

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA DO DESTERRO MELO DA ROCHA NOGUEIRA BARROS

**FORMADORES DE PROFESSORES ESCRIVENDO
EXPERIÊNCIAS DE AUTO(TRANS)FORMAÇÃO**

**TERESINA
2024**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA DO DESTERRO MELO DA ROCHA NOGUEIRA BARROS

**FORMADORES DE PROFESSORES ESCRIVENDO
EXPERIÊNCIAS DE AUTO(TRANS)FORMAÇÃO**

**TERESINA
2024**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEd)**

MARIA DO DESTERRO MELO DA ROCHA NOGUEIRA BARROS

**FORMADORES DE PROFESSORES ESCRIVENDO EXPERIÊNCIAS DE
AUTO(TRANS)FORMAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.
Orientadora: Profa. Dra. Antonia Edna Brito.

**TERESINA
2024**

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Representação da Informação

B277f Barros, Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira
Formadores de professores escrevendo experiências de
auto(trans)formação / Maria do Desterro Melo da Rocha
Nogueira Barros. – 2024.
301 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro
de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Teresina, 2024.

“Orientadora: Profa. Dra. Antonia Edna Brito.”

1. Formação de professores. 2. Biografização.
3. Auto(trans)formação. I. Brito, Antonia Edna. II. Título.

CDD 370.71

MARIA DO DESTERRO MELO DA ROCHA NOGUEIRA BARROS

**FORMADORES DE PROFESSORES ESCREVIVENDO EXPERIÊNCIAS DE
AUTO(TRANS)FORMAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de pesquisa: Formação de Professores e Práticas da Docência.

Aprovação em: Teresina-PI, 20 de dezembro de 2024

BANCA AVALIADORA

Documento assinado digitalmente
 **ANTONIA EDNA BRITO**
Data: 22/02/2025 17:52:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>
Profa. Dra. Antonia Edna Brito
Presidente/Orientadora

 Assinado por : **Maria Teresa Ribeiro Pessoa**
Num. de Identificação: 04131134
Data: 2025.02.23 15:30:31+00'00'
Profa. Dra. Maria Teresa Ribeiro Pessoa
Titular: Examinadora Externa/Universidade de Coimbra




Profa. Dra. Ione da Silva Cunha Nogueira
Titular: Examinadora Externa/UFMS

Documento assinado digitalmente
 **CARMEN LUCIA DE OLIVEIRA CABRAL**
Data: 24/02/2025 14:23:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>
Profa. Dra. Carmen Lúcia Oliveira Cabral
Titular: Examinadora Interna/ UFPI

Documento assinado digitalmente
 **JOSANIA LIMA PORTELA CARVALHEDO**
Data: 26/02/2025 10:58:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>
Prof.^a Dr.^a Josania Lima Portela Carvalhêdo
Titular: Examinadora Interna/ UFPI

Dedico esta tese a cada formador de professores, que se abre para escutar a si e aos outros, que se auto(trans)forma ao formar.

E às crianças da educação infantil, sentido maior da minha decisão de ser formadora de professores.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter oportunizado este momento de extrema importância profissional, iluminando-me em cada novo desafio encontrado nesta trajetória. O caminhar de doutoramento só foi possível porque fui apoiada por pessoas especiais, que estiveram ao meu lado durante todo o tempo, iluminando meu caminho. Agradeço à minha orientadora, professora Dra. Antonia Edna, por ser uma “semeadora de conhecimento e sabedoria” e por ter estado ao meu lado, acompanhando-me no meu processo auto(trans)formativo, com amorosidade e paciência.

Aos meus pais, Gonzaga e Francisquinha, meus grandes orientadores na minha história de vida, que, em sua simplicidade e dedicação imensuráveis, sempre compreenderam minhas escolhas e estiveram ao meu lado, apoiando cada passo. Aos meus filhos, Eros e Enzo, companheiros indagativos do meu esforço em continuar estudando, mesmo sendo pai e mãe deles em todos os momentos. Ao meu companheiro Adriano Melo, que soube me amar com compreensão e companheirismo, transmitindo leveza ao final deste percurso formativo.

Gratidão por cada mestre que tive a felicidade de encontrar neste percurso auto(trans)formativo. Muito obrigada aos meus amigos, companheiros com as quais construí amizades leais, que levarei para a vida: Douglas, Rafaella, Marcella e Edimilson. Às Dirigentes Municipais de Educação, que tão bem me acolheram nos municípios pesquisados. Meu afeto incondicional à minha irmã Raimundinha Melo, minha inspiração para estar aqui; e aos meus irmãos queridos, Cícero e Francisco, por serem carinho e incentivo.

Meu coração enche-se de gratidão por cada amiga, cada amigo, que me acolheu, estendeu-me a mão, auxiliou-me nesses anos e, por fim, mas não menos importante, meu muito obrigada às minhas colaboradoras Aleksandra, Danielle, Eleoneide, Janailda e Lorena, mulheres de sonhos e de esperança, que me permitiram compartilhar a utopia de ser uma formadora de formadores auto(trans)formada. Espero ter deixado um pouco de tudo que experienciamos juntas durante quase um ano de empiria da pesquisa, sentirei saudades...

BARROS, Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira. **Formadores de professores escrevendo experiências de auto(trans)formação**. 2025. 152 f. Tese (Doutorado)-Universidade Federal do Piauí. Programa de Pós-graduação em Educação. Piauí. 2025.

