas para o pleno exercício da sua profissão e para a sua formação como ser humano, como ininterrupta que ela é, assim como para contribuir para os processos humanizadores no Curso de Pedagogia e nas escolas. Essas condições, como uma busca para sua efetivação, constituem o conteúdo da luta pela efetivação de uma educação que busque o humano genérico.

Tanto a formação quanto o exercício da docência reivindicam a capacidade de problematizar a realidade e desvendá-la, compreendê-la como totalidade concreta e sabê-la complexa e passível de mudança; de buscar os referenciais teórico-metodológicos e de, pela abstração reflexiva, realizar uma práxis revolucionária (KOSIK, 2002; SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011). Observamos que os Encontros da pesquisa com formação engendram a possibilidade de gerar a necessidade desse processo no/como curso, podendo provocar o movimento para outros encontros, desencadeando diversas possibilidades formativas a partir das atividades dos próprios professores.

O desenvolvimento humano sempre é uma possibilidade, assim, depende (não só) também de nós, de “Nós para a infância”, da relação com a nossa infância e com todas as infâncias, da maneira como entendemos e conduzimos o trabalho que possibilitará ou restringirá a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e do quanto e como investiremos na conquista das condições para sua efetivação.

Trazemos, neste momento, alguns recados dos sujeitos da pesquisa

elaborados para eles mesmos, um diálogo do adulto que são com a criança que foram e vice-versa, como uma tentativa para que a reflexão não se encerre, mas se amplie e apresente o potencial formativo do vivido quando nos permitimos o encontro e dialogamos também conosco mesmos. Momento em que encontro e afeto remetem à formação humana e profissional, pois “[...] com base em nossas vivências e em nossa relação com os objetos é que os afetos acontecem” (GOMES, 2013, p. 514) e possibilitam que aprendamos, numa dimensão também afetiva, o que nos fortalece. No encontro com quem fomos e com quem somos por meio dos recados, podemos revelar o que ficou de mais acentuado e nos damos conta que fomos, somos e seremos sempre singulares e históricos.

O que eu, hoje, digo para a criança que eu fui... Adria, continue livre, gritando no quintal para chamar os amigos, sonhe mais e tenha mais contato com plantas e animais porque depois a gente cresce, tudo muda! [...]. (Adria, Encontro 1, Registro escrito, 8 de maio de 2018).

[...] A criança que eu fui me diz para aproveitar intensamente cada momento, pois o tempo não volta [...]. (Meire, Encontro 1, Registro escrito, 8 de maio de 2018).

[...] Eu diria hoje para a criança que eu fui que tudo valeu a pena, que cada momento vivido foi fundamental. Eu diria para viver tudo de novo, pois a minha infância me constituiu enquanto sujeito. (Roberto, Encontro 1, Registro escrito, 8 de maio de 2018).

O que a Criança que eu fui me diz: Viva a vida com leveza e a alegria das brincadeiras; fale menos, ouça e observe mais, traga mais cor, movimento e interação para sua vida; ame mais e perdoe para continuar a brincadeira no mundo adulto com novas facetas [...]. (Quitéria, Encontro 1, Registro escrito, 16 de julho de 2018).

*A paisagem onde a gente brincou
pela primeira vez não sai mais da gente.
(PORTINARI, 2011)¹⁷*

¹⁷Esta frase de Cândido Portinari está disponível em: http://www.museudainfancia.unesc.net/memoria/expo_iberio/acervo_portinari.htm.

2.6 As vivências na escola: O aluno que fui pelo olhar do adulto que sou

*[...] é necessário sair da ilha para ver a ilha
[...] não nos vemos se não saímos de nós.
(SARAMAGO, 1988)¹⁸*

A efetivação de uma formação de professores comprometida ética e politicamente, que, por meio das objetivações genéricas para si, constitua-se de relações humanizadoras para todos os sujeitos envolvidos no processo exige que se antecipe na consciência a sua complexidade e a do seu fazer pelo caminho a ser construído da aparência à essência (MARTINS, 2015b). Nesse processo insere-se a escola como *lócus* do trabalho docente. Contudo, a escola não se apresenta ao professor apenas quando ele inicia o processo formativo institucionalizado para a docência, ao debruçar-se sobre ela (história, currículo, didática, metodologias, aspectos legais, fundamentos filosóficos, dentre outros) nos componentes curriculares do curso; ao adentrá-la nas atividades de campo, estágio, pesquisa e trabalho de conclusão de curso, dentre outras. Não. A escola faz parte da biografia dos professores formadores, porque, primeiramente ouviram falar dela, acompanharam experiências de outros na escola, teceram expectativas e nela ingressaram, ou na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, cursando as séries (ou anos) até concluírem o antigo segundo grau (no caso dos participantes da pesquisa) ou o atual Ensino Médio. E, ainda, ao cursar o Magistério e experienciar a diversidade de relações estabelecidas com a escola. Tudo, como alunos, antes do exercício profissional (autorizado a partir da conclusão do curso de Magistério) e de entrar no Ensino Superior para cursar Pedagogia. Embora não se esgote nesta exemplificação, a escola, em diferentes dimensões, esteve/está sempre presente, possibilita interações, provoca reações e promove significações.

As vivências dos professores formadores como alunos na escola lhes dizem o que é/deveria ser ou, ainda, não deveria ser a escola e, por conseguinte, a formação e o trabalho docentes. São significações construídas que impactam a forma de agir e que precisam ser consideradas como objeto de conhecimento para que possam ser ressignificadas e novos sentidos também possam ser construídos. Nesta perspectiva, como espaço-tempo de formação e de atuação docente, trazer os enunciados sobre

¹⁸Este trecho da obra “O conto da ilha desconhecida” de José Saramago está disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTg2NTMwOA/>

as vivências na escola dos sujeitos participantes da pesquisa, professores formadores de professores para a Educação Infantil de um curso de Pedagogia, bem como refletir sobre as vivências e seus sentidos integra a busca pelas possibilidades históricas de transformação da realidade (dos próprios processos objetivos e subjetivos inerentes à formação de professores e dos inerentes ao trabalho na escola), envolvendo: o que, por que, para que, com quem, para quem, como, com o que, quando e onde fazer.

A educação escolar, a partir da perspectiva histórico-cultural, desempenha papel fundamental porque, num processo de luta contra-hegemônica, pode buscar garantir, é este o nosso ideal, em meio à desigualdade construída historicamente e em virtude dessa desigualdade, o acesso aos conteúdos do patrimônio histórico-cultural da humanidade mais evoluídos, as objetivações genéricas para si, de modo que os alunos possam aprender e desenvolver suas máximas capacidades, personalidade e consciência, compreender e participar da sociedade de forma crítica, não sendo mais só orientados pelos conhecimentos da esfera da vida cotidiana. O papel da escola, então, passa a ser o de socializar o saber sistematizado historicamente e construído pelo homem referente à vida não-cotidiana do conhecimento a partir de uma organização intencional do processo formativo, visto que os conhecimentos produzidos, em um processo organizado intencionalmente, é qualitativamente superior aos que ocorrem espontaneamente (HELLER, 1987; DUARTE, 2001).

Assim sendo, e cientes de que o grau de humanização e o de alienação de um indivíduo representam o caráter contraditório por meio do qual os processos de apropriação e de objetivação ocorrem no interior das relações sociais e de que a escola não é responsabilidade apenas dos profissionais que nela atuam ou de seus alunos, mas de toda sociedade, não podemos ignorar que a atividade formativa (formação de professores, docência, pesquisa) pressupõe a interdependência entre meio e fim; conteúdo e forma; teoria e prática; ser, sentir, pensar e fazer, sempre a partir da clareza da atividade prática como critério de verdade, sustentada na reflexão crítica sobre os processos, seus objetivos e resultados (SÁNCHEZ VÁZQUES, 2011). Tal interdependência precisa ser buscada/construída/compreendida no próprio processo formativo dos profissionais, no decurso de suas atividades e, de modo contínuo e sistematizado, na instituição em que atuam como formadores e em suas organizações do/para o coletivo.

Em virtude da complexidade da educação escolar, da formação de professores

para atuarem na escola, das instituições educacionais, da organização social e de cada indivíduo, observamos que, em suas objetivações, os professores detêm-se em alguns aspectos, explicitando os que os sensibilizam mais no momento de cada Encontro. Alguns aspectos se repetem ao longo dos Encontros para cada professor participante e entre eles. Também é algo que se apresenta no recado que escrevem para si mesmos, em que fica expresso, a nosso ver, um dos aspectos que mais os mobilizou ou que consideraram mais importante explicitar. Nas rodadas das Rodas de Conversa estabelecem relações com estudos realizados por eles e com questões da profissão com que se deparam.

Os roteiros, os Temas, as trocas entre os pares e as objetivações selecionadas provocam principalmente as memórias afetivas e, mesmo com uma estrutura orientativa e com aspectos comuns inerentes ao Encontro, o processo é único para cada participante, assim como é organizado por um ser singular, a pesquisadora, e envolve seres singulares, os sujeitos da pesquisa. Como processo formativo, observamos que cada Encontro envolve diversas singularidades que, segundo Duarte (2013) sempre são históricas e sociais, referem-se ao indivíduo concreto como síntese de múltiplas determinações e, como tais requerem que o processo se amplie para além da pesquisa, provoque o encontro consigo mesmo pela linguagem e, a partir disso, a possibilidade de projetar novos fins para a sua atividade (MELLO, 2000).

2.6.1 O olhar de hoje reconstruindo o(s) sentido(s) da minha história escolar na minha história profissional

*A educação tem sentido porque o mundo
não é necessariamente isto ou aquilo,
porque os seres humanos são tão projetos
quanto podem ter projetos para o mundo.
A educação tem sentido porque mulheres
e homens aprenderam que é aprendendo
que se fazem e se refazem, porque mulheres
e homens se puderam assumir como seres
capazes de saber, de saber que sabem,
de saber que não sabem.
de saber melhor o que já sabem
de saber que ainda não sabem.
A educação tem sentido porque, para serem
mulheres e homens precisam estar sendo.
Se mulheres e homens simplesmente
fossem não haveria por que falar em educação.
(FREIRE, 2000, p.40).*

As vivências da escola são um ponto de partida para ajudar-nos a compreender que cada professor se faz historicamente a partir dos contextos sociais em que vive. A sua biografia, a sua consciência e individualidade se formam a partir da tessitura de múltiplos fios. Fios da vida que, numa trama complexa tecem e são tecidos para formar o Ser e o Ser professor. Tal complexidade nos solicita a compreensão de cada história, sempre maior do que o seu registro, as lutas, práticas pessoais, pedagógicas e políticas, sonhos, frustrações e superações. Ressignificações e novos sentidos necessários para e como parte de um processo que busca alcançar ou preparar o caminho para o humano genérico, a dignidade, a justiça e a igualdade.

O texto relata parte de uma história que é sempre maior do que o próprio texto. Iniciou antes e não se encerra nele. Desafia a valorizar as marcas da história e apresenta os enunciados sobre as vivências considerando a sequência “A escola para mim, Eu para a escola e Nós para a escola”, mantendo a participação dos sujeitos conforme a ordem alfabética.

2.6.1.1 A escola para mim

*A criança
é feita de cem.
[...]
Dizem-lhe:
que as cem não existem.
A criança diz:
ao contrário, as cem existem.
(LORIS MALAGUZZI, 1999, s.p.).*

A partir dos registros orais e escritos, provocados pelo roteiro, Temas, e a seleção de momentos (utilizando fotografias ou apenas a memória) marcantes da época da escola, os professores formadores compartilharam suas vivências. Ao registrar os acontecimentos, fazem-nos renascer em palavras e em sentimentos. O passado trazido à lembrança é reapropriado, mostra-se vivo, porque pode ser revisitado, revisto, transformado. Avança-se do contato imediato em que prevalece a aparência para a construção de uma outra relação em que o ser humano, o professor formador, percebe-se como indivíduo histórico, ao se debruçar sobre as vivências na escola (suas lembranças, saudades, impressões), relacionando-as com a sua formação e atuação profissional.

Nos enunciados evidenciam-se formas de conceber a escola por parte das famílias, dos sujeitos participantes e das próprias instituições e seus profissionais em

virtude do modo como organizavam a rotina, as salas, as atividades, as festividades e as relações interpessoais.

Adria relata que, ao lembrar da escola, sente que ela “[...] sempre esteve ali” porque sua avó morava em frente à escola, sua família valorizava os estudos e se sentia ansiosa para o dia de iniciá-los. Conta que era calma, conversava muito com os coleguinhas, participava intensamente das festividades, fazia as tarefas, “[...] muita atividade de pintar, colar, recortar, bolinha de papel e letras para cobrir e desenhar [...] e muita brincadeira no recreio [...]”. Lembra que a professora colava muita atividade na parede, da fábrica de picolés com vários sabores no caminho para a escola e da primeira professora que era alegre. Sua mãe, professora, trabalhava na Secretaria de Educação e conhecia todos os profissionais da primeira escola. Ressalta que todos se conheciam porque a cidade era pequena e que conserva amizades até hoje. Destaca que as suas lembranças mais claras são da época da Educação Infantil e que, pelos 9, 10 anos de idade já não se recorda bem. Evidencia a mudança de escola ao final da 4ª série (atual 5º ano) e do incômodo que sentia com a mistura dos maiores com os menores na nova escola. E reflete: “Não sei se tenho uma memória muito clara ou se com a consciência de hoje pude ressignificar essas lembranças da minha infância” (Encontro 2, Registro escrito, 16 de junho de 2018).

Adria, a partir de fotografias (soltas e em álbuns que foi buscar na casa de seus pais), representa vários momentos de sua vida, pois não as restringiu à época da escola (trouxe momentos da infância, escola, universidade, estágio, amigos e família), fazia referências ao Encontro anterior, relembando e ampliando o que havia lembrado/contado. Comentou todas as fotografias, destacando como a ajudaram a lembrar as marcas que ficaram, o quanto o vínculo com as pessoas é importante assim como ter espaço-tempo para reflexão. Questiona-se, ainda, sobre as próprias memórias: “[...] eu não sei se as memórias, elas são vívidas para mim por causa das fotografias ou se realmente eu tenho essas memórias. Eu não sei, é uma mescla, eu até fico em dúvida” (Encontro 2, Registro em áudio, 16 de junho de 2018).

Dentre tantas fotografias, selecionou duas (ambas de festividades: sete de setembro junto com os colegas e de outra festividade na escola junto com a professora e familiares) para representar sua formação escolar e justificou que não poderia estar sozinha nas fotografias porque acredita que a formação é coletiva. Começou “[...] com a minha avó que trabalhou na biblioteca, com minha mãe, que trabalhava na

Secretaria Municipal de Educação [...]” (Encontro 2, Registro em áudio, 16 de junho de 2018).

Meire iniciou seus estudos no jardim da infância em uma escola dirigida pelas Irmãs Salesianas, vizinha a sua casa, onde estudavam apenas meninas, pois os meninos frequentavam o colégio dirigido pelos padres Salesianos. Sua mãe tinha muita proximidade com as Irmãs que, na época, cuidavam da educação das meninas e, também, atendiam no hospital em que ela trabalhava. Conta que sua mãe valorizava a escola dizendo que iriam aprender a “ser gente de bem” e crescer com responsabilidade. Lembra da sua professora cantando e das freiras salesianas ensinando a fazer esculturas e a pintar; do caminho que era tão próximo que até “achava legal” quem morava longe e ia para a escola de bicicleta; das festas, orações e hora cívica; do quadro de Dom Bosco, a cruz e o quadro de Nossa Senhora Auxiliadora em todas as salas, pátio, quadra e do prédio grande com várias janelas. Teve excelentes professoras, leigas e freiras, mas poucos professores homens (apenas a partir da antiga quinta série eles ministravam algumas disciplinas). Destaca que brincava na escola nos finais de semana e feriados, lia muito, tinha facilidade com a língua portuguesa e a interpretação de textos, o que inclusive a ajudou a superar a sua dificuldade com a matemática. Para Meire, o que ficou da escola foi a amorosidade, as relações interpessoais, os trabalhos em equipe como liturgia, teatro e música.

Conta que sua mãe convidava os filhos a orarem pelas professoras, dizia que “[...] o amor ajudou a educação dos seus filhos e de todos de Humaitá [...]”, pois as professoras eram, muitas delas, esposas de militares, que acompanhavam os esposos até Humaitá (classificada como zona de fronteira, recebe militares de todo o país). Relata, ainda, que apenas sua mãe acompanhava a vida escolar deles (o pai se preocupava com a compra dos materiais e do uniforme) e que o que mais lembra da escola é que ela era uma extensão da casa e da família, tanto pela proximidade física como pelos valores ensinados (Encontro 2, Registro escrito, 12 de julho de 2018).

Apesar de ter buscado fotografias na casa de seu pai e de as ter fotografado com o celular, não as compartilhou no grupo, mas trouxe, como momento marcante que gostaria de compartilhar sobre a sua formação escolar, a situação das alunas que ficavam no Internato, pois estavam privadas do convívio da família, embora pudessem

estudar e comenta: “[...] eu não queria aquilo para mim” (Encontro 2, Registro em áudio, 12 de julho de 2018).

Quitéria, a partir de fotografias que registravam vários momentos de sua escolarização, conta que o início da sua escolarização deu-se em casa, com sua mãe lhe ensinando o “A,B,C”. Pontua o quanto isso demonstra o afeto e a preocupação da mãe e que, hoje, a ajuda a entender a importância do afeto na relação entre professor e aluno, “[...] um afeto constitutivo, profundo, que nos ajuda a fortalecer essa relação de maneira intuitiva, crítica, amorosa e construtiva. No fundo, o que diz Freire em muito de sua obra e o que fala Luckesi no campo da avaliação da aprendizagem”. (Encontro 2, Registro em áudio, 20 de julho de 2018).

Relata que a escola era perto de sua casa. Por ser muito mais nova que seus irmãos, adorava tudo, aprendia rápido, queria descobrir o que poderia estar dentro daquela escola, gostava de dar aula desde pequeninha. Da escola, lembra que iniciou na segunda série, pois já sabia ler e escrever. Na sala de aula, a rotina era copiar, repetir e memorizar, mas como tinha sido muito estimulada para ir à escola pelos irmãos mais velhos, gostava da rotina e das atividades. Relata que da 5ª até a 8ª série (atual 6º ano ao 9º ano) houve uma ruptura absurda e uma mudança de escola brusca por conta da sua timidez, da distância dos amigos de infância, das dificuldades enfrentadas para compreender alguns conteúdos, o quanto a dificuldade com a escrita e a interpretação foi forjada pela ênfase apenas na memorização. Fala da “postura ditatorial” dos professores, da convivência com situações de desrespeito e exclusão pelo nível socioeconômico e pela cor da pele das alunas – quando prometeu a si mesma que, se um dia fosse professora, “[...] não gritaria com as crianças, pois isso causa medo e vergonha”. Lembra ainda da importância da brincadeira, porque, com sua timidez, mesmo em seu silêncio, estava brincando. (Encontro 2, Registro em áudio, 20 de julho de 2018).

Em relação ao início do antigo 2º grau (atual ensino médio), fez uma parte no curso técnico, da qual destaca as dificuldades com química, física e biologia e a gratificante experiência de estudar com meninos e meninas, as amizades construídas, e depois, em virtude da não identificação com o curso e da proximidade com seu interesse em cursar psicologia, mudou para o magistério, onde diz ter se encontrado. Ressalta a importância desse período em sua vida quando mudaram as relações com os professores e houve acolhimento e respeito por parte deles.

[...] foi o melhor colégio da minha vida, [...] onde eu fiz os melhores amigos, onde eu realmente me senti bem, né, por conta de uma adolescência [...] que foi abraçada por alguns professores [...]. Com sociologia, filosofia e psicologia [...] eu amava aquela vontade que se tinha de romper os paradigmas, num momento de retorno à democracia, em dar credibilidade, importância para as pessoas, em dar valor para as pessoas.
[...] eu comecei a aprender que o nome da gente tem uma importância muito grande (porque a chamada era pelo nome) [...] isso começou a me dar, digamos assim, uma formação naquela linha que eu sempre tive, desde a infância, sempre de respeitar as pessoas [...]. (Encontro 2, Registro em áudio, 20 de julho de 2018).

Para Roberto, a escola era um lugar estranho, mas fazia parte da vida porque era preciso ir para ela. Sua família falava da importância da instituição, mas de forma muito pontual, sem gerar expectativas e sem impor a obrigatoriedade. Iniciou a pré-escola aos 6 anos. Relata que a sala era grande e bem decorada com muitos cartazes e desenhos nas paredes e frisa que as aulas eram iguais todos os dias. Estudou nessa escola até a antiga 4ª série, uma escola da rede Estadual, mas o prédio era antigo, propriedade da igreja Católica.

Roberto compartilha um momento importante sobre a sua formação escolar, sem apresentar fotografia, pois não as guardava consigo e as que havia, apesar de poucas, estavam na casa de sua mãe em Itacoatiara. Embora consiga lembrar de coisas boas que tinha na escola como as festas de aniversário e páscoa, o restante das rotinas da escola destaca como negativas.

Eu sempre fui muito danado, birrento, muito cheio de vontade. Então, a escola para mim, era um espaço de repressão, e por ser esse espaço de repressão, essas minhas imagens, elas são muito negativas. E eu acho que, por isso eu tento não ser um professor desta forma, né. [...] A primeira lembrança que me vem [...] são os castigos, porque eu vivia de castigo [...]. Mas eu lembro de um, até hoje: a professora mandou escrever o nome em pontilhado, e eu já sabia escrever meu nome, eu escrevi o meu nome e ela dizia “está errado”. Eu dizia: “esse é meu nome”. E ela: “mas eu quero que você escreva em pontilhado”. Aí eu perguntava o que era pontilhado e ela respondia que já tinha ensinado. “Mas eu não sei o que é pontilhado”. E aí eu escrevia o meu nome e ela dizia que estava errado e eu fiquei de castigo.
[...] Eram 2 professoras em sala. Uma era mais carinhosa, a outra era mais brava, então, eu sempre tentava dialogar com a outra que era mais carinhosa, mas sempre era a mais brava que estava próxima de mim, porque eu era o aluno danado, o aluno que não fazia as coisas. [...] E elas foram as minhas professoras da pré-escola, depois do 1, 2, 3 e do 4. E sempre assim, do 1 era a *malvada*, a do 2 era a *boazinha*, a do 3 voltou a ser a *malvada* e a 4 era a *boazinha*. (Encontro 2, Registro em áudio, 12 de julho de 2018).

Roberto comenta que muitos professores não compreendem que a escola não é um espaço de imposição de regras, mas deve ser um espaço de prazer, um espaço de muitas descobertas, relacionado à vida das crianças, principalmente a escola de

Educação Infantil. Evidencia que “[...] tinha uma vida cotidiana extremamente feliz [...]”, mas não encontrou isso na escola (Encontro 2, Registro em áudio, 12 de julho de 2018).

[...] eu acho que a escola ainda é um espaço de exclusão, um espaço de segregação, ela ainda não conseguiu se tornar aquilo que ela deveria ser [...] um espaço de acolhimento, de carinho, de fazer com que as pessoas possam se constituir gradativamente e não seguir um padrão pré-estabelecido. (Encontro 2, Registro em áudio, 12 de julho de 2018).

A escola, como instituição social e histórica, explicita uma realidade complexa, contraditória e dinâmica onde coexistem diferentes concepções sobre ela e sua função social; o ensino e a aprendizagem; o currículo; quem são o professor e o alunos e quais os seus papéis. A teoria crítico-reprodutivista relaciona escola e economia, e afirma que a escola, em seu modelo, contribui para a reprodução da sociedade capitalista na medida em que ensina disciplina, pontualidade, assiduidade, respeito à hierarquia, ideais a uma postura subserviente necessária à manutenção do capitalismo (SAVIANI, 2013).

Os teóricos crítico-reprodutivistas, segundo Saviani (2013), conceituaram as relações de dominação existentes na educação, entretanto não apresentaram propostas que possam modificar a relação dominador-dominado.

A educação escolar, para Saviani (2014), representa um paradoxo pelas expectativas contraditórias que são depositadas na escola. De um lado se quer a formação de cidadãos, sujeitos de direitos e de deveres e o acesso ao patrimônio histórico-cultural da humanidade para a formação das máximas capacidades humanas. Então, se almeja a formação de indivíduos autônomos, que tenham iniciativa, conheçam e compreendam as situações a fim de nelas poderem intervir de modo consciente, superando a formação de pessoas submissas para a formação de pessoas críticas. De outro lado, se espera do comportamento dos alunos e das pessoas em sociedade que sejam disciplinados, respeitadores, colaboradores, submissos, aceitem a hierarquia e considerem a desigualdade social como natural, numa estrutura formada no interior da organização da sociedade capitalista que se sustenta na propriedade privada dos meios de produção e na alienação também do saber.

O conhecimento sistematizado explicita a luta de classes que atravessa a sociedade capitalista. Carrega em si as contradições existentes na sociedade, visto

que há abordagens teóricas alinhadas à ordem vigente atual, cooperando para a sua vigência e outras abordagens teóricas que buscam a superação dessa mesma ordem social pela humanização (SAVIANI; DUARTE, 2012).

A escola em sua constituição atual, como uma organização limitadora do desenvolvimento humano genérico, poderá ser superada por uma nova organização que, para se concretizar, depende da formação plena de cada um e de todos os indivíduos. Nessa perspectiva, cabe analisar a atuação nas condições oferecidas, buscando o domínio das ferramentas já existentes (teórico-metodológicas, humanas, físicas, dentre outras) para oportunizar o melhor ensino na melhor escola possível. E isso passa também pelas instituições, cursos, profissionais que formam os professores e que pesquisam possibilidades de compreender e de intervir para a superação do modo capitalista de produção e de organização social.

A escola, acreditamos, como uma organização social, precisa garantir espaço-tempo de reflexão num movimento contraditório, porque é uma realidade a ser superada como criação histórica e humana. Envolve processos complexos com significados e sentidos diversos que dependem dos sujeitos nela atuantes e da própria dinâmica dos fenômenos sociais envolvidos (econômicos, políticos, científicos, dentre outros) – uma trama de relações entre diferentes aspectos da realidade suscetível de ser transformada porque as relações são reconstruíveis, podem provocar novas necessidades emancipadoras e novos sentidos.

O indivíduo se humaniza apropriando-se e reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano. Até que ponto a escola como prática social oferece essa possibilidade? Até que ponto os cursos que formam professores para as escolas trabalham juntos com as escolas para efetivar essa possibilidade? Nesse sentido, reconhecer a historicidade do ser humano significa, para a educação escolar, valorizar a transmissão da experiência histórico-social, do conhecimento socialmente existente e, ao reconhecer a historicidade da educação escolar, a compreensão do seu condicionamento pelo modo de produção, estrutura social, correlação de forças e controle político. É pela consciência desses condicionamentos que se engendra o compromisso de buscar/lutar pelas condições objetivas para a educação que promova a formação humana. Isso não se consegue com a consciência ingênua, com o senso comum. É necessária a consciência crítica, fundamentada teórica e ético-politicamente (SAVIANI, 2014).

2.6.1.2 Eu para a escola

[...]
Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de grandes novidades.
O tempo não para
Não para não, não para.
 [...] (CAZUZA; BRANDÃO, 1988)¹⁹.

As vivências relatadas não podem ser consideradas independentemente da pessoa, pois os registros orais e escritos são as objetivações das vivências de cada professor formador, selecionados a partir de uma perspectiva. A palavra expressa a consciência e os sentidos que cada um atribuiu (VYGOTSKI, 2001). Assim, cada momento é formado e transformado pelas vivências de cada um dos sujeitos da pesquisa. Tal situação desvela a complexidade do trabalho docente e exige processos mediados que promovam a interação e possibilitem a ação reflexiva sobre o objeto de estudo, neste caso, as vivências na escola.

Ao abordarem o “Eu para a escola”, os sujeitos consideram, dentre outros, os registros escritos, as citações, a participação dos colegas e o curta metragem “Alike”. Relacionam a experiência da escola como alunos e a docência, apresentam os sentidos construídos.

Adria compartilha suas reflexões sobre a escola e a formação de professores para a escola e qual o espaço efetivo para a liberdade, para a alegria e para um trabalho que humanize e dignifique:

[...] surge até uma dúvida com o material, o vídeo (curta metragem “Alike”) que a gente assistiu, né. Porque [...] a gente tem certeza do que a gente está fazendo né, e, aí, quando a gente começa a se questionar [...], se aquilo que está colocando para os alunos, aquilo que tu vivenciaste como aluno, será que aquilo foi correto de fato, será que tinha outro caminho? Que outro caminho para trazer mais felicidade, mais alegria? E, aí uma reflexão também para aquelas crianças que não tiveram essas vivências: a escola é só chegar, é só copiar? A escola é só isso? Nunca fizeram uma visita, [...] nunca saíram do muro da escola.

Então é uma reflexão mesmo, porque a escola, por exemplo, para mim, foi libertação, [...]. E a escola para as pessoas que eu estou formando [...] Eu acredito num lugar, assim como Freire, como um lugar de libertação mesmo, de recriação. Só que a gente tem que refletir sobre a escola, né, como o filme, porque, senão ela é só um lugar de repetição, de agudização das desigualdades, da tristeza, da repetição, não é um lugar de alegria. (Encontro 2, Registro em áudio, 16 de junho de 2018).

¹⁹ A letra da música “O tempo não para” de Cazuza e Brandão está disponível em <https://www.lettras.mus.br/cazuza/45005/>

Adria também socializa a necessidade que sente de não se brutalizar em virtude da rotina, do excesso de atividades, de se reaproximar da professora que queria ser inspirando-se naquelas que a trataram com tanto carinho, retomando atividades que considera importante, pois

[...] o cotidiano ao mesmo tempo que ele é um espaço de criação, ele também é um espaço de sufocamento, de rotina, de repetição [...] às vezes eu me vejo sem paciência com as pessoas, com meus alunos e com meus colegas. Como eu costumo dizer, eles não são só alunos, eles são professores em formação. [...]. Eu era muito alegre e eu queria ser uma professora que fosse alegre como eu fui, né [...]. Acho que isso serve até para minha sala de aula mesmo [...]. Que, talvez, eu esteja muito presa na sala de aula [...] e, olha as fotos que eu escolhi, emblematicamente falam de aulas externas [...]. E eu tive muitas experiências [...] de trabalho de campo [...] é uma coisa que eu vou tentar fazer com que os alunos, talvez né, ser uma professora que leve mais meus alunos para uma atividade externa, já que eu fiz tanta atividade externa (relembrando pelas fotografias). (Encontro 2, Registro em áudio, 16 de junho de 2018).

E confidencia:

[...] eu me senti até um pouco o pai do “Alike”, querendo enfiar as coisas na cabeça do menino [...], talvez eu tenha que refletir sobre essa Adria que eu sou [...] que está sendo para a escola. Porque eu acho que sou uma pessoa muito preocupada em trabalhar as coisas, sabe Isabel. Em trabalhar as unidades, talvez eu tenha que refletir sobre essa beleza aí do filme, sobre a escola que a gente quer um pouco melhor, mais colorida, assim, que não tire tanto o brilho da gente, né.
[...] foi muito feliz a escolha do vídeo (fiquei emocionada), porque talvez seja isso que eu precise [...] talvez eu esteja um pouco sem cor, eu acho, [...] um pouco cansada. (Encontro 2, Registro em áudio, 16 de junho de 2018).

Comenta, ainda, que precisa refletir sobre a sua relação com a escola e se aproximar mais da escola pública e da sua própria história, pois sente ter se afastado pelo cansaço gerado pela quantidade de atividades e preocupações. Ressalta que a “[...] escola é um lugar de luta, de resistência, e isso me motiva a caminhar por mim, e por nós, pelo coletivo aqui do grupo de estágio da universidade (Encontro 2, Registro em áudio, 16 de junho de 2018).

Meire reflete sobre a persistência necessária para se formar e ser professora, mudando-se para Manaus após ter passado no vestibular para o curso de Pedagogia na UFAM, a dificuldade de adaptação, a busca de um novo trabalho, as distâncias entre trabalho, emprego e moradia, os desafios, os enfrentamentos e as perspectivas.

[...] o que o Roberto tem de rebeldia, eu tenho de persistência sabe, porque não foi muito fácil, não. É, muitas vezes, o meu ser professor me pareceu uma coisa quase que natural, mas não foi muito fácil [...]. Eu cheguei aqui com duas malas mesmo, uma mala era de roupa, uma mala era de livros, dentre esses livros, alguns diários, que eu sempre gostei de escrever e um caminhão de sonhos. [...] Agora, tem alguns princípios que você quer manter, [...] honrar a confiança da minha mãe, principalmente. [...] [...] foi preciso assim, muita persistência. E em algum momento eu pensei que não iria conseguir terminar, me adequar na universidade. Eu achei que eu não fosse conseguir. [...] Eu mudei minha história de vida quando eu passei no vestibular. Então, eu tinha que fazer valer. Por isso que, ainda hoje, eu me sinto muito confortável quando eu estudo [...]. (Encontro 2, Registro em áudio, 12 de julho de 2018).

Analisa os desafios ainda enfrentados nas escolas, considera o seu papel como professora formadora e traz a importância de inspirar pessoas, ao abordar os Temas, “Eu para a escola” e “Do aluno que eu fui, ao professor que eu quero vir a ser”.

[...] eu pra escola, olha, hoje às vezes eu me pergunto, o que que eu sou pra escola, porque eu tenho a visão da aluna que eu fui, da professora que eu fui na escola pública e na particular, da pedagoga, da supervisora e da professora de estágio. Então, hoje eu me pergunto, o que que eu sou para a escola [...] ao mesmo tempo que a gente precisa mostrar as mazelas, as faltas de políticas públicas, a gente também precisa mostrar o que que um bom professor pode fazer na vida de um aluno. [...] E aí, eu me pergunto, o que que eu posso fazer para a escola, como professora de futuros professores, para que eles entendam, que eles sendo eles mesmos, precisam ter algo que faça com que o aluno sinta que vale a pena estar ali, seja pela rebeldia, pela indignação, mas que valha a pena estar ali. [...] eu sonho com uma universidade, com uma sala de aula onde os alunos possam olhar não só para mim, mas para os meus colegas e pensar “se eles conseguiram, eu também posso conseguir”. [...] Então, do aluno que fui à professora que eu quero vir a ser, eu quero inspirar a pessoa (o aluno) a não desistir. (Encontro 2, Registro em áudio, 12 de julho de 2018).

Sobre as marcas que traz, Roberto conta que jamais pensou em ser professor, escolheu o magistério para seguir um caminho diferente, pois não queria trabalhar no escritório de contabilidade de seu pai. Enfrentou muitas dificuldades na escola e no magistério e relata a importância de ter transformado marcas negativas em positivas:

[...] quando eu fui fazer o estágio do 3 ano, a coisa que mais marcou foi eu entrar na sala como estagiário e ver as crianças serem maltratadas pela professora, sendo castigadas [...]. Então, eu lembrei de tudo o que eu vivi. [...] Tudo aquilo que era negativo e que, de certa forma, me fazia mal, [...] eu fui transformando em coisas positivas. Então, eu fiquei com muitas marcas negativas, mas na minha transição para virar professor, essas marcas foram tornando coisas positivas. [...] Lembro [...] o lugar onde eu consegui chegar, aí eu olho pra todo mundo que me dizia que eu não ia chegar em lugar nenhum [...] é muito legal olhar pra trás, e ver como o que deveria ser uma marca negativa [...] eu consegui reverter né, no meu processo de formação.

[...] Por isso que eu me sinto muito feliz em ser esse professor do contra, rebelde, [...] que não se acomodou ao jogo que está posto. (Encontro 2, Registro em áudio, 12 de julho de 2018).

Quitéria, a partir das suas memórias, acredita que a relação com a escola e a própria escola podem adquirir novos sentidos. Destacou a preocupação com as singularidades, a vontade de que todos tenham acesso ao conhecimento, que sejam respeitados na sua integridade e na sua totalidade e que haja cuidado com o outro, com a forma como se trabalha. Reitera a apreensão com aqueles acadêmicos/professores em formação para quem a escola significa apenas um meio de sustento, pois não conseguem ainda perceber o que está além disso e, em decorrência, não demonstram ter construído um compromisso ético-político com a educação e nem a consciência mais elevada dos desafios a serem enfrentados.

Então, por exemplo, na universidade hoje [...]. O que que isso me alerta. [...] me alerta nessa dimensão, que vem me constituindo. Opa, eu tenho que aprender a entender o mundo desses sujeitos que estão chegando (de grande diversidade). [...] Eu passei a ter mais cuidado, nas minhas aulas, né, para respeitar a todos e dar espaço a todos, porque não é algo muito simples. E, [...] no Projeto, eu comecei a perceber nas escolas (o tratamento de temas complexos como violência e pedofilia) de forma mais clara. [...] Eu fiquei muito tocada com isso [...] o que que a gente está fazendo na universidade? (Encontro 2, Registro em áudio, 20 de julho de 2018).

Quitéria conta que entrou tardiamente na Universidade Manauara, já com 41 anos de idade, onde está há apenas dez anos. Pontua que alguns colegas, por entrarem antes, já tinham avançado, em relação a ela, em termos pesquisa, de produção, de publicações, de participação em eventos, mas não em relação à compreensão das várias facetas da escola.

Roberto reflete sobre as suas vivências e os compromissos assumidos a partir delas e confidencia: “[...] prefiro ser essa metamorfose ambulante, do que ter aquela opinião formada sobre tudo” (Encontro 2, Registro em áudio, 12 de julho de 2018), reafirma sua formação como algo contínuo, a necessidade de estar desafiado pelo trabalho, o seu compromisso com a educação básica e a decisão de voltar a atuar na Secretaria Estadual de Educação para se aproximar ainda mais da escola.

[...] acho que a gente caminha todo dia [...]. Então, eu acredito que esse ser professor se constrói em todos os momentos. Então, o que eu acho que, talvez, eu precise me aproximar novamente da educação básica, para contribuir com isso. [...] Eu acho que eu consigo me realizar um pouco, desse professor que eu quero ser, através dos meus orientandos de mestrado. Quando eles vão para as escolas, quando eles conseguem fazer uma

pesquisa, quando eles conseguem desenvolver algum tipo de atitude. Eu acredito nisso, que eu quero sempre aprender, eu quero sempre ir ajudar, eu quero sempre fazer diferente, eu quero nunca me acomodar, eu quero sempre estar incomodado. Então, esse é o professor que eu quero ser. (Encontro 2, Registro em áudio, 12 de julho de 2018).

Há a possibilidade de atribuir novos significados e sentidos às vivências - uma escolha ético-política favorecedora da formação da consciência crítica.

A atividade dos professores caracteriza-se por sua orientação para o objeto e preenche um propósito específico: o respeito à infância, a relação com e a valorização da escola pública e a educação básica, a relação com os alunos, o papel como professor, a liberdade a ser construída, dentre outros. A força de direção da atividade é seu motivo (LEONTIEV, 2017).

A formação humana, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, inicia desde os primeiros dias de vida por meio de um processo que se concretiza na relação em que o professor formador (singular) e o gênero humano (universal) estabelecem com a sociedade (particular). A formação do professor formador é, portanto, atravessada pela sua relação com a particularidade (família, educação escolar, formação profissional, profissão, ...), importante para desenvolver-se como um ser que pertence ao gênero humano. Essa particularidade, entretanto, pode restringir ou ampliar a efetivação das suas possibilidades como pessoa, como professor formador. Isso alerta para a qualidade dos processos formativos dos professores, para os significados e sentidos construídos, pois quanto mais rica for a experiência de cada professor formador com a universalidade, mais intensa será sua individualidade, pela possibilidade de evoluir do em si para o para si (DUARTE, 2013; PASQUALINI; MARTINS, 2015).

Paulo Freire (2000, p.67) escreveu, em sua Terceira Carta Pedagógica: “Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Seja qual for o momento histórico, o professor formador que opta pela humanização precisa atuar e refletir com os outros indivíduos com os quais trabalha para conscientizar-se junto com eles sobre as dificuldades e possibilidades da/na sociedade atual para concretizar sua proposta de trabalho. A formação e a atividade docentes realizam-se no coletivo e na relação indivíduo-meio, unidade indissolúvel que permite ampliar a rede de sentidos caracterizada pelo lugar social em que vive e atua.

Tomar consciência de si mesmo, de suas concepções, atitudes, valores e interesses a partir da reflexão sobre as vivências nos registros das biografias possibilita tomar consciência da formação, da profissão e, a partir dela, transformá-las. O percurso vivido na educação escolar revela as dificuldades e as possibilidades do caminho, demonstra a historicidade, a sociabilidade e a personalidade do processo e convida para novas tessituras. Contudo, esse percurso precisa se tornar objeto de reflexão para o professor (GHEDIN, 2002).

Um dos aspectos que pode ser apontado para reflexão a partir do exposto é o desafio a ser superado pelas propostas dos cursos de formação de professores de modificar substancialmente as significações construídas acerca da escola, sua função social, seus sujeitos e seus papéis sociais, construídas anteriormente ao ingresso no curso, tanto em relação ao acadêmicos/professores em formação como aos professores formadores. Pois, com base nas discussões de Leontiev (1978b), na docência, são essas concepções, conceitos, imagens e representações que buscam para solucionar seus problemas profissionais quando efetivamente não construíram outras significações.

Considerar as próprias vivências ajuda a desvelar o percurso vivido, a própria formação como ser humano, profissional e as oportunidades para o vir a ser na medida em que promove a possibilidade de construir novos sentidos. Assim, o modo como cada professor formador se apropria da realidade, do que se apropria e os sentidos que atribui tornam-se parte do próprio processo formativo e constituem sua pessoa e a sua forma de ser e estar na profissão.

2.6.1.3 Nós para a escola

*Desconfiai do mais trivial,
na aparência singelo.
E examinai, sobretudo,
o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito
como coisa natural,
pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural,
nada deve
parecer impossível de mudar.
(BRECHT, 1996, p.18)*

Ao defendermos, sustentados pela Teoria Histórico-Cultural, que a educação escolar pode promover o desenvolvimento humano, afirmamos que tal não ocorre por qualquer modelo de educação realizado na escola. A proposta que se realiza na cotidianidade e restringe a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos às suas particularidades em detrimento das suas potencialidades e possibilidades não promove o desenvolvimento que almejamos (MARTINS, 2015a).

A educação escolar, para desempenhar papel relevante no desenvolvimento psíquico de seus alunos ao promover atividades para a apropriação dos signos culturais, precisa do “Nós para a escola”. Precisa de um coletivo de professores formadores (que já foram formados pela escola), investido do compromisso com a formação dos acadêmicos/professores em formação, em diálogo com a escola, construindo uma via de duplo sentido entre as instituições, seus saberes e indivíduos, considerando a todos os envolvidos como sínteses de múltiplas determinações e, a escola, a universidade e o curso como espaços-tempos de contradições (MARX, 1996). Algo que precisa ser construído por meio de um intenso, contínuo e intencional trabalho teórico-conceitual e ético-político-filosófico que se realize numa relação dialética e dialógica entre ensino-formação, teoria-prática e professores formadores.

Adria, ao analisar o “Nós para a escola”, relata que trabalha com Estágio na Educação Infantil há dez anos na Universidade Manauara e que, embora tenha havido modificações no grupo, observa em todos o compromisso com o trabalho e destaca que formam um “[...] coletivo muito bom de professores [...]. Eles acreditam na escola, acreditam no poder libertador que a escola tem e na possibilidade de se recriar. Isso me alimenta, como professora formadora, não me deixa esmorecer”. Comenta sobre os trabalhos desenvolvidos e que “[...] a escola é um lugar de luta, de resistência, e isso me motiva a caminhar por mim, e por nós, [...] aqui do grupo de estágio da universidade, [...] são professores que se dedicam muito aos seus trabalhos [...] dentro da escola pública”.

Pondera, ainda, que os trabalhos já desenvolvidos em outra instituição de Ensino Superior e na Secretaria Municipal de Educação fazem parte de sua trajetória e a desafiam a refletir, junto com o trabalho de dez anos na Universidade Manauara, a foram forjando “[...] é lógico que eu tenho que recuperar algumas coisas que eu

deixei lá atrás, eu acho, com certeza”. (Encontro 2, Registro em áudio, 16 de junho de 2018).

Ao discutir o Tema “Nós para a escola”, Meire enfatiza o quanto é gratificante o trabalho realizado junto com os colegas, ressalta a importância de abordar, como professora formadora, além das dificuldades, o que pode ser feito pela valorização da escola e, reforçando a fala de Roberto, compartilha que, “[...] embora cada um tenha o seu modo de ser (no curso), com as suas divergências, [...], mas quando é em prol da coletividade todo mundo se junta mesmo e a coisa funciona [...]” (Encontro 2, Registro em áudio, 16 de junho de 2018).

Quitéria reafirma com o grupo a necessidade das universidades se aproximarem das escolas e do fortalecimento do trabalho já desenvolvido pelo curso (que vai muito além desse espaço-tempo). Incomoda-se com a situação observada nas atividades do Projeto, que se coaduna com a denúncia da citação de Enguita (1989) em relação à escola, que não acolhe pelas suas relações, à infraestrutura e ausência de condições para o trabalho a ser desenvolvido, embora também explicita as diferenças significativas existentes entre escolas. Ressalta que, muitas vezes, (com belas exceções) a escola pública acaba não sendo um espaço de dignidade (pelas condições das salas, dos banheiros, falta de água, de recursos etc.) e questiona como é possível aprender a lavar as mãos, escovar os dentes, ter higiene, como aprender e ter dignidade nas condições e nas relações existentes. Pontua como é importante entender o quanto se tira da criança nessa realidade que está bem representada pela cor cinza que apareceu no curta metragem “Alike”.

Quitéria compartilha que, apesar de nunca ter trabalhado com Estágio no curso, observa o comprometimento dos colegas e destaca a angústia dos acadêmicos/professores em formação em relação à escola, destacando a importância de se saber quais são os motivos que direcionam as atividades, compreender os sentidos envolvidos para poder modificá-los, caso seja necessário (LEONTIEV, 2017).

[...] quando um aluno nosso vai para o estágio, às vezes (observo nas minhas aulas) que ele vem mais angustiado do que ele foi. [...] é necessária a angústia, é. Mas quando você encontra alunos que não querem voltar para escola como professores, [...] contribuir para a formação de um sujeito é muito desafiador. [...] o que eu quero vir a ser nesse momento é, não perder o chão de escola, e ter humildade para não perder isso, ter humildade e ir buscar o que eu tenho para buscar. Porque eu ainda tenho que buscar, e muito, muito, muito. (Encontro 2, Registro em áudio, 20 de julho de 2018).

Já para Roberto, o Curso de Pedagogia tem uma rebeldia, desenvolve um trabalho diferenciado em prol da educação escolar que foi sendo construído e que apresenta novidades que nem sempre agradam a todos, como “[...] algumas atitudes mais coletivas, algumas atitudes mais colegiadas” (Encontro 2, Registro em áudio, 12 de julho de 2018).

No processo de reflexão sobre o “Eu para a escola” e o “Nós para a escola” é importante considerar que os motivos das atividades partem de necessidades vindas de condições objetivas (sociais, culturais, institucionais) e também de condições subjetivas (concepção de educação, de formação, de mundo), elaboradas, construídas e internalizadas historicamente, nas relações estabelecidas pelos professores formadores nas suas biografias e os sentidos construídos nas suas vivências (LEONTIEV, 2017).

Os enunciados das vivências na escola pelos professores formadores constituem-se como espaço-tempo de formação, de valorização da existência, de valorização da palavra que expressa a existência, de busca de liberdade de expressão (evidenciando a relação entre pensamento, consciência e linguagem) e trazem a linguagem como condição para apropriação-objetivação do conhecimento, autoconhecimento e autoconsciência. Espaço-tempo formativo em que a memória revisitada reconstitui o passado e, embora expressem as singularidades na particularidade, trazem também a possibilidade de acesso à universalidade (MELLO, 2000; TOASSA, 2009b).

Nessa perspectiva, a consciência precisa permanecer ativa durante todo o processo de formação de professores para que este seja intencional, investindo na modificação do real em função de um ideal. Por isso a necessidade de participação efetiva dos professores como sujeitos dos e nos processos educativos (seus e daqueles com quem exercem suas atividades), visto que com a apropriação-objetivação da própria biografia, tem-se a possibilidade de continuidade do desenvolvimento a partir de novos sentidos.

A formação de professores – espaço-tempo histórico e social de formação também da individualidade dos professores –, envolve, sistematicamente, tanto a reprodução do indivíduo quanto a reprodução da sociedade, promovendo o movimento contínuo entre os âmbitos em si e para si, de modo a propiciar a formação de capacidades essenciais à vida e à profissão (BISSOLI, 2007).

A organização intencional da formação docente como e para atividades que promovam a mediação entre as objetivações genéricas em si e as para si oportuniza, também, a formação da unidade afetivo-cognitiva. A formação passa a ser, então, um meio para constituir o trabalho docente (dos professores formadores e dos acadêmicos/professores em formação) como *work* (voltado para atender às necessidades de produção e de reprodução de objetos generalizáveis, universais) para além do caráter de subsistência do trabalho como *labour*, parte orgânica da vida cotidiana (voltado para atender as necessidades de subsistência do indivíduo). A relação entre o trabalho como *labour* e como *work* pelo professor formador precisa tornar-se consciente (DUARTE, 2001; HELLER, 1987).

As mudanças qualitativas na formação de professores precisam constituir-se como movimento dialógico e dialético entre os cursos de formação de professores, as escolas e a sociedade (objetiva e subjetivamente), por meio de um trabalho que se constitua no/pelo coletivo, porquanto as propostas de formação devem organizar atividades que apresentem a complexidade da prática profissional como constituinte e constituída de história e de cultura e possibilitem, a partir dos conteúdos selecionados e dos objetivos traçados, o desenvolvimento humano genérico do professor, ampliando-o para os alunos das escolas e toda comunidade educativa. Para isso, não se pode estar distante das vivências na/da escola de todos os participantes, da reflexão sobre essas vivências e da elevação do nível de consciência do quanto e do como essas vivências e os sentidos construídos a partir delas conduzem a relação com a escola, com a sua função social e política e com os sujeitos.

2.6.2 O que ficou do Encontro 2

*Digo: o real não está na saída
nem na chegada: ele se dispõe
para a gente é no meio da travessia.
(ROSA, 1994, p. 86).*

Ao iniciarmos o Encontro 3 pedimos aos professores formadores que compartilhassem o que consideravam importante destacar das vivências no Encontro 2. É importante salientar que nos registros das vivências concernentes aos

Encontros²⁰, pensamento e emoção se integram, visto que as emoções (funções psíquicas superiores culturizadas) ocupam lugar funcional e dinâmico no desenvolvimento a partir da apropriação das significações e do desenvolvimento dos conceitos (TOASSA, 2009b).

As significações e ressignificações sobre a escola e as diferentes relações estabelecidas nela e com ela, assim como os sentidos que as abarcam, emergem da relação com o outro, considerando, segundo Gomes (2019, p. 162) que “ [...] significados e sentidos derivam da atividade humana e constituem aquilo que movimenta a própria atividade, ou seja, os conteúdos da consciência”. Essa necessária relação com o outro é concebida e atravessada pela linguagem, pela cultura e pela interpretação que uma pessoa faz da outra e da situação (seja durante a vivência ou ao refletir sobre ela). Na biografia são vários os parceiros de interação, como são vários os papéis ou posições ocupados ou atribuídos, múltiplas são as interpretações sobre o mundo, e assim, possibilita-se a construção de sentidos diversos e, muitas vezes, até contraditórios a respeito de um mesmo fenômeno ou situação (SIRGADO, 2000).

Adria, ao refletir sobre o Encontro 2, salienta que foi um Encontro em que se destacaram a curiosidade que sentiu e a mobilizou para ir buscar as fotografias (quando encontrou também a revista em que foi publicado seu primeiro artigo científico de iniciação científica e os convites para as formaturas do Ensino Médio e da graduação); as memórias revisitadas e a possibilidade de reflexão sobre a sua trajetória como um momento formativo e a importância de se reaproximar daquilo que lhe fazia bem e que era tão importante na sua escolarização: a alegria, o afeto, a paciência e novas experiências, afirmando a importância de não se deixar brutalizar por uma rotina que traz o cotidiano para um espaço do não-cotidiano.

[...] eu fui fazer uma rememoração [...] e esse momento que a gente vai selecionar as fotos, pede uma memória [...] e eu tive a oportunidade de entender algumas coisas [...] que eu nem sabia que eu tinha pensado naquele momento [...] É importante a pesquisa, porque a gente acaba se debruçando para entender um pouco [...] da trajetória [...]. (Encontro 3, Registro em áudio, 25 de julho de 2019).

²⁰ Todos os Encontros da pesquisa centram-se nas vivências e na reflexão sobre as mesmas. São metarreflexivos, dialógicos e dialéticos. São, eles mesmos, vivências.

Meire comenta sobre a sua participação no dia anterior em uma reunião do Conselho Estadual de Educação, quando se percebeu divagando, pensando nas biografias narradas nos Encontros e as apresentações pessoais que ocorriam naquela reunião, associando as dinâmicas. Demonstra que o diálogo não se encerra no espaço-tempo do Encontro, continua entre os Encontros e nos outros Encontros, demonstra os nexos, as nuances, as possibilidades e a complexidade da tessitura (tal consideração é explorada também pelos outros professores). Sublinha a importância de se conhecerem em cada grupo em que atuam, pois cada um tem suas características e a soma de todas e as diferenças contribuem para o trabalho em virtude de sua complexidade. Destaca, ainda, os sentimentos e as reflexões suscitadas que possibilitaram o dar-se conta do porquê de algumas necessidades, em relação a sua vida pessoal e em relação à afirmação do compromisso há muito tempo com a educação.

[...] alguns momentos dessa tua dinâmica [...] nos tocam até a alma, porque vamos lidando com a nossa memória. [...] o que ficou é que eu não recordo de nenhum momento da presença masculina, da presença do meu pai, em reuniões de escola, apenas da minha mãe. [...] isso vai tocando um pouco a gente, porque nós vamos lidando com aquilo que nós fomos, que hoje determina muito daquilo que nós somos, e aí eu lembrei [...] eu sempre dizia para o meu esposo (nas reuniões de escola) [...] vá como pai, porque eu estou lá no meu horário de trabalho [...] e de repente, foi nessa tua dinâmica, que eu busquei, lá nos recônditos da minha alma, porque eu insistia tanto para o meu esposo ir pra reunião dos nossos filhos [...] talvez porque, [...] ficava aquela imagem da mamãe (cuidando sozinha das questões da escola). (Encontro 3, Registro em áudio, 25 de julho de 2019).

Quitéria frisa a capacidade proporcionada pelo momento da pesquisa de voltar a se encantar, a buscar e se entusiasmar com o mundo da criança “[...] cheio de vida, cheia de imaginação. [...]. Nós lembrarmos que as crianças [...] buscam muito e que nós, família, igreja, escola, não estamos abrindo espaço para essas crianças”. Retoma a importância do respeito aos alunos e o investimento na formação deles, acentuando a importância de perceber o outro, de considerá-lo no processo, de investir no processo em virtude das necessidades formativas desse outro, movida pelas próprias necessidades, pelos seus próprios motivos e sentidos (Encontro 3, Registro em áudio, 25 de julho de 2019).

Roberto compartilha, a partir do Encontro, a reflexão sobre a necessidade de repensar as formas de se lidar com os acadêmicos/professores em formação e os

alunos das escolas, ir em busca de referenciais que lhe ajudassem a compreender o que seus registros e suas reflexões lhe trouxeram no Encontro 2, repensar as significações construídas ao longo da biografia e os sentidos que nos movem na vida e na profissão, ressaltando a “a deformação” quando se quer na escola o aluno quieto, obediente, que se enquadre dentro das lógicas de modelação que a escola utiliza em função de um determinado modelo de sociedade. Para ele, ser um aluno que transgredia as normas cerceadoras foi o que lhe possibilitou chegar até onde chegou.

[...] é muito importante a gente pensar sobre a forma como lidamos com esses nossos alunos [...] eu era punido, eu era castigado, eu fui expulso, [...]. Então, acho importante a gente refletir sobre isso. Eu fui atrás do texto da Maria Isabel no qual ela discute exatamente isso, como que a gente cria formas de enquadramento, de modelação, de criar um estereótipo e jogar todo mundo para dentro dele, e quem não entra ali dentro, quem não se enquadra naqueles moldes, a escola vai encontrando alternativas de exclusão. O segundo encontro mexeu muito com isso para mim [...]. (Encontro 3, Registro em áudio, 25 de julho de 2018).

No processo de tomada de consciência a respeito das concepções que sustentam nossas escolhas e práticas, faz-se necessário conceber a formação de professores como algo complexo, em movimento, em que cada aspecto está, ao mesmo tempo, em relação e em transformação como integrante, ao mesmo tempo da biografia de cada professor formador e do processo histórico mais amplo.

Acreditamos que um dos desafios do processo de formação é gerar necessidades humanizadoras, pois para se colocar em movimento (relações, reflexões, leituras, contatos, novos projetos), estar em formação e formar, é necessário que cada sujeito seja tocado por uma necessidade que deflagre nele um motivo para agir, envolver-se e atribuir sentido ao vivido. Ir ao encontro daquilo que acredita ser necessário para efetivar a educação que almeja e, ao mesmo, realizar as mudanças necessárias em si mesmo. Pois, não existem atividades desprovidas de motivos e, mesmo ocultos para o professor formador, certamente influenciam sua atividade docente (LEONTIEV, 2017).

A partir do exposto, a educação (em qualquer nível) não pode restringir-se à vida cotidiana, pois precisa formar para a participação e inserção social cada vez mais conscientes, a fim de que o humano genérico se torne uma necessidade e um motivo que guie as atividades dos professores formadores, dos acadêmicos/professores em formação e dos alunos nas escolas, expandindo-se para outros espaços.

Por meio da apropriação das objetivações genéricas para si se pode refletir sobre o mundo, as condições particulares da realidade e dos sujeitos, entender a realidade e a si mesmo, entender-se nessa realidade e vislumbrar possibilidades de superar a realidade e a si mesmo. Há um movimento presente-passado-presente em que cada professor formador pôde observar que mudou ao longo da sua vida, como também mudou a sua relação com o meio, o significado e os sentidos das vivências da escola, revelando novas possibilidades para o vir a ser.

É preciso desfiar o fio e retomar o bordado. Construir as oportunidades para diversos encontros com a escola (o aluno que fui, o professor que fui, o professor formador que sou) por meio das reflexões sobre as próprias vivências. Os recados que cada participante elaborou para si mesmo ao final do Encontro 2 é uma oportunidade para evidenciar para si mesmo a necessidade de uma relação consciente entre sua biografia, suas necessidades, interesses, motivos, sentidos e atividades. O que referenda a reflexão, o diálogo, a subjetividade e a voz do professor como essenciais à formação.

Em seus recados, os professores formadores acentuam dimensões importantes da relação aluno que fui e professor que sou: relações interpessoais, afetividade, inacabamento, singularidade e compromisso com a formação de professores. Enfatizam o quanto os motivos são mobilizadores do pensamento e das emoções e, portanto, potencializam o desenvolvimento (LEONTIEV, 2017). E, ao estabelecerem uma relação entre os motivos e fins, criam sentidos para a formação e para a atividade docentes.

O aluno que eu fui me diz: Viva mais momentos comemorativos; Vista fantasia, brinque mais e olhe mais para o céu, corra mais no quintal; Ande mais devagar no caminho para chegar ao trabalho. Aprecie a jornada. Tire mais fotos junto com outras pessoas que passam pela vida. Se elas se forem, ficam as memórias dos momentos vivenciados. (Adria, Encontro 2, Registro escrito, 16 de junho de 2018).

O que eu hoje digo para o aluno que eu fui é que é preciso desconstruir paradigmas. [...] Como formadora de novos professores e com um histórico de vida, infância, adolescência e parte da juventude no interior. Afirmo ao aluno que fui para nunca menosprezar sua capacidade. Para manter um autoconceito positivo e focar na superação das suas fragilidades [...]. (Meire, Encontro 2, Registro escrito, 12 de julho de 2018).

O que o aluno que eu fui me diz: Que ser questionador e não aceitar de forma passiva as “regras” impostas pela escola permite ter outros olhares do processo escolar, inclusive indo de encontro às “formatações” e ao “governo” impostos que, muitas vezes, me tornam peça de uma

engrenagem que reproduz o sistema de poder. (Roberto, Encontro 2, Registro escrito, 12 de julho de 2018).

O que eu digo para o aluno que eu fui: [...] você deve buscar ainda muito estudo para avançar na sua vida pessoal/profissional neste mundo de “incertezas”. A ideia é que você avance não para ser sempre “notado”, “percebido” ou “legitimado” na comunidade acadêmica, mas sim, para lembrar sempre que suas buscas podem, humildemente, contribuir na formação de pessoas em geral, mas de maneira mais específica, naquele que deseja ser PROFESSOR(A)! (Quitéria, Encontro 2, Registro escrito, 20 de julho de 2018).

*Não tenho um caminho novo.
O que eu tenho de novo é um jeito de caminhar
(MELLO, 2017)²¹*

²¹ Este trecho do poema de Thiago de Mello está disponível em:
<https://www.pensador.com/frase/MzE3ODU2/>

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES FORMADORES DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: AS VIVÊNCIAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA A DOCÊNCIA E NA ATUAÇÃO DOCENTE, SUPERANDO LIMITES PARA ENCONTRAR POSSIBILIDADES

*Debulhar o trigo
Recolher cada bago do trigo
Forjar no trigo o milagre do pão
E se faltar de pão
[...]
Nascimento (1995)¹*

Os processos formativos vividos pelos professores formadores são únicos para cada professor embora esses profissionais sejam constituintes de coletivos. Metaforicamente assemelham-se aos processos descritos por Milton Nascimento na música “Cio da Terra” (NASCIMENTO, 2018): exigem o tempo de, sabendo o que se quer, onde se está, o que se tem e o que é necessário agir – preparar a terra, semear, cuidar e colher, valorizando todo o percurso e seus desafios. Esses processos dão-se, então, num movimento dialético e dialógico, constroem-se a partir das interações consigo, com os outros e com o meio, num determinado espaço-tempo.

Nesta terceira seção daremos continuidade à discussão sobre a formação de professores formadores, de um modo geral, e de professores formadores que formam professores para atuar na Educação Infantil, de um modo particular, debruçando-nos sobre as vivências presentes nos enunciados dos sujeitos participantes da pesquisa sobre a formação docente institucionalizada e a atividade docente.

A formação, a profissão e a atividade docente dos professores formadores de professores são afetadas pelo cenário atual, como por todos os matizes socio-históricos e por todos os sentidos construídos pelos indivíduos nas suas vivências. Para falar de formação humanizada e humanizadora, faz-se necessária a construção das condições para sua efetivação. Uma sociedade pautada em relações desiguais de exclusão, de exploração do homem pelo homem não se coaduna com essa formação. Uma formação humanizadora pressupõe, portanto, a luta pela superação das relações de exploração para que o acesso aos bens tanto materiais como simbólicos, essenciais à realização plena dos indivíduos, seja equânime para todos.

¹ A letra da música “Cio da Terra” de Milton Nascimento, utilizada em várias epígrafes está disponível em: <https://www.vagalume.com.br/milton-nascimento/o-cio-da-terra.html>

A desigualdade real e a igualdade formal são partes da mesma realidade em que se proclama a humanização e se impede, ao mesmo tempo, a sua concretização. A inexistência da tomada de consciência ou os níveis muito baixos de consciência nos processos de formação pessoal, acadêmica e profissional na sociedade excludente, tornam-se, conseqüentemente, fatores de exclusão.

Refletir sobre as vivências, presentes na formação profissional institucionalizada e no trabalho docente dos professores formadores, mediada pela arte, é importante porque, em sua complexidade, a formação de professores requer diversas condições para construção de novos sentidos para a formação e a atividade docentes, inserindo-se a proposta desse trabalho como uma dessas dimensões.

Aprender é exercício constante na vida e se desdobra na formação de professores. Dá-se, ao mesmo tempo, pessoal e profissionalmente, individual e coletivamente, teórica e praticamente, afetiva e cognitivamente, na medida em que cada professor constrói a consciência de si mesmo, da formação (sua e dos outros) e da profissão numa rede de sentidos tecidos na trama da própria biografia, na interação com outras biografias e com a história humana. Para conhecer, compreender e poder, então, construir alternativas para modificar qualitativamente a formação e a profissão docentes, é, portanto, necessário se reaproximar da formação, da profissão e da própria atividade docente, considerando-as no contexto em que foi/é produzida, apropriando-se do que foi/é a formação e idealizando o que pode vir a ser. São muitos os caminhos possíveis. Aqui apresentamos um deles.

Acreditamos que o professor formador de professores com conhecimento e capacidade para sensibilizar-se e compreender diversas biografias, interesses, necessidades, motivos e sentidos, colabora para tornar possíveis experiências de sucesso para si e para os outros, a partir de um planejamento intencional, refletido e assumido com responsabilidade, pois “[...] o objeto idealmente projetado, controla e orienta a atividade” (MELLO, 2000, p. 06).

A formação de professores, a partir dessa perspectiva, requer que os professores aprendam e se desenvolvam num processo que os emancipe, os ensine a organizar as condições para apropriações-objetivações que também favoreçam a emancipação dos acadêmicos/professores em formação, de modo que possam oportunizá-la na escola de Educação Infantil, construindo um ciclo de trabalho coletivo e cooperativo em prol do desenvolvimento humano.

A complexidade da formação de professores da Educação Infantil não se apresenta ao professor formador e ao acadêmico/professor em formação de modo imediato e, embora seja o campo em que exercita a sua atividade prático-sensível, é preciso analisá-la e compreendê-la teoricamente. Ao longo do seu processo formativo/profissional sustentado pelas apropriações-objetivações, cada indivíduo cria significações da realidade e de seus fenômenos, da profissão e do seu papel como professor formador a partir de um sistema de interações e relações objetivas-subjetivas.

Nesse processo, em busca do como alcançar a essência dos fenômenos para a apropriação-objetivação do conhecimento necessário à formação de professores é importante estar ciente de que

[...] a práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a *compreensão*, das coisas e da realidade. (KOSIK, 2002, p. 14).

A formação de professores, ao organizar e percorrer o caminho de uma representação caótica do todo à representação da multiplicidade de relações nesse todo, promove a compreensão da realidade em que a formação de professores e a docência se inserem, assim como acerca da própria formação e profissão. Esse percurso formativo exige que o concreto se torne compreensível por meio da mediação do abstrato e o todo pela mediação da parte, requer o movimento no e do pensamento, tanto do acadêmico/professor em formação quanto do professor formador. Apenas dessa maneira será possível almejarmos que se reproduzam idealmente a complexidade e as especificidades da formação de professores e de professores formadores de professores para a Educação Infantil, contribuindo para a superação de uma formação em si pela construção na direção de uma formação para si, na medida em que e porque compreendemos que “a possibilidade não é a realidade, mas é também ela *uma realidade*” (GRAMSCI, 1995, p. 47, grifos do autor).

Para que possamos nos deter sobre a formação de professores formadores de professores para a Educação Infantil, precisamos considerar o contexto em que se deu/dá o processo de formação de professores e de professores formadores de professores para, em seguida, ponderarmos sobre alguns aspectos que

consideramos importantes relativos à infância, à Educação Infantil, à formação de professores para a Educação Infantil, embasados nas contribuições da Teoria Histórico-Cultural, entrelaçados aos enunciados dos professores formadores sujeitos da pesquisa.

3.1 Os professores e a sua formação: apontamentos, dilemas e desafios

[...]
 Decepar a cana
 Recolher a garapa da cana
 Roubar da cana a doçura do mel
 Se lambuzar de mel
 (NASCIMENTO, 1995).

O contexto atual da formação de professores explicita desafios relevantes que merecem enfrentamento. Nas políticas públicas observam-se desprofissionalização, esvaziamento de conteúdos, fragilização e aligeiramento da formação, assim como descontinuidade entre formação inicial e continuada, desestabilização profissional e precarização das condições de trabalho. Nas práticas formativas, sustenta-se a frágil articulação entre teoria-prática, conhecimento específico-pedagógico e universidade-escola-comunidade, desconsiderando suas dimensões política, ética, humana, científica e cultural. Na formação continuada, acentua-se a descontinuidade de programas e propostas que contemplem a diversidade de necessidades dos profissionais e a escassez de propostas para a formação dos professores formadores de professores (FREITAS, 2012, 2014; LIBÂNEO, 2015; GHEDIN, 2002).

A formação de professores formadores de professores para a Educação Infantil localiza-se no atual cenário brasileiro como um problema social na medida de sua relevância para a formação humano-genérica, visto que tanto a formação de professores quanto a Educação Infantil recebem tratamentos indefinidos e incoerentes, mediante políticas públicas conduzidas por interesses de organismos internacionais como o Banco Mundial, sustentados por princípios neoliberais (de redução do investimento público e atendimento não-formal para a primeira etapa da Educação Básica) influenciadores das políticas educacionais no país (DANDOLI; ARCE, 2009).

Essa ênfase distorcida provoca sérias consequências para os resultados dos processos formativos dos professores, das pesquisas e, em decorrência disso, para

a educação das crianças. Tais políticas, segundo Dandoline e Arce (2009), corroborando os aspectos apontados acima, enfocam a epistemologia da prática, a secundarização do conhecimento e o desenvolvimento de competências, cuja desintelectualização crescente dos processos formativos dos professores acaba por esvaziá-los de suas principais características e responsabilidades, priorizando aspectos que são secundários.

A tendência evidenciada na epistemologia da prática prioriza a reflexão restrita ao espaço-tempo da Educação Infantil (rotinas, espaços, recursos, técnicas e atividades) e às vozes dos professores para a resolução de problemas do dia a dia. A concepção de formação reflexiva, ao veicular o predomínio da reflexão na prática e sobre a prática é distinta da reflexão filosófica que sustenta a compreensão da realidade a partir de fundamentos teóricos sólidos universais. Em vista disso, desqualifica o papel do conhecimento científico na formação de professores e, ao fazê-lo, desconsidera o conhecimento como representação da realidade objetiva, ignorando a ontologia do ser social (GHEDIN, 2009; LUKÁCS, 2013).

A valorização da subjetividade dos professores no seu processo de formação desvinculada da realidade objetiva respalda a afirmativa de que os resultados dependem de cada indivíduo, naturalizando as diferenças individuais (DANDOLINE; ARCE, 2009). Esse discurso em prol unicamente do protagonismo dos professores esconde o esvaziamento dos conteúdos emancipatórios, gera a precarização do trabalho docente e desconsidera o desenvolvimento humano como resultante de um processo de apropriação-objetivação, em um determinado tempo histórico e em uma determinada sociedade.

A superação dessa situação requer uma sólida formação teórico-prática que possa fundamentar a compreensão dos processos e dos desdobramentos da aprendizagem, desenvolvimento e humanização dos professores e das crianças. Conhecer os nexos causais desse processo possibilita aos professores, compreenderem seus meios e fins, definir a situação ideal, organizar o percurso do trabalho pedagógico, garantir a indissociabilidade entre pensar a ação, efetivar a ação e o resultado da ação, contribuindo para transformar o que está posto como possível em realidade (MARTINS, 2007).

A perspectiva Histórico-Cultural aproxima os professores da dimensão dos desafios enfrentados, desnaturalizando-os. Ressalta a premência da participação no enfrentamento da desvalorização profissional, da desvalorização da infância com a

qual trabalham os professores e do devido investimento na formação inicial e continuada, condições indispensáveis, mas não as únicas, para se superar os utilitarismos imediatistas. A Educação Infantil integra a educação escolar e, conseqüentemente, a formação de seus professores, como formação na e para a vida que se sustenta numa concepção de homem, de sociedade e de educação voltadas para a busca da apropriação do grau máximo de desenvolvimento alcançado até o momento pela humanidade para a formação das qualidades humanas em meninos e meninas.

Como espaço-tempo institucionalizado de formação de professores está o Curso de Pedagogia (curso que formou os professores participantes da pesquisa e em que atuam como professores formadores de professores para a Educação Infantil). Ao considerarmos, todavia, as mudanças ocorridas no currículo do referido curso desde a década de trinta do século passado; as diferenças concernentes aos períodos das décadas de oitenta e noventa em que os participantes da pesquisa cursaram Pedagogia na UFAM/AM; a realização do curso no interior do estado ou na capital; os colegas e professores com quem compartilharam as experiências; o curso de Magistério, os estágios realizados e a experiência profissional antes do ingresso no curso e a experiência concomitante ao processo formativo profissional institucionalizado; os projetos e outras atividades em que estiveram envolvidos; questões pessoais; os motivos para o ingresso e a permanência no curso e os diversos sentidos atribuídos à formação e à atividade docente (incluindo a mim pesquisadora, a vocês leitores do trabalho, dentre outros que já cursaram Pedagogia e ou nele atuaram/atuam como profissionais), é importante considerar algumas especificidades históricas do Curso de Pedagogia.

O Curso de Pedagogia, em sua trajetória, constitui-se como objeto de contradições suscitadas por interesses diversos, em vários momentos. Sua estrutura curricular sofreu (e ainda sofre) modificações, assim como sua identidade e objetivos. Segundo Libâneo (2001), em 1939, houve a primeira regulamentação que estabelecia a formação do bacharel em Pedagogia. Até 1969 havia a formação do pedagogo sem explicitar habilitações, mas com especificação para a formação de professores no magistério. A partir da Lei de Diretrizes e Bases, LDBEN nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), o parecer CFE 252/69 (BRASIL, 1969) retira a distinção entre licenciatura e bacharelado e inclui a formação de especialistas em várias habilitações.

Iniciativas oficiais e independentes passam a analisar o Curso de Pedagogia e as demais licenciaturas em função das especificidades da formação de professores na segunda metade dos anos de 1970, e, a partir da década de 1980, intensificaram-se o debate e as proposições para a reformulação dos cursos de formação de professores por diferentes movimentos e instituições, como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (ANFOPE); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Fórum dos Diretores das Universidades das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) que, apesar de não serem contemplados em todos os documentos legais, representam avanços significativos na efetivação de espaço-tempo de denúncia, estudo e luta pela formação de professores e valorização da educação escolar (SILVA; ZANATTA, 2018).

É nesse contexto que se dá a formação inicial institucionalizada dos professores participantes da pesquisa, cujas vivências integram os processos pelos quais tornaram-se formadores de outros professores. Tais aspectos evidenciam-se nos registros orais e escritos dos participantes da pesquisa e não se esgotam na formação inicial, ampliam-se para os processos de formação continuada e para a atividade docente. Na medida em que tanto os professores quanto o(s) curso(s) e as experiências profissionais mudam, há outras vivências e novos sentidos são construídos.

Os professores participaram das rodadas dos Encontros a partir do que viveram como acadêmicos/professores em formação e do que vivem como professores formadores. Num processo crescente, os documentos construídos pelos movimentos já apresentados, a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura² (DCNs), pela Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação

² No momento da elaboração deste texto, tramita a 3ª Versão atualizada em 18 de setembro de 2019 do parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica proposto pelo MEC/CNE. (BRASIL, 2019). Este documento objetiva, estabelecer as Diretrizes à luz das demandas educacionais consoantes à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tal proposta provoca estudo, debate e posicionamento, como da ANPEd que se manifesta. por ocasião da audiência pública ocorrida em 06 de maio de 2019, defendendo que a expressão da concepção e dos princípios da ideia de uma base comum nacional para a formação de professores edificada pelo movimento dos educadores está expressa na Resolução CNE/CP nº 2/2015, em vista disso a aprovação da BNCC não demanda mudanças nas DCNs de formação de professores.

pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015) propostas pelo MEC, são importantes para a compreensão do contexto atual, das discussões acerca do processo de formação do pedagogo e dos desafios ainda a enfrentar.

A partir da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) o Curso de Pedagogia integra-se às licenciaturas e sua responsabilidade passa a ser formar professores para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, somando ao processo diversas funções como o magistério nos cursos de Ensino Médio na Modalidade Normal, gestão, dentre outras, trazendo ao curso uma grande complexidade³ e, ao mesmo tempo, a ausência de condições de atender à demanda posta ao seu currículo, reputando, dentre outras, as limitações de espaço-tempo, infraestrutura, formação dos professores formadores, financiamento, valorização profissional, formação na Educação Básica dos professores em formação (GATTI; BARRETO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019).