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo analisar as experiências formativas dos formadores de professores da Educação Infantil na perspectiva de auto(trans)formação dessas experiências. A escolha da temática foi motivada pela importância que a experiência tem atuação dos formadores de professores desempenham na sua história de vida profissional, bem como em face do papel que desenvolvem na implementação das políticas de formação continuada no âmbito da Educação Infantil, atuando como responsáveis pelas ações que intentam melhorar a prática educativa na formação continuada. Neste estudo, especificamente foram descritas as experiências de formadores que atuam na formação continuada de professores da Educação Infantil, as compreensões sobre as concepções de formação continuada que nortearam essas experiências. A formação realizada pelos formadores de professores para a auto(trans)formação é compreendida como a necessidade dos professores pelo viés da concepção das experiências, através da qual os sujeitos tomam consciência de si e transformam a formação em espaço propício para emancipação, superando as tradicionais políticas em que atuam, *a priori*, como executores de propostas elaboradas por outros. A investigação foi desenvolvida a partir de uma pesquisa de abordagem autobiográfica, que utilizou como procedimentos metodológicos para coleta de narrativas os ateliês itinerantes de biografização e as agendas de memórias das experiências formadoras. Os sujeitos da pesquisa foram cinco formadores de professores da Educação Infantil que atuam em cinco municípios da região centro-norte do estado do Piauí. Para fundamentar as discussões sobre formação continuada, foram utilizadas as seguintes referências: García (1999), Nóvoa (2009), Vaillant, (2009) e outros. Sobre a formação do formador, o estudo teve como base publicações de Gatti (2008); Kramer (2005; 2007; 2012), entre outros. Em relação à auto(trans)formação, considerou-se as produções de Freire (2015b; 2016c), Henz (2015), Josso (2007) e Signor (2021). Para o tratamento e análise das narrativas, foi utilizada a análise textual discursiva proposta por Moraes e Galiazzi (2016), articulada aos estudos de Souza (2014) sobre análise compreensiva-interpretativa. A pesquisa considerou as dimensões da formação dos formadores vinculadas às ações formativas desenvolvidas com professores da Educação Infantil. Partiu-se do pressuposto de que as experiências de vida e formação dos formadores de professores, ressignificadas a partir de princípios como criticidade e reflexividade, podem contribuir para a auto(trans)formação e construção dos projetos de si. A tese defendida é que as experiências de formadores na formação continuada de professores da Educação Infantil podem ser efetivadas na perspectiva de auto(trans)formação, possibilitando aos envolvidos a (re)interpretação de experiências, a reelaboração de crenças e de teorias dos professores, por meio da reflexão e da conscientização, mobilizando-os para a construção dos projetos de si, comprometidos com a auto(trans)formação, com a transformação e emancipação de professores.

Palavras-chave: Formador de Professores. Experiências. Reflexão. Biografização. Auto(trans)formação.

BARROS, Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira. **Formadores de docentes escribiendo experiencias de auto(trans)formación.** 2025. 152 y siguientes. Tesis (Doctorado) – Universidad Federal de Piauí. Programa de Postgrado en Educación. Piauí. 2025

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo analizar las experiencias formativas de los formadores de profesores de Educación Infantil desde la perspectiva de la auto(trans)formación de estas experiencias. La elección del tema fue motivada por la importancia que la formación continua desempeña en la historia de vida profesional de los profesores, así como por el papel de los formadores en la implementación de las políticas de formación continua en el ámbito de la Educación Infantil, actuando como responsables de las acciones que intentan mejorar la práctica educativa. En este estudio, se describieron las experiencias de los formadores que trabajan en la formación continua de los profesores de Educación Infantil, con el fin de comprender las concepciones de formación continua que orientaron estas experiencias. La formación realizada por los formadores de profesores para la auto(trans)formación se entiende como la necesidad de los profesores desde la perspectiva de la valorización de la experiencia, a través de la cual los sujetos toman conciencia de sí mismos y transforman la formación en un espacio propicio para la emancipación, superando las políticas tradicionales en las que actúan, a priori, como ejecutores de propuestas elaboradas por otros. La investigación se desarrolló a partir de un enfoque biográfico, que utilizó como procedimientos metodológicos para la recolección de narrativas los talleres itinerantes de biografización y las agendas de memorias de experiencias formadoras. Los sujetos de la investigación fueron cinco formadores de profesores de Educación Infantil que trabajan en cinco municipios de la región centro-norte del estado de Piauí. Para fundamentar las discusiones sobre formación continua, se utilizaron las siguientes referencias: Garcia (1999), Vaillant (2009), Nóvoa (2009), y otros. Sobre la formación del formador, el estudio se basó en publicaciones de Gatti (2008); Kramer (2005; 2007; 2012), entre otros. En relación con la auto(trans)formación, se consideraron las producciones de Freire (2015b; 2016c), Henz (2015), Signor (2021) y Josso (2007). Para el tratamiento y análisis de las narrativas, se utilizó el análisis textual discursivo propuesto por Moraes y Galiuzzi (2016), articulado con los estudios de Souza (2014) sobre análisis comprensivo-interpretativo. La investigación consideró las dimensiones de la formación de los formadores vinculadas a las acciones formativas desarrolladas con profesores de Educación Infantil. Se partió del supuesto de que las experiencias de vida y formación de los formadores de profesores, resignificadas a partir de principios como la criticidad y la reflexividad, pueden contribuir al auto(trans)formación y construcción de los proyectos de sí mismos. La producción de datos contribuyó al fortalecimiento de la autonomía de las formadoras de profesores en la formación continua docente.

Palabras clave: Formador de Profesores. Experiencias. Auto(trans)formación.

BARROS, Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira. **Teacher trainers writing experiences of self-(trans)formation. 2025.** 152 p. Thesis (Doctorate) - Federal University of Piauí. Postgraduate Program in Education. Piauí. 2025.

ABSTRACT

The research aimed to analyze the formative experiences of early childhood teacher educators from the perspective of self-(trans)formation of these experiences. The choice of the theme was motivated