Movimentos de defesa, valorização e desfragamentação do curso, como o realizado pela ANFOPE, assevera Nogueira (2017), passam a dar centralidade à docência como modo de favorecer uma formação teórico-prática mais consistente do pedagogo e o fortalecimento da especificidade da Pedagogia. Contudo, há outros aspectos que merecem ser considerados como os apresentados por Libâneo (2006, p. 851) alertando que, apesar da docência ser uma atividade pedagógica e, como tal, requerer formação condizente, o trabalho pedagógico vai além do trabalho docente, “[...] pois existe uma variedade de práticas educativas, de práticas pedagógicas, sendo a docência apenas uma das especializações profissionais do pedagogo”.

³ As DCNs (BRASIL, 2006) defendem a formação de um pedagogo polivalente, causando um esvaziamento do currículo do Curso de Pedagogia, pois não há como dar conta da amplitude de formação e profissão requeridas pelas DCNs, influenciadas pelos organismos internacionais – (BM) e (FMI), que, desde a década de 1990, atuam enfaticamente sobre as reformas curriculares (SILVA; ZANATTA, 2018). O Art. 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006) ao contemplar a “[...] docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional [...]”, inclui ainda “[...] a área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”. Além disso, há as especificidades de cada modalidade de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), de cada faixa etária, escola, comunidade e região (como o Estado do Amazonas, por exemplo).

Saviani (2014) analisa a formação de professores tomando a história como eixo para a organização dos conteúdos curriculares e a escola, e sua história, como o espaço-tempo para se conhecer como se dá o trabalho educativo a partir da docência. Defende, ainda, uma organização para o estudo e as pesquisas educacionais nas faculdades ou centros de educação de modo que os acadêmicos/professores em formação possam ultrapassar o conhecimento pautado no senso comum. A partir dessa base inicial para integrar o ensino dos fundamentos teórico-práticos com a pesquisa, haveria a continuidade nos cursos de especialização, articulados aos cursos de mestrado e de doutorado. O autor defende que o problema da educação e da formação de professores deve ser considerado como uma totalidade:

A articulação entre o curso de pedagogia e a pós-graduação em educação, além de propiciar a inserção completa dos alunos nos mistérios da pesquisa, possibilitará a revitalização do curso de pedagogia e, ao mesmo tempo, abrirá as portas para a plena consolidação da educação como área científica. Assim, em lugar de a pós-graduação em educação buscar firmar-se cientificamente ao preço de elidir tanto a terminologia como a problemática própria da pedagogia, seu papel será o de elevar a pedagogia à condição de ciência da e para a prática educativa. (SAVIANI, 2014, p. 35-36).

É importante considerarmos que os processos formativos dos professores precisam estar para além de espaços circunscritos à graduação e a pós-graduação, da técnica e da aplicação de materiais didáticos já expropriados dos elementos teóricos. A formação de professores requer uma formação embasada nas objetivações genéricas para si que permita acompanhar reflexiva e criticamente a atividade educativa, analisando seus fundamentos, compreendendo a relevância e interrelações das diversas disciplinas e avaliando as propostas e seus resultados, numa perspectiva de continuidade dos processos formativos numa rede de tessituras dialógica e dialética.

Outro aspecto relevante a considerar na formação de professores é a dificuldade persistente de se efetivar um currículo que garanta o equilíbrio entre os conhecimentos de uma área específica da docência e os conhecimentos pedagógicos relacionados às práticas educativas voltadas à educação básica e, em relação à formação do professor formador, voltadas também à docência no Ensino Superior. Saviani (2009, p. 149) apresenta dois modelos que caracterizam as diversas concepções formativas e propostas curriculares de formação de professores existentes no contexto brasileiro: o dos “conteúdos culturais-cognitivos”, tendo como

fim o domínio específico dos conteúdos da disciplina que o professor irá ensinar (nas licenciaturas como Matemática, História, dentre outras), e o modelo “pedagógico-didático” (na licenciatura Pedagogia), almejando o preparo pedagógico-didático que, todavia, segundo o autor, sofre deturpações quando disciplinas como filosofia, sociologia, didática, dentre outras, para sustentar a formação didático-pedagógica, transformam-se em “conteúdos culturais-cognitivos”.

Libâneo (2015, p. 630) contribui para a reflexão analisando a dissociação entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico. Tal dissociação é abordada por ele como um problema costumaz na estruturação dos currículos que objetivam a formação profissional de professores. O autor aponta que um dos obstáculos enfrentados é a dificuldade “[...] dos professores em incorporar e articular em seu exercício profissional dois requisitos dessa profissão: o domínio dos conteúdos da disciplina e o domínio de saberes e habilidades para ensinar esses conteúdos”. Essa dificuldade expressa a continuidade da não associação entre “[...] os conhecimentos disciplinar e pedagógico nos cursos de formação de professores”, evidenciando-se de modo distinto na Pedagogia e nas outras licenciaturas. Em Pedagogia, Libâneo aponta a ênfase na metodologia em detrimento dos conteúdos e, nas outras licenciaturas, denuncia, como Saviani, a formação de um professor especialista em uma determinada área com prioridade para os conteúdos correspondentes, contudo com menor atenção à formação pedagógica.

Tais estruturas curriculares, denuncia Libâneo (2015), efetivam uma desarticulação entre aspectos que são indissociáveis como o conhecimento do conteúdo (disciplinar) e o conhecimento pedagógico-didático do conteúdo, demonstrando a necessidade premente de compreensão da interdependência entre a didática e as didáticas disciplinares (específicas), assim como entre as dimensões pedagógica e epistemológica no ensino, provocando a necessidade de busca de alternativas para solucionar, na formação profissional, tanto o não domínio de conhecimentos específicos por parte dos pedagogos quanto a falta de domínio de conhecimentos pedagógico-didáticos por parte dos professores das outras licenciaturas.

Apesar da existência de proposições legais, pesquisas científicas, propostas institucionais e recomendações de movimentos de educadores, a segmentação da unidade conteúdo-forma, embora obstaculize e fragilize, em termos de concepção formativa e formatos curriculares a formação de professores e a formação das

crianças e jovens nas escolas, permanece quase sem alterações com experiências relevantes, mas que ficam restritas a algumas instituições ou a alguns grupos de professores ou, ainda, a alguns profissionais com experiências individualizadas com suas turmas.

O saber docente é outro aspecto que recebe atenção de diferentes estudiosos⁴, fortalecendo e aprofundando o debate sobre a formação inicial e continuada de professores e a necessidade de superação de falsas dicotomias. Dentre eles, podemos apontar Tardif (2002), que situa o saber docente no estudo mais amplo da profissão, de sua história recente e de sua situação tanto na escola quanto na sociedade. Anuncia que a prática dos professores é composta por diferentes saberes que se relacionam e que não podem ser separados das outras dimensões do ensino, ou do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores. Para Tardif (2002, p. 11, grifos do autor),

[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar algum objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o *saber deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. por isso é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

As relações entre o saber do professor e o seu trabalho pressupõem uma articulação entre os aspectos sociais e individuais. Nesta perspectiva, está inserido nas condições efetivas para a realização do trabalho, bem como relacionado com a personalidade e a experiência profissional dos professores e “[...] parece estar assentado em transações constantes entre o que eles são (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc) e o que *fazem*”. É, para o autor, um saber plural (abarca conhecimentos e saber-fazer bastante diversos e de fontes e naturezas variadas), social (exige reconhecimento, partilha, negociação) e temporal (construído ao longo da vida e da profissão) (TARDIF, 2002, p. 16, grifos do autor).

O saber docente, segundo Tardif (2002), é composto de vários saberes provenientes de diferentes fontes. São eles: saberes profissionais (transmitidos pelas instituições de formação de professores); saberes disciplinares (correspondentes aos

⁴ Dentre eles podemos ressaltar, ainda, Gauthier (1998), Pimenta (2000), Meirieu (1998) e Chevallard (1991).

diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplinas integrantes da formação inicial e continuada); saberes curriculares (discursos, objetivos, conteúdos e métodos formalizados nos programas escolares); e, saberes experimentais (oriundos das funções e da prática da profissão, núcleo vital do saber docente, formados de todos os demais saberes que são submetidos às certezas construídas pela experiência).

Em vista do exposto até o momento, a formação de professores precisa buscar uma unidade durante todo o processo formativo que garanta relações teórico-práticas consistentes entre a didática e a epistemologia das ciências, rompendo com o fracionamento e o paralelismo entre conhecimentos disciplinares e pedagógico-didáticos, entre conteúdo-forma, entre o espaço/saber da universidade e o espaço/saber da escola, entre a pessoa e o profissional e entre a sociedade, os indivíduos e as instituições. Nessa perspectiva, os currículos de formação profissional de professores (inicial e continuada) carecem de garantir que os professores estejam preparados para realizar a análise de uma disciplina científica em seus aspectos tanto históricos quanto epistemológicos; dominem os temas relativos à área pedagógica como o processo ensino-aprendizagem, currículo, relações interpessoais entre professor-professor, professor-aluno e aluno-aluno, métodos e procedimentos didáticos, de modo que possam assumir, efetivamente, seu papel na formação dos acadêmicos/professores em formação no Ensino Superior e das crianças da Educação Infantil e das outras etapas da Educação Básica, integralizando à atividade docente a dimensão ético-política.

A efetivação de uma formação que dê conta da complexidade do que os professores irão encontrar ao ingressarem na docência (ou ao mudarem de etapa ou de nível de atividade) é outro ponto relevante destacado pelos participantes da pesquisa e apresentado por Gatti, Barreto, André e Almeida (2019). Tal questionamento dá-se em função da parca atenção dada a essa complexidade nos currículos dos cursos, visto que, segundo as autoras, a atividade docente nas instituições não se restringe ao enfrentamento de desafios relativos às

[...] condições de aprendizagem para crianças, adolescentes ou jovens em relação a conteúdos considerados relevantes pela nossa sociedade, mas, também se defrontarão com fatores culturais, morais, éticos, sociais, diferenciados, que criam formas relacionais e geram situações que podem vir a ser problemáticas e com as quais terá que lidar. Seu trabalho se desenrola em um coletivo com características específicas. Certa prontidão para refletir sobre aspectos relacionais criados na ambiência escolar, com suas raízes socioculturais, que podem se tornar impasses às aprendizagens (cognitivas,

sociais, emocionais), ajuda a escolhas do agir educativo na cotidianidade da vida escolar. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019, p. 37)

Nessa perspectiva, advertem sobre a necessidade de um coletivo de professores formadores e de outros profissionais envolvidos num trabalho cooperativo, coerente e integrado para a realização de uma formação que possibilite a análise, a compreensão, o enfrentamento e o desenvolvimento da/na/para a profissão.

Nóvoa (2017a, p. 1111) reconhece que a formação de professores em nível superior trouxe ganhos significativos, nos planos acadêmico, simbólico e científico. Contudo, aborda, como alternativa para o combate à desprofissionalização docente e ao desmantelamento do sistema universitário de formação de professores, a necessidade de se pensar essa formação como uma formação profissional, trazendo a profissão e toda sua complexidade para dentro das instituições que formam professores. Sua análise e proposta sustentam-se na perspectiva do reconhecimento da “[...] necessidade de uma mudança profunda do campo da formação de professores” que não se coaduna com a “[...] substituição por lógicas de mercado e de desintegração de instituições” em virtude do reconhecimento do papel delas na “[...] na afirmação dos professores e da educação pública”, reafirmando-a como um problema político e não apenas técnico ou institucional.

O autor enumera quatro características deste “novo lugar institucional” a ser construído: vínculo entre distintas realidades como a universidade, as escolas e as políticas públicas e a capacidade de decisão sobre os rumos da formação inicial, da atividade profissional e da formação continuada; um lugar para construir novas relações entre universidade-escola, projetando a docência como profissão baseada no conhecimento, alternando a ênfase teórica e as atividades nas escolas nas disciplinas, a partir das quais surgem novas problematizações a serem estudadas por meio da reflexão e da pesquisa; um lugar de encontro construído em colaboração para valorizar os conhecimentos e as experiências de todos (universidade e escola) de modo que tenham um estatuto de formadores; um lugar também de ação pública, com a presença da sociedade e das comunidades locais que favoreça o conhecimento experiencial da diversidade das famílias e das comunidades dos seus futuros alunos e, ainda, promova a relação com o saber existente nas comunidades (NÓVOA, 2017b).

Nesse ínterim, há o desafio da construção da profissionalidade docente, um conceito sempre em elaboração que precisa ser analisado considerando-se o momento histórico. Gimeno Sacristán (1995, p. 64) apresenta a profissionalidade docente como a expressão “[...] do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

O autor, ao alertar sobre a permanência da ênfase nos aspectos técnicos da profissão em detrimento das dimensões pessoais e culturais nos currículos dos cursos, defende a consumação de uma sólida formação inicial e de uma formação continuada como aprofundamento, alargamento e atualização, argumentando que a docência não é “[...] exterior às condições psicológicas e culturais dos professores” na medida em que é um “[...] um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 67).

Segundo seus argumentos, o professor é um profissional cuja prática depende de decisões que são individuais, entretanto suas atividades são regidas por normas coletivas e por regras institucionais, trazendo questões importantes ao se discutir a autonomia dos professores, pois a mesma não pode ser considerada sem a análise do contexto. Assim, para a compreensão da profissionalidade docente, adverte, é imprescindível relacioná-la com todos os contextos que definem a prática educativa (e devem ser considerados nos processos formativos) e, afirma “[...] *o professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode atualizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes*” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, 74, grifos do autor).

O desenvolvimento profissional do professor de Educação Infantil, para Oliveira-Formosinho (2002, p. 43), envolve diferentes fases do ciclo de vida articuladas com o contexto vivencial e reflete o seu tipo de profissionalidade, “[...] ação profissional integrada que [...] desenvolve junto às crianças e famílias com base em seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão” e, como tal, projeta-se da sua atividade em sala para espaços mais amplos dentro e fora da instituição. Assim, a profissionalidade construída (e reforçada socialmente antes e durante o processo de formação e de atuação profissional, não apenas a um indivíduo, mas ao grupo de professores como uma categoria) e a sua relação com os diversos contextos escolares implicam na existência de diferentes modelos de Educação Infantil.

As especificidades da atividade do professor de Educação Infantil – sua profissionalidade, segundo Oliveira-Formosinho (2002), são: derivadas das características da criança pequena promovendo a interligação entre educar e cuidar; baseadas em uma rede de interações alargadas em decorrência da integração aos serviços disponibilizados para o atendimento das crianças, desde a sala de aula, à escola como um todo e a comunidade; fundamentadas na integração e nas interações entre o conhecimento e a experiência e entre os saberes e os afetos que exigem o desempenho de uma enorme variedade de tarefas e um papel abrangente com fronteiras pouco definidas. A partir do exposto, para a autora, interação e integração estão no cerne da profissionalidade:

- A centralização na criança e na globalidade da sua educação requer *integração de saberes*;
- A centralização na educação e nos cuidados requer *integração de funções*;
- A relação com os pais, com outros profissionais, com agentes voluntários requer *interações e interfaces*;
- A relação com a comunidade requer *interações e interfaces*.
(OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 49, grifos do autor).

Nas argumentações de Oliveira-Formosinho, é importante acrescentar a formação teórico-conceitual necessária à constituição dessa profissionalidade. Ao tratar da valorização da prática. No mesmo sentido, Gimeno Sacristán (1995) frisa que ela não pode ser alcançada com a desvalorização da teoria e diferencia os esquemas práticos (rotinas embasadas na cultura que validam a profissionalidade docente, cujo domínio de repertório facilita a atividade) dos estratégicos (componente intelectual do exercício profissional docente que promove a modificação dos esquemas práticos e, ao mesmo tempo, pode ser modificado, envolvendo autoanálise, observação prática e investigação na ação). A qualidade profissional está, por conseguinte, na capacidade de “[...] deduzir esquemas estratégicos de ideias gerais, de selecionar, combinar e inventar esquemas práticos mais concretos para desenvolver o esquema estratégico” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 83).

A partir do exposto, a profissionalidade docente baseia-se nos saberes traduzidos pela ação de ensinar em seus diferentes aspectos constituintes (não se restringe a resolver problemas isolados que, uma vez solucionados, desaparecem, mas envolve buscar soluções para diferentes desafios durante o processo) desde o planejamento, a organização das relações interativas, a seleção de materiais, as

orientações para o estudo individual ou coletivo, dentre outras, até a avaliação e a participação nos processos mais amplos da gestão do ensino e da aprendizagem, no desenvolvimento do currículo, da escola, da própria profissão e do contexto. Está, portanto, profundamente interrelacionada à formação.

Se a prática educativa oferece indícios sobre os processos de ensino e de aprendizagem, valores, atitudes, crenças, conhecimentos e capacidades, dentre outros, que a sustentam e direcionam, precisa ser ponto de referência nos processos iniciais e continuados de formação de professores, solicitando espaço-tempo organizado intencionalmente para que, fundamentados teoricamente, possa-se ir da aparência dos fenômenos à sua essência. Mesmo porque, a ausência de conhecimentos necessários à docência (considerando toda sua complexidade) leva o professor a agir conforme suas significações construídas ao longo de sua vida (como aluno na escola e participando de outros grupos sociais como a família) em detrimento de um saber pedagógico especializado conduzido por um nível elevado de consciência. Nesse percurso formativo, são importantes a concretização de uma via de duplo sentido entre a instituição que forma professores e a escola (há outros espaços em que o pedagogo pode atuar, mas, pelo escopo do trabalho, nos deteremos na escola), a explicitação e o confronto entre o que foi construído antes do ingresso no curso de formação de professores, o que se demanda/realiza no curso e nas escolas e o arcabouço científico.

A clareza das compreensões acerca da formação inicial e continuada de professores, do mesmo modo que a apreciação das características constituintes da docência nas diferentes instituições e níveis de ensino, são indispensáveis para o processo de valorização do trabalho e da própria formação, entretanto não esgotam o debate sobre o valor da profissão no âmbito da sociedade, na medida em que tal valorização solicita políticas públicas de carreira, salário, formação, infraestrutura das escolas e universidades, recursos didático-pedagógicos, dentre outros (GATTI; BARRETO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019).

Num contexto de educação mercadológica crescente e de políticas que sustentam, discursivamente e, por imposições normativas, uma formação genérica, superficial, aligeirada de professores em diversos tipos de instituições com diferentes infraestruturas, condições de trabalho e currículos efetivos, contribui-se para a desvalorização e a desqualificação social da profissão ao mesmo tempo em que se exige um movimento de resistência e de construção de alternativas para a conquista

de uma nova realidade educacional, engendrando/demandando, segundo Martins (2016) uma compreensão dialética da formação que se realiza à luz dos princípios orientadores da captação do real (totalidade, movimento e contradição).

A formação de professores como parte da realidade como totalidade concreta tem em si o desafio de ser constituída e de contribuir para uma escola (e acrescento uma universidade) pautada por numa proposta ética de justiça e emancipação social nos processos de ensino.

Gatti, Barreto, André e Almeida (2019) analisam que os esforços realizados para discutir e propor alterações para a formação de professores seguem em busca da superação de uma formação docente pouco reflexiva, sustentada em um fazer meramente técnico, dentre outras características já destacadas. Contudo, essas novas posturas culturais expressam-se, geralmente, no campo das ideias e se chocam com práticas culturais estabelecidas. Consequentemente, “[...] ainda estão por se realizar plenamente na concretude das formações, considerada a temporalidade de seu surgimento e os conflitos culturais, institucionais, conceituais e representacionais com os quais se defrontam” (GATTI, BARRETO, ANDRÉ; ALMEIDA, 2019, p. 75).

Ponderando sobre os desafios enfrentados quando se trata de formação, valorização e desenvolvimento profissional dos professores, Nóvoa (2007) chama a atenção para os avanços conquistados nos últimos 50 anos em virtude de uma relevante produção científica, explicita diferentes tendências investigativas que, embora ainda não representem avanços significativos no campo educacional, influenciam, ao mesmo tempo que são influenciadas, políticas, documentos legais, práticas educativas e culturas.

O autor aponta que há um “consenso discursivo”⁵ em documentos oficiais e produções científicas que é positivo na medida em que valida práticas e políticas, embora pouco se tenha efetivado. A conformidade discursiva apresentada por Nóvoa (2007) defende o desenvolvimento profissional dos professores, a necessidade de

⁵Gatti; Barreto; André e Almeida (2019) apresentam uma síntese dos consensos discursivos sobre formação de professores a partir de diversos autores, todavia advertem que são parciais e não abrangem todas as abordagens na formação de professores, restringindo-se às principais tendências adotadas nas políticas e práticas de formação. São eles (aqui apenas listados): a reflexão na articulação teoria e prática; a valorização da postura investigativa; a aproximação entre as instituições de formação e a escola; a valorização da construção de comunidades de aprendizagem; o ensino concebido como uma atividade profissional que se apoia num sólido repertório de conhecimentos; e a importância de formar professores para a justiça social.

articulação da formação inicial com a formação continuada numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; a importância de dar atenção aos primeiros anos de exercício profissional e de tornar mais atrativa a carreira docente.

A partir do exposto, observamos que a formação de professores é condicionada pelas características da sociedade em que está inserida, servindo a determinados interesses e, como um ato político, a educação exige que nos posicionemos na correlação de forças entre os que querem perpetuar e os que querem transformar a sociedade e que interesses sustentam essas posturas.

Os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural desafiam à superação do conhecimento intuitivo⁶ e opinativo, para ascender à consciência crítica da educação fundamentada científica e filosoficamente, assumindo o compromisso de lutar pelas condições, tanto subjetivas quanto objetivas, imprescindíveis para concretizar um processo de formação humana que garanta aos professores e às crianças sua humanização. É primordial, então, ao professor formador de outros professores que possa elevar o seu nível de consciência da realidade em que atuou/atua/atuará, contribuindo para assegurar aos acadêmicos/professores em formação uma sólida fundamentação teórica que lhes possibilitará agir de modo coerente, esclarecido e eficaz junto às crianças.

Esse processo, contudo, não é indolor para nenhum dos envolvidos. A passagem da consciência ingênua à consciência crítica implica uma certa dose de angústia e frustração. Superar a posição ingênua de que poderíamos sozinhos transformar as condições sociais ou a de que essas condições em nada de nós ou da educação dependem, pela concepção de que a educação é condicionada pelo modo de produção capitalista, pela estrutura da sociedade em classes, pelo jogo de forças e controle político hegemônico provoca a consciência dos condicionamentos objetivos que, destruindo um poder antes fictício, pode, agora, construir um poder real porque supera o otimismo e o pessimismo ingênuos na direção de uma ação humanizadora porque humanizada (SAVIANI, 2014).

Nesse sentido, ao nos determos na formação de professores formadores de professores para a Educação infantil, é importante considerarmos que as concepções

⁶ Saviani (2004, p. 2) assegura que a elevação do senso comum “[...] à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada.”

sobre o que é a infância e o que é ser criança, como aprende e se desenvolve, são construídas a partir das relações estabelecidas com o meio, quando apropriamos-objetivamos significações sociais e atribuímos sentido ao que vivemos e ao que aprendemos. Tais concepções norteiam as políticas públicas; os programas voltados para a infância, a Educação Infantil e a formação de professores para a infância, assim como as nossas atitudes, formas de ser, pensar e fazer, o quanto investimos e o como investimos na nossa formação, atuação profissional e na formação de outros professores, concordando com ou nos opondo ao sistema vigente.

3.2 Formação de professores formadores: Infância(s) e formação de professores para a(s) infância(s) – intencionalidade e possibilidades para o vir a ser

[...]
 Afagar a terra
 Conhecer os desejos da terra
 Cio da terra propícia estação
 E fecundar o chão
 (NASCIMENTO, 1995).

Discutir a formação de professores formadores de professores para atuarem na Educação Infantil solicita considerar a infância como uma construção histórica e, em vista disso, o momento histórico em que ela se insere na sociedade, na educação e, consequentemente, na formação de professores.

Os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais influenciam os espaços e tempos destinados à infância na sociedade, na família e na escola; assim como as interações, as relações do adulto com a criança e das crianças entre si. Dito de outro modo, as diferentes concepções sobre infância engendradas pelos homens ao longo do tempo coexistem e orientam/condicionam/estruturam espaços e tempos, relações, interações, direitos e investimentos tanto nas esferas da vida cotidiana quanto nas da vida não-cotidiana das/para as crianças. A criança ocupa, dessa maneira, o lugar que o sistema lhe permite (GHIRALDELLI JR, 2000; KRAMER, 1995; KUHLMANN, 2001; KUHLMANN JR. FERNANDES, 2004).

Diferentes concepções de infância integram a complexidade da realidade, lançam desafios ao seu desvelamento e a sua transformação e se sobressaem ao tratarmos tanto das políticas públicas quanto das propostas formativas efetivadas nas escolas de Educação infantil e nos cursos de formação inicial (o Curso de Licenciatura

em Pedagogia) e continuada de seus professores. Tal situação exige um processo de crítica e de construção permanente que reconheça e efetive para a Educação Infantil o seu caráter educativo voltado para o desenvolvimento humano-genérico.

Considerando os estudos de Ariès (1981) e Kramer (1995), observamos que a criança, durante muito tempo, foi concebida em oposição ao adulto, por sua falta de maturidade ou de adequada integração social.

Kramer (1995) apresenta imagens da infância existentes na Pedagogia, como: a correspondência da infância a um estágio originário da humanidade, expressando os traços essenciais da natureza humana e apresentando a criança como um ser fraco e incompleto, cuja dependência social é transformada em dependência natural, justificada pelo adulto; e, a criança como um ser que ainda não é social, desempenhando um papel marginal nas relações sociais de produção e na participação das decisões. Seu desenvolvimento é concebido como o desenvolvimento cultural das suas possibilidades naturais, ficando, assim, dissimulada a desigualdade social. Ao analisar a tendência em universalizar a infância como igual para todas as crianças, correspondendo a um pensamento ideal de criança abstrato, a autora considera que:

[...] qualquer trabalho consciente desenvolvido com crianças não pode prescindir de uma definição de qual era (é) o conceito de infância no interior das diversas classes sociais. Deve-se partir do conceito de que as crianças tinham (e têm) modos de vida e de inserção social completamente diferentes umas das outras, o que correspondia (e corresponde) a diferentes graus de valorização da infância pelo adulto, a partir de suas condições e do papel efetivo que exerciam (e exercem) na comunidade. (KRAMER, 1995, p.19-20, grifos do autor).

Ao mesmo tempo em que a universalização de um conceito de infância abstrato ganha força, as concepções de infância continuam a mudar, movidas pelo desenvolvimento econômico, científico, cultural e social. De uma criança que vivia no mundo adulto ou protegida deste, passa-se, paulatinamente, a concebê-la como diferente do adulto, superando a avaliação de falta ou de dependência, e afirmando a necessidade da existência da infância como um tempo para a criança apropriar-se das qualidades humanas objetivadas no patrimônio histórico-cultural da humanidade, visto que tais qualidades (como: percepção, fala, memória voluntária, pensamento, valores e sentimentos) não são transmitidas hereditariamente, mas culturalmente por meio de processos educativos (VYGOTSKI, 2012a).

O entendimento do ser criança e da infância mudam, promovendo e fortalecendo a busca pela garantia de direitos que se expressam legalmente a partir da promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), dos direitos descritos no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e da inserção da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Da promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aos dias atuais, outros documentos são expedidos tendo em vista o processo de educação como: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil defendem que, ao elaborar os projetos e propostas, as instituições de Educação Infantil, considerem o currículo como “[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico [...]” (BRASIL, 2010, p. 12), colocando a ação mediadora da instituição de Educação infantil como articuladora das experiências, dos saberes das crianças e dos conhecimentos que circulam na cultura mais ampla que despertam o interesse das crianças, desafiando a proposição de outras possibilidades de avaliar e aperfeiçoar as práticas vividas por elas.

Para Mello (2011), além de definir a criança como sujeito de direitos, a concepção de currículo adotada pela Base Nacional Comum Curricular⁷ (BRASIL, 2017) segue outras indicações atribuídas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010). Como documento de caráter normativo, é

⁷Em que pese a necessidade de leitura crítica dos documentos legais e de sua elaboração e implantação, a Etapa Educação Infantil, apresentada no texto da Base Nacional Comum Curricular, traz a organização das aprendizagens voltadas ao desenvolvimento em dois eixos estruturantes (já preconizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil), as interações (pressuposto para a aprendizagem e o desenvolvimento) e as brincadeiras (forma característica de aprender- atividade guia - desta etapa do desenvolvimento infantil). Tais eixos devem assegurar/contemplar os seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento: conhecer-se, conviver, expressar, brincar, explorar e participar. A partir disso, a organização curricular precisa contemplar o trabalho educativo em cinco campos de experiências para acolher as experiências concretas da vida cotidiana (dormir; tomar banho; comunicar-se; andar, comer; nomear objetos, situações e fenômenos; usar objetos, etc.) das crianças e seus saberes, relacionando-os aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade (o que se aprende por meio de um processo organizado intencionalmente - ciência, tecnologia, filosofia, arte, etc. – de acordo com o seu nível de desenvolvimento). Os cinco campos são: O eu, o outro e nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017).

referência nacional para a formulação dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares, define as aprendizagens essenciais para todos os alunos desenvolverem na Educação Básica, de modo a terem assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Hoje, no ordenamento legal, temos uma concepção de criança cidadã e de Educação Infantil como um direito da criança (apesar de avanços ainda necessários nos textos legais). Contudo, tanto a realidade da criança brasileira (segurança, saúde, educação) quanto da Educação Infantil (acesso, permanência, currículo, infraestrutura, aprendizagem e desenvolvimento, formação e valorização de professores) apontam os desafios para a efetivação dessa concepção de infância cidadã e de direitos. As conquistas na legislação são importantíssimas, mas não bastam. É preciso ir além para sua concretização. Por quê? Porque a infância não é a mesma para todas as crianças. Inclusive uma mesma criança pode experimentar diferentes vivências resultantes de diversas concepções de infância coexistentes (família, escola, comunidade, dentre outros).

A infância, além da historicidade, é marcada por várias questões como gênero, raça, etnia, religião, cultura, estrutura familiar e classe social que precisam ser explicitadas e consideradas como constituintes da complexidade da formação de Professores e da Educação Infantil. As crianças do Estado do Amazonas – indígenas, afrodescentes, imigrantes, migrantes, ribeirinhas, do campo, das florestas, das áreas alagadas, das áreas rurais, das invasões, dos assentamentos, das cidades, dos abrigos, das diferentes constituições familiares, das ruas, de diferentes grupos etários, dentre outras, tampouco usufruem das mesmas possibilidades de desenvolvimento em suas infâncias ou têm as mesmas vivências, nem constroem os mesmos sentidos sobre si mesmas e o meio em que vivem – isso não pode ser desconsiderado na propostas dos cursos de formação de professores, tampouco podem ser esquecidas as biografias dos professores formadores ou dos acadêmicos/professores em formação.

Para a Teoria Histórico-Cultural, o que explica a formação da personalidade é a existência social concreta de cada indivíduo, nas diferentes relações das quais participa. Desse modo, cada criança vive uma realidade social única, formada pelas peculiaridades dos espaços-tempos destinados à infância. Contudo, é importante esclarecer que, embora o pertencimento social deixe suas marcas, a formação da

personalidade da criança não é um reflexo direto do seu meio, antes é o resultado de uma síntese dialética que ocorre nas vivências entre a personalidade e o meio na medida em que a criança é ativa na definição da influência sobre o seu próprio desenvolvimento (VYGOTSKI, 2013; VIGOTSKI, 2000, 2018).

No processo de conquista de uma Educação Infantil em que a qualidade se sustente na concepção da criança como sujeito histórico, ativo, participante do processo social da formação de sua personalidade; da infância como o tempo de formação e desenvolvimento das qualidades humanas, da personalidade e da consciência como resultado das vivências de uma criança ativa que atribui sentido ao que vive (VYGOTSKI, 2001) é preciso (re)indagar a função social da escola e da formação de professores, fundamentando o trabalho a partir da desnaturalização da primeira infância, da sua escolarização e da formação de seus professores.

A responsabilidade pelos resultados alcançados até o momento nas redes de ensino do país (contrapondo-nos ao discurso oficial) não é exclusiva dos professores. Todavia, não há educação, de nível básico ou superior, dentre elas, a Educação infantil e o Curso de Pedagogia, sem os professores e sem os professores formadores de professores. Nessa perspectiva, mesmo que as mudanças estruturais não se efetivem apenas por meio de um arcabouço legal, exigindo mudanças sociais amplas e profundas, acentua-se a relevância das políticas e dos programas de formação inicial e continuada de professores que reconheçam a importância e as especificidades da formação e da profissão docentes, assim como do processo de aprendizagem e de desenvolvimento humano, pautados no compromisso ético-político para a concretização de uma Educação Infantil que garanta o direito à educação humanizadora para todas as Infâncias de todas as crianças.

O Estado do Amazonas, um dos sete estados da Região Norte, com sessenta e dois municípios, incluindo a capital, possui suas especificidades, dentre elas a extensão territorial; clima; relevo; biodiversidade; hidrografia; transporte predominantemente fluvial entre municípios e comunidades ribeirinhas; alto custo logístico para deslocamento e transporte; diferentes etnias, línguas e culturas; clima; fenômenos naturais como vazante, seca e cheia dos rios, dentre outros. Tais características desafiam a elaboração e implantação de políticas públicas voltadas para a formação de professores, atendimento educacional, bem como o acompanhamento das mesmas pelas Secretarias Municipais, Estadual e pelo Ministério de Educação e Cultural, principalmente quanto à Educação Infantil.

Segundo Bissoli e Both (2019, p. 2), a Educação Infantil no Brasil ainda enfrenta inúmeros desafios para que se efetivem os direitos das crianças à educação de qualidade, recomendado na legislação em vigor. A Região Norte integra essa realidade com dados que denunciam a urgência de medidas para reversão do quadro.

Dados apresentados pelo Observatório da Criança e do Adolescente (FUNDAÇÃO ABRINQ, 2019) informam que, em 2018, no Brasil, 84,5% das crianças (taxa bruta) de quatro e cinco anos estavam matriculadas na pré-escola. Na Região Norte, essa taxa ficou reduzida a 70,4%, evidenciando o não alcance da Meta 1 do Plano Nacional de Educação atual (BRASIL, 2014) de universalização do atendimento na pré-escola até 2016.

Em relação ao atendimento nas creches, a cobertura nacional foi de 29,7% (percentual superado nas regiões sul e sudeste), enquanto a Região Norte abrangeu, em 2018, apenas 11,6% das crianças. Tal índice agrava-se ao se considerar a localização, se urbana ou rural, das creches, a renda familiar e a etnia.

Bissoli; Miki; Batista e Dias (2016) denunciam os desafios que persistem devido à não implementação de políticas públicas para que os direitos de acesso de crianças às creches e pré-escolas sejam efetivados nacional e localmente. As autoras informam que, em Manaus, além de um quantitativo reduzido de instituições de Educação Infantil, há escolas que atendem apenas creche e outras, apenas pré-escola, e, ainda, a diminuição do número de turmas de creche para ampliar a oferta de turmas de pré-escola.

Além dessas características, persistem no Estado do Amazonas, apesar de muitos esforços já realizados e avanços importantes, prédios e instalações inadequados; falta de recursos didático-pedagógicos ou recursos com baixa qualidade; reduzido quantitativo de vagas ou inexistência de instituições públicas em algumas localidades; inclusive as destinadas à Educação escolar indígena, das regiões ribeirinhas e de floresta dentre outras; escolas da rede privada ainda não regularizadas; precarização do trabalho docente e necessidade de investimento em políticas públicas que considerem a elevação do quantitativo de vagas em creches e pré-escolas públicas; questões prementes de formação inicial e continuada dos professores de Educação Infantil (COSTA, 2019; MOURÃO; BENTES; ALMEIDA; NOGUEIRA, 2013). E, ainda, considerando as crianças que estão na Educação Infantil, como assevera Both (2016, p. 20) “[...] não basta à criança estar na escola, é necessário atentar para a qualidade do trabalho educativo a ser realizado com ela na

unidade escolar [...]”, pois frequentar a escola não garante a mesma escolarização para todas as crianças e nem tampouco “[...] a promoção do desenvolvimento humano”, visto que este fica comprometido pelo esvaziamento do trabalho docente quando se pauta no pragmatismo e no espontaneísmo.

Se é o meio fonte de desenvolvimento, conforme assevera Vigotski (2010a), o desenvolvimento da criança fica condicionado, conforme já pontuamos, às concepções de infância, na medida em que elas direcionam as escolhas, as omissões, as lutas, as atividades (políticas, científicas, econômicas e culturais); determinam a organização do meio e definem as interações da criança com o meio social e cultural e com o outro (crianças, jovens, adultos e idosos). O lugar que a criança ocupa nas relações sociais de que participa tem força motivadora em seu desenvolvimento (LEONTIEV, 1988) e, como tal, não pode ser menosprezado ou ignorado.

O modo como se tem idealizado e efetivado a Educação Infantil e a formação de seus professores, com importantes exceções, contribui para a permanência das desigualdades socialmente criadas pelos homens na medida em que compromete a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, pois o processo de formação da personalidade da criança é complexo, sistêmico, móvel, mutável, com periodicidades, avanços, retrocessos, crises e saltos qualitativos, ocorrendo nas relações sociais concretas em que vivem, sendo fundamental, então, conhecer, compreender, respeitar e promover este processo, organizando intencionalmente o que é necessário ao seu desenvolvimento na escola (TEIXEIRA; BARCA, 2017).

Outra questão importante ressaltada por Mello (2011, p. 115), considerando a importância do momento atual pelo anúncio de um novo conceito de infância “[...] como alguém capaz de relacionar-se com o mundo que a rodeia desde muito pequeninha”, é a do entendimento de que não se pode apressar o desenvolvimento psíquico da criança, pois “[...] essa aceleração artificial do desenvolvimento da criança por meio do desaparecimento paulatino da infância – que pode parecer progressista – é, na essência, reacionária e comprometedora desse desenvolvimento”.

Apressar/abreviar a infância, antecipando as rotinas do Ensino Fundamental para a Educação infantil; apregoando a preparação para o ingresso bem sucedido na universidade e no mercado de trabalho; ocupando o tempo da criança com vários compromissos, numa postura extremamente competitiva ou esquecendo que os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental ainda são crianças, dentre outras, é, segundo Mello (2011), uma postura que despreza as formas de aprender da criança

de 0 a 10 anos e o que é essencial ao seu desenvolvimento integral. Tal fato minimiza o tempo da/para/na infância; desconsidera o amadurecimento orgânico e a história cultural que o desenvolvimento psíquico da criança envolve; desmerece a criança e a invisibiliza. Há, ao contrário, numa proposta responsável e comprometida eticamente com a criança e a sua infância, a necessidade de considerar, adverte Mello (2011, p. 119), não apenas o que a criança é capaz, tem interesse de fazer, mas também o desgaste “[...] físico, nervoso e psíquico envolvido na atividade proposta, considerando as implicações posteriores que as sobrecargas podem significar do ponto de vista afetivo e cognitivo”.

A partir disso, a superação da concepção de criança como objeto para a de sujeito do desenvolvimento é requisito à construção de novas/outras formas de relação com as crianças e suas infâncias. A definição da criança como sujeito ativo, capaz de se relacionar com o meio e suas objetivações, capaz de interpretar e de aprender e, por meio da apropriação da cultura por seus processos de vida e educação atribuir sentido ao que aprende e vivencia, humanizando-se, apresentada a partir dos estudos de Vigotski e seus colaboradores, precisa fundamentar as propostas dos cursos de formação de professores e os projetos pedagógicos das creches e pré-escolas como propostas emancipadoras para todos os envolvidos (MELLO; FARIAS, 2010).

O desenvolvimento da criança está estreitamente relacionado às suas vivências, conforme explicitado por Vigotski (2012a) na “lei genérica geral do desenvolvimento cultural” em que o que é vivido no plano social (intersíquico) é reconstruído pela criança no plano psicológico (intrapíquico) e é responsável por formar o pensamento, a fala, a imaginação, a memória, a atenção, o controle de sua própria conduta, assim como as habilidades, os sentimentos e as emoções. Tal concepção é inovadora e provocadora de mudanças, visto que considera o papel da educação como fundamental na formação da inteligência e da personalidade da criança e apresenta o desenvolvimento infantil como uma possibilidade. E, como possibilidade, passa a ser também uma responsabilidade. Contudo, lembra Mello (2015), é importante destacarmos que o desenvolvimento humano-genérico não depende exclusivamente da educação recebida na escola pelas crianças, mas de todas as suas condições objetivas de vida.

Compreender que a criança é capaz, desde que nasce, de estabelecer relações com o meio e de que o acesso rico e diversificado à cultura permite a reprodução das

máximas qualidades humanas provoca a necessidade de promover “[...] o enriquecimento máximo das vivências propostas às crianças”, por meio de uma atividade docente que considere as especificidades de como a criança aprende e se desenvolve, de como “[...] - a partir de sua condição biológica e das novas formações psíquicas que se formam por meio de sua atividade – se relacionam com o mundo da cultura em cada idade” (MELLO, 2007, p.91).

Dessa maneira, a atividade docente que objetiva o desenvolvimento integral da criança precisa considerar a sua situação social de desenvolvimento expressa não pela idade cronológica, mas por tudo o que foi vivido, o modo como foi internalizado e como a criança se relaciona com a vida em uma determinada idade (VIGOTSKI, 2018), assim como respeitar as formas típicas de atividade infantil como a “[...] comunicação com a cultura mediada pelos adultos, a comunicação entre as próprias crianças, a atividade com objetos, o brincar e as atividades plásticas, que permitem a expressão do mundo que se abre cada vez mais para crianças” (MELLO, 2011, p. 117).

A Educação Infantil é, nessa perspectiva, um meio privilegiado para a educação das crianças em que o processo de aprender envolve um triplo protagonismo em que a criança, a cultura e os professores desempenham papel principal (MELLO, 2015).

A cultura, como fonte das qualidades humanas criadas ao longo da história, deve ser apresentada às crianças de modo a criar novas necessidades de interação, de conhecimento e de uso dos objetos da cultura, viável quando os professores, como pessoas mais experientes, também tiveram esse acesso e, a partir disso, organizam o espaço-tempo e enriquecem os objetos disponíveis e as relações com os mesmos; diversificam as formas de gestão do tempo de modo a contemplar, além da atividade dirigida, a atividade livre da criança; estabelecem uma relação de acolhimento, de escuta e de envolvimento de todos na organização da rotina; e quando esta relação de acolhimento e de escuta se estende a si mesmos, aos outros profissionais e às famílias.

O professor, é por conseguinte, o profissional que organiza intencionalmente o meio social educativo e envolve dialeticamente a si mesmo, as crianças e todas as situações de ensino e aprendizagem criadas, visando ao desenvolvimento de cada uma e de todas as crianças, ao considerar no seu planejamento, na sua ação, registros e avaliação o nível de desenvolvimento atual de cada criança, o nível de

desenvolvimento a que pode/deve chegar e o que está em processo de construção (Zona de Desenvolvimento Iminente)⁸ (VYGOTSKI, 2012a).

Assim, a partir das contribuições da Teoria Histórico-Cultural, podemos compreender a relevância do papel desempenhado pelos parceiros mais experientes na apropriação-objetivação da cultura pela criança de modo a mobilizar o seu desenvolvimento, dentre os quais se destaca a figura do professor e, a partir disso, acentua-se o grande valor do seu papel social e da sua formação.

A conquista das transformações que precisam ser efetivadas/ampliadas/reafirmadas tanto na formação de professores para a Educação Infantil como na Educação Infantil não se dará naturalmente; exige intencionalidade sustentada pela consciência crítica de que as mudanças apenas se efetivam ao se considerar as características da realidade concebida como totalidade concreta, ou seja, são dialéticas e se constituem no espaço-tempo das interações abrangendo a subjetividade (quem se é, no que se acredita, o que se quer, o que se busca) e a objetividade (existência ou não das condições objetivas necessárias à mudança).

3.2.1 A formação do professor formador de professores para a Educação Infantil

Apesar do conhecimento sobre o professor formador de professores (sua formação, remuneração, condições de trabalho, dentre outras) ainda ser reduzido, Gatti; Barreto; André e Almeida (2019, p. 273) apontam que a relação entre o professor formador, sua atividade docente e as suas condições de trabalho interferem na formação inicial de professores, inclusive, advertem, é necessário analisar o envolvimento, direto ou indireto, deles “[...] na construção dos projetos de formação que expressam as experiências teóricas e práticas a serem desenvolvidas por formadores e licenciandos, bem como tudo que se faz para materializá-las nas práticas formativas”.

Ao analisarem o papel do professor formador nas produções sobre o professor formador dos cursos de licenciatura, as autoras evidenciam cinco aspectos: o primeiro apresenta a influência do formador como figura essencial na constituição do futuro

⁸Prestes (2012) apresenta o termo Zona de Desenvolvimento Iminente como mais adequado do que Zona de Desenvolvimento Proximal ou Zona de Desenvolvimento Imediato por considerar o que é essencial ao conceito: a relação entre desenvolvimento e instrução, e a colaboração de uma outra pessoa, o parceiro mais experiente (pares, professores, familiares, dentre outros).

profissional; o segundo diz respeito aos desafios (articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico com a prática, o atendimento das necessidades formativas dos professores em formação e o modo de lidar com as injunções institucionais concernentes ao fazer docente dos professores formadores das licenciaturas); o terceiro se refere aos conhecimentos que embasam a docência do professor formador como os “[...] conhecimentos experienciais, especialmente na educação básica, e na sua capacidade em promover a intersecção do conteúdo, objeto de ensino, com a pedagogia”; o quarto aspecto, ao contemplar o processo de constituição profissional do formador, enfatiza os fatores que influenciaram a sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional como o contexto atual e as demandas, além do que a “[...] experiência como professor da educação básica e a formação no mestrado e doutorado são consideradas, [...], fatores constitutivos de sua profissionalidade”; já o quinto e último aspecto abrange a formação do professor formador não apenas em relação a sua importância “[...] para a atuação qualificada desse profissional, mas aos espaços em que ela ocorre [ou não]” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019, p. 299 - 301).

Mizukami (2005-2006, p. 3), ao abordar a formação de professores formadores, elucida que, de um modo geral, não existem currículos propostos pelas IES para a formação dos professores formadores e defende a sua formação como um processo “[...] continuado de autoformação – envolvendo dimensões individuais, coletivas e organizacionais – desenvolvido em contextos e momentos diversificados e em diferentes comunidades de aprendizagem constituídas por outros formadores”. Anuncia quatro aspectos relacionados a características e papéis dos formadores de professores a serem considerados pelas políticas públicas educacionais: a importância de uma base de conhecimento sólida e flexível, imprescindível para que o formador desempenhe suas funções, oportunizando situações e experiências que levem o futuro professor a aprender a ensinar de diferentes formas para diferentes tipos de clientela e contextos; a necessidade de construção de estratégias de desenvolvimento profissional que não sejam invasivas e permitam a objetivação de crenças, valores, teorias pessoais; a importância da construção de comunidades de aprendizagem que envolvam professores das escolas e professores formadores da universidade de modo a promover processos de desenvolvimento profissional mais apropriados à profissão docente; e a consideração da atitude investigativa como eixo da formação do formador, definindo-a como um processo contínuo e sistemático de

investigação, no qual os participantes questionam suas concepções e as dos seus pares e constroem conhecimentos apropriados para contextos em mudança.

A formação dos professores formadores de professores precisa reivindicar, por conseguinte, para sua constituição, como um processo ininterrupto, a garantia de espaço-tempo nas instituições (reconectando trabalho e formação) assim como um projeto que integre as atividades diárias (dos professores e das instituições a um projeto construído coletivamente), articule os pressupostos teórico-metodológicos, os processos avaliativos, seus objetivos, seus sujeitos, as diversas dimensões da docência e instituições às quais se destina, promovendo a construção de uma nova cultura profissional colaborativa, a socialização entre os pares e o fortalecimento da profissão; valorize a interatividade e a dinamicidade do processo formativo, a troca de experiências e a partilha de saberes de modo que os professores possam assumir os papéis de formadores de professores cientes da complexidade e das especificidades da profissão e do modo como se constitui e é constituída pela sociedade.

A formação de professores e suas questões não podem ser devidamente equacionadas sem que se considerem as suas condições de trabalho, visto que se articulam reciprocamente. Se assumimos que o trabalho docente é condicionado pela formação, a formação é condicionada pelas condições existentes para a atividade docente (SAVIANI, 2014). Assim, se as atividades docentes dos professores formadores se desenvolvem em situações que os cerceiam, brutalizam e precarizam, a formação de professores resultará igualmente insatisfatória. Do mesmo modo, as condições de trabalho nas escolas às quais se destinam os professores em formação também influenciam a formação, na medida em que, ao funcionarem precariamente (infraestrutura, ensino, aprendizagem, relações interpessoais), as atividades como estágio, dentre outras, podem ser reduzidas a procedimentos meramente formais e romperem com a relação entre motivos e fins da atividade (formação, estágio, pesquisa, profissão, ensino). A relação entre as condições da formação e da profissão estão intimamente relacionadas ao valor socialmente atribuído à profissão de professor e influenciam as necessidades e os motivos de ser, de se formar como professor e de formar professores.

A compreensão da realidade como processo histórico, dialético, repleto de possibilidades, favorece a superação de abstrações alienadoras que intentam destituir o professor formador da sua identidade humano-genérica assim como da sua profissionalidade, das suas possibilidades emancipadoras e da formação de

professores como/para a práxis revolucionária em diversas situações desafiadoras que enfrenta na sociedade, na instituição em que atua, no curso como proposta formativa e de gestão, nas relações com os pares, nas atividades de ensino, na realização de atividades formativas nas escolas e em outros espaços. Nessa perspectiva, cabe buscar a compreensão da realidade a partir da apreensão das suas múltiplas conexões e do professor como ser social, produto e produtor da história, reaproximando-o de sua biografia, vivências, concepções, valores, afetos, necessidades, formação, profissão, escolhas, atividades, atitudes e dos resultados das mesmas. Conforme, Martins (2007, p. 149),

[...] o educador que estabelece uma relação consciente para com o conhecimento e para com sua prática pedagógica, que supera a tensão entre valor de uso e valor de troca, pode ter no seu trabalho a condição de educabilidade do ser humano. Assim sendo, é somente fundamentados na consciência sobre a natureza inacabada, histórica, dos homens que os educadores podem implementar transformações efetivamente humanizadoras em outros indivíduos, transformando-se a si mesmos neste processo. Assim sendo, a superação da contradição referida encontra-se na dependência do grau de alienação a que se encontra subjugado o educador, que tanto será maior ou menor quanto puder apropriar-se das objetivações genéricas para-si e estabelecer relações entre os sentidos e as significações de seus atos, posto o papel fundamental que tais condições desempenham na produção da consciência.

Ter professores bem formados e valorizados cultural e socialmente é um dos elementos essenciais para se alcançar a qualidade educativa nas escolas e nos cursos de formação de professores – um objeto de luta coletiva. A concretização de sistemas de educação com a qualidade que defendemos ao longo desse trabalho, requer, necessariamente, a efetivação de políticas públicas que promovam atratividade à carreira docente, formação consistente, reconhecimento e possibilidade efetiva de desenvolvimento profissional, remuneração e condições de trabalho adequadas e, ao mesmo tempo, um movimento honesto, intenso e rigoroso em prol da construção das condições necessárias ao ideal, pois, como postula Freire (2000, p. 39), “[...] mudar o mundo é tão difícil quanto possível”.

A formação de professores formadores de professores para a Educação Infantil precisa estar organizada para favorecer a compreensão das múltiplas relações e determinações constituintes tanto da formação de professores, da Educação Infantil e do objeto de trabalho dos professores de Educação Infantil, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. E, porque não se apresenta em sua complexidade de

imediatamente ao professor formador e ao acadêmico/professor em formação, essa compreensão somente pode ser alcançada pela mediação do abstrato (conhecimento científico teórico-metodológico construído pela humanidade referente à docência, à infância, à criança como sujeito histórico-social, ao desenvolvimento da criança, dentre tantos outros) (KOSIK, 2002). Isso explicita a importância desse conhecimento ser oferecido por processos formativos intencionalmente organizados que, ao mediatizar a relação entre os conhecimentos historicamente produzidos, a formação profissional, a atividade docente e o contexto social, político, econômico e cultural, conforme Bissoli (2007), gera necessidades cada vez mais elevadas que ultrapassam as esferas das relações cotidianas como prática social e situam a formação e a atividade docentes como integrantes das esferas não-cotidianas do conhecimento.

Segundo Bissoli e Both (2019, p. 15),

[...] cabe, pois, aos formadores, cujo trabalho é a transformação de uma condição de não consciência em uma condição de consciência a respeito da atividade docente, atuarem em prol da apropriação teórica, que se dá por intermédio da reflexão sobre conceitos e das relações entre as generalizações e a prática conhecida e vivenciada nas escolas. Como já mencionamos, sem a mediação das abstrações, pensar sobre a prática limita-se, ainda, ao nível da espontaneidade, das representações. Não permite atingir o nível conceitual, que autoriza os professores e professoras a se assenhorearem de seu trabalho como práxis.

Ao assumir a aprendizagem como mobilizadora do desenvolvimento humano, a formação de professores para a Educação Infantil desvela, segundo Mello (2007), sua importância e seu compromisso ético-político. Tal prerrogativa, deve sustentar o processo educativo organizado para a formação de professores formadores, almejando a continuidade ao processo de apropriação-objetivação dos modos humanos de atuação e de significação do mundo e de si mesmos, e ao desenvolvimento da consciência. Em vista disso, toda proposta formativa precisa considerar que houve, ao longo do desenvolvimento ocorrido antes (e deverá haver durante) do ingresso no curso ou atividade formativa, por cada professor (acadêmico/professor em formação, professor formador, professor das escolas de Educação Infantil) a formação de imagens, representações e conceitos a respeito da realidade na consciência (a sociedade, a profissão, a formação docente, o ensino, a aprendizagem, a infância, o desenvolvimento infantil, a Educação Infantil, dentre outros) (LEONTIEV, 1978a).

Esse percurso já realizado, assim como as capacidades humanas já formadas, os significados e sentidos construídos, precisam ser explicitados pelos professores formadores e também, defendemos, pelos acadêmicos/professores em formação para que cada um possa reconhecer as suas formas de ser, pensar, sentir e estar no mundo, retomar a unidade entre os elementos teórico-práticos de sua atividade (formação e profissão) e promover novas formações cognitivas e afetivas na consciência, novos sentidos, novas formas de conhecer, de pensar, de se relacionar e de agir que possibilitem a docência e a própria formação como para si (DUARTE, 2013).

A formação de professores para a Educação Infantil, como humano-genérica, requer constituir-se como atividade; efetivar uma sólida formação sustentada pelas objetivações genéricas para si; reconhecer as especificidades da infância, da criança e da Educação Infantil; garantir o movimento inter e intrapsíquico do desenvolvimento; valorizar os sentidos que o professor e a criança atribuem ao que aprendem; defender a necessidade de interação do professor e da criança com o patrimônio histórico-cultural construído pela humanidade; garantir as formas como em cada período do seu desenvolvimento a criança se relaciona com o mundo e aprende; respeitar a infância e favorecer a sua atividade, e, a partir disso, estabelecer o que precisa ser apropriado-objetivado para organizar vivências na Educação Infantil que sejam intencionalmente provocadoras da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças (MELLO, 2011).

Desafiamo-nos, em vista disso, à contínua construção de um conhecimento crítico sobre a formação de professores formadores de professores para a Educação Infantil que, por sua própria dinâmica interna, gera as condições necessárias à sua superação, desvelando-a não como imaginamos que seja ou como gostaríamos que fosse, mas como é e como pode vir a ser, para superarmos determinismos e trabalharmos com possibilidades, atentos ao “Cio da Terra”.

3.3 As vivências na formação profissional para a docência: O professor em formação que fui pelo olhar do professor formador que sou

*O tempo jamais se fará distante.
Carregará nas mentes e corações
Palavras vivas,
Saudades e emoções!*

*A história não tem fim!
Continuará viva e interessante
A cada hora, a cada dia, a cada instante!
(VIGNARDI; DOMINGUES, 2000, p. 174)*

A configuração da formação de professores – de um modo geral – e da formação de professores formadores de professores para a Educação infantil – de um modo particular – está atrelada a influências/condicionamentos originários das diversas configurações que o trabalho docente, a escolarização e a infância assumiram ao longo da história humana; implica uma materialidade (desenvolve-se em condições materiais e a partir de condições materiais) que acaba por condicionar o seu desenvolvimento, desafiando à busca de compreensão e de superação das dificuldades encontradas.

A natureza histórico-social da existência humana e as mediações políticas, sociais, econômicas, educacionais e culturais interferem na subjetividade dos indivíduos. A tomada de consciência das vivências e da influência das mesmas na formação de professores e na intencionalidade da atividade docente se sustenta na relação consciente de cada professor com o seu próprio condicionamento, com o conhecimento que possui sobre a realidade; com seus valores, usos e costumes; com a sociedade, a docência, seus pares, os acadêmicos/professores em formação, assim como com os professores e os alunos nas escolas, dentre outros. Exige conhecer e compreender com qual intencionalidade cada um se move no mundo. Intencionalidade que pressupõe a relação sistêmica entre o Ser professor, a sua formação e a realidade, de modo a construir novos sentidos para a formação dos acadêmicos/professores em formação e para o seu papel nessa formação.

Participar da realização de um processo de formação que, por meio das atividades estabelecidas com o referencial teórico-conceitual e a realidade, orientadas intencionalmente, leve à reflexão crítica, à tomada de consciência e à ação politicamente comprometida consigo e com os outros; considere e respeite a diversidade, a liberdade, a subjetividade e o desenvolvimento dos sujeitos, parece sonho, e é, mas é em nome dele que tantos fazem educação e trabalham com a formação de professores, porque todos merecem/merecemos um espaço-tempo para ser, para fazer e para viver a diferença. A reflexão sobre as vivências na formação profissional institucionalizada pelos professores formadores participantes da pesquisa

apresenta-se como uma das possibilidades para contribuir com a construção de novos sentidos para a formação de professores.

3.3.1 Os enunciados sobre a formação de professores e a reflexão sobre as vivências

[...]
*E recupero o meu alento
 e assim vou sendo.*
 [...]

 (MEIRELES, 1945)⁹

Os registros dos professores formadores sobre a sua formação (A minha história de formação profissional para a docência) e suas reflexões sobre as vivências (O olhar de hoje reconstruindo o sentido da minha história profissional sobre a docência) são apresentados no texto a seguir.

Suas participações sobre a própria formação explicitam complexos da formação de professores formadores (LUKÁCS, 2013), abrangem diferentes aspectos que se inter-relacionam com os fundamentos já apresentados sobre formação de professores e seus nexos vão se explicitando no movimento entre Vida, Formação e Profissão.

3.3.1.1 A minha formação profissional para a docência

*Pois aqui está a minha vida.
 Pronta para ser usada.
 Vida que não guarda nem se esquiva, assustada.
 Vida sempre a serviço da vida.*
 [...]

 (MELLO, 2017)¹⁰

Os quatro professores formadores participantes da pesquisa informam nas Cartas de Apresentação Pessoal, apresentada na Seção 1 deste trabalho, eventos de suas biografias relativos à formação institucionalizada e à atuação profissional, dados que se repetem e se ampliam na leitura do *Currículo Lattes* de cada um e nos registros ao longo dos Encontros, visto que a biografia remete a inúmeros eventos, reflexões e sentidos interrelacionados. Os dados selecionados por eles sustentam suas reflexões

⁹Este poema de Cecília Meireles, publicado no livro *Mar absoluto e outros poemas* está disponível em <https://www.pensador.com/frase/MjMwMDU5Ng/>.

¹⁰ Do poema *Vida Verdadeira* de Thiago de Mello, do livro *Faz escuro mas eu canto*, está disponível em: <https://www.cultseraridades.com.br/thiago-de-mello-vida-verdadeira/>.

conforme o Tema de cada Encontro e, no Encontro 3, detêm-se sobre o a formação profissional institucionalizada em seus registros orais e escritos.

A formação de professores está relacionada às suas relações com o meio – o contexto socio-histórico e cultural de um modo amplo e com o seu percurso de formação profissional de um modo estrito: as necessidades, os interesses, o percurso, a diversidade de experiências, o contexto e as vivências. Os professores formadores, organizados em ordem alfabética, ao socializarem o processo formativo iniciado no Magistério, relatam as diferentes propostas concebidas e efetivadas para a formação dos professores, e, embora o período abarcado não seja tão longo, é possível observar mudanças significativas no processo, percursos e sentidos singulares que atualmente se encontram em um mesmo curso, os levam a participar de um mesmo projeto de formação de professores para a Educação Infantil e a compartilhar o compromisso com a formação dos acadêmicos/professores em formação para além da sala de aula.

Adria cursou o Magistério no Instituto de Educação do Amazonas¹¹ (IEA) (1992-1994), escola da rede pública, em Manaus. Caracteriza o Magistério como tendo uma forte carga metodológica, com “[...] pálidas experiências acadêmicas [...]”. Destacaram-se, para ela, os estudos de Literatura e de Português, considerados “[...] expressão de alegria e envolvimento [...]”, tanto que a levaram a cogitar a formação em Letras (Encontro 3, Registro escrito, 25 de julho de 2018).

Ressalta, desse período, as vivências estudantis, como as manifestações para o Passe Livre. Em relação às expectativas, queria se formar para poder fazer faculdade, mas não sentiu a “[...] ‘completude’ nesse processo formativo [...]”. Passou pelo Magistério como uma forma de institucionalização (Encontro 3, Registro escrito, 25 de julho de 2018, grifo do autor). Ao considerar as vivências no Magistério e a influência delas na sua docência, compartilha que

[...] o impacto dessa formação se reflete na forma com que hoje eu trato meus alunos. Eu fui uma adolescente extremamente tímida e pouco notada [muito diferente da criança alegre e comunicativa]. Então, hoje, tento fazer trabalhos em grupos menores, procuro conhecer meus alunos, saber suas angústias e

¹¹ Oliveira (2004) informa em seu texto que as alterações políticas e econômicas que ocorriam a nível nacional, repercutiam no sistema de ensino do Estado do Amazonas, provocando mudanças no Instituto de Educação (IEA). A partir de 2001, em função das alterações na legislação em vigor, o Magistério, deixa de ser ofertado pelo IEA e passa a ser oferecido, então, o Curso Normal Superior para a formação de professores para a Educação Infantil e para os anos Iniciais do Ensino Fundamental, como graduação.

motivações. Talvez isso seja porque passei despercebida durante todo meu Ensino Médio. (Encontro 3, Registro Escrito, 25 de julho de 2018).

Em relação ao ingresso no curso de Pedagogia¹² da Faculdade de Educação (FACED/UFAM) (1997-2000), Adria comenta que o mesmo passava por um processo de reformulação curricular e, embora não tenha sido o curso escolhido como primeira opção, as experiências (ausentes no Magistério) a fizeram permanecer e se encontrar, marcando seu percurso formativo e profissional, como as atividades acadêmicas no NEPE (Núcleo de Estudos, Experiência e Pesquisas Educacionais da FACED/UFAM) que lhe possibilitaram ampliar e aprofundar os estudos, participar de cursos de formação de professores no interior do estado e entender sobre interiorização. Evidencia:

[...] a UFAM superou minhas expectativas formativas, na medida em que pude fazer pesquisa, extensão e até ensino nos anos em que desenvolvia as atividades pela Alfabetização Solidária. O impacto [...] se deu pela contribuição para que eu compreendesse o que é trabalhar na Região Amazônica. O que é interiorizar [...] não se trata de 'Educar o amazônida', trata-se de aprender com ele. Dormir em rede, carregar mochila não me faz um ser especial, mas me torna parte dessa experiência. (Encontro 3, Registro escrito, 25 de julho de 2018, grifo da autora).

Ainda cursando Pedagogia e mantendo a participação nas atividades do NEPE-UFAM, ingressou em 1998 como professora concursada na Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED/Manaus), conciliando as atividades. Para Adria, o Curso de Pedagogia a fez ser quem é, “[...] professora universitária que busca aprender e entender essa região tão rica que é a Amazônia”, e, embora quisesse iniciar a docência no Ensino Superior logo após concluir Pedagogia, compreendeu que ainda não era o momento, pois, para tal, precisaria cursar o Mestrado em Educação, o que fez de 2002 a 2004, também na UFAM. Sua dissertação teve como título “Identidade, Educação Escolar Indígena e Bilinguismo na Aldeia Munduruku”. O tema foi delineado a partir da pesquisa desenvolvida junto ao grupo de Criatividade

¹² Segundo Oliveira (2004), no ano de 1974, ocorre a formatura da última turma dos profissionais considerados generalistas em educação no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFAM. Após a reforma Universitária de 1968, normatizada por meio da Lei n. 5540/1968 (BRASIL, 1968), o curso de Pedagogia passou a oferecer até 1995 as habilitações para Administração Escolar; Inspeção Escolar, Orientação Escolar e Supervisão Escolar, formando-se a última turma em 1999. A partir de 1995, o curso passa a ter uma nova matriz curricular, buscando formar o pedagogo-docente e especialista, oferecendo as habilitações: Magistério de 1ª a 4ª série do 1º Grau; Habilitação integrada em Orientação Educacional e Supervisão Escolar; Habilitação integrada em Administração e Inspeção Escolar; Habilitação integrada das matérias pedagógicas do 2º Grau.

da Faculdade de Educação (FACED), quando conheceu algumas comunidades indígenas e, a partir desses estudos, sua trajetória acadêmica e profissional passa a relacionar-se com as questões indígenas (Encontro 3, Registro escrito, 25 de julho de 2018).

O ingresso, em 2018, no Doutorado na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), deu-se no sentido de buscar entender a formação de professores indígenas e de dar continuidade à sua carreira docente na Universidade.

Em relação à formação para a Educação Infantil, Adria afirma que houve disciplinas cursadas no Magistério no IEA de metodologia e prática de Educação Infantil, entretanto, no estágio não havia uma definição clara de atuação. Na graduação, o estágio abrangeu apenas o Ensino Fundamental. Ao atuar com Estágio na Universidade Manauara, observou que isso estava se repetindo até que, a partir de discussões no Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e no Fórum Amazonense de Educação Infantil (FAMEI), dentre outros estudos com os pares e a mobilização a partir da inquietação em relação à efetivação de um processo formativo que considerasse a infância, foi redefinido o currículo do Curso de Pedagogia.

Meire destaca que, embora em sua cidade, Humaitá, nos anos 1980, não existissem muitas opções para a continuidade dos estudos no antigo Segundo Grau, não ingressou no Magistério por falta delas, mas pelos referenciais de educadores que conhecia e pelo incentivo recebido quanto à importância da profissão docente.

Passou a estudar à noite no Colégio Oswaldo Cruz, colégio público estadual, pois não havia o curso diurno na cidade e o colégio das Irmãs Salesianas em que estudara abrangia apenas até a antiga oitava série (atual nono ano). Sublinha que muitos dos alunos iam do trabalho para a aula, dentre eles havia alguns que já atuavam como professores e estavam, naquele momento, fazendo a sua formação no Magistério. Ressalta, ainda, seu interesse pelos recursos didáticos como mapas, jogos e planilhas, dentre outros, revelando que o seu “[...] encantamento pela Didática veio desta época [...]” e que com essa temática continuou até o doutorado (Encontro 3, Registro escrito, 25 de julho de 2018).

Para cursar a graduação, como sua irmã mais velha já estava em Manaus, optou por fazer o vestibular para Pedagogia na Universidade do Amazonas (UA), atual UFAM. Apesar da dificuldade de adaptação pela distância da família, dedicou-se aos estudos, conciliando-os com o trabalho em uma escola pública estadual. Sobre a

opção pelo Curso de Pedagogia, com habilitação em Supervisão Escolar (1991-1995) e a continuidade da construção da sua relação com a Didática, Meire confidencia que se encantou com a mesma,

[...] enquanto ciência e com a possibilidade de, por meio de recursos, facilitar a aprendizagem e encantar o aluno para a beleza do conhecimento. Por isso escolhi o curso de Pedagogia. Também contribuíram com a escolha duas situações: 1) as freiras da minha antiga escola me convidaram para ser professora auxiliar e eu fui descobrindo a profissão e me descobrindo como professora. 2) na minha cidade, naquela época só havia uma Pedagoga, uma gaúcha esposa de militar que falava tão bem e atuava melhor ainda, que me encantou e determinou a escolha [...]. (Encontro 3, Registro escrito, 25 de julho de 2018).

Meire, assim como Adria e Roberto, valoriza a participação em projetos durante a graduação e o potencial formativo dessas atividades. Salienta as atividades práticas, as visitas técnicas, a iniciação científica, a postura fraterna de alguns professores, dentre outras, e o quanto isto a desafiou a buscar sempre sua qualificação. Conta, ainda, que muitos de seus professores a acompanharam da graduação à pós-graduação. Cursou Psicopedagogia (1997-1997), buscando fundamentos para o trabalho com seus alunos e o Mestrado em Educação (2000-2002). Sua dissertação intitula-se “Teorias da interdisciplinaridade e das competências na formação dos professores nos anos iniciais do ensino fundamental”. Em relação à Universidade e à importância na sua formação, comenta: “A UA da minha graduação se tornou UFAM e eu tenho muito orgulho de ser egressa de lá!” (Encontro 3, Registro escrito, 25 de julho de 2018).

Seu Doutorado (2010-2015), em Ciências da Educação, cursado na Universidade Pontifícia Salesiana de Roma, na Itália, foi revalidado pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). A tese, reafirmando seu interesse pela didática, tem como título: “Interdisciplinaridade e Didática na Docência Universitária de Professores de Cursos de Licenciaturas de Manaus-AM”.

Sobre a formação para a infância, explica que, durante o Magistério e a graduação, não teve muito conhecimento sobre a criança e a infância. Na Pedagogia, o foco era no professor e no planejamento. Os estudos sobre a criança e a infância ocorreram apenas na pós-graduação. Em vista disso, como professora e ciente da importância desses estudos, costuma congratular-se com os acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Manauara por terem um currículo que os contemple.

Quitéria retoma alguns aspectos da sua história escolar apresentados no Encontro 2 e acentua que, no início da década de oitenta, após cursar um ano do Segundo Grau (atual Ensino Médio) em uma Escola Técnica, iniciou no segundo ano o curso de Magistério (1981-1982), em uma escola particular, na cidade de Manaus, e que, apesar já haver desistido de ser professora, algo que queria muito durante a infância, reencontrou-se com a docência a partir das vivências no curso e pela crença de que a “[...] busca pelo conhecimento exige também o respeito à totalidade de cada pessoa” (Encontro 3, Registro escrito, 25 de julho de 2018).

Ao concluir o Magistério, ingressou na docência em uma escola particular, com 17 anos, onde atuou durante 2 anos (1983 – 1984) nas turmas de 2ª série (atual terceiro ano). Em virtude dos desafios enfrentados, sentiu necessidade de continuar seus estudos, pois percebia suas limitações e pensava “[...] o que eu fizer hoje, de alguma forma, irá ajudar em seus [das crianças] processos futuros” (Encontro 3, Registro escrito, 25 de julho de 2018).

Retomando sua formação em Pedagogia na UA (atual UFAM/AM), onde ingressou aos 19 anos (1985-1989), relata que não tinha clareza do que seria o curso, pois objetivava cursar Psicologia, o que não ocorreu devido à inexistência do curso na Universidade Pública. Lembra da importância da politização num momento de movimento pela democracia, da eleição direta para o Reitor e ressalta: “[...] aprendíamos, assim, que ser professor é também se formar politicamente, para atuar numa escola ou em outros espaços, na perspectiva Freireana de transformação da realidade” (Encontro 3, Registro escrito, 25 de julho de 2018).

Quitéria também aliava o trabalho com os estudos, pois, ao ingressar na Pedagogia, assumiu como professora concursada na SEMED/Manaus. Comenta que muitos acadêmicos trabalhavam em escolas com crianças, jovens e adultos, ou nos movimentos sociais, mas ressalta as diferentes especificidades que lhe eram exigidas na docência e as que constituíam o currículo da formação em Pedagogia: “[...] não conseguia articular muito [o trabalho realizado na escola] com a Pedagogia, porque [...] a sala de aula se restringia à docência e a universidade nos formava para sermos especialistas em educação [...]”, embora houvesse uma certa familiaridade com os contextos escolares, tanto na esfera pública quanto na privada. Apenas a partir do quinto período do curso, com a sua definição pela Orientação Educacional, comenta que conseguiu entender melhor o curso que formava o especialista em educação (Encontro 3, Registro escrito, 25 de julho de 2018).

Destaca, assim como Meire, Roberto e Adria a importância, na sua formação, de alguns professores “[...] por conta da competência técnica, política e humana [...]” e caracteriza a faculdade como “[...] um espaço contínuo de estudos e ações em tais aspectos, estimulando a busca por garantias de nossa formação mais cidadã, com perspectiva de levar isso para a escola” (Encontro 3, Registro escrito, 25 de julho de 2018).

Quitéria relaciona sua formação em um determinado currículo de Pedagogia e a sua atuação como professora formadora em um outro currículo de Pedagogia, destacando alguns aspectos que acompanham até hoje:

[...] a profissionalização docente, pode se constituir a cada dia, por conta da história do próprio curso, que, em certa medida, articula-se à história da educação brasileira, apontando as mudanças no eixo das licenciaturas, exigindo-nos um esforço maior para estar, atualmente, dando aula num Curso de Pedagogia. Consigo perceber que mantenho algumas estruturas fortes advindas do Curso de Pedagogia cursado na década de 1980 (1985 – 1989), tais quais: a conexão entre saberes, conhecimentos, vivências/experiências, que centram o sujeito em seus processos formativos, na perspectiva projetiva de atuação desse sujeito na sala de aula das nossas escolas, especialmente das públicas. (Encontro 3, Registro escrito, 25 de julho de 2018).

Ao contemplar o processo da Universidade Manauara durante 10 anos, Quitéria relata que compreende a importância para sua atividade docente de ter cursado especialização em Educação de Jovens e Adultos (EJA) (1994) e o Mestrado em Educação na UFAM (2002-2005), intitulado: “O Pedagogo na Escola Municipal: atuação em foco e diversos olhares”. Comenta que o Mestrado lhe possibilitou o reencontro com a academia e com a orientadora que fora sua professora na graduação, permitindo-lhe “[...] rever a escola com os seus principais sujeitos (aluno, professor e pedagogo)” (Encontro 3, Registro escrito, 25 de julho de 2018).

Ressalta que, hoje, dá continuidade ao Ser professora participando, além das atividades de sala de aula, dos projetos da Instituição, reafirmando a importância da parceria da Universidade com as escolas a partir das suas vivências enquanto acadêmica/professora em formação e professora de escola pública e dos seus estudos e compromissos como professora formadora.

Roberto comenta que não sabia o que seria o Magistério (concluído em 1989), ainda residindo em Itacoatiara/AM, mas o escolheu como uma forma de seguir um caminho diferente do de seu pai e irmãos e porque não queria ficar no interior, mas ter outras expectativas de vida. Explana que não tinha expectativas sobre o curso e

cita a ausência de desafios. Entretanto, com o passar do tempo, passou a ver de forma muito negativa o curso que concretizava uma forma de compreender a escola em que “[...] preponderava uma postura muito tradicional e que impunha um ‘jeito de ser’ [...]” professor com o qual ele não concordava (Encontro 3, Registro escrito, 25 de julho de 2018, grifo do autor).

A primeira vez em que pensou em ser professor foi no estágio para se contrapor às atitudes observadas: “[...] ao iniciar o estágio, pude viver situações terríveis: professores maltratando as crianças, castigos e severas formas de autoritarismo”. A partir do vivido no Magistério, a decisão foi a de “[...] não seguir o ‘jogo imposto’, nem o ‘modelo’ de ser professor que era pregado no curso [...]” e forjar “[...] em mim a capacidade de me indignar e não querer reproduzir as coisas como estavam postas” (Encontro 3, Registro escrito, 25 de julho de 2018, grifos no autor).

Roberto lembra que seu curso de Pedagogia (1991-1994) em Itacoatiara/AM foi o primeiro de interiorização do estado do Amazonas oferecido pela UFAM¹³. Desse modo, além de um momento extremamente importante para o estado do Amazonas, foi uma oportunidade de independência financeira, ingressou, assim como no Magistério, sem saber o que era e sem expectativas. Contudo, o curso

[...] criou em mim outra visão do magistério, foi naquele momento que eu me encontrei comigo e com a profissão que eu quero. O curso me mostrou a possibilidade de transgressão, de olhar a sociedade de forma crítica e me proporcionou dar asas ao meu jeito de ver o mundo, um mundo menos hostil e mais compreensivo. Do aluno problema, passei a ser um dos alunos mais bem visto e incentivado pelos professores, o que impactou na minha vontade de seguir em frente e buscar cada vez mais conhecimentos na área da educação. (Encontro 3, Registro escrito, 25 de julho de 2018).

Ao formar-se, em 1996 iniciou na UFAM, em Manaus, a Especialização em Educação Especial. Ressalta a oportunidade de sair do interior e vir para a capital como uma experiência de vida importante para a sua trajetória.

Sua Dissertação de Mestrado, também na UFAM (2000-2002), intitulada: “Educação Pré-Escolar no Município de Itacoatiara/AM: Uma Análise Crítica Frente a

¹³ Em 1991, inicia a interiorização da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) no município de Itacoatiara, com a instalação do Campus Avançado de Itacoatiara para a formação de professores da rede pública de ensino por meio de contratos e convênios entre a Universidade, a Prefeitura Municipal e o Governo do Estado. Até a construção de prédios próprios, o Campus Avançado utilizava prédios públicos. Outras informações podem ser acessadas em http://www.icet.ufam.edu.br/?page_id=147.

atual LDB”, proporcionou-lhe novas experiências e o fez definir o “[...] caminho na área da Educação Infantil” (Encontro 3, Registro escrito, 25 de julho de 2018).

Cursou o Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (2006-2009), em função do grupo de pesquisa daquela Instituição ser referência nacional nos “[...] Estudos da Infância”. Destaca as leituras no campo da Sociologia da Infância, o desafio de mudar de cidade, conviver com outras pessoas, o estágio realizado na Universidade do Minho em Portugal (2008), sob a orientação do professor Doutor Manuel Sarmiento e o acesso a uma vasta produção acadêmica. Sua Tese de Doutorado tem como título: “Vozes Infantis: as culturas das crianças Sateré-Mawé como elementos de (des)encontros com as culturas da escola”. Roberto ressalta que seu envolvimento com a área da Educação Infantil e com os estudos da infância também definiram sua área para o concurso na Universidade (Encontro 3, Registro escrito, 25 de julho de 2018).

Os relatos dos professores indicam diferenças na estrutura dos processos formativos institucionalizados e mudanças pessoais ao longo dos mesmos, inserindo-se no contexto desafiador enfrentado pelo Curso de Pedagogia e seus sujeitos ao longo da história, além da construção de uma identificação com a profissão e com as especificidades e desafios do estado do Amazonas. Diferentes experiências provocaram mudanças nas necessidades dos professores ao longo do percurso e contribuem para a compreensão e o envolvimento com os processos formativos do curso em que atuam. Aspectos destacados por Libâneo (2001) sobre as mudanças ocorridas no curso fizeram parte das vivências dos professores. Na continuidade de seu processo formativo, percebe-se, ainda, a necessidade de uma continuidade pensada intencionalmente entre a graduação e a pós-graduação analisada por Saviani (2014), destacando-se também a relevância das atividades formativas para além da sala de aula e o papel dos professores formadores em sua formação, como pontuado por Gatti, Barreto, André e Almeida (2009) e Mizukami (2005-2006).

Embora todos trabalhem em diferentes componentes e projetos relacionados à formação de professores para a infância e a Educação Infantil, essa especificidade foi desconsiderada/minimizada no Magistério e na graduação, acentuando a fragilidade e a diferença entre a própria formação inicial, os caminhos trilhados para suprir essa falta e a formação que buscam oferecer aos acadêmicos/professores em formação.

Ao longo dos percursos engendraram-se diversos processos de construção da docência na trama entre questões pessoais, acadêmicas, profissionais e sociais. A

formação expandiu-se para além da sala de aula da graduação, envolvendo projetos de extensão e de pesquisa, alcançando diferentes dimensões da profissão e problematizando a distância entre o que era estudado e o que era solicitado nas atividades e na profissão, provocando necessidades de aproximação e de compreensão da escola para além da docência e da formação em Pedagogia, explorando o tripé da universidade – ensino, pesquisa e extensão tanto como graduandos quanto como professores formadores.

Ao longo do percurso formativo dos professores formadores surgiram necessidades motivadas pelas suas condições vida, profissão e pelas atividades relativas ao próprio curso. Para Leontiev (2017), novas necessidades vinculam-se a novos modos de satisfazê-las, assim a necessidade de formação está relacionada com o conteúdo objetivo da formação, das experiências que destacaram nos relatos e do trabalho que exige essa formação. Uma formação sem finalidade determinada e sem objeto não provoca a necessidade de conhecer, de estar em atividade.

Do percurso formativo, Adria destaca o trabalho com a educação escolar indígena, a interiorização, a compreensão das especificidades da região, temas que trouxe para o Mestrado e o Doutorado e que integram a sua atividade profissional desde o trabalho na SEMED/AM e, atualmente, no Curso de Pedagogia - Licenciatura Intercultural Indígena, Meire traz a didática como campo de estudo e de trabalho; Roberto define a infância como seu compromisso e Quitéria a formação dos sujeitos da escola, os seus papéis e a parceria entre universidade e escola, exemplificando que “[...] a *produção de objetos para satisfazer as necessidades naturais do homem modifica, portanto, essas necessidades*” (LEONTIEV, 2017, p. 43, grifos do autor).

3.3.1.2 O olhar de hoje reconstruindo o sentido da minha história de formação profissional para a docência

[...]
 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.
 [...]
 Mello (2017)¹⁴

¹⁴ Este trecho do poema “Vida Verdadeira” de Thiago de Mello está disponível em: <https://www.cultseraridades.com.br/thiago-de-mello-vida-verdadeira/>.

As vivências objetivadas nos registros orais e escritos durante as rodadas expressam as individualidades dos professores formadores. Nos relatos explicita-se a relação entre biografia, formação e atividade docentes.

3.3.1.2.1 A minha formação em um objeto: vivências, escolhas e sentidos

A partir da proposta apresentada, ao final do Encontro 2, os professores formadores selecionaram para o Encontro 3 objetos que representassem metaforicamente a formação profissional institucionalizada ou um momento dessa formação, de modo a promover a aproximação com vivências da formação, a reflexão sobre as mesmas e a objetivação de sentidos. Optamos por apresentar a participação dos professores formadores na sequência em que aparecem em cada rodada, expressando o movimento do diálogo e as relações que cada participante fez.

No início da Roda de Conversa, Meire colocou no centro da mesa um Dicionário de Filosofia; Adria, um Jogo de Encaixes; Roberto, uma folha de Papel em Branco tamanho A4 e Quitéria, um artigo acadêmico impresso em papel A4.

Meire apresenta seu Dicionário de Filosofia que comprou incentivada por uma professora da graduação que o apresentou a ela e aos colegas e argumentou junto a eles sobre a importância do mesmo ser consultado para a construção rigorosa do processo formativo. O Dicionário é um dos livros que usou da graduação ao doutorado e cuja consulta, se possível a aquisição, também incentiva a seus acadêmicos/professores em formação. Acentua que o livro a retrata bem, pois: “[...] tem um valor sentimental para mim muito grande, por ter contribuído com minha formação, e, também, porque foi um dos livros muito suados para eu comprar” (Encontro 3, Registro em áudio, 25 de julho de 2018).

Adria conta que buscou várias alternativas para a participação na atividade como: massinha de modelar, geleia para brincar (também chamada de geleca) e uma poesia de Manoel de Barros, entretanto decidiu pelo jogo com peças coloridas de plástico para encaixar e comenta:

[...] acho que isso reflete um pouco a trajetória desde o início, seja da minha formação, que se iniciou no Magistério, da qual hoje eu consigo entender alguns elementos, pois aclarou a partir de alguns pontos que eu fui montando, né, ao longo da minha trajetória. Mas eu acho que é isso - que a gente vai se construindo, [...] nessa construção que não tem fim. Ela tem começo, que a

gente pode pegar uma peça, ou duas, mas ela, efetivamente, não tem fim. (Encontro 3, Registro em áudio, 25 de julho de 2018).

Para Quitéria, o artigo representa a necessidade de escrever sobre as condições encontradas, as atividades desenvolvidas pelos acadêmicos/professores em formação nas escolas integrantes do Projeto e os resultados alcançados, assim como anuncia e defende o papel da Universidade como um espaço formativo “[...] que tem a escola como um elemento vivo [...]”, a relevância da “[...] fala dos sujeitos das licenciaturas que [...] estão, por meio do nosso Projeto, [...] numa escola de Educação Infantil [...]” e, ainda, apresenta o artigo como possibilidade de estudo contínuo e atual, assim como anuncia a renovação da vontade de “[...] fazer doutorado, por meio da tua pesquisa, Isabel [...]”, destacando que tudo isso a faz pensar, como professora, sobre o sentido da Universidade (Encontro 3, Registro em áudio, 25 de julho de 2018).

Roberto escolhe uma folha de papel em branco para representar a sua formação, suas expectativas, descobertas, ressignificações – como a sua formação profissional e o seu Ser professor foram sendo escritos a partir das suas vivências. Justifica a escolha do papel em branco relatando o processo de escolha do Magistério e da Pedagogia, ainda em Itacoatiara/AM. Acentua que, no Magistério, não levou o curso a sério pela própria falta de expectativas, além do sentimento de frustração com o que se apresentou para ele como Ser professor, reafirmando a importância do estágio realizado em uma turma de primeira série (atual segundo ano) como o momento em que se sentiu tocado. Relata as atitudes da professora que, dentre outras, organizava os alunos em dois grupos: “[...] dos burros e dos inteligentes [...]” (Encontro 3, Registro em áudio, 25 de julho de 2018) e manifesta:

[...] no meu memorial eu escrevi que, uma das coisas que mais me marcou da minha vida, foi a fala de uma criança. Eu sentei do lado dele e disse assim: “Vem que eu vou te ajudar a fazer o dever”. Ele dizia: “Eu não sei fazer o dever”. E eu dizia assim: “Mas eu vou te ajudar”. E ele repetia: “Eu não sei fazer, a professora disse que eu sou burro, e por eu ser burro, eu não vou conseguir fazer”. E era o que ele repetia todas as vezes que a gente tentava ajudá-lo. [...] e aquilo me marcou de uma forma tão forte, que eu comecei a pensar: se ser professor é isso, é maltratar as pessoas, é fazer com que as pessoas se sintam dessa forma, eu não quero ser professor! (Encontro 3, Registro em áudio, 25 de julho de 2018).

Em relação à Pedagogia, Roberto relata que o curso foi, para ele, o momento de se encontrar “[...] como pessoa e [...] como profissional”, dedicando-se aos estudos

e deixando para trás a condição de “[...] péssimo aluno [...]” (Encontro 3, Registro em áudio, 25 de julho de 2018).

Para Roberto, o curso

[...] se mostrou exatamente como eu gostaria que um curso fosse: ele era libertador, ele era transgressor, ele era completamente um curso que me dava uma visão de mundo, exatamente, como eu pensava que o mundo deveria ser. Um mundo sem opressão, um mundo de mais igualdade, um mundo em que as pessoas pudessem ser mais livres, viver uma vida melhor. (Encontro 3, Registro em áudio, 25 de julho de 2018).

Ao descrever seu processo formativo desde o magistério até o doutorado, desde a docência na escola até a universidade, pontua sobre os desafios superados no percurso e reforça: “Então, na folha eu fui escrevendo. [...]. Toda a minha formação, toda a minha produção acadêmica foi sendo escrita e vai continuar sendo escrita por muito tempo” (Encontro 3, Registro em áudio, 25 de julho de 2018).

Os professores expressam diferenças individuais, as relações que foram estabelecidas para a realização da proposta, os aspectos que emergem no momento e o que trazem como importante do percurso. Apontam, a partir disso, a complexidade e a diversidade de sentidos para o processo formativo. Destacam o processo como permanente, exigente, desafiador, formativo e multifacetado devido à multiplicidade de aspectos que o influenciam e, ainda, como possibilidade de transgressão.

São aspectos que reaparecem ao longo dos Encontros: a necessidade de investir na formação, de dar valor, de atender às expectativas, de sair do interior, superar dificuldades e conquistar sonhos para Meire; a superação de expectativas negativas no processo inicial de formação e autodescoberta, a retomada do processo como ousadia e autoafirmação, o paradoxo vivido e a busca de superação sustentada na relação com a infância que teve e a infância que observou na escolarização para Roberto. Para Adria, a importância das relações, da afetividade, da alegria, da leveza, de poder ser como é e ser respeitada em seu conhecimento, superando estereótipos de academia e de poder ir além do que está posto. Para Quitéria, o investimento na relação entre escola e universidade, a valorização dessa relação e a necessidade de investir em si mesma, de aceitar um novo desafio para o doutorado; o compromisso com uma educação comprometida acadêmica, ética e politicamente, com o enfrentamento de condições adversas.

O modo como o professor se vê depende do modo como outros o viram e o veem, o sentido que atribui ao que faz, depende dos sentidos que os outros atribuíram/atribuem ao que faz. A constituição humana dá-se, portanto, por intermédio dos outros e cada um se relaciona consigo mesmo do mesmo modo como as pessoas se relacionaram com ele (VIGOTSKI, 2000, p. 24). O processo formativo vivido pode provocar novas relações sociais e novas relações consigo mesmo, esclarecendo as formas de cerceamento e de dominação, a partir da construção da capacidade reflexiva e do desenvolvimento da consciência, construindo novos modos de existência propostos pelo próprio professor formador, pelos novos/outros sentidos construídos.

3.3.1.2. 2 Do início ao hoje: meus sapatos, dores, conquistas e sonhos

Para a próxima Roda de Conversa, foram organizadas três rodadas de modo a abordar o percurso formativo a partir da metáfora de imagens de obras de van Gogh representando sapatos, procurando acessar as vivências e seus sentidos a partir também de uma metáfora, mas agora numa proposta trazida por nós, buscando incentivar a expressão das individualidades e a dos sentidos. Optamos por apresentar as falas na sequência em que aparecem em cada rodada, expressando o movimento do diálogo e as relações que cada participante fez.

3.3.1.2.2.1 Com quais sapatos iniciei a minha formação profissional?

Eu [...] comecei a minha formação profissional descalço. Eu não comecei a minha formação inicial com nenhum tipo de sapato, porque o sapato, metaforicamente, seria algum tipo de expectativa, algum tipo de percepção daquilo que você está iniciando, e eu não tinha perspectiva, percepção. Eu entrei por entrar. Eu entrei como uma forma de transgressão mesmo. Então, eu acho que comecei descalço. (Roberto, Encontro 3, Registro em áudio, 25 de julho de 2018).

[...] iniciei com um sapato, assim, bem romântico, pueril [...] no Magistério [...]. Mas eu tinha muita expectativa. Eu não sei, exatamente, que expectativas e de onde eu tirei essas expectativas, talvez dos filmes, não sei. [...] eu entrei [...] no Magistério, com muita ansiedade de vivenciar experiências de densa formação acadêmica [...] o que não ocorreu. Então, digamos que eu entrei com sapatos muito, assim, esperançosos, meio floridos, românticos, tipo terceira geração romântica da literatura e, depois, [...] volto para casa um sapato meio abatido [...]. (Adria, Encontro 3, Registro em áudio, 25 de julho de 2018).

Eu posso dizer que, literalmente, iniciei minha formação profissional com sapatos novos. Por que isso? Porque na escola onde eu fiz o Magistério não usavam uniforme, diferente da escola onde eu estudei toda a minha vida [...]. O que acontecia: eu era a terceira das mulheres e todas calçavam o mesmo número. Então, eu tinha o sapato da escola e um sapato melhor que era o domingueiro, da missa de domingo, de alguma festa. Fora isso, eram os que iam ficando das minhas irmãs [...]. De repente, eu chego no Magistério e [...] eu precisava de sapatos novos [...]. Então, em termos físicos, eu iniciei com sapatos novos. Em termos metafóricos, eu coloco também que eram sapatos novos, porque era um mundo novo para mim, era uma escola que eu não conhecia, era uma realidade diferente [...] pela primeira vez eu fui estudar à noite [...]. (Meire, Encontro 3, Registro em áudio, 25 de julho de 2018).

[...] eu comecei, metaforicamente, com sandália “Havaiana”, depois eu passei para “Conga”. Depois, na [...] década de 80, [...] o tênis “Nike”. [...] quando eu coloco a sandália, eu coloco na frouxidão da sandália, né, que sai a qualquer momento. E eu não sabia o que iria acontecer no Magistério, eu não tinha a menor ideia. [...]. Então, eu fui de sandália, estava tudo solto, eu podia escorregar a qualquer momento, largar, a qualquer momento a sandália. Eu já entrei no segundo ano, tive que pagar a disciplina do primeiro ano, mas eu logo me encontrei [...] no Magistério. Eu deixo registrado aqui que foi principalmente por conta da liberdade de pensamento dos professores da época, [...] principalmente nos campos da Filosofia, Sociologia e Psicologia. [...] Então, é mais ou menos por aí – o que os meus sapatos foram, nesse reencontro: foram soltando as sandálias e foram encontrando os tênis da época, digamos assim. (Quitéria, Encontro 3, Registro em áudio, 25 de julho de 2018).

A formação do professor formador de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia, como uma totalidade, é formada por interrelações entre os fatos e os fenômenos que a constituem. Essa formação está inserida em uma sociedade que muda constantemente, assim como muda o próprio professor, o trabalho, sua relação com o meio e os outros homens, as suas necessidades e a consciência do porquê, do para que e do como essas mudanças ocorrem. A contradição entre os fenômenos como o motor das mudanças constantes e intrínsecas à própria realidade, trazem a possibilidade de efetivação de um espaço-tempo de formação humanizadora permeada pela postura ética, reflexiva, problematizadora, crítica e corresponsável, contribuindo para gerar possibilidades de transformação.

Cada professor formador se forma na vida, na relação com os outros e com o meio social. A diversidade de experiências constituem a cada um como único em um processo que também é único, porque cada um possui o seu próprio percurso (vida, formação e profissão) no qual o modo de se relacionar é influenciado pelas características da biografia e pela forma como sentiu/sente e viveu/vive cada experiência e como reflete sobre elas. Como seres humanos somos iguais em potencialidades e possibilidades, mas diferentes pelas nossas vivências (o que

vivemos, como vivemos, quando vivemos e quais sentidos demos ao vivido) (VIGOSTKI, 2010a).

3.3.1.2.2.2 Troquei de sapatos ao longo da minha formação?

E como, Isabel, nós trocamos de sapatos! Porque, muitas vezes, ao longo da formação, a gente vai com uma determinada expectativa, pensa que vai percorrer um determinado caminho, e, de repente não é o caminho [idealizado]. [...]. Você precisa se adaptar a algumas realidades, então, dependendo daquela fase da formação, [...] verdadeiramente mesmo [...] a caminhada te leva a trocar de sapatos. Então, você precisa ir mudando e se adaptando porque, às vezes, o sapato aperta; às vezes, entra uma pedra no meio do caminho; às vezes, você vai por um caminho e não era aquele e precisa voltar; às vezes, você precisa regredir ou parar para dar um salto maior depois. Eu vejo, assim, que, ao longo da formação profissional, por várias vezes, troquei não só de sapatos, mas também de caminhos [...]. (Meire, Encontro 3, Registro em áudio, 25 de julho de 2018).

[...] Como eu entrei descalço, eu fui me calçando no decorrer desse meu processo de formação profissional. Acho que eu achei o meu sapato inicial na graduação, porque no Magistério eu continuei descalço. Para mim foi altamente frustrante, mas uma frustração positiva [...] que me fez não me enquadrar no jogo, no modelo do ser bom professor, do professor que se enquadra nas formas postas. Acho que, diferente do que a Quitéria disse que encontrou [no Magistério] muitos professores que davam liberdade, no meu caso era o inverso. Eu não tive liberdade nenhuma, eu era obrigado a fazer caligrafia, porque eu tinha a letra feia, tanto que eu pagava para uma menina fazer caligrafia para mim. Eu não [...] conseguia fazer a caligrafia e, até hoje, eu tenho a letra horrorosa. Mas, enfim, acho que eu fui me calçando o decorrer dos tempos, e esses sapatos foram representando cada passo, cada momento da vida que eu fui vivendo – e eu acho que vou continuar trocando ainda de sapatos, porque a gente tem que encarar a profissão [...] como eterna aprendizagem. E, cada momento que você vai pisar, cada novo desafio, você vai ter que se adaptar [...]. Então, os nossos sapatos têm que ser adaptados. Agora, por exemplo, eu vou lá para Atalaia, então estou, assim, extremamente ansioso, porque eu escrevi uma tese sobre crianças indígenas e é a primeira vez que eu vou dar aula para uma turma [de acadêmicos] indígena sobre aquilo que eu escrevi. Então, que coisa bacana discutir isso aí! [...] eu vou ter que calçar novos sapatos para lidar com a nova experiência! (Roberto, Encontro 3, Registro em áudio, 25 de julho de 2018).

[...] na graduação, eu já entrei [...] meio Doroti [do O mágico de Oz], aqueles sapatos vermelhos, cheio de lantejoulas. Era assim que eu me sentia, porque era muita expectativa para entrar na UFAM [...] ou era passar na UFAM ou não fazer Ensino Superior. [...] foi um momento em que eu pude exercitar essa coisa que eu não tinha, porque, na realidade, acho que hoje eu consigo, né, elaborar algumas questões: o que eu buscava, na realidade, eram vivências, eram experiências acadêmicas. Hoje eu compreendo por que eu me frustrei muito no Magistério, eu consigo fazer a análise [...] era muita ênfase na Psicologia e menos na Sociologia, por exemplo. [...]. Só na UFAM fui me envolver com movimento acadêmico, compreender as aulas de Sociologia [...]. Então, [...] eu fui, meio que compreendendo também pelos grupos dos quais participei [...], aprendi a me aceitar [que não perderia a dimensão de pesquisadora, de profissional] ao dizer que eu gosto, por exemplo, do Tony Ramos [...]. Finalmente, eu me despedi de vez daqueles

sapatos e acho que finalmente abracei a sapatilha. [...]. Morar dentro da sapatilha mesmo! [...] Eu acho que isso foi a grande contribuição que a UFAM teve na minha vida e outra, que foi muito importante, [...] naquele movimento, lá do NEPE, [...] eu compreendi que queria ser professora universitária [...]. Mas [...] como diz a poesia do Thiago de Mello: “*você quer construir uma casa aonde, nos sonhos não, no chão por onde vai*”. [...] para ser professora de Ensino Superior, [...], foi toda uma trajetória, toda uma construção: [...] passar pela escola, [...] por todas as etapas. [...] porque eu tenho que compreender como esses processos se articulam. Então, eu tenho que aprender a planejar, [...] entender o que é planejar uma aula, [...] o que que é organizar, sistematizar [...]. A experiência do NEPE me possibilitou também entender [...] que a interiorização não é um sacerdócio, é uma etapa de quem mora na nossa região Amazônica [...]. (Adria, Encontro 3, Registro em áudio, 25 de julho de 2018).

Bom, metaforicamente, eu calcei, né, a sandália, fui para o sapato, algumas sandálias médias, hoje eu estou na “Usaflex”. Eu estou procurando conforto. [...] A minha trajetória começa com 17 anos na sala de aula. Eu não queria dar aula, mas, na formatura, a minha colega me convidou e eu disse não e a minha mãe que estava atrás de mim disse que eu iria. [...] Olhei para ela disse: “Mas eu não sei nem planejar”. Ela disse assim: “Mas vai”. [...] Me dei muito bem, trabalhei com crianças de uma escola particular pequena. Com 19 anos entrei na UA [...]. Foi tudo muito rápido. [...] passei no concurso da SEMED/Manaus de 1986 [...] nós entrávamos no curso, já dávamos aula – era tudo paralelo [...]. Eu entro na universidade meio perdida, calçando alguns sapatos médios, outros altos, dando aquelas quedas e depois, eu consigo [...] me encontrar no curso, na Orientação Educacional [...] sabia mais ou menos onde ia pisar. [...] enfrentei muitos desafios. [...]. Não vinha na minha cabeça trabalhar na Universidade, só a partir do Mestrado [passou a ser uma possibilidade] [...]. Entendo, hoje, que é muito pouco, que tem que avançar muito mais, mas não sei se ainda tenho fôlego [...]. (Quitéria, Encontro 3, Registro em áudio, 25 de julho de 2018).

Ao refletir sobre as vivências, o professor formador tem a possibilidade de se reconhecer e se diferenciar no meio e nas relações, afirmar sua singularidade na particularidade, de modo cada vez mais intencional pela aproximação com a universalidade em seus percursos formativos (escolarização, graduação e pós-graduação), num processo também metarreflexivo.

A individualidade do professor formador expressa a síntese de aspectos objetivos e subjetivos, produto da sua atividade individual, condicionada pela realidade em que vive. O domínio da sua formação e das suas escolhas está, por conseguinte, relacionado ao domínio da sua realidade social. Se nesta realidade social, o seu trabalho e o patrimônio histórico-cultural da humanidade lhe são alienados, suas possibilidades de objetivação e de subjetivação e o processo de humanização ficam comprometidos (DUARTE, 2013).

3.3.1.2.2.3 Com quais sapatos eu reflito hoje sobre a minha formação?

[...] Já seria sem sapatos, já seria descalça, [...] por todo o percurso que a gente já fez [...]. E, reconhecer a importância de formação, é se desprover de qualquer calçado. [...] Eu vejo, pelo menos na minha concepção, que não cabem sapatos. Você precisa se desnudar mesmo, compreender que é importante, que quanto mais você busca, mais vontade tem de buscar. Hoje eu posso dizer que, [...] daquela que veio lá do interior, que entrou na formação precisando de calçados novos, porque ia passando de irmã para irmã, [...] eu tenho saltos altos, eu tenho sapatos, às vezes mais do que preciso para calçar. Mas do ponto de vista da formação, eu me vejo descalça, porque você tenta ali suportar a caminhada profissional que te leva lá para os Yanomamis [...] e eu tenho que ir de “Havaianas”, e, ainda, tenho que saber que, se eles as pedem, eu tenho que entregar [...] tenho que estar preparada para ir calçando os sapatos no percurso. (Meire, Encontro 3, Registro em áudio, 25 de julho de 2018).

Eu acho que, hoje, eu uso mais sapatos, assim, confortáveis, né, [risos]. [...] eu acho que a gente consegue ter uma certa liberdade [...] pela trajetória que estamos construindo dentro da Universidade, por exemplo [...] quando paramos para refletir sobre os Estágios [...]. Fizemos um encontro com a participação de outros estados e assumimos o compromisso de fazer a definição nos Estágios [...] precisava definir melhor para que a pessoa realmente vá no Estágio I para a Educação Infantil e, no Estágio 2, para o Ensino Fundamental I [...]. Eu lembro de uma palestra do Roberto, sobre as concepções de infância que [...] e como é que eu fui me construindo junto com os colegas [...] eu lembro que trabalhava na Faculdade Salesiana Dom Bosco, aí o Roberto ia lá e dava palestras, né; tu [Isabel] fostes coordenadora [do Curso de Pedagogia]; [a Meire foi coordenadora do Curso de Pedagogia e Diretora], eu fiz o Mestrado; nós fomos formadoras de Educação de Jovens e Adultos com a Quitéria. [...] Eu fui me construindo [...] hoje os sapatos são tão mais legais de calçar, talvez por tudo que a gente já foi vivendo, né, e que bom que eu não endureci, que bom que o sapato não me faz calo. [...] Hoje eu vivo mais confortável [...]. (Adria, Encontro 3, Registro em áudio, 25 de julho de 2018).

[...] Acho que, hoje, a gente não pode estar descalço, porque nós temos uma concepção que foi forjada no decorrer desses anos todos. [...] porque se a gente abrir mão da concepção que a gente forjou todos esses anos, a gente vai, mais uma vez, deixar se levar pelas ondas. [...]. Eu penso que, hoje, a gente tem que deixar muito claro que nós temos um sapato que nos guia, mas que, em determinados momentos, a gente vai precisar adaptar os sapatos, para ir para o interior, para ir para uma comunidade indígena, mas jamais se despir desses sapatos, porque são esses sapatos que nos identificam. [...] a gente precisa deixar claro que nós temos [...] uma concepção de universidade, nós temos uma concepção de formação, nós temos uma concepção de currículo, nós temos uma concepção de mundo, de homem, de sociedade. Mas a gente pode, à medida que a gente vai mudando com outras realidades, modificando algumas coisinhas, mas sem perder essa essência [...] vocês me conhecem, e sabem que eu sou do tipo que bate muito de frente mesmo [...]. Hoje eu consigo bater de frente um pouco mais suavemente [...] eu consegui perceber que, ainda que eu não precise me despir dos meus sapatos, eu posso adaptar a minha forma de calçar esses sapatos e ou calçar outros sapatos em determinado momento e lidar com aquela situação. (Roberto, Encontro 3, Registro em áudio, 25 de julho de 2018).

[...] precisamos “usar sapatos mais confortáveis”, porém, devemos enxergar os “sapatos apertados” dos professores nas escolas e dos acadêmicos/professores em formação do curso, [...] é necessário que cada um se reconheça como professor da educação amazônica e brasileira, importante para a identificação com os processos que articulam a Universidade e a escola. [...] eu considero que a zona é de conforto por eu estar atuando na universidade [...], mas um grande aperto dos sapatos dos professores nas escolas, ainda me incomoda muito, que é a precarização do seu trabalho, a desvalorização. As culturas das escolas são absurdas, algumas bem semelhantes a presídios. Eu me coloco no lugar desses professores [...] faço uma memória daquilo que eu passei, e de algumas lutas, digamos assim, políticas pedagógicas que eu travei [...] vejo sapato que dá muito calo nesse professor que sofre, que se angustia, e também vejo o sapato apertado no nosso aluno aqui da licenciatura. Os [...] nossos alunos estão empobrecendo cada vez mais, [...] e temos que ajudar mesmo, muitas vezes, financeiramente. É esse aluno sem espaço, que se forma e continua sem espaço no mercado de trabalho. [...]. Temos alunos [...] com dificuldades acadêmicas, [...] alguns que não pensam na docência como um processo continuado [...] sem força político-pedagógica para alimentar novos processos no campo do estudo e no campo mesmo da luta por melhorias educacionais [...]. (Quitéria, Encontro 3, Registro em áudio, 25 de julho de 2018, grifos da autora).

Os professores formadores apresentam sobre o início de suas formações profissionais a inexistência de informações sobre os cursos, a falta de expectativas, a compreensão da importância da profissão, dentre outros motivos. Mesmo ingressando com outros motivos que não se relacionam com a docência, há a possibilidade de se encontrar durante o processo, um movimento do curso e do indivíduo, ao resignificar o vivido. De onde vieram as expectativas iniciais? Das suas vivências, das necessidades geradas e do que era possível atender no momento, a própria restrição do acesso a outros cursos, assim como da compreensão que tinham de todo o processo de escolha, dos motivos, das possibilidades naquele momento. O olhar de hoje está impregnado do que foi vivenciado, das escolas e cursos por onde passaram, dos desafios enfrentados, superados ou não, das parcerias construídas ou não com os pares, dos significados e sentidos construídos.

Os professores, observamos, ao refletirem sobre as suas vivências, têm a possibilidade de compreender a própria formação, caracterizando-a como contínua. O modo como cada um se apropria das objetivações e objetiva a sua formação e a realidade, o que apropria, como resignifica as apropriações e quais sentidos atribui a elas devem ser considerados também nos processos formativos.

Nessa perspectiva, as vivências ganham espaço e relevância e devem ser consideradas no processo de formação profissional. Uma formação como totalidade que depende das relações objetivas de vida e de educação de cada professor, bem

como do nível de apropriação das objetivações genéricas para si e da sua subjetividade.

3.3.2 O que ficou do Encontro 3

Todos destacam o processo do Encontro 3 como relevante. Refletir sobre a formação, possibilitou retomar o vivido com novas possibilidades de compreensão em virtude do próprio processo que se viveu até o momento. Hoje se tem mais/outras possibilidades de compreensão do que quando ocorriam os fatos, porque os professores mudaram durante o processo, há um referencial teórico que sustenta essa leitura e interpretação, experiências profissionais, o desenvolvimento de cada um e o afastamento que possibilita outros ângulos de observação. Há nos enunciados a valorização do vivido, de onde se chegou e ainda de aonde se quer e pode chegar. Os enunciados expressam movimento, possibilidade, historicidade, confiança e superação.

No início do Encontro 5, Adria retoma o Encontro 3, relaciona com os estudos que realiza no Doutorado sobre a possibilidade de avaliar o vivido por meio de um objeto que possa expressar outro e o quanto isso é formativo:

[...] é interessante essa coisa de avaliar, né, a trajetória. [...] é uma alegoria que você conta [...] isso te ajuda a entender, não [...] que deu conta de toda complexidade, ou que você seja todas aquelas escolhas, ou que todas aquelas vivências, foram feitas de forma consciente. Muitas vezes você foi vivendo, [...] foi vivenciando aquelas experiências e aquilo te formou e, se você refletir um pouco mais, né, conseguiu construir, fazer algumas conexões mentais. Hoje você reflete que aquilo te auxiliou, ou que aquilo não te auxiliou, o que você não quer para você. Enquanto profissional [...] você está sempre se construindo. (Encontro 5, Registro em áudio, 25 de fevereiro de 2019).

Meire, também salienta a música “Cio da Terra” (NASCIMENTO, 1995) e a relaciona com a música “Sementes do Amanhã” (NASCIMENTO JR, 1984), ressaltando que não se pode esquecer a própria origem, o caminho trilhado e a relação entre o ontem e o hoje, assim como o entendimento de que sempre se está em formação.

[...] Eu tenho muito orgulho das minhas raízes, [...] sou uma cabocla lá do rio Madeira, cheguei aqui com uma mala de livros, uma de roupas, e um caminhão de sonhos [...] eu até me emociono. [...]. O importante é manter aquilo que a gente acredita. [...]. Eu reafirmo, nós temos hoje uma bagagem que nós não tínhamos antes, mas o dia que eu deixar de vestir [...] a

humildade, eu estou perdendo a minha identidade [...]. Quanto mais eu busco, mais eu percebo que eu preciso avançar, então, isso ficou muito forte para mim. (Encontro 4, Registro em áudio, 01 de outubro de 2018).

Quitéria compartilha suas considerações sobre o Encontro 3, no início do Encontro 4; pontua a música “Cio da Terra” (NASCIMENTO, 1995) e sua relação com o percurso formativo; expressa a relevância de conhecer o processo formativo e de se reconhecer nele, bem como a necessidade/dever de continuar acreditando e investindo nas possibilidades “[...] de sedimentar o nosso trabalho, a nossa ação docente, [...] em busca do fortalecimento, [...] do que eu sou hoje, como pessoa e profissional, em busca do que eu ainda posso ser, como pessoa e profissional (Encontro 4, Registro em áudio, 01 de outubro de 2018).

Roberto, ao considerar o Encontro 3, no início do Encontro 4, anuncia que, em seu processo de formação, marcou ter sido um estudante que não se enquadrava, não podia questionar, expressar suas ideias, ir de encontro ao que estava posto e, que refletir sobre o seu processo formativo possibilitou-lhe retomar, em outra perspectiva, os equívocos daquele processo em relação à formação de professores e em relação à educação escolar, assim como a construção de outros sentidos possibilitados pelo caminho trilhado como superação.

[...] no Magistério [...] uma vez a diretora chegou dizendo para mim que eu não servia para ser professor, porque eu não tinha perfil [...]. Acho que relembrar isso é extremamente importante, e acho que tem tudo a ver com a poesia “Verbo Ser” de Drummond, pois [...] a gente vai ser não o que os outros querem que nós sejamos, mas aquilo que a gente acredita que deve ser. [...] não era eu quem estava errado, na verdade é a forma como a sociedade concebe o docente, a forma como a sociedade concebe a forma de trabalhar em sala de aula, que é equivocada ainda [...].
[...] para mim, isso foi uma das coisas mais interessantes – poder refletir que, apesar de tudo conspirando ao contrário a mim, eu consegui dar certo, [...] eu consegui chegar numa posição docente, trilhar num caminho, e graças à Deus, não segui aquilo que eu não acreditava inconscientemente. Hoje, eu consigo analisar totalmente, inclusive teorizando, que não era eu um aluno ruim, era a escola que não estava preparada para os alunos que se destacam, para os alunos que não se enquadram nesse molde pré-estabelecido – isso foi bem marcante. (Encontro 4, Registro em áudio, 06 de dezembro de 2018, grifo nosso).

Um dos desafios que acompanha a formação de professores tem sido o da reflexão. A reflexão pode oportunizar ao professor tomar consciência ou elevar o nível de consciência do vivido, dos sentidos construídos ao longo de sua formação e avaliar se, hoje, esses sentidos mudaram ou não. O processo de reflexão promove a compreensão da própria formação; possibilita perceber a individualidade e a

unicidade; favorece a compreensão da historicidade, como nos formamos professores e que professores somos. A busca da compreensão da totalidade do ser precisa estar na formação profissional como uma unidade. Segundo Ghedin (2002, p. 145), “[...] quando ignoramos a totalidade de nosso ser e as partes por ele compostas que surgem os enganos e as ideologias como formas de manipulação da consciência”.

Nessa perspectiva, reforça-se a importância da existência de espaço-tempo para reflexão e de que nele existam condições que a favoreçam como a organização do ambiente para o Encontro, diálogo, registro oral e escrito, diferentes elementos mobilizadores e mediadores pertencentes às esferas não-cotidianas do conhecimento. Nas reflexões mediadas pela Arte sobre as vivências da formação profissional há a possibilidade tanto de se afastar para observar, reconhecer e compreender com o olhar de hoje como de se aproximar dos sentidos antigos e de outros/novos sentidos. Os registros orais e escritos, a partir das nossas observações, permitem a aproximação com a memória compreensiva ao tecer a vida, a formação e a profissão como integrantes da biografia de cada sujeito. No processo também possibilitam a percepção da autoria do próprio texto em relação com outros textos e, ainda, de novos/outros textos.

Analisar o vivido é explicitar fatos, contextos, conflitos, dificuldades, alegrias, tristezas, decepções, conquistas, decisões e sentidos e os considerar como parte de quem somos, integrando dimensões institucionais, pessoais, sociais, culturais que geralmente são (mas não deveriam ser) dicotomizadas na formação e na profissão docentes.

Assim, nos Encontros na pesquisa e nos encontros da vida, da formação e da profissão, a trama das biografias acontece pelos movimentos incessantes de diferentes fios. Nessa tessitura, vamos vivendo, formando-nos e construindo os significados e sentidos que nos movem por entre redes de diferentes significados e sentidos e nas quais não podemos nos perder de nós mesmos.

Nessa perspectiva, os recados elaborados pelos professores retomam, ampliam, reforçam os registros e as reflexões realizados durante o Encontro. Destacam a importância de reputar a formação como condição para a docência, uma formação que não se esgota no Magistério, na Graduação ou na Pós-graduação, mas se amplia e se complementa dialeticamente com/na profissão e com/na vida; ressaltam o valor da participação em grupos de pesquisa, extensão e outras atividades com potencial formativo durante a formação institucionalizada, de observar

os outros como pessoas também em formação e de considerar que a profissão não é a única dimensão da vida. Reforçam a primordialidade de se estabelecer uma relação consciente consigo, com o outro e com o meio, considerando a realidade do Amazonas e do país, a fim de superar estereótipos e preconceitos (em relação às pessoas, à profissão e à formação) – construindo, por meio de relações singulares com a vida, a formação e a profissão.

O que eu, hoje, professora formadora digo para a professora em formação profissional que eu fui: Caríssima professora em formação, esta é uma profissão árdua, precisa do seu amor, mas a amorosidade sozinha não dá conta de tudo, paralelo a isso é preciso se formar, estudar, participar de grupos, de pesquisa, projetos de extensão, do Estágio. Não julgue seus professores pois eles não são seus rivais, são seus colegas de trabalho. Faça um pacto com a Felicidade pois a vida não cabe no *Lattes*. Nada de reproduzir estereótipos, leia sobre a história da Pedagogia e aprenda a argumentar! Bom futuro para você! (Adria, Encontro 3, Registro escrito, 25 de julho de 2018).

O que a professora em formação profissional que eu fui me diz: Continue firme, calce as sandálias da humildade, dispa-se de todo e qualquer preconceito e faça o melhor que você puder, com as condições que tiver. (Meire, Encontro 3, Registro escrito, 25 de julho de 2018).

A professora em formação profissional que eu fui está sempre me dizendo que devemos avançar na formação continuada, sem perder de vista os contextos históricos, políticos, econômicos e sociais do mundo, do nosso país e estado (AM) [...].(Quitéria, Encontro 3, Registro escrito, 25 de julho de 2018).

Eu, hoje, professor formador digo para o professor em formação profissional que eu fui: você seguiu o caminho certo, mas talvez de forma muito brusca. Hoje tento ser mais suave na forma de me cobrar frente as questões do mundo. (Roberto, Encontro 3, Registro escrito, 25 de julho de 2018).

[...]
A consciência do inacabamento
torna o ser educável.
[...]
(FREIRE, 2001a, p, 75).

3.4 As vivências na atuação docente: O professor que fui pelo olhar do professor formador que sou

*Foi nos bailes da vida ou num bar
Em troca de pão
Que muita gente boa pôs o pé na profissão
de tocar um instrumento e de cantar
Não importando se quem pagou quis ouvir
Foi assim
[...]*

(NASCIMENTO; BRANDT, 2000)¹⁵.

Embora os Temas formação e a atividade docentes tenham sido realizados em Encontros diferentes em virtude de oportunizar espaço-tempo para o encontro com as vivências e seus sentidos; a reflexão e o diálogo; o eu, o outro e o nós; a formação e a atividade docentes, entrelaçam-se e, em cada Encontro, há um movimento de reaproximação, de diálogo com memórias, sentimentos, significados e sentidos – diálogo consigo mesmo, com o outro (colegas, pesquisadora, temas e as objetivações não cotidianas de caráter estético) e com o vir a ser, porque somos todos possibilidades.

Por que tratar da atividade docente? Por que relembrar e refletir acerca das vivências sobre a docência e outras atividades não docentes, desde a Educação Básica, ao Ensino Superior, à formação de professores para a Educação Infantil? Porque acreditamos que não se separa a formação da profissão, nem a pessoa da sua formação e profissão, pois refletir sobre o percurso profissional possibilita o olhar para o vivido sob outra perspectiva, promove a relação entre o hoje e o ontem, assim como o reconhecimento do processo e dos envolvidos e, ainda, a visualização da base que sustenta a continuidade para o amanhã e para outras oportunidades.

A profissão e a formação docentes são construções históricas, complexas e sobre as quais é necessário se debruçar tanto pela inexistência de consenso como pelo silenciamento das vozes dos professores.

3.4.1 Os enunciados sobre a atuação docente e a reflexão sobre as vivências

[...]
Com a roupa encharcada, a alma
Repleta de chão
Todo artista tem de ir aonde o povo está
Se foi assim, assim será
Cantando me disfarço e não me canso
De viver nem de cantar
[...]
(NASCIMENTO; BRANDT, 2000).

O processo profissional dos professores é diverso e gera diferentes necessidades que movem cada professor formador para a busca de respostas, de

¹⁵ A letra da música “Nos bailes da vida” de Nascimento e Brandt utilizada em várias epígrafes está disponível em: <https://www.vagalume.com.br/milton-nascimento/nos-bailes-da-vida.html>

saberes, de construção de capacidades para compreensão e enfrentamento de desafios. Enquanto os sujeitos estiverem em busca de respostas, de formação, de fundamentos para dar resposta aos desafios postos e sustentar o caminho e a caminhada em prol de seus ideais, há o movimento que pode possibilitar a resistência e a capacidade de indignar-se frente à desumanização. E, esse movimento precisa ser garantido e valorizado. Os enunciados dos professores formadores sobre o seu percurso profissional, os aspectos destacados, as reflexões e os sentidos compartilhados favorecem esse movimento.

3.4.2 O olhar de hoje reconstruindo o sentido da minha história como professor

[...]
Cantar era buscar o caminho
Que vai dar no sol
 [...]

(NASCIMENTO; BRANDT, 2000).

Os registros dos professores são apresentados a partir da ordem alfabética dos nomes. Relembramos que a professora Adria não participou do Encontro 4, em virtude de seus compromissos com os estudos do doutorado.

Sobre o ingresso na docência, Meire relata que, em 1982, a Diretora do Patronato, escola em que estudara, a observou trabalhando como datilógrafa na Prefeitura de Humaitá, no setor de Títulos de Terra e a convidou para atuar na secretaria da Escola, contratada pela SEDUC/AM (Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas). Na secretaria, quando faltava alguma professora, atuava como substituta. Dessa época, destaca a atuação na Educação Infantil e o fato de, no ano seguinte, a seu pedido, já atuar como professora auxiliar. E, desde esse momento, lá atuou como professora em várias séries e como coordenadora pedagógica.

Em relação às suas expectativas iniciais, anuncia o aprender a lidar com as crianças, descobrir o que fazer para ensiná-las a aprender a ler e a escrever, pois se sentia incomodada com a existência de adultos analfabetos ou de muitos apenas se alfabetizarem na vida adulta.

O ingresso na docência no Ensino Superior no Centro Universitário Nilton Lins ocorreu concomitante ao início do Mestrado. Da experiência no curso de Pedagogia no início da sua docência, evidencia o papel formativo e orientativo da coordenação

de curso e do grupo de professores com o qual trabalhou, pontua que eram solidários, estudavam juntos e planejavam coletivamente, ressaltando a importância de modelos no processo de formação para a docência, referenciando seus estudos de textos de Selma Garrido Pimenta. E, do curso de Direito, sinaliza os desafios que a levaram a se encantar ainda mais com a didática.

A entrada, por Processo Seletivo Simplificado (Currículo e Prova Didática) na Universidade Manauara ocorreu após sair do Centro Universitário Nilton Lins, contudo conciliou durante bastante tempo as atividades com a Faculdade Salesiana Dom Bosco (FSDB). A partir da aprovação no concurso passou a atuar com Didática e Estágio para trabalhar no Curso Normal Superior¹⁶ no turno matutino. Meire compartilha que tinha muita vontade de trabalhar na Universidade: “[...] iniciei minha docência pela SEDUC/AM e algo em mim fazia crer que encerraria minha carreira na docência na Universidade Pública” (Encontro 4, Registro Escrito, 01 de outubro de 2018).

Na Universidade Manauara, reencontrou colegas com os quais trabalhara nas outras Instituições de Ensino Superior, ampliou, ao longo dos anos, sua atuação docente para outras licenciaturas (Matemática, Letras, Geografia e Ciências Biológicas). Em 2008, prestou o concurso público para a mesma Universidade “[...] na área de educação, Subárea Didática, Estágio, Pesquisa e Prática Pedagógica”. Informa que iniciou como professora de Estágio em Educação Infantil e, no ano seguinte, assumiu também o Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I. Descreve o processo do concurso como “[...] um ciclo que se encerrou para iniciar uma nova etapa, com muitos colegas novos chegando [e antigos se desligando], com conhecimentos apropriados e específicos na sua área” (Encontro 4, Registro escrito, 01 de outubro de 2018).

Quitéria compartilha o entendimento por ela construído, mesmo antes de cursar Pedagogia, de que os alunos “[...] tinham suas histórias, culturas, realidades [...]” e

¹⁶ A LDB propôs a formação de professores para a educação básica nos Institutos Superiores de Educação e nas Escolas Normais Superiores, artigo não alterado. Mediante orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE), os primeiros poderiam localizar-se dentro ou fora de universidades, e abrigar todas as licenciaturas e outras modalidades de formação de professores em nível superior, inclusive pós-graduação e formações continuadas de docentes. A segunda seria dedicada à formação de professores para os primeiros anos da educação básica, podendo ser desenvolvida também dentro dos Institutos. Embora estas proposições ainda constem no texto da lei esses institutos não tiveram plena realização. Poucas instituições instalaram Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores criadas, com o advento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a licenciatura em Pedagogia em 2006 foram sendo transformadas no formato dessa licenciatura. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019, p. 26).

que estas deveriam “[...] ser compreendidas, na medida do possível, para que pudéssemos trabalhar melhor o processo de ensino e aprendizagem”. Comenta sobre as pessoas que influenciaram sua docência como seu pai na infância e alguns professores e que, após o Magistério, as expectativas eram as melhores possíveis, “[...] mesmo com meus medos, inseguranças e a falta de conhecimento teórico mais aprofundado” (Encontro 4, Registro escrito, 01 de outubro de 2018).

Destaca como mais significativo, relacionando o seu percurso formativo e profissional, “[...] o aprendizado contínuo com os colegas docentes; o valor dos saberes dos sujeitos (alunos) e a busca contínua pelo fortalecimento da ação político-pedagógica em todos os espaços possíveis, dentro e fora da escola” e, complementa, que “[...] apesar de uma formação mais técnica na graduação também houve uma forte formação político-pedagógica [...]” num momento importante de redemocratização do país (Encontro 4, Registro escrito, 01 de outubro de 2018).

O seu ingresso no Ensino Superior deu-se há 10 anos, na Universidade Manauara, por meio do primeiro concurso público realizado, incentivada por colegas, irmãs e professores do Mestrado. Quanto às expectativas, ressalta que foram e ainda são as melhores possíveis.

Como experiências marcantes na docência na Universidade, cita os colegas e as ações voltadas para o coletivo; o não reconhecimento por parte de alguns docentes da escola como *locus* “[...] de processos importantes de formação inicial e continuada [...]”; a mudança no perfil do acadêmico/professor em formação, considerando os últimos 4 anos porque “[...] estão menos politizados, menos coletivos e, possivelmente, menos preocupados com a sua importância no campo profissional, em vista da ‘valorização’ do seu papel na vida dos alunos [...]” e, apesar disso, a capacidade de muitos deles de, “[...] apesar de todas as adversidades no cenário educacional brasileiro, ainda se entusiasmarem com o ‘ser professor’, ‘se tornar professor’ [...]” (Encontro 4, Registro escrito, 01 de outubro de 2019, grifos da autora).

Em relação ao curso de Pedagogia e as suas expectativas, avalia que

[...] apresenta uma boa estruturação voltada para a infância. Mas, também [...] lacunas [...] em ementas com uma perspectiva “ACADEMICISTA”, e, por vezes, as lacunas podem se dar por conta de uma não discussão e ação de maneira mais coletiva/interativa que, de um certo modo, possam nos aproximar para uma docência que fortaleça o campo da Pedagogia e das Licenciaturas [...] e de um trabalho mais alinhado às realidades da escola pública e da escola como um todo. [...]. Então, penso que há pouco debate quanto aos componentes curriculares voltados para a Educação Infantil, se

considerarmos que nossas intencionalidades político-pedagógicas, enquanto professores que “formam professores da Educação Básica” ainda são fragmentadas e muito incipientes.[...] Assim, tenho uma “certa clareza” que precisamos avançar, do ponto de vista docente na Universidade, considerando o contexto nacional e local em que vivemos; claro, que não podemos esquecer o panorama mundial. (Encontro 4, Registro escrito, 01 de outubro de 2018, grifos da autora).

Roberto, assim como Meire e Quitéria, explicita dar-se conta da necessidade de formação durante a sua atuação docente, de uma formação que desse conta de determinada realidade. Relata que atuou como professor em uma turma de Educação Infantil na Rede Municipal de Itacoatiara/AM, já no ano seguinte ao se formar no Magistério, permanecendo um ano em sala, mas se sentia “[...] completamente perdido, pois as crianças gritavam e não sabia o que fazer. Foi uma experiência muito difícil, mas mostrou o quanto não sabia nada sobre a docência e precisava buscar caminhos para isso” (Encontro 4, Registro escrito, 06 de dezembro de 2018).

Ainda em Itacoatiara/AM, informa que passou no concurso da SEDUC/AM. Ao ingressar para Pedagogia, foi liberado da docência e, após a sua conclusão, atuou na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na coordenação pedagógica. Ressalta que ainda não “[...] sabia ao certo o que era o trabalho docente, e como se davam as relações em sala de aula” (Encontro 4, Registro escrito, 06 de dezembro de 2018).

Roberto rememora o início da docência no Ensino Superior, logo ao ingressar no Mestrado, no início de 2000, quando participou durante três anos do PEFD (Programa Especial de Formação Docente) da FAGED/UFAM no município de Coari/AM. O Programa fora criado para a intensificação do processo de graduar os professores do interior do Estado do Amazonas. Considera importante para sua formação a participação no PFED, pois aprendia muito com os professores em formação, visto que “[...] já atuavam há anos em sala, mas não possuíam formação [institucionalizada] [...]” (Encontro 4, Registro escrito, 06 de dezembro de 2018).

Roberto pontua que também foi professor substituto na UFAM e em quatro instituições privadas de Ensino Superior da cidade de Manaus, mas, segundo ele, nunca se identificou com tais espaços (apesar de, num deles, no Centro Universitário Nilton Lins, ter aprendido bastante com seus pares em virtude do trabalho realizado, característica também destacada por Meire), visto que almejava ingressar em uma universidade pública, o que ocorreu em 2003, na Universidade Manauara, inicialmente por meio de Processo Seletivo Simplificado para a docência no curso Normal Superior

e, posteriormente, em 2008, por concurso público para a docência no Curso de Pedagogia.

Roberto destaca que o Curso Normal Superior foi o primeiro do Amazonas a formar exclusivamente professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As suas expectativas eram muitas ao assumir o concurso, pois, como a Universidade estava iniciando, havia o desafio de colaborar para a sua construção: “[...] nada estava pronto ou posto, fomos ‘colocando cada tijolo’ para que os alicerces fossem se fundamentando” (Encontro, Registro escrito, 06 de dezembro de 2018, grifo do autor).

Roberto revela que já são 15 anos na Universidade Manauara, com a docência sempre voltada para a Educação Infantil e para a formação de professores da Educação Infantil, com os componentes curriculares Teoria e Prática da Educação Infantil; Criança, Sociedade e Cultura e História da Criança. Atualmente, trabalha também nos Mestrados relacionados a sua área na Instituição. Além da docência, dentre outras atividades, atuou como coordenador do Curso de Pedagogia do Campo, da Especialização em Educação Infantil e do Curso de Pedagogia.

Em relação ao processo de formação de professores, Roberto compartilha que considera mais significativa “[...] a formação crítica [...], pois é preciso que sejam capazes de formar consciências pensantes e, assim, menos reprodutoras [...], bem como a formação. “[...] numa perspectiva da pesquisa e da continuidade da formação”, destacando seus orientandos de Mestrado egressos do curso (Encontro, Registro escrito, 06 de dezembro de 2018).

Em relação às expectativas ao ingressar na Universidade, avalia que “[...] muitas ficaram no ‘sonho’, e outras foram concretizadas”. Infelizmente, segundo ele, a Universidade, “[...] principalmente no que tange às políticas advindas da gestão superior, têm se precarizado ao longo dos anos [...], contudo, assevera: “[...] a Universidade Manauara, “[...] para mim, é o lugar que eu escolhi e, portanto, onde travo todas as batalhas possíveis para lutar pelo seu crescimento, mesmo em um contexto de adversidade” (Encontro, Registro escrito, 06 de dezembro de 2018, grifo do autor).

O professor formador, forma sua individualidade por meio das atividades no âmbito em si da vida cotidiana, em diferentes níveis de acesso ao patrimônio histórico-cultural. Durante o processo formativo e sua atividade profissional precisa do acesso a processos intencionalmente organizados para o seu desenvolvimento humano-genérico de modo a alcançar o âmbito da individualidade para si (formação do

indivíduo como alguém que faz de sua vida uma relação consciente com o gênero humano) essencial à dignidade humana e ao exercício da profissão, favorecendo que busque promover aos acadêmicos/professores em formação esse acesso (DUARTE, 2001).

A pesquisa com formação engendra o desafio da compreensão do inacabamento, das possibilidades de aprender sempre e do comprometimento com a formação organizada intencionalmente para promover o desenvolvimento dos professores formadores como seres de possibilidades – únicos, que percebem e compreendem o mundo de um modo próprio (VIGOTSKI, 2010a; 2010b).

A formação não pode estar dissociada do trabalho docente, bem como dos modelos que regem sua organização, não sendo possível desconsiderar, por exemplo, as condições de trabalho do professor formador no ensino superior e as exigências de tarefas e desempenhos.

Traz o desafio da reflexão sobre o papel da universidade na formação de professores para a educação básica e na formação de seus próprios professores formadores. Papel que precisa ser questionado pelos professores formadores para promover outras oportunidades formativas que não permitam que a cotidianidade (HELLER, 1987) se institucionalize.

Os professores formadores, os acadêmicos/professores em formação, os professores das escolas, os alunos e diversos outros profissionais envolvidos no processo são participantes, ao mesmo tempo, em diferentes níveis da genericidade e da particularidade. Se há um processo de fragmentação e parcialidade tornam-se particularidade e passam a agir fundamentados em julgamentos provisórios que, em vez de serem continuamente reelaborados, solidificam-se e passam a orientar todas as ações.

A organização das instituições, a atividade docente do professor formador e as especificidades do processo formativo e dos seus indivíduos são consideradas nos enunciados dos professores participantes da pesquisa, um processo necessário para a construção de uma visão mais ampla da situação, das atividades e seus resultados, situações relatadas que pedem esforços para a mudança e demandam uma “[...] reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade apresenta” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 15).

Mesmo considerando que a aprendizagem da docência pode ter início mesmo antes do ingresso na escolarização básica a partir das experiências vividas e

compartilhadas pelos outros e que o ingresso na carreira e a formação continuada são etapas essenciais à constituição profissional, a formação inicial é reconhecida como um momento importante no desenvolvimento profissional. Os modelos desempenham importante papel e as práticas de formação vivenciadas no percurso formativo inicial e continuado contribuem para consolidar uma concepção de educação.

3.4.2.1 Talentos – A docência na Educação Básica

[...]
*Tenho comigo as lembranças do que eu era
 Para cantar nada era longe tudo tão bom
 Até a estrada de terra na boleia de caminhão*
 [...]
 (NASCIMENTO; BRANDT, 2000).

Meire confidencia que, ao ingressar como professora auxiliar, embora não soubesse o que fazer, foi gostando, principalmente da Educação Infantil, destacando não apenas as aulas e as crianças, mas “[...] aquelas paredes cheias de ‘coisas’ que a professora construía para os alunos”. Acentua que teve oportunidade de trabalhar, ao longo dos anos, como professora com diferentes turmas e também como coordenadora pedagógica (Encontro 4, Registro em áudio, 01 de outubro de 2018, grifo da autora).

Meire, considerando a citação de Freire (2001b), relata que, desde o início, como professora auxiliar, a observação atenta às práticas de alfabetização da professora, como em outros momentos de sua carreira profissional, chamou-lhe a atenção. Hoje, traz isso para sua atividade docente, incentivando os acadêmicos/professores em formação, durante os estágios e outras atividades, a estarem cientes da relevância de “[...] aprender com os erros e os acertos [...]” e de sempre fazerem “[...] o melhor que puderem com as condições que lhes são oferecidas” (Encontro 4, Registro em áudio, 01 de outubro de 2018).

Quitéria, sobre a docência na Educação Básica, conta que, além da experiência já relatada com a turma de segundo ano, houve uma curta experiência com Educação Infantil, em 1986, já cursando a graduação, quando ingressou via concurso na SEMED/Manaus, em virtude de sua formação no Magistério. Desse período, lembrou de uma professora que também só tinha o Magistério e que a ajudou a trabalhar com as crianças. Recorda que

[...] as crianças gostavam de brincar, [...] de estar coletivamente nos espaços externos, apesar de não haver espaços externos, “nós forçávamos uma barra”. A professora me ensinava [...] como levar as crianças para brincar, e como que essas crianças poderiam [...] entender a hora de fazer atividade [...] mais direcionada, ou [...] atividade livre [...]. O magistério não falava de Educação Infantil [...], dava algumas possibilidades de pensar, como ensinar os conteúdos de matemática nos anos iniciais, [...] como fazer os álbuns seriados no campo da recreação [...]. (Encontro 4, Registro em áudio, 01 de outubro de 2018).

Quitéria explica que atuou apenas seis meses na Educação Infantil como professora, visto que logo que souberam que estava cursando graduação em Pedagogia, transferiram-na para a coordenação da Educação Infantil (1986-1987). E declara:

[...] eu aprendi muito com minhas colegas professoras, [...] tinha 21 anos, e a maioria era mais velha que eu. Algumas que eram da minha idade [...] me aceitavam um pouco mais, as que eram mais velhas, não me aceitavam. [...]. Eu confesso que tentei dar o meu melhor enquanto coordenação, mas também eu me questionava muito: “como eu coordenava um trabalho, se eu tinha tão pouca experiência em sala de aula?” [...] após dois anos saí dessa escola porque [...] eu fui lutar pelo direito de uma criança (de 5 anos comer sentada), e [a figura de autoridade da escola] disse que eu era uma subversiva e me tirou da escola. Isso me marcou. [...] muito tempo depois, em 2009, voltei a coordenar a Educação Infantil [...]. Mas o que eu vi, e vivi na Educação Infantil (2009 – 2010) me deixou um pouco assustada pelo fato de haver pouco movimento entre o teórico e o prático, digamos assim, para que a criança, naquele momento, fosse assistida na sua totalidade [...]. (Encontro 4, Registro em áudio, 01 de outubro de 2018, grifo da autora).

Foram, relata Quitéria, aproximadamente, 15 anos na escola pública, entre a docência e a coordenação pedagógica. Na década de 1990, a SEMED, a partir do movimento nos cursos de Pedagogia, suscitados pelo aparato legal, tirou os especialistas das escolas, deixando apenas um para desenvolver todas as funções: “[...] de repente [...] acaba tudo, tira todo mundo, ‘vai ser agora só o Supervisor’. Eu tinha ‘pavor’ dos professores, [...] só sabia trabalhar com alunos [era orientadora educacional] e, de repente, tive que trabalhar com os professores, com os alunos, com a comunidade - com todo mundo (Encontro 4, Registro em áudio, 01 de outubro de 2018, grifos da autora).

Roberto, ao retomar seu ingresso na docência logo após o Magistério, aponta as dificuldades enfrentadas e a frustração por não estar preparado. Contudo, afirma:

[...] aí é que eu começo a me descobrir. É aí que, ‘pelos bailes da vida’, ‘eu não fui um professor assim’, mas eu fui me tornando professor, porque foram aquelas experiências que passaram a me estabelecer no caminho de que eu não queria ser daquele jeito, eu queria experimentar outras coisas que eu não sabia o que era [...] eu fui construindo na [...] especialização, no mestrado e no doutorado. (Encontro 4, Registro em áudio, 06 de dezembro de 2018, grifos do autor).

Para Roberto, sua melhor experiência na Educação Básica, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, deu-se no mesmo período em que iniciou o Mestrado, quando atuou durante três anos como pedagogo em uma escola da SEMED/Manaus. A partir do trabalho conta que conseguiram “[...], praticamente, ressignificar toda a realidade da escola, porque a gente fez o primeiro ano todo só estudando, o que era avaliação, o que era planejamento, o que era currículo”. Os professores estavam cursando Pedagogia e “[...], estudando, estavam começando a perceber que [...] só se consegue modificar a realidade acompanhado de uma formação teórica [...]”, compreendendo que não é a prática sozinha, “[...] esvaziada” (Encontro 4, Registro em áudio, 06 de dezembro de 2018).

Após o primeiro ano voltado para os estudos, o segundo ano foi dedicado à implementação de projetos, e, apesar das resistências da SEMED/Manaus, dos pais, de outras escolas, “[...] fomos desconstruindo [...] aquelas não aceitações e mostrando que nós éramos capazes de fazer, produzindo material, fazendo reuniões. Nós não desistimos!” (Encontro 4, Registro em áudio, 06 de dezembro de 2018).

[...] então, para mim, a Educação Básica foi principalmente isso, a descoberta da possibilidade de construir, de me construir, construir esse espaço como um talento que eu não possuía, mas que era possível ser construído, apesar de eu sempre enfrentar a rejeição e a resistência dos outros que não acreditaram que eu poderia ter esse talento. (Encontro 4, Registro em áudio, 06 de dezembro de 2018).

Um dos aspectos que pode ser apontado para reflexão é o desafio a ser superado pelas propostas dos cursos de formação de professores de modificar substancialmente suas significações acerca do que é a escola, o papel do professor, o ensino – crenças construídas pelos professores formadores anteriormente ao ingresso no curso. Pois, ao ingressarem na docência, são essas crenças e maneiras de fazer que buscam para solucionar seus problemas profissionais, tendências muitas vezes reforçadas pelos colegas de profissão.

O trabalho pedagógico é a essência das atividades a que se propõe a escola, consequentemente, também o é do trabalho dos professores. Trabalho este que não pode ser intuitivo, mas aprendido por meio de um processo organizado intencionalmente, visto que para tal há fundamentos filosófico-sociais, histórico-psicológicos e didático-pedagógicos que precisam ser aprendidos de modo crítico. Tais aspectos ecoam nos cursos de formação e professores de modo a construir possibilidades formativas que não repitam ou evitem as dificuldades encontradas quando ingressaram na profissão e as que se depararam ao longo do percurso.

3.4.2.2 Talentos – Outras experiências docentes e não docentes no Ensino Superior

[...]
Era assim.

[...]
(NASCIMENTO; BRANDT, 2000).

Sobre as outras experiências no Ensino Superior, Meire cita a aprendizagem na primeira instituição pela oportunidade que lhe foi oferecida, tanto para a docência como para a participação em outras atividades como as do Senso do Ensino Superior, muito útil quando trabalhou como pesquisadora institucional. E expõe o quanto

[...] um bom trabalho coletivo, planejado, integrado, dá bons resultados, [...] são essas outras experiências que vão nos mostrar que o professor não deve trabalhar jamais só conteúdos, nós temos que ter um raio de visão bem amplo, [...] porque nós não sabemos para onde vão aqueles que nós estamos formando, então, [...] eu digo para meus alunos: [...] se vocês não conseguirem bolsas no PAIC, na Residência Pedagógica, [...] vão trabalhar voluntariamente. Eu aprendi muita coisa na vida sem ganhar nada, apenas ajudando. (Encontro 4, Registro em áudio, 01 de outubro de 2018).

Como experiências além da docência, Quitéria ressalta o Projeto de Extensão (já mencionado anteriormente) e sua relevância para a manutenção do vínculo com a educação Básica nas escolas públicas (Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos) no processo formativo; o PAIC (Programa de Apoio à Iniciação Científica do Amazonas/FAPEAM) em que atuou durante quatro anos, cuja importância deve-se à construção da relação entre formação, docência e pesquisa; o Grupo de Estudos sobre a EJA e a participação na Semana de Pedagogia, sobre a qual almeja a possibilidade de se tornar Semana das Licenciaturas como um modo de aproximação e de intensificação do diálogo entre as

Licenciaturas e destas com a Educação Básica. E confidencia: “[...] eu ainda estou caminhando muito pouco, mas alguns passos já me dão certa segurança para me constituir cada vez mais como docente” (Encontro 4, Registro em áudio, 01 de outubro de 2018).

Roberto rememora o início da docência no Ensino Superior no PEFD, nas instituições privadas, como professor substituto na UFAM e, a partir de 2003, como professor na Universidade Manauara. Relata que, após a criação do curso Normal Superior no segundo semestre de 2001, foi desenvolvido em todos os sessenta e dois Municípios do Estado do Amazonas um Programa de Formação e Valorização de Profissionais de Educação em duas etapas, por meio de um ensino presencial mediado pela TV, idealizado em virtude das características da região, como a distância dos municípios à capital, meio de transporte, custo e tempo gastos na travessia e a logística necessária, dentre outros, demonstrando em sua fala que os desafios amazônicos colocam-se também nas experiências dos sujeitos das pesquisa. Em 2003, menciona, “[...] o curso mudou para este prédio, exatamente quando eu assumi. Inauguramos este prédio e foi quando começamos a trabalhar” (Encontro 4, Registro em áudio, 06 de dezembro de 2018).

Passemos, agora, a observar as especificidades de atuação dos professores formadores no nosso *locus* de pesquisa: a Universidade Manauara.

3.4.2.3 Talentos – A docência no Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Manauara

[...]
Com a roupa encharcada e a alma
Repleta de chão
Todo artista tem de ir aonde o povo está
[...]
(NASCIMENTO; BRANDT, 2000).

Meire destaca o trabalho realizado nos estágios, reforça o quanto os parceiros mais experientes, as trocas entre os pares e os modelos foram/são importantes na sua trajetória como referências para a docência e a vida, desde a Educação Básica como professora e coordenadora pedagógica, à docência e outras diversas atividades desenvolvidas no Ensino Superior. Retoma o Mestrado, o início da docência no Ensino

Superior e o ingresso na Universidade Manauara, analisando seu percurso desde a aluna que foi e como ele lhe constitui:

[...] lá na aluna que eu fui, ela começou lá nas dificuldades que eu enfrentei enquanto professora, que não sabia o que fazer para as crianças se calarem na sala. Quando a Quitéria fez o relato dela, [...] eu me lembrei que [...] a primeira dificuldade que eu tive, foi exatamente essa da Quitéria, saber qual a hora certa da criança calar e da criança falar [...] como me portar na sala de aula, porque se eu gritasse, elas iriam gritar mais do que eu. [...]. Eu cheguei aqui com aquela experiência da aluna que eu fui, da estagiária que eu fui, da professora que eu fui na Educação Básica, desde a experiência no interior à no Colégio Auxiliadora [...] um colégio de professores de grandes referências naquele contexto. E, lá venho eu, uma caboclinha magrela, lá do interior que pouco sabia, né [...]. (Encontro 4, Registro em áudio, 01 de outubro de 2018).

Quitéria destaca que atua no curso de Pedagogia principalmente com os componentes curriculares Educação de Jovens e Adultos e Planejamento de Ensino e Avaliação. Observa, nos acadêmicos/professores em formação, um grande interesse pela Educação Infantil, busca a escuta atenta, incentiva a reflexão a partir da observação de crianças em vários espaços, das mudanças nesses espaços, nas interações, nas rotinas, nos brinquedos, nas brincadeiras, no uso das tecnologias e, inclusive o afastamento do adulto em relação à criança e ao brincar com ela. Analisa com os acadêmicos/professores em formação as possíveis relações entre o quadro da Educação de Jovens e Adultos, hoje, a Educação Infantil e a Educação Básica como um todo. Trabalha sempre em diálogo com outros componentes curriculares do curso e com as realidades das escolas. E reforça:

Enquanto universidade, nós temos que alargar o debate sobre a infância, [...] nos tornarmos mais coletivos de forma interdisciplinar, [...] que nós possamos nos responsabilizar por esse processo, que infância nós estamos oportunizando para essas crianças e todo esses espaços [escola, família, igreja, dentre outros], é isso que me marca muito. Me entristece, mas também me dá esperança, eu tenho muita esperança. (Encontro 4, Registro em áudio, 01 de outubro de 2018)

Ao deter-se no Curso de Pedagogia da Universidade Manauara, Roberto assinala a relevância do percurso, porque, ao ingressar, já havia o Curso Normal Superior e, durante o processo, foram repensando o curso e elaboraram o Projeto para o Curso de Pedagogia. Confidencia:

[...] é uma coisa que me orgulha muito ter feito parte da equipe, composta por cinco pessoas que coordenaram todo o processo de criação e implementação do currículo. [...]. Depois, sendo coordenador do curso por quase cinco anos,

de participar efetivamente de todos os processos que aconteceram, [...]. O Curso de Pedagogia faz parte da minha história, [...] é um curso que, desde 2007, quando foi criado, tinha um foco para Educação Infantil muito forte. Tem vários componentes como: História da criança; Pensamento e linguagem da criança, Criança sociedade e cultura; Teoria e prática da Educação Infantil, todas as metodologias voltadas para Educação Infantil e Estágio específico. É uma estrutura que começa no terceiro período e vai até a defesa da monografia no nono período. (Encontro 4, Registro em áudio, 06 de dezembro de 2018).

Roberto assinala algumas mudanças que observa a partir das modificações no currículo. Atualmente, com a alteração na sequência de alguns componentes curriculares, um Estágio específico em Educação Infantil, um em Ensino Fundamental, e, ainda, um terceiro que podem voltar para educação infantil, para o Ensino Fundamental ou ir para Gestão, por exemplo, observa-se que a quantidade de Monografias sobre Educação Infantil aumentou, bem como o número de egressos aprovados no concurso da SEMED/Manaus para atuar na Educação Infantil também é relevante.

Roberto explica que houve críticas ao projeto do curso pelos professores ingressantes do concurso de 2008 que não haviam participado da trajetória anterior na Instituição, entretanto argumenta

[...] entendendo que o Curso de Pedagogia forma professores para trabalhar com crianças, e que [...] a infância não está só na Educação Infantil. [...] está na Educação Infantil e no Ensino Fundamental [...] por isso não se começa a estudar a Educação Infantil, mas a História da criança, o Pensamento e a linguagem da criança, depois [...] a Criança a sociedade e a cultura, para, então, estudar a Educação Infantil e continuar com o Ensino Fundamental. [...] antes não se estudava a criança, estudava-se ela já na instituição, sem entender como ela se constitui enquanto sujeito que tem uma experiência anterior ao entrar na escola. (Encontro 4, Registro em áudio, 06 de dezembro de 2018).

3.4.2.4 Talentos – Eu, professor formador de professores para a Educação Infantil

[...]
Se foi assim, assim será
[...]
(NASCIMENTO; BRANDT, 2000).

Meire, Quitéria e Roberto apontam a necessidade de refletir para sair das ações periféricas e atingir aquilo que é central à atividade docente, manifestam a clareza do inacabamento, sinalizam a necessidade de estar disponível para continuar em formação com o propósito atuar como professores formadores de professores da

Educação Infantil, citam especificidades e desafios do trabalho na Educação Infantil, a dinamicidade das mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas e o quanto se tem que estar atento a elas, às diferentes infâncias e à valorização da profissão e da formação docentes.

Meire acentua, ainda, que

[...] não adianta estar num local que tem uma infinidade de recursos, se o professor não usa. [...] falam muito de trabalho disciplinar e interdisciplinar, mas eu ainda vejo também que [...] precisa aprender a trabalhar com uma equipe multidisciplinar, [...] não adianta trabalhar só a parte cognitiva, se eu não trabalhar a questão de valores, de princípios, a afetividade, a psicomotricidade [...]. Que tipo de boas referências nós estamos dando, para trabalhar, realmente, aqueles princípios que podem ajudar a fazer a diferença? Eu só vejo um modo: a junção de vários talentos. (Encontro 4, Registro em áudio, 01 de outubro de 2018).

Quitéria ressalta também a valorização dos saberes a serem construídos nos diferentes espaços em que a criança convive e seu compromisso de compreender e valorizar as diferentes linguagens da criança, dentre outros aspectos do seu desenvolvimento,

[...] ser humilde, porque, às vezes, eu posso ser arrogante [...] estar menosprezando os saberes [...] nos espaços em que caminho [...] famílias, [...] vizinhos, [...] igreja, escolas, [...] lazer. [...]. Muitas vezes observo, em algumas escolas, que as crianças estão tendo, na Educação Infantil, pouca chance de brincar, [...] de cantar, de ter acesso à literatura infantil, [...] de interagir, ter espaço para se perceber e atuar nele [...], construir a autonomia, [...] entender a questão do respeito, né, entre elas mesmas e as pessoas, jovens e adultos. (Encontro 4, Registro em áudio, 01 de outubro de 2018).

Roberto, ao compartilhar sobre o tema, acrescenta que é um eterno aprendiz, sua fragilidade lhe fortalece porque busca e se põe em movimento numa realidade que, por ser histórica, muda constantemente:

[...] eu me vejo como formador aprendendo todo dia, até porque as crianças mudam, os contextos mudam, as realidades mudam, porque as crianças são múltiplas, são muitas, são completamente distintas. Então, a gente precisa também acompanhar como elas acompanham essa evolução no mundo de forma muito rápida, [...]. Precisamos estar mais próximos das crianças [...]. A maior experiência de vida para mim (já mencionei antes), foi ter trabalhado na minha tese de doutorado com crianças indígenas, porque eu saí de todas as minhas zonas de conforto possíveis e fui atuar onde eu não tinha qualquer tipo de experiência, qualquer tipo de vínculo. E foi onde eu mais aprendi, exatamente por causa das minhas fragilidades, e, na fragilidade, a gente aprende muito mais. (Encontro 4, Registro em áudio, 06 de dezembro de 2018).

E, reafirmando seu compromisso com a formação de professores da Educação Infantil e com a Educação Infantil, Roberto enfatiza:

[...] é a minha vida. Foi o que eu escolhi, porque foi onde eu comecei. Minha primeira experiência foi na Educação Infantil e, também, onde aconteceram as maiores decepções. [...]. Eu me decepcionei e corri atrás para jamais desistir. Então, [...] formar professores para a Educação Infantil é meu objetivo de vida, porque se a gente forma bons professores [...] que entendam a importância dela, [...] ainda que, política e financeiramente, o Estado brasileiro [...] não a reconheça [...] e nem ao próprio professor, como ele deveria ser reconhecido, fortalecemos nesses professores a identidade como professores de Educação Infantil, [...] inclusive com concurso específico para professores de Educação Infantil, um dos avanços nos concursos da SEMED/Manaus, desde 2014 [...].

[...]. Se eu me identifico na Educação Infantil, eu construo ali a minha carreira [...]. Há dez, quinze anos atrás, quando ingressei na SEMED/Manaus, [...] parecia que era menor ser professor de Educação Infantil. [...] acho que um dos melhores retornos que a gente pode ter é o das pessoas se identificando e construindo, de fato, essa identidade profissional. (Encontro 4, Registro em áudio, 06 de dezembro de 2018).

Os professores formadores destacam a importância dos pares no processo formativo e de continuar aprendendo durante todo o processo. Valorizam a compreensão da dinamicidade da realidade, do processo histórico em relação à docência, à formação de professores e à infância, consequentemente em relação à Educação infantil e apontam a relação entre as diferentes áreas dos saberes – necessário para ser professor de EI e para ser formador de professor para a EI.

Em suas participações apontam a relevância do processo coletivo, colaborativo, a relação imprescindível entre universidade e a escola para a formação docente pautada na realidade da escola, o papel da pesquisa para a compreensão dessa realidade e construção de uma formação de professores que seja fruto de uma práxis revolucionária e que, ao mesmo tempo, a promova nas escolas.

A objetivação de processos educativos formais orientados para a formação de professores é desafio premente e implica, dentre outros, um (re)pensar contínuo sobre os processos de ensino, de aprendizagem e suas inter-relações potencializadores do desenvolvimento integral. Nesta complexidade, insere-se a Educação Infantil e a formação de seus professores.

A estruturação da formação de professores para a Educação Infantil expressa a complexidade das relações e determinações próprias da história da infância e da educação da criança de 0 a 5 anos (conforme preconiza a legislação atual). As mudanças históricas na concepção de infância alteram significações, valorizações,

investimentos e propostas de formação de professores, inclusive o modo como cada professor formador concebe a infância.

Assim, diferentes concepções sustentam diferentes propostas que se contrapõem desde a invisibilidade da infância até a sua definição como sujeito histórico de direitos. O movimento provocado pelas contradições é importante na sociedade e no curso que forma professores, pois propicia que as novas descobertas científicas sobre a infância, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, dentre outras, provoquem/solicitem participação, cooperação, estudo, diálogo, reflexão e proposições de mudanças nos currículos dos cursos de formação inicial e continuada de professores e de professores formadores de professores.

Decorre daí a necessidade de um espaço-tempo formativo, de encontro e de trabalho cooperativo na universidade e entre a universidade e a escola. Como são poucos os espaços sistematizados que possibilitam a discussão e a reflexão sobre elementos básicos do trabalho docente, a solidão da docência refreia as possibilidades de as instituições apresentarem proposições mais avançadas e consistentes ao mesmo tempo que evidencia essa necessidade. Logo, se reconhece a importância de a prática coletiva ser institucionalizada, o que significa que é preciso ir além dos movimentos informais, das proximidades que ocorrem motivadas por afinidades e interesses comuns de pequenos grupos de pessoas.

A formação pessoal e profissional é, portanto, um processo ininterrupto. Está para além do retorno à Universidade, da participação em cursos, seminários e eventos. O próprio Curso de Licenciatura em Pedagogia torna-se um *locus* de formação continuada para o professor formador por meio da sua atuação profissional, da reflexão crítica sobre a mesma, do estudo e diálogo com os pares e do trabalho. Processo formativo que pode e deve ser dinamizado e qualificado pela relação com a escola, com os pares, com outros espaços educativos e com os acadêmicos (professores em formação), tendo como referência o contexto, assim como o reconhecimento e a valorização da profissão, o compromisso com o desenvolvimento humano-genérico desde a criança na escola até o professor formador na universidade.

3.4.3 O que ficou do Encontro 4

[...]
*Cantando me disfarço e não me canso
 De viver nem de cantar.*

(NASCIMENTO; BRANDT, 2000).

Meire, Quitéria e Roberto, além de comentarem sobre o uso provocativo do Chocolate Talento para representar o percurso profissional na docência desde a Educação Básica, enfatizaram a relevância do que foi construído durante esse processo, a partir das fragilidades iniciais que apontaram a necessidade de formação. Os enunciados demonstram que as necessidades foram se modificando ao longo da profissão e que sempre os mobilizaram para a busca de formação, de superação e de aprimoramento para si próprios, para a atividade docente, para a Instituição, para o Curso de Pedagogia, para a formação de professores um modo geral e a formação de professores para a Educação infantil de um modo particular. Aliado A tudo isso a valorização da escola como *locus* privilegiado de formação foi buscada para tecer uma via de mão dupla, um caminho dialógico e dialético com a Universidade.

Mencionam a estrutura do Encontro, a sequência dos temas e o uso dos chocolates Talento como provocador da relação com os talentos construídos por eles ao longo do caminho profissional e, a partir desses enunciados, a possibilidade de revalorização da própria biografia e do quanto se é realizado na profissão.

Para Meire, o que o Encontro trouxe em termos de proposta se “[...] consolida com o que a gente escreve” (Encontro 4, Registro em áudio, 01 de outubro de 2018) tecendo um todo.

Quitéria traz a importância de se encontrar com o próprio percurso, ser grata por todas as conquistas e por reafirmar o compromisso com a educação.

Roberto comenta, ainda, que a música “Nos bailes da vida” (NASCIMENTO; BRANDT, 2000) representa um pedaço da sua vida:

[...] “não importando se quem pagou quis ouvir”, ou seja, não importando tudo o que disseram para mim: que eu não seria capaz, que eu não conseguiria, que eu estava errado. Eu persisti e fui em frente. “Cantando, me disfarço, não me canso de viver”: Então, eu fui fazendo isso. E, da mesma forma como [na citação de] Freire (2001b), eu não nasci professor, eu não me tornei, não me constitui professor num determinado momento, eu me constituo professor a todo momento, lendo, aprendendo, discutindo, errando [...] eu acho que o Encontro foi muito eu, parece que a gente estava falando de mim, parece que você pensou o Encontro para mim, mesmo que tenha sido para um grupo. Para mim foi muito significativo porque tudo que eu leio, parece que faz parte da minha vida, inclusive o término com a poesia “Das utopias” de Mário Quintana, que parece que tudo que eu achava, eu jamais iria conseguir, e eu estou aqui hoje.

Eu faço minhas as palavras de Quintana (1951): “Se as coisas são inatingíveis ...ora! Não é motivo para não querê-las... Que tristes os

caminhos, se não fora a presença distante das estrelas”. É isso! (Encontro 4, Registro em áudio, grifos do autor).

Um dos desafios apontados em relação à formação de professores e à docência é o de romper com a cotidianidade que caracteriza a alienação dos professores das escolas e dos acadêmicos/professores em formação (de si mesmo, de sua humanidade, de sua história, de sua profissão). Nas formas espontâneas de agir, pensar e sentir da vida cotidiana há a limitação para a capacidade crítica e de reflexão consciente, estruturando o modo como cada um conduz a sua vida, seus estudos e a sua profissão. Num mesmo curso, a diversidade precisa ser colocada a favor do processo.

Apenas o convívio social informal na sociedade não dá conta da plena reprodução da humanidade produzida em cada indivíduo. (DUARTE, 2001) Acentua-se, assim, o papel da educação escolar e da formação de professores como mediadores entre a vida cotidiana dos indivíduos e sua participação nas esferas não-cotidianas da atividade social. A prática educativa precisa enriquecer o indivíduo, produzindo necessidades não-cotidianas na medida em que elas passam a integrar intencionalmente as atividades e, com isso geram-se novos sentidos para as atividades de todos os envolvidos, sentidos que transcendem o presente imediato e alcançam níveis mais elevados de genericidade humana. Um desafio que precisa engendrar novos encontros entre os professores formadores.

A partir do exposto, é anunciada a necessidade da formação e do trabalho docentes serem intencionalmente sistematizados para a realização de processos educativos humanizadores que tanto desafiam os professores. Formação e atuação profissionais não são dissociáveis, o que precisa ser analisado e tornado consciente para e pelos próprios professores. Momento em que conhecer os próprios sentidos sobre a atividade profissional pode favorecer a formação de novas necessidades.

Faz-se necessário, para enfrentar os desafios postos na docência, construir junto com os acadêmicos/professores em formação a compreensão da complexidade e das especificidades da Educação infantil e

[...] o controle dessa prática a partir de uma ação profundamente intencionalizada e baseada no conhecimento radical das possibilidades e limites colocados pelas condições sociais em que se desenvolve e também no conhecimento dos múltiplos elementos que a constituem. (MELLO, 2000, p 105).

Nesta perspectiva, acentua-se o papel do outro no desenvolvimento humano, o papel do professor. Segundo Sirgado (2000), este papel não é o de simples mediador instrumental, mas também o de condição para o desenvolvimento, na medida em que a significação é prática social enraizada nas condições e nas relações sociais em que é produzida, relações com os outros. Dessa forma, o mundo adquire significação para cada pessoa ao longo da sua formação na medida em que ela atribui significado tanto ao que encontra no meio quanto ao que produz (SIRGADO, 2000) e constrói sentidos que constituem sua forma de ser, estar e pensar a vida, a formação e a profissão.

Na complexidade da profissão docente faz-se necessário engendrar a luta também como movimento para identificar os mecanismos de construção, desconstrução e de reconstrução da mesma para ser, então, possível recriar a profissão e construir sentidos; conhecer os porquês dos valores, das atitudes, dos comportamentos, dos sentimentos, das escolhas e dos resultados alcançados a partir da compreensão das vivências; olhar para o ser, o pensar, o dizer e o fazer de cada um e de todos os profissionais docentes – desvelando processos muitas vezes invisíveis – de modo a contribuir para percursos de superação de culpas, de desvalorização e de isolamento; e, dentre outros, conquistar processos emancipatórios e libertadores numa cultura colaborativa entre todos os envolvidos.

Em seus recados, ao final do Encontro 4, os professores formadores explicitam a relação dos recados com os enunciados do Encontro, apresentam as formas singulares de reagir às dificuldades, enfrentá-las, significá-las e lhes dar sentido. Os recados objetivam o que ficou do encontro, um diálogo pessoal e intrapessoal, importante para a valorização do vivido como formativo.

O que eu, hoje, professora formadora de professores, digo para a professora que fui ao ingressar na profissão docente: [...] a formação continuada é importante, mas cada um precisa fundamentar-se teórica, prática e metodologicamente para encontrar a sua própria maneira de ser professor(a) e não bastam os conhecimentos científicos estritamente relacionados com a área de conhecimento que você vai atuar, mas é preciso ter estudos para entender profundamente o ser humano, o aluno, o destinatário do teu trabalho docente [...]. Gostaria de dizer ao professor que eu fui que é preciso sacrifícios para investir em educação. [...]. Entrei na carreira docente sabendo que não é uma profissão fácil, mas como professora formadora afirmo: precisamos contribuir para a valorização social da nossa profissão. [...]. Estamos formando novos formadores e como estamos fazendo? Qual tipo de marcas estamos deixando? O que eles estão levando para as suas práticas? Seja grata! [...] Olhe a sua trajetória com reconhecimento e gratidão. Não foi

fácil, mas valeu a pena! (Meire, Encontro 4, Registro escrito, 27 de dezembro de 2018).

A professora que fui ao ingressar na profissão docente, quase uma menina (17 anos) diria o seguinte para mim, hoje, professora formadora de professores: estude continuamente na direção da práxis, observe bastante a realidade atual [...]; reforce as ações político-pedagógicas; procure sempre fazer o movimento de empatia; descubra novas brincadeiras e ressignifique brincadeiras antigas; procure respeitar todas as religiões e a diversidade presente no mundo... Nunca esqueça de interagir com as pessoas, aprender com elas e trocar diversos saberes; procure perder a ingenuidade sem ter que pisar nas pessoas/profissionais; desacelere o ritmo para escutar as mensagens do seu corpo e da sua mente. (Quitéria, Encontro 4, Registro escrito, 27 de dezembro de 2018).

Hoje, professor formador de professores, digo para o professor que eu fui que se ele não tivesse feito tudo que fez e não tivesse enfrentado os desafios, eu não estaria aqui. Ele me ensinou a ser o que eu sou hoje, por isso que eu tento passar a experiência daquele professor que eu fui e sou, para os professores que estão em formação. (Roberto, Encontro 4, Registro escrito, 06 de dezembro de 2018).

*Se as coisas são inatingíveis ...ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas.
(QUINTANA, 1951)¹⁷.*

¹⁷Este poema de Mário Quintana publicado no livro “Espelho Mágico”, está disponível em <https://www.pensador.com/frase/NDE3/>.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...]
Hoje me sinto mais forte mais feliz quem sabe
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei e nada sei
[...]
Estrada eu vou
[...]
Estrada eu sou
[...]
(SATER; TEIXEIRA, 1990)¹

É chegado o momento da elaboração das considerações finais deste trabalho. Tarefa importante e desafiadora, pois indica um ciclo de estudos, relações, encontros, desafios, reflexões e aprendizagens que precisa ser academicamente concluído em virtude do espaço-tempo da Tese. É, portanto, um texto pessoal datado, constituído por textos de muitos outros – dentre eles: dos sujeitos da pesquisa, da orientadora, dos autores e pesquisadores, dos pares e familiares – que expressa considerações acerca do trabalho e dos seus achados, pois, ao voltar a ele, novas reflexões, novas compreensões e sentidos poderão ser estabelecidos.

Ao longo do processo investigativo, alicerçado numa proposta formativa, constituído a partir da minha necessidade pessoal, formativa e profissional relacionada dialética e dialogicamente com a realidade, a formação de professores formadores de professores para a Educação Infantil foi se apresentando como um todo complexo constituído pelos sentidos construídos pelos professores nas vivências que marcaram e marcam suas biografias. Um processo que se descortina como capaz de promover o dar-se conta dos sentidos existentes, a construção de novos sentidos e ou a reafirmação dos já existentes acerca da formação e da atividade docentes. São sentidos que orientam (tendo-se consciência deles ou não) os percursos formativos e profissionais dos professores formadores. Nessa perspectiva, a existência de rupturas entre significados socialmente dados à docência e sentidos pessoais, a cisão entre motivos e fins, que caracterizam as relações na sociedade capitalista, geram um distanciamento entre o professor formador e si mesmo, entre sua formação e sua atividade docente, assim como uma mudança na estrutura interna de sua consciência (LEONTIEV,1978a) pela qual passa a efetivar na cotidianidade um trabalho que

¹ A letra da música “Tocando em frente” de Sater e Teixeira está disponível em: <https://www.letras.mus.br/almir-sater/44082/>

pertence às esferas não-cotidianas do conhecimento humano. Em vista disso, as vivências e os sentidos atribuídos às vivências revelam sua importância e a necessidade de serem considerados e integrados intencionalmente aos processos formativos dos professores formadores.

Neste trabalho, buscamos compreender como a reflexão sobre as vivências presentes nas biografias (vida, formação e atuação docentes) dos professores formadores de professores para a Educação Infantil, mediada pela Arte, possibilita a construção de sentidos acerca da atividade docente. Para tal, sustentamo-nos nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético; investimos num processo investigativo estruturado como pesquisa com formação e realizamos Encontros organizados por temas constituintes da formação de professores formadores. Os Encontros foram organizados em seis momentos; a linguagem, tanto oral quanto escrita, permeou todo o processo investigativo, visto que é por meio dela que a consciência opera e se expressa materialmente, como postula Vygotsky (2001); e as reflexões sobre as vivências nas biografias foram mediadas pela Arte como uma objetivação genérica para si (HELLER, 1978) que atua diretamente sobre a subjetividade, prolongando a vivência das emoções e a construção de novos sentidos, sendo, pois, essencialmente educativa (TOASSA, 2009b).

Ao longo da pesquisa, foi possível analisarmos as vivências nas infâncias, na escola, na formação profissional institucionalizada e na atuação docente dos professores formadores como uma unidade entre indivíduo e meio (VYGOTSKI, 2001) e sua influência sobre a atribuição de sentidos à formação docente na medida em que, ao refletirem, com o olhar de professores formadores de professores para a Educação Infantil, os sujeitos perceberam o vivido entranhado no seu modo de ser, de pensar e de fazer a profissão, considerando desde valores familiares até especificidades culturais, econômicas e geográficas do Amazonas.

Nas análises, foi possível entender que os sentidos atribuídos resultam de níveis diferentes de aproximação/afastamento do desenvolvimento humano genérico que cada sujeito experienciou, visto que tanto o desenvolvimento humano como a formação de professores e a atividade docente relacionam-se diretamente às condições concretas de produção da vida e, em vista disso e por isso mesmo, precisam estar presentes nos percursos formativos iniciais e continuados dos professores formadores.

Em virtude do envolvimento dos participantes nas propostas dos Encontros, da participação nas Rodas de Conversa e da produção dos registros, foi possível refletir sobre como o processo formativo mediado pela pesquisa possibilitou a tomada de consciência do professor formador em relação a sua formação, um processo que se consolidou como elevação dos níveis de consciência dos professores sobre a sua própria formação, ampliando-se para a atividade docente e o seu papel na formação de outros professores. Em seus enunciados, os professores demonstraram que se perceberam como inacabados, repletos de potencialidade e de possibilidades, ao mesmo tempo em que valorizaram o percurso, os outros nesse caminho e as suas vivências numa formação ininterrupta que se concretizou como um processo humanizador. A partir disso, a construção de sentidos, assim como o dar-se conta dos sentidos construídos ao longo da biografia e dos construídos nos Encontros, resultou da singularidade de cada um dos participantes.

Nesse processo investigativo-formativo, os professores formadores objetivaram suas vivências e reflexões sobre as mesmas, mobilizando significados compartilhados socialmente e sentidos pessoais (VYGOTSKI, 2012b); destacaram que os Encontros lhes possibilitaram avaliar o vivido por meio de metáforas a partir de objetos, poesias, músicas, curta metragens e imagens de pinturas, evidenciando o quanto isso foi formativo; posicionaram-se em relação ao que os fortalecia e favorecia, ao que permanecia e ao que havia sido esquecido e precisava ser recuperado, ao que foi superado e ao que precisava ser retomado reflexivamente e atitudinalmente porque identificavam como necessário modificar para avançar; ressaltaram que a formação institucionalizada foi confrontada, tensionada, complementada e qualificada pelas relações com os pares, os acadêmicos/professores em formação, a sociedade, as instituições e cada um dos seus desafios. Os professores, ainda, compartilharam, nas rodadas, a compreensão de que mudaram ao longo da formação, definindo-a como um processo ininterrupto.

A pesquisa com formação fundamentada na Teoria Histórico-Cultural e no Materialismo Histórico-Dialético explicitou o desafio de trabalhar com/para sujeitos históricos para efetivar a finalidade emancipatória da educação como humanizadora (DUARTE, 2013; LEONTIEV, 1978a); evidenciou que a formação e a atividade dos professores formadores de professores são afetadas pelo contexto sócio histórico, bem como pelos sentidos (des)construídos nas interações estabelecidas com o meio e, por isso mesmo, pressupõe a luta pela superação do distanciamento de si mesmos,

de suas biografias, de sua profissão e das relações sociais de exploração/emancipação.

Nesta pesquisa, defendemos a Tese de que a reflexão sobre as vivências presentes nas biografias dos professores formadores de professores para a Educação Infantil, mediadas pela Arte, possibilita a construção de novos sentidos acerca da atividade docente. No decurso do estudo e neste momento de finalização de um ciclo, reafirmamos a Tese que nos propusemos e a urgência da reflexão sobre as próprias vivências dos professores e dos seus sentidos integrarem seus/nossos processos formativos.

No percurso da pesquisa buscamos a efetivação de um espaço-tempo formativo realizando uma proposta que articulou o referencial teórico escolhido, o objeto da pesquisa e os dados empíricos. A organização dos Encontros (consigo mesmo, entre sujeitos, biografias, vivências, reflexões, sentidos e possibilidades para o vir a ser) promoveu vivências que oportunizaram, aos professores formadores participantes, tanto a objetivação de sentidos existentes quanto a construção e a reafirmação de sentidos sobre a formação e a atividade docentes, a partir da reflexão mediada pela Arte sobre as memórias afetivas de suas vivências.

Como a linguagem proporciona o conhecimento da realidade, dos outros e de si mesmo (VYGOTSKI, 2013), as objetivações orais e escritas dos registros dos professores formadores em cada Encontro possibilitaram o acesso às consciências e a reflexão sobre o que foi objetivado, propiciaram e expressaram outras vivências reflexivas, metarreflexões, que, na visão prospectiva do vir a ser, retomaram elementos significativos anteriores para a construção de sentidos, novas relações e tomadas de decisão. Nessa perspectiva, as vivências atuais dos professores formadores de professores para a Educação Infantil e a participação na pesquisa ressignificaram as anteriores. Os registros expressaram as particularidades em que os sujeitos se formaram/formam e atuaram/atuem com a infância no interior do Estado do Amazonas, a necessidade de mudança para a capital, o cursar Magistério, o cursar Pedagogia na UFAM, o atuar na Educação Básica desde a docência na Educação Infantil até as atividades de coordenação e o ser professor formador de professores no curso de Pedagogia da Universidade Manaurá, assim como apresentaram as singularidades, pois as vivências e seus sentidos são únicos e intransferíveis (VIGOTSKI, 2000).

Observamos que nada está solto, todos os fios estão no enredo criado a partir do olhar, sentidos, motivos e escolhas de cada um – um processo de diálogo e de encontro consigo e com os pares que se descortina como criativo e como único para cada um dos sujeitos – trama tecida nas interações entre os sujeitos e o meio ao longo de suas biografias, num determinado espaço-tempo histórico, que abre diferentes possibilidades para o vir a ser e se entrelaça com o nosso olhar de pesquisadora num novo texto.

A arte como elemento mediador da reflexão sobre as memórias afetivas das vivências nas biografias promoveu vivências estéticas, criou possibilidades para a homogeneização e para o encontro consigo mesmo, contribuindo para o processo de autodescobrimento e de compreensão do vivido em que são possíveis novas organizações (TOASSA, 2009b), pois desnuda indiretamente a interação com o mundo externo a partir do mundo interno, valoriza a individuação e a subjetividade de cada um dos professores, anunciando que quem vive, sente, cria, muda, escolhe e pensa é a própria pessoa (VIGOTSKI, 2000).

Lembramos que a Arte foi usada como elemento mediador das memórias afetivas para acessar os sentidos dados por eles à formação e à docência, de forma metarreflexiva. Embora sua reafirmada importância, a mediação da Arte no processo reflexivo não esgota sozinha o processo formativo, mas o inicia, compõe, sensibiliza para a sua relevância, traz novos sentidos, gera necessidade de espaço-tempo para a reflexão, para o encontro consigo mesmo e com os pares, para o trabalho coletivo e para a aproximação aos sentidos e motivos para a docência (seus, dos pares e dos acadêmicos/professores em formação). A Arte favorece a compreensão da unidade afetivo-cognitiva que sustenta a atividade humana, explicitando que a afetividade, interconectada a todos os demais processos funcionais, não pode ser, portanto, desconsiderada em nenhum processo formativo. Constituiu, assim, um caminho necessário e viável, mas que precisa estar integrado com as outras objetivações genéricas para si a fim de alterar o contexto atual da formação de formadores.

O processo que iniciamos, portanto, desafia à continuidade e à inserção de outras objetivações genéricas para si como mediadoras e integradoras tanto da pesquisa quanto da formação, visto que compreendemos que a pesquisa com formação engendra em si mesma o desafio da compreensão do inacabamento, das possibilidades de aprender sempre e do comprometimento com a educação organizada intencionalmente para promover o desenvolvimento dos professores

formadores como seres de possibilidades – um dos fios na tessitura que, junto a outros fios, ajudará a concretizar uma outra realidade para a formação humano-genérica.

Os professores formadores e suas vivências ocuparam a centralidade do trabalho e os excertos apresentados no trabalho são indícios de um processo reflexivo e de elevação de níveis de consciência que é muito mais amplo do que o espaço-tempo da pesquisa; envolve diversos aspectos que influenciaram tanto de modo positivo quanto negativo as vivências, pois há outros processos vividos pelos professores formadores para além da pesquisa e que abrangem o antes, o durante e o depois da mesma, entrelaçando-se nas condições sociais, políticas, econômicas e culturais da vida pessoal e profissional.

Suas vivências nos Encontros resultaram da interação entre as vivências solicitadas em cada Tema e as atuais como professores formadores de professores e participantes da pesquisa. Suas participações contribuíram para esclarecer os sentidos da pesquisa para eles, na medida em que analisaram os Encontros, compartilharam as expectativas iniciais, comentaram sobre a participação, refletiram sobre o papel dos Encontros para si mesmos e para o coletivo, assim como apontaram o que ficou após os Encontros.

Adria, Meire, Quitéria e Roberto destacaram que pensavam, antes da apresentação da proposta da pesquisa e do desenvolvimento da mesma, tratar-se de uma participação que se resumiria a responder a uma entrevista ou a um questionário, contudo ela se revelou para eles como uma surpresa, pois foi mais do que uma coleta de dados, foi um momento de parar e voltar a olhar a trajetória e perceberem-se realizados na profissão; como algo desafiador e prazeroso em que investiram para estar disponíveis e participar, mesmo com todos os contratempos.

Adria comentou que esperava se deter sobre a instituição e não refletir sobre a caminhada dela: “[...] como se a gente estivesse apartada [...], sem contar a minha própria história [...]. Foi uma surpresa para mim participar desses encontros e refletir sobre a minha própria trajetória”. Destacou, ainda, que levou a necessidade gerada por essa experiência para outros espaços como o do seu doutorado “[...] a gente, em nenhum momento socializou essa questão das experiências institucionais [...] em nenhum momento a nossa experiência enquanto docente [...] foi acionada” (Adria, Encontro 5, Registro em áudio, 25 de fevereiro de 2019).

Em relação aos Encontros, os professores apontaram, a partir da análise da escolha metodológica para os Encontros, o modo como foram organizados com

leveza, carinho e cuidado para que se relacionassem com suas biografias e rearticulassem o Ser pessoa ao Ser profissional; a importância de estarem predispostos à participação e envolvidos nas atividades; a diferença provocada por se sentirem acolhidos e seguros para compartilharem suas biografias, ideias e sentimentos; a oportunidade de se encontrarem, dialogarem, refletirem sobre suas vivências nas biografias e conhecerem as trajetórias dos colegas. Foram momentos nos quais os enunciados formaram uma cadeia discursiva na medida em que cada participação apresentou uma resposta ao outro, formando elos de comunicação que foram se ampliando e favorecendo a compreensão (BAKHTIN, 2011). Destacaram, também, o quanto as escolhas fizeram sentido para eles.

[...] nós passamos a reler as nossas próprias vidas, porque nós voltamos a olhar. Coincidentemente, o primeiro encontro se deu logo em seguida que eu tinha acabado de escrever o meu memorial, então para mim foi um encontro mesmo, encontro comigo mesmo, com a minha história do passado. O teu percurso metodológico [...] conseguiu fazer com que os encontros fossem encontros de fato, e não como eu uso na minha tese, os desencontros. Na verdade, a gente se encontrou em vez de se desencontrar. (Roberto, Encontro 5, Registro em áudio, 27 de dezembro de 2018).

Meire ressaltou que o seu compromisso com a profissão se destacou ao longo dos Encontros, assim como a sua compreensão do quanto “[...] o professor que nós somos tem muito da criança, do estudante, do professor da educação básica que um dia nós fomos [...]”. Ao reafirmar a importância da sua profissão e a valorização do percurso vivido por ela, traz o compromisso que se consolida nas reflexões sobre as vivências: “[...] a primeira coisa que vem é sempre: eu vou aprender melhor, vou aprender mais, para ser bem melhor. Eu creio que após os encontros isso aí ficou muito forte” (Encontro 5, Registro em áudio, 27 de dezembro de 2018).

Os Encontros trouxeram, ainda, para os professores, a necessidade do encontro com os pares no curso, de viverem momentos formativos em que possam compartilhar suas vivências nas biografias, seus sentidos sobre a formação de professores e a atividade docente, seus interesses e necessidades como nos Encontros da pesquisa; compartilharam a expectativa de que essa proposta esteja presente em outros momentos formativos; destacaram a possibilidade de uso das atividades realizadas com os acadêmicos/professores em formação do curso e com orientandos; sugeriram a ampliação dessas experiências para a formação dos acadêmicos/professores em formação das outras licenciaturas; relataram que

estavam investindo mais na participação em diferentes momentos de integração no curso e na instituição, valorizando esses momentos, porque, ao trabalharem individualmente com suas turmas, não constituem um grupo, como socializou Roberto: “[...] acho que fica exatamente a necessidade de nós [...] criarmos momentos de encontros, porque [...] a gente vai numa reunião, mas não é um encontro [...]” (Encontro 5, Registro em áudio, 27 de dezembro de 2018).

As vivências nos/dos Encontros mobilizaram sentidos, a busca de compreensão dos mesmos e relações reflexivas com a formação e a atividade docentes. Defendemos que os Encontros, como uma possibilidade investigativa e formativa, podem vir a integrar os processos formativos dos professores formadores de professores nas instituições em que atuam. Para tal, é necessário que se organizem/garantam institucionalmente espaços e tempos e que os mesmos se constituam a partir da escuta atenta, do acolhimento, do diálogo, do respeito, da valorização e de uma necessidade que precisa ser gerada no grupo – e elevada continuamente – por meio de relações reflexivas com as objetivações genéricas para si em direção à conquista do desenvolvimento humano-genérico, ampliando-se para os acadêmicos/professores em formação, de modo que possam oportunizá-la na escola de Educação Infantil.

Acreditamos que a pesquisa com formação que se debruça sobre a formação do professor formador, embasada na Teoria Histórico-Cultural, é uma possibilidade para um processo que engendra a luta pela desalienação, sem, contudo, esquecer que ambas estão alicerçadas numa organização social, econômica e política da sociedade capitalista. É um processo que exige, ao mesmo tempo, a transformação das circunstâncias e das consciências, para que seja possível, com a intencionalidade de promover a humanização de todos os envolvidos, objetivar o trabalho. A pesquisa constituiu-se, portanto, ao mesmo tempo, como expressão dos sujeitos participantes da pesquisa – professores formadores e pesquisadora – como indivíduos singulares que se humanizam pelo/no processo de internalização da cultura, por meio das relações que estabelecem com o meio e como um aspecto das relações sociais, da formação e da atividade docentes – uma expressão das subjetividades e das condições históricas objetivas.

Entendemos a pesquisa como um trabalho datado e circunscrito às possibilidades históricas, como uma forma singular de agir sobre a realidade e nela provocar transformações, devendo ampliar-se para além de um processo de descrição

e de análise dos contextos sociais. Assim, engajamento, processos de conscientização e transformação sociais significativos implicam ações de cunho político mais amplas, intensas e permanentes que não se limitam a reflexões propostas pelas pesquisas. Precisamos ter consciência da limitação do trabalho, apesar do ideal de contribuir para a mudança, embora acreditemos que trouxe reflexões importantes para desencadear outros trabalhos investigativos e propostas formativas que possam contribuir com processos emancipatórios.

O processo da pesquisa com formação representou a unidade entre os professores e o meio; entre Ser pessoa e Ser professor; entre passado, presente e futuro; entre vida, formação e profissão; entre a pesquisadora, a pesquisa e a opção pela formação de professores formadores de professores para a Educação Infantil; entre texto e contexto e entre Ser e Vir a Ser. Processo que nos traz a necessidade de reconhecer e de buscar compreender a complexidade da formação, abrindo-se à diversidade, às múltiplas perspectivas possíveis, às várias vozes que ecoam, desde os professores formadores até, em outras pesquisas, os acadêmicos/professores em formação, os professores e as crianças nas escolas, considerando todos os envolvidos num processo dialético e dialógico entre tessituras investigativas.

A escrita no processo da pesquisa, envolvendo a elaboração dos registros, construiu um caminho em que refletimos a partir do lugar de pesquisadora e de professora formadora de professores para a Educação Infantil e em que fortalecemos a nossa compreensão de que a formação de professores é histórica e única como são históricos e únicos os indivíduos que dela participam. Reassumimos, então, que a formação de professores formadores de professores para a Educação Infantil, concebida como uma necessidade humana produzida historicamente pelos homens, pode buscar a formação humano-genérica mesmo em condições adversas em virtude do movimento contraditório que a constitui na sociedade capitalista, a partir da organização intencional do processo formativo.

A reflexão durante o percurso foi desnaturalizando o texto e o contexto, assim como nossas próprias posições, concepções e participações porque a pesquisa foi uma vivência formativa que nos provocou a construção de novos sentidos. Os Encontros foram tecidos a partir da compreensão dos pressupostos escolhidos, zelamos para alcançar a coerência e o rigor e, ao mesmo tempo, foram vividos intensamente, pois ao encontrarmos com os outros (sujeitos, biografias e sentidos),

também nos reencontramos e reafirmamos o desafio do entrelaçamento entre vida, formação e profissão e o desenvolvimento da individualidade para si.

Quem somos resulta da síntese de aspectos objetivos e subjetivos, é produto de nossa atividade condicionada pela realidade, mas é também muito mais do que isso. É possibilidade! Somos o que vivemos, o que decidimos fazer com o que vivemos e tudo ainda que queremos viver. Somos possibilidades!

*Por tanto amor
Por tanta emoção
A vida me fez assim
Doce ou atroz
Manso ou feroz
Eu, caçador de mim...
(NASCIMENTO, 1981)².*

² A letra da música “Caçador de mim” de Nascimento está disponível em:
<https://www.vagalume.com.br/milton-nascimento/cacador-de-mim.html>

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALIKE. Direção de LARA, D. M.; MENDEZ, R.C. Curta Metragem. Lafiesta. 8 min. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ry-tvnSjDW0>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2018.

ALIKE: Curta Alike mostra a relação entre a sociedade e a nossa criatividade. Texto de Rafael Machado. Disponível em: <http://designculture.com.br/o-curta-alike-mostra-a-relacao-entre-a-sociedade-e-nossa-criatividade>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2018.

ALVARADO PRADA, L. E. *Formação participativa de docentes em serviço*. Taubaté: Cabral Editora Universitária Ltda., 1997.

ALVES, R. *Quero desaprender*. Disponível em <https://institutorubemalves.org.br/frases/>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2018.

AMAZONAS. ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO AMAZONAS. *Lei Nº 4061 de 11/07/2014*. Altera a Lei n. 3.656, de 1.º de setembro de 2011. Manaus: Governo do Estado do Amazonas, 2014.

AMAZONAS. *Plano de Desenvolvimento Institucional de 2012 a 2016*. Manaus, 2012.

AMAZONAS/Curso de Pedagogia. *Projeto de Estágio*. Manaus: Curso de Pedagogia, 2012.

AMAZONAS/CONSUNIV. *Resolução nº 40/2012*. Aprova a alteração curricular do Curso de Pedagogia. Publicada no DOE em 26 de dezembro de 2012.

AMAZONAS/PROGRAD/Curso de Pedagogia. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Manaus, PROGRAD, 2007.

ANDRADE, C. D. *Lição das coisas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ANDRADE, C. D. *Poesia e prosa*. Rio de Janeiro, Nova Aguilar, 1988.

ANDRADE, C. D. *Poesia e Prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992

ANPED. *Posição da ANPEd sobre o texto referência - diretrizes curriculares nacionais e base nacional comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de> Acesso em: 11 de outubro de 2019.

ARIÉS, P. *História Social da criança e da família*. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAKHTIN, M. (Volochnikov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. ed. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARROS, M. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta, 2003.
- BARROS, M. *Retrato do artista quando coisa*. São Paulo: Editora Record, 1998.
- BISSOLI, M. de F. *Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.
- BISSOLI, M. de F. Por uma *educação para-si*: algumas reflexões sobre o trabalho pedagógico. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 343-368, jul./dez. 2007.
- BISSOLI, M. de F.; BOTH, I. I. *Especificidades da pesquisa em Educação Infantil: algumas reflexões sobre o currículo e a formação de professores*. No prelo, 2019
- BISSOLI, M. de F.; MIKI, P. da S. R.; BATISTA, E. da S.; DIAS, J. C.. Políticas Públicas para a Educação Infantil e os Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação no contexto Manauense. *Revista Amazônida*. Manaus, ano 01, n. 01, p. 3-21, 2016.
- BOLZÁN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A.; MACIEL, A. M. da R. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 49-68, jan./abr. 2013.
- BOTH, I. I. *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. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Amazonas, 2016.
- BOZHOVICH, L. Las etapas de formación de la personalidad em la ontogenesis. *Cuestiones de Psicología*, n.4, p. 250-272, 1978.
- BRASIL. *Base Curricular Comum Nacional*. Brasília: MEC 2017. Disponível em: www.planalto.com.br. Acesso em: 30 de março de 2018.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: www.planalto.com.br. Acesso em: 30 de março de 2018.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Básica: Brasília, 2010. Disponível em: www.planalto.com.br. Acesso em: 30 de março de 2018.
- BRASIL. *Lei nº 010172/2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 24 de agosto de 2018.
- BRASIL. *Lei Nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961*. Brasília: Casa Civil, 1961. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 10 de junho de 1919.
- BRASIL. *Lei nº. 5540 de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras

providências. Disponível em : <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 de junho de 2019.

BRASIL. *Lei 11274 de 06 de fevereiro de 2006*. Dispõe sobre a duração do Ensino Fundamental de nove anos, com a matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Disponível em: www.planalto.com.br. Acesso em: 30 de março de 2018.

BRASIL. *Lei 8.069/1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990. Disponível em: www.planalto.com.br. Acesso em: 30 de março de 2018.

BRASIL. *Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 de junho de 2018.

BRASIL. *Lei Nº 13005 de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 30 de março de 2018.

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº. 252/1969*. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Brasília, n. 100, p. 101-179, 1969.

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 27/2001 de 27 de outubro de 2001*. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/>. Acesso em: 10 dez. 2017.

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 5/2005, aprovado em 13 de dezembro de 2005*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: www.planalto.com.br. Acesso em: 30 de março de 2018.

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 3/2006, aprovado em 21 de fevereiro de 2006*. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: www.planalto.com.br. Acesso em: 30 de março de 2018.

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 3/2007, aprovado em 17 de abril de 2007*. Consulta sobre a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, decorrentes da aprovação dos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006, bem como da publicação da Resolução CNE/CP nº 1/2006. Disponível em: www.planalto.com.br. Acesso em: 30 de março de 2018.

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 9/2009, aprovado em 2 de junho de 2009*. Esclarecimento sobre a qualificação dos Licenciados em Pedagogia antes da Lei nº 9.394/96 para o exercício das atuais funções de gestão escolar e atividades correlatas; e sobre a complementação de estudos, com apostilamento. Disponível em: www.planalto.com.br. Acesso em: 30 de março de 2018.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2/2002a*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação

básica em nível superior. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/>. Acesso em: 10 dez. 2017.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 1/2006*. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. *Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. MEC/CNE: Brasília. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 11 de outubro de 2019.

BRASIL. *3ª versão do parecer atualizada em 18/09/19*. ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=124721-texto-referencia-formacao-de-professores&category_slug=setembro-2019&Itemid=30192. Acesso em 21 de outubro de 2019.

BRECHT, B. *Poemas e canções*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BRZEZINSKI, I; GARRISO, E. Análise dos trabalhos do GT formação de professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. *Revista Brasileira de Educação*. n. 18, p. 82-100, Set/Out/Nov. 2001.

BUJES, M. I. E. *Infâncias e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 6, p. 9-27, 1º semestre de 1998.

CAPES. *Catálogo de teses e dissertações*. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo>. Acesso em 24 de julho de 2019 e em 05 de novembro de 2019.

CARLOS, R.; CARLOS, E. Despedida. In: *Álbum A cigana*. Rio de Janeiro: CBS, 1974, CD.

CAZUZA; BRANDÃO, A. O tempo não para. Rio de Janeiro: PolyGram e Universal Music, 1988, CD.

CAZUZA; BRANDÃO, A. O tempo não para (letra da música), 1988. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/cazuza/45005/>. Acesso em: 23 de janeiro de 2019.

CHEVALLARD, Y. *La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.

CORREA, C. H. A.; FERREIRA, I. C. F.; CAVALCANTE, L. I. P.; BISSOLI, M. de F.; VALENTIN, M. M. *Infância no norte do Brasil: inventário da produção acadêmica em dissertações e teses (1990-2013)*. Relatório final de pesquisa. Manaus: UFAM, Dezembro de 2017.

COSTA, L. C. de O. *Avaliação educacional e a organização do trabalho escolar: polissemias e desafios de integração*. 2019. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

COSTA, S. A. da. Educação Infantil, legislação e teoria histórico-cultural: algumas reflexões. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A, (orgs). *Teoria Histórico-cultural na Educação Infantil: conversando com professores e professoras*. Curitiba: CRV, 2017. p. 243-267.

DANDOLINE, R. M.; ARCE, A. A formação de professores de Educação Infantil: algumas questões para pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas, SP: Alínea, 2009. p. 51-91.

DELARI JR., A. 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 de pesquisa*. Maringá: EDUEM, 2015. p. 43-82.

DOURADO, A. *O risco do bordado*. Rio de Janeiro: Expressão Cultural, 1983.

DUARTE. N. *A individualidade para si: contribuições a uma teoria histórico-cultural da formação do indivíduo*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE. N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE. N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: O ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004.

ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola: educação, trabalho e capitalismo*. Porto alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: Nóvoa, A. (org.). *Profissão Professor*. Lisboa: Porto Editora, 1991.

FARIAS, L. M. A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico crítica. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 44-57, jun. 2015.

FERREIRA, I. C. F.; BISSOLI, M. DE F. *Formação e docência: desafios para a aproximação da genericidade humana*. In: 17ª JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO E 4º CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL - significado e sentido na educação para a humanização. São Paulo, Marília: UNESP – Marília, 2018. Anais (Texto Completo) ISSN 2238 8737, THCE17. CD ROM.

FONTANA, R. A. C. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE, P. *À sombra desta mangueira*. 5.ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2001a.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Política e Educação: ensaios*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out-dez. 2014. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 de abril de 2015.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 de abril de 2015.

FREITAS, M. T. de A. A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. *Revista Teias*. Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 1-12, 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24057/17026>. Acesso em 04 de agosto de 2017.

FUNDAÇÃO ABRINQ. *Observatório da criança e do adolescente 2019*. Cenário da infância e da adolescência no Brasil 2019. Disponível em: <https://observatoriocrianca.org.br/items-biblioteca/1.cen%C3%A1rio-da-inf%C3%A2ncia-e-adolesc%C3%Aancia-no-brasil-2019-15>. Acesso em 20 de novembro de 2019.

GARRIDO, E.; MOURA, M. O.; PIMENTA, S. G. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, A. J. (org.). *Educação Continuada: reflexões, alternativas*. Campinas: Papirus, 2000. p. 89-112.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líder Livro Editora, 2005.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. de. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A.; NUNES, M. R. (org.). *Formação de Professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/DPE, 2009.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GHEDIN, E. Professor reflexivo, da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.

GHEDIN, E. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. Conferência de Abertura. In: 4º CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. Londrina: Universidade estadual de Londrina, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/evandroghedinconferenciaabertura.pdf>. Acesso em: 20 de agosto de 2019.

GHIRALDELLI JR, P. Pedagogia e infância em tempos neoliberais. In: SILVA JR, C; A. da; BUENO, M. S.; GHIRALDELLI JR, P.; MARRACH, S. A. (orgs.). *Infância, educação e neoliberalismo*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 11-41.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

GOMES, C. A. V. O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 18, n. 3, p. 509-518, jul./set. 2013.

GOMES, C. A. V. Significados e sentidos e a questão da metodologia do trabalho pedagógico na educação infantil. In: MILLER, S.; MENDONÇA, S. G. de L.; KOHLE, E. C. (orgs.). *Significado e sentido na educação para a humanização*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. p. 161-172.

GOMEZ, P. O pensamento prático do professor: a formação do professor reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 10. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HELLER, A. *Sociología de la vida cotidiana*. 2.ed. Barcelona: Ediciones Península, 1987.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e de formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KRAMER, Sônia. *Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN JR, M. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. 2.ed, Porto Alegre: Mediação, 2001.

KUHLMANN JR, M.; FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M. (org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: autêntica, 2004. p. 15-33.

LABORATÓRIO DE ENSINO, PESQUISA E EXPERIÊNCIAS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://revistalepete.blogspot.com/2017/08/.html>. Acesso em: setembro de 2018.

LACERDA, N. G. *Manual de tapeçaria*. Rio de Janeiro Editora Revan, 2006.

LAMPERT-SHEPEL, E.; MURPHY, C. Aprendendo a refletir: domínio pelos professores e desenvolvimento de meios mediacionais e ferramentas psicológicas da prática reflexiva. *Revista de Educação Cognitiva e Psicologia*. v. 17, n. 3, p. 1-24, 2018.

LAROUSSE; ÁTICA. *Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Ática, 2001.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978a.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre: 1978b.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à Teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S.; LÚRIA, A.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988. p. 59-83.

LEONTIEV, A. N. As necessidades e os motivos da atividade. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (orgs.). *Ensino Desenvolvemental: Antologia*. Livro 1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. p. 39-57.

LIBÂNEO, J.C. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, S. G. (Coord.). *Pedagogia, ciência da educação?* 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 107-134.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. *Educar*, Curitiba, n. 4, p 113-147, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: um adeus à Pedagogia e aos pedagogos? In: SILVA, A. M. et. al. *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006.

LIBÂNEO, J. C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2015.

LINS, I. *Depende de nós. Álbum Saudade de casa*. Rio de Janeiro: WEA, 2008, CD.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, J. L. da. Pesquisa-formação: um olhar para situa constituição conceitual e política. *Revista Contrapontos - Eletrônica*. v. 13, n. 3, p. 214-225, set./dez. 2013.

LORIS MALAGUZZI (1997). *As Cem Linguagens da Criança*. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FROMAN, G. *As cem linguagens das crianças: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. s.p.

LUKÁCS, G. *Estética I: La peculiaridade de lo estetico*. Barcelona, México, DF: Grijalbo, 1967.

LUKÁCS, G. *Introdução a uma estética Marxista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

LUKÁCS, G. *Por uma ontologia do ser social II*. São Paulo. Boitempo, 2013.

LURIA, A. R. *Curso de psicologia geral: atenção e memória*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991.

MARTINS, L. M. *Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) -Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

MARTINS, L. M. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vygotskiano*. Campinas: Autores Associados, 2007.

MARTINS, L. M. A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. *Germinal: marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 44-57, jun. 2015a.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, H. A. (orgs). *Materialismo Histórico Dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia da pesquisa*. Maringá: EDUEM, 2015b. p. 29-42.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2015c.

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (orgs.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARTINS, L. M., LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 2223-239, set/out. 2018.

MARX, K. Posfácio à segunda edição. In: *O capital: crítica da economia política*. 7.ed. São Paulo: Difel, 1982.

MARX, K. *O Capital*. Editora Nova Cultural: São Paulo, 1996.

MARX, K. *Contribuição à Crítica da Economia Política*. Trad. Ma. Helena B. Alves. Lisboa Estampa, 1997.

MARX, K. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo, 2011.

- MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MEIRELES, C. *Mar absoluto e outros poemas*. São Paulo: Global Editora, 1945.
- MEIRELES, C. *Poesias completas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 1979
- MEIRIEU, Philippe. *Aprender... Sim, mas como?* ArtMed: Porto Alegre, 1998.
- MELLO, S. A. Políticas públicas municipais de implantação do ensino de nove anos: aprofundando o abreviamento da infância. In: PINHO, S.Z.de. (org.). *Formação de Educadores: Dilemas contemporâneos*. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 113-120.
- MELLO, S. A. Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação da pequena infância. *Revista Cadernos de Educação*. n. 50. p. 1-15, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/5825>. Acesso em: 14 de abril de 2018.
- MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007. Acessível em <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 15 de setembro de 2019.
- MELLO, S. A. *Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica*. Marília: UNESP Marília Publicações, 2000.
- MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. A escola como o lugar da cultura mais elaborada. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan/abr, 2010.
- MELLO, T. de. *Faz escuro mas eu canto*. São Paulo: Global Editora, 2017.
- MELO NETO, J.C. de. *Poesias Completas*. Rio de Janeiro: Ed. Sabiá, 1968.
- MELO NETO, J. C. de. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1984.
- METÁFORA. Disponível em: <https://www.portugues.com.br/gramatica/metafora.html>. Acesso em: 02 de outubro de 2019.
- MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, dez-jul. 2005-2006. Disponível em <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em 20 de agosto de 2019.
- MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de Professores*. Lisboa: Porto editora, p. 111-140, 1992.
- MOURÃO, A. R. B; BENTES, A. do N.; ALMEIDA, C. A. G. de; NOGUERIA, S. C. C. (orgs.). *Desafios Amazônicos: Educação Infantil em Manaus*. Manaus: EDUA, 2013.
- NAGEL, L. H. Do método ou de como pensar o pensamento. In: TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, H. A. (orgs.). *Materialismo Histórico-Dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia da pesquisa*. Maringá: EDUEM, 2015. p. 19-28.

NASCIMENTO JR, L. G. (Gonzaguinha). Sementes do Amanhã. Álbum Grávido. EMI, 1984, CD.

NASCIMENTO JR, L. G. (Gonzaguinha). Sementes do Amanhã, (letra da música) 1984. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/gonzaguinha/280650/>. Acesso em 25 de janeiro de 2018.

NASCIMENTO, M. Caçador de mim. Álbum Caçador de mim. São Paulo: Gravadora Philips, 1981, CD.

NASCIMENTO, M. Caçador de mim (letra da música), 1981. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/milton-nascimento/cacador-de-mim.html>. Acesso em 23 de janeiro de 2018.

NASCIMENTO, M. Cio da Terra. Álbum Amigo. São Paulo: Warner Music Brasil, 1995, CD.

NASCIMENTO, M. Cio da Terra (letra da música), 1995. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/milton-nascimento/o-cio-da-terra.html>. Acesso em 23 de janeiro de 2018.

NASCIMENTO, M.; BRANDT, F. Nos bailes da vida. Álbum Nos bailes da vida. São Paulo: Gravadora Globo/Universal, 2000, CD.

NASCIMENTO, M.; BRANDT, F. Nos bailes da vida (letra da música), 2000. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/milton-nascimento/nos-bailes-da-vida.html>. Acesso em 23 de janeiro de 2018.

NOGUEIRA, J. B. Trabalho e educação: a precarização da formação e profissão do pedagogo na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

NORONHA, O. M. Pesquisa participante: respondo questões teórico-metodológicas. In: FAZENDA, I. *Metodologia da pesquisa educacional*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 1370143.

NÓVOA, A. (org.). Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Editora Dom Quixote, 1992a. p. 15-33.

NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. Lisboa: Editora Dom Quixote, 1991.

NÓVOA, A. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de Professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992b. p. 11-30.

NÓVOA, A. O regresso dos professores. In: COMUNICAÇÕES. CONFERÊNCIA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PARA A QUALIDADE E PARA A EQUIDADE DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA. Portugal 2007. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/687>. Acesso em: 20 de outubro de 2019.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017a.

NÓVOA, A. *Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. Repositório da Universidade de Lisboa. 2017b. Disponível em: repositorio.ul.pt/bitstream/10451/690/1/21136_1517-9702_.pdf. Acesso em: 24 de outubro de 2019.

OLIVEIRA, L. A. de. *A constituição da história de um curso de formação de educadores no Amazonas: o curso de pedagogia*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2004.

OLIVEIRA, B. A. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N.R.; MARTINS, S.T.F. (orgs.). *Método histórico-social na psicologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 25-51.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M. (orgs.). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 41-88.

OSTETTO, L. M. Ser professor de educação infantil entre buscas além dos hábitos de pensar e fazer. In: PINHO, S.Z.de. (org.). *Formação de Educadores: Dilemas contemporâneos*. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 155-167.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicol. Soc.*, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 362-371, ago. 2015. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362>. Acesso em 28 out. 2018.

PAULO, S. *Enredos do desenvolvimento estético literário de professores formadores do curso de pedagogia*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2017.

PESSOA, F. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1999.

PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e na atuação docente. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (orgs.). *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Loyola, 2006. p. 25-64.

PINO, A. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, A. V. O significado ideológico da pesquisa científica e a formação do pesquisador. In: PINTO, A. V. *Ciência e Existência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969. p. 299-321.

PIZIMENT, C. *Sou feita de retalhos*. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTk5NTA1Mg/>. Acesso em 2 de fevereiro de 2018.

PORTINARI, C. *Biografia*. <https://www.guiadasartes.com.br/candido-portinari/resumo>. Acesso em: 2 de fevereiro de 2018.

PORTINARI, C. *Obras de Cândido Portinari: Os meninos de Brodowski*. Disponível em: <http://www.portinari.org.br>, referente ao Projeto Portinari. Acesso em: 2 de fevereiro de 2018.

PORTINARI, C. Retalhos de minha vida de infância. In: HECKERT, A. L. C. *Portinari e a cultura brasileira: um convite à educação em contrapelo*. Rio de Janeiro: EDUFFU, 2011.

PORTINARI, M. *Nathalia com palhacinhos*. 1999 (Brasil, óleo sobre tela, 100 x 80 cm). Disponível em: www.guiadasartes.com.br/marysia-portinari. Acesso em: 2 de fevereiro de 2019

PRESTES, Z. *Quando não é a mesma coisa*: traduções de Lev Seminovich Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PRINTES, J. S. *O desenho da Educação Infantil: Perspectivas de formação de professores a partir da teoria Histórico-Cultural*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

QUINTANA, M. *Espelho Mágico*. Porto Alegre: Editora Globo.1951.

REIS, C. L. As concepções dos docentes formadores do curso de Pedagogia sobre a formação e atuação do pedagogo. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016.

ROMANELLI, N. A questão metodológica na produção vigotskiana e a dialética marxista. *Psicologia em Estudo*. Maringá, v. 16, n. 2, p. 199-208, abr/jun. 2011.

ROSA, J. G. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

RUBINSTEIN, S.L. O problema da educação. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTE R. V. (orgs.) *Ensino Desenvolvemental: Antologia: Livro 1*. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. p. 123198.

SABINO, F. *Encontro marcado*. São Paulo: Editora Recorde, 2013.

SALGADO, S. *Fotografias*. Disponível em: <https://thephotographersgallery.org.uk/print-sales/explore-artists/sebastiao-salgado>. Acesso em 15 de março de 2018.

SALGADO, S. *Fotos*. Disponível em: <https://www.radiozero.cl/noticias/tendencias/2016/10/nueva-serie-de-fotos-de-sebastiao-salgado-es-un-retrato-a-los-ninos-refugiados/>. Acesso em 15 de março de 2018.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. *Filosofia da Práxis*. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/Clasco: São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SARAMAGO, J. *O conto da ilha desconhecida*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SATER, A.; TEIXEIRA, R. Tocando em frente. Intérprete Maria Bethânia. Álbum 25 anos. Gravadora Philips, 1990, CD.

SATER, A. e TEIXEIRA, R. Tocando em frente (letra da música), 1990. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/almir-sater/44082/>. Acesso em 24 de janeiro de 2018.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica*. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, D. Histórias pedagógicas no Brasil. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. *O lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e lutas de classe na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHNEIDER, J. *Formadores de professores: um estudo sobre os documentos do curso de pedagogia e sua relação com a educação básica*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SÈVE, L. *Marxismo e a Teoria da Personalidade*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1979. 3 vol.

SHUARE, M. *La psicología soviética tal como la veo*. Moscú: Editoria Moscou, 1990.

SILVA, I. B. G.; ZANATTA, B. A. O professor e sua formação na perspectiva dos organismos internacionais multilaterais. In: LIBÂNEO, J.C.; FREITAS, R. A. M. de M. (orgs.). *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural da obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 71, p. 45-78, julho de 2000.

SOARES, M. *Metamemória-memórias: travessia de uma educadora*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TOASSA, G. Conceito de consciência em Vigotski. *Psicologia USP*. São Paulo, v. 17 (2), p. 59-83, 2009a

TOASSA, G. *Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural*. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009b.

TOASSA, G. Há um “Materialismo Vygotskyano”? Preocupações ontológicas e epistemológicas para a psicologia marxista contemporânea. *PsyAnima*. Dubna, Russia, n. 1, p.58-68, 2015a.

TOASSA, G. Há um “Materialismo Vygotskyano”? Preocupações ontológicas e epistemológicas para a psicologia marxista contemporânea. *PsyAnima*. Dubna, Russia, n. 3, p.81-93, 2015b.

UFAM. *Histórico: A interiorização da Universidade Federal do Amazonas*. Disponível em http://www.icet.ufam.edu.br/?page_id=147. Acesso em 14 de novembro de 2019.

UFAM. PPGE. Linhas de Pesquisa. Disponível em: <http://ppge.ufam.edu.br/ensino/pesquisa/linhas-de-pesquisa>. Acesso em 28 de novembro de 2019.

VAN GOGH, V. *As obras de Vicente van Gogh*. Disponível em: <https://www.vangoghmuseum.nl/en/collection/s0011V1962>. Acesso em 2 de fevereiro de 2018.

VAN GOGH, V. *As obras de Vicente van Gogh*. Shoes. Disponível em: <http://blog.vangoghgallery.com/index.php/en/2011/11/10/van-gogh-shoes/> Acesso em 2 de fevereiro de 2018.

VAN GOGH, V. *As obras de Vicente van Gogh*. Shoes. Disponível em: <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/436533>. Acesso em 2 de fevereiro de 2018.

VIGNARDI, C. DOMINGUES, M. H. Ouvindo e falando histórias. In: OSTETTO, L. E. (org.). *Encontros e encantamentos na educação infantil: Partilhando experiências de estágios*. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 163-174.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. *Educação e Sociedade*, ano XXI, n. 71, Julho, p. 21-44, 2000.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: o problema do meio na pedologia. *Psicologia USP*, São Paulo, 21(4), p. 681-701, 2010a.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. 3.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos da Pedologia de L. S. Vigotski. In: VIGOTSKI, L. S. *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. 1.ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. p.17-147.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas – II*. Madrid: A. Machado Libros, 2001.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas – III*. Madrid, A. Machado Libros, 2012a.

VYGOTSKI, L. S. La crisis de los siete años. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas - IV*. Madri: Machado Libros, 2012b. p. 377-412.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Esgogidas - I*. Madrid: A. Machado Libros, 2013.

WARSCHAUER, C. *A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

WARSCHAUER, C. *Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

ZABALZA, M. A. *Diários de aula: contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. 2.ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

ZEICHNER, K. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 13-40, ago./dez. 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 20 de setembro de 2019.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O (A) PROFESSOR (A)

Sr(a)Professor(a)_____

_____, queremos convidá-lo(a) a participar da pesquisa “Trabalho docente dos professores formadores do Curso de Licenciatura em Pedagogia: uma meta-análise sobre o processo formativo.”, sob a responsabilidade da pesquisadora Isabel Cristina Fernandes Ferreira, 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: isacris29@gmail.com 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 compreender, por meio da pesquisa-formação, como a reflexão sobre as vivências presentes nas histórias de vida, formação e atuação docentes possibilita a tomada de consciência pelos professores a respeito do seu próprio trabalho.

Dessa forma, é uma pesquisa que pode contribuir para:

- Ampliação do conhecimento acadêmico;
- Desenvolvimento profissional;
- Valorização dos professores formadores;
- Estreitamento das relações entre professores formadores e professores em formação.

Para que se possa alcançar o objetivo da pesquisa, faz-se necessário seu envolvimento em diferentes atividades da pesquisa-formação. Realizaremos a leitura dos Currículos Lattes para coleta de dados sobre a formação acadêmica e a experiência profissional; entrevista individual sobre aspectos relacionados a história de vida, formação e atuação profissional e as condições em que se desenvolve o trabalho do professor no Curso de Licenciatura em Pedagogia; e os encontros do grupo dialogal. O grupo dialogal será um espaço-tempo coletivo para registro, reflexão e socialização sobre as vivências presentes nas histórias de vida, formação e atuação docentes e sua influência sobre a significação do trabalho docente.

Pedimos seu consentimento para o registro escrito e por meio de gravação de voz das entrevistas e dos encontros do grupo dialogal e para a leitura dos registros das narrativas. 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, existe a possibilidade de ocorrência de constrangimentos durante a entrevista e os encontros no grupo dialogal, quando o(a) senhor(a) poderá sentir-se desconfortável com as questões que envolvam reflexões sobre as suas vivências e a própria prática docente.

No caso de mal-estares durante a entrevista ou nos encontros no grupo dialogal ou de constrangimento decorrente dos registros das narrativas e de gravação de voz, cessaremos imediatamente os registros, deixando à sua disposição a decisão de quando se procederá novamente a coleta de dados, além de ser-lhe oferecida assistência imediata e integral, caso a situação dela necessite, 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, realizaremos um período de ambientação com a equipe de pesquisa e com o equipamento de gravação de voz, de modo que os (as) professores (as) fiquem 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 gozam de total liberdade para aderir ou não à pesquisa, bem como para 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) possa 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 da Instituição 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 2018.

Assinatura do participante da pesquisa:

Assinatura da pesquisadora responsável:

Assinatura da orientadora:

APÊNDICE B – Roteiro Encontro 1

Rodada crítico-reflexiva mediada Registro de Biografia – Infância A criança que fui pelo olhar do adulto que sou A nossa infância, infância em nós e nós para a infância

Explicar a dinâmica

Momento individual, olhos fechados, posição confortável

Relaxamento

Concentração

Vamos voltar no tempo em nossas memórias, voltar à nossa infância e lembrar onde a vivemos, como a vivemos e com quem a vivemos.

- como era a casa, os seus espaços, formas, cheiros e cores;
- como era constituída a família;
- quem eram os adultos - qual o papel dos adultos (papéis);
- quem eram as crianças – qual era ao papel das crianças (papéis);
- quem era a figura de autoridade da família (figuras),
- quais eram as responsabilidades de cada um;
- como era a relação dos adultos entre si, a relação dos adultos com as crianças e a relação das crianças entre si;
- quem era você nas relações;
- em que consistia a rotina - havia diferença entre a rotina da semana e a do final de semana;
- quais eram as normas/regras;
- e as brincadeiras - em que momento as crianças brincavam, onde e com quem brincavam; quais as brincadeiras e jogos; o que se usava nos jogos; quais eram os brinquedos; com que materiais eram produzidos os brinquedos; como eram as brincadeiras; alguém cuidava enquanto brincavam?
- Do que mais você lembra?

APÊNDICE C – Roteiro Encontro 2

Rodada crítico-reflexiva mediada Registro de Biografia – A Escola O aluno que fui pelo olhar do adulto que sou

O olhar de hoje reconstruindo o sentido da minha história escolar na minha história profissional e da minha história profissional na minha história escolar

Explicar a dinâmica

Momento individual, olhos fechados, posição confortável

Relaxamento

Concentração

Vamos voltar no tempo em nossas memórias, voltar à nossa vida escolar e lembrar o que vivemos, como vivemos, com quem vivemos.

Combinado: Se for possível, situar qual momento está sendo relatado.

A escola antes de ingressar na escola

Para mim

Para minha família

A Educação Infantil

Fizeram Educação Infantil

Em casa antes de ir para a escola

Rotina

Uniforme

Os materiais escolares

O caminho de casa até a escola (horário, como era o caminho, como era percorrido, com quem, o que via, as sensações, os sentimentos)

A chegada à escola

A entrada, escola, o prédio, o pátio, o muro (espaços) (as cores, as formas, os tamanhos)

O momento da entrada

A sala de aula

As aulas

A rotina

As atividades (tipo de atividades, relação com o conhecimento)

Os recursos

Professor(a) – quem era, qual o seu papel (papéis)

Alunos – quem eram, quais os seus papéis

O papel que você ocupava nas relações/atividades na escola

As relações interpessoais e interativas

- Em sala de aula
- Fora da sala de aula (recreio, festas, reuniões)
- As relações em outros espaços na escola
- A relação família-escola

Os profissionais da escola

O final da aula

A saída da escola

O caminho da escola até a casa

Em casa após a escola

As tarefas para casa

Houve mudanças significativas durante a sua vida escolar?

Do que mais você lembra?!?

APÊNDICE D – Roteiro Encontro 3

Rodada crítico-reflexiva mediada
Registro de Biografia – Formação Profissional (Institucional)
O professor em formação que fui pelo olhar do professor formador que sou

**O olhar de hoje reconstruindo o sentido da minha história de formação
profissional para a docência**

Explicar a dinâmica

Momento individual, olhos fechados, posição confortável

Relaxamento

Concentração

Vamos voltar no tempo em nossas memórias, voltar à nossa formação
profissional institucionalizada

Magistério

- Quais experiências vividas por você são consideradas significativas no processo de ingresso no curso de formação profissional docente? Quais fatos ou pessoas marcaram essa escolha?
- Quais suas expectativas ao ingressar no curso?
- Essas expectativas foram atingidas, superadas ou não atingidas? Em que medida?
- O que gostaria de destacar sobre o impacto dessa formação na sua profissão docente?

Graduação

- Quais experiências vividas por você são consideradas significativas no processo de ingresso no curso de formação profissional docente? Quais fatos ou pessoas marcaram essa escolha?
- Quais suas expectativas ao ingressar no curso?

- Essas expectativas foram atingidas, superadas ou não atingidas? Em que medida?
- O que gostaria de destacar sobre o impacto dessa formação na sua profissão docente?

E quanto à continuidade da formação profissional institucionalizada?

- Que motivos levaram a essa continuidade?
- E em relação à Especialização/Mestrado/Doutorado?
- O que gostaria de destacar sobre o impacto dessa formação na sua profissão docente?

E a Educação Infantil, em que medida foi contemplada na sua formação profissional institucionalizada?

Quais experiências vividas por você são consideradas significativas no processo de escolha da profissão docente?

Do que mais você lembra?!?

APÊNDICE E – Roteiro Encontro 4

Rodada crítico-reflexiva mediada Registro de Biografia – O trabalho docente O professor que fui que fui pelo olhar do professor formador que sou

O olhar de hoje reconstruindo o sentido da minha história como professor

Explicar a dinâmica

Momento individual, olhos fechados, posição confortável

Relaxamento

Concentração

Vamos voltar no tempo em nossas memórias, voltar às vivências relacionadas ao nosso trabalho docente.

A atuação docente antes do ingresso no Ensino Superior

- Quando e como foi o seu ingresso na docência?
- Quais experiências vividas por você são consideradas significativas no processo de ingresso na docência? Quais fatos ou pessoas marcaram essa escolha?
- Quais suas expectativas ao ingressar na docência?
- Quais dessas experiências na docência antes do ingresso no magistério no Ensino Superior destaca como mais significativas para a sua docência hoje?

Atuação docente no Ensino Superior

- Quando e como foi o seu ingresso na docência no Ensino Superior?
- Quais experiências vividas por você são consideradas significativas no processo de ingresso na docência no Ensino Superior? Quais fatos ou pessoas marcaram essa escolha?
- Quais suas expectativas ao ingressar no Ensino Superior?

- Quais dessas experiências na docência no Ensino Superior destaca como mais significativas para a sua docência hoje?

Atuação docente no curso de Licenciatura em Pedagogia da XXX

- Quando e como foi o seu ingresso no curso de Licenciatura em Pedagogia da XXX?
- Quais experiências vividas por você são consideradas significativas no processo de ingresso no curso de Licenciatura em Pedagogia da XXX? Quais fatos ou pessoas marcaram essa escolha?
- Quais suas expectativas ao ingressar no curso de Licenciatura em Pedagogia da XXX?
- Quando, como e porque se constitui a docência nos componentes curriculares relacionados à formação de professores para a Educação Infantil?
- Qual a sua relação atual com a Educação Básica? E, mais especificamente, com a Educação Infantil?
- Há outras experiências na XXX além da docência no Curso de Licenciatura em Pedagogia?
- Quais dessas experiências, vividas até o momento no curso de Licenciatura em Pedagogia na XXX, destaca como mais significativas para a sua docência hoje?

Ao longo da sua experiência profissional como docente, as suas expectativas foram atingidas, superadas ou não atingidas? Em que medida? Por quê?

Quais experiências vividas por você são consideradas significativas no processo de escolha de continuidade na docência no curso de Licenciatura em Pedagogia? E em relação aos componentes curriculares relacionados à formação de professores para a Educação Infantil?

APÊNDICE F – Levantamento de Dissertações e Teses

Elaborado a partir do Catálogo de Teses e dissertações da CAPES

BUSCA		TIPO – QUANTITATIVO TOTAL		ANO				
				2014	2015	2016	2017	2018
01	formação-de- formadores	DOUTORADO (Teses)	3371	712	732	808	860	820
		MESTRADO (Dissertações)	6972	1373	1426	1411	1411	1357
02	formação-de- formadores AND pedagogia	DOUTORADO (Teses)	373	88	105	89	91	- X -
		MESTRADO (Dissertações)	719	166	188	178	187	- X -
03	formação-de- formadores AND pedagogia AND educação- infantil	DOUTORADO (Teses)	2663	603	621	702	737	- X -
		MESTRADO (Dissertações)	5615	1373	1426	1411	1405	- X -
04	formação-de- formadores AND pedagogia AND educação- infantil AND teoria- histórico- cultural	DOUTORADO (Teses)	215	46	53	57	59	X
		MESTRADO (Dissertações)	275	59	70	66	80	X
Total			20.203					

ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética

SISTEMA DE GESTÃO DE PROJETOS DE PESQUISA - Versão 1.0.0

Página 1 de 1

GERIR PESQUISA

Para cadastrar um novo projeto, clique aqui: [Nova Submissão](#) Para cadastrar projetos aprovados anteriores à Plataforma Brasil, clique aqui: [Projeto anterior](#)

BUSCAR PROJETO DE PESQUISA:

Título do Projeto de Pesquisa:

CAAE:

Pesquisador Responsável:

Última Modificação:

Tipo de Projeto

Seleção

Palavra-chave:

SITUAÇÃO DA PESQUISA

☒ Marcar Todas	☒ Não Aprovado no CEP	☒ Recurso Submetido ao CEP
☒ Aprovado	☒ Pendência Documental Emitida pelo CONEP	☒ Recurso Submetido à CONEP
☒ Em Avaliação Ética	☒ Pendência Documental Emitida pelo CEP	☒ Recurso não Aprovado no CEP
☒ Em Edição	☒ Pendência Emitida pela CONEP	☒ Retirado
☒ Em Recepção e Validação Documental	☒ Pendência Emitida pelo CEP	☒ Retirado pelo Centro Coordenador
☒ Não Aprovado - Não Cabe Recurso		
☒ Não Aprovado na CONEP		

LISTA DE PROJETOS DE PESQUISA:

Tipo *	CAAE *	Versão *	Pesquisador Responsável *	Comitê de Ética *	Instituição *	Origem *	Última Avaliação *	Situação *	Ação
P	79104617.7.0000.5020	1	ISABEL CRISTINA FERNANDES FERREIRA	5020 - Universidade Federal do Amazonas - UFAM	FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED / UFAM	PO	PO	Aprovado	

LEGENDA:

(*) Tipo

P = Projeto de Centro Coordenador Pp = Projeto de Centro Participante Pc = Projeto de Centro Coparticipante

(*) Formação do CAAE

```

    graph LR
        A[Ano de submissão do Projeto] --> B[79104617.7.0000.5020]
        C[Tipo do centro] --> B
        D[Código do Comitê que está analisando o projeto] --> B
        B --> E[Sequencial para todos os Projetos submetidos para apreciação]
        B --> F[Dígito verificador]
        B --> G[Sequencial quando estudo possui Centro(s) Participante(s) e/ou Coparticipante(s)]
    
```

(*) Origem / Última Avaliação

PO = Projeto Original de Centro Coordenador	POP = Projeto Original de Centro Participante	POC = Projeto Original de Centro Coparticipante
E = Emenda de Centro Coordenador	Ep = Emenda de Centro Participante	Ec = Emenda de Centro Coparticipante
N = Notificação de Centro Coordenador	Np = Notificação de Centro Participante	Nc = Notificação de Centro Coparticipante

(*) Lista de Projetos de Pesquisa

- A exibição da ação indica que existem uma ou mais emendas em fila, ou seja, que aguardam apreciação.

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Trabalho docente dos professores formadores do Curso de Licenciatura em Pedagogia: uma meta-análise sobre o processo formativo
Pesquisador Responsável: ISABEL CRISTINA FERNANDES FERREIRA
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 79104617.7.0000.5020
Submetido em: 10/10/2017
Instituição Proponente: FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED / 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_1000446

- DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

	Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações
- Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 1 - Projeto Original (PO) - Versão 1 - Documentos do Projeto <u>Comprovante de Recepção - Submissão</u> - Folha de Rosto - Submissão 1 - Informações Básicas do Projeto - Subm - Outros - Submissão 1 - Projeto Detalhado / Brochura Investigac - TCLE / Termos de Assentimento / Justif - Apreciação 1 - Universidade Federal do Ar - Projeto Completo					

- LISTA DE APRECIACÕES DO PROJETO

Apreciação *	Pesquisador Responsável *	Versão *	Submissão *	Modificação *	Situação *	Exclusiva do Centro Coord. *	Ações
PO	ISABEL CRISTINA FERNANDES FERREIRA	1	10/10/2017	26/10/2017	Aprovado	Não	   

- HISTÓRICO DE TRÂMITES

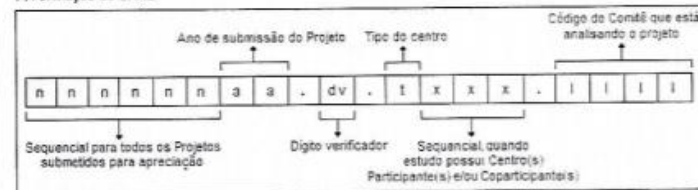
Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	26/10/2017 12:52:48	Parecer liberado	1	Coordenador	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	PESQUISADOR	
PO	26/10/2017 12:13:15	Parecer do colegiado emitido	1	Coordenador	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	
PO	24/10/2017 19:41:10	Parecer do relator emitido	1	Membro do CEP	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	
PO	20/10/2017 15:04:10	Aceitação de Elaboração de Relatoria	1	Membro do CEP	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	
PO	19/10/2017 16:17:51	Confirmação de Indicação de Relatoria	1	Coordenador	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	
PO	19/10/2017 13:43:06	Indicação de Relatoria	1	Secretária	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	
PO	19/10/2017 13:42:15	Aceitação do PP	1	Secretária	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	
PO	10/10/2017 16:56:42	Submetido para avaliação do CEP	1	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	

27/10/2017

Plataforma Brasil

LEGENDA:**(*) Apreciação**

PO = Projeto Original de Centro Coordenador	POp = Projeto Original de Centro Participante	POc = Projeto Original de Centro Coparticipante
E = Emenda de Centro Coordenador	Ep = Emenda de Centro Participante	Ec = Emenda de Centro Coparticipante
N = Notificação de Centro Coordenador	Nip = Notificação de Centro Participante	Nic = Notificação de Centro Coparticipante

(*) Formação do CAAE[Voltar](#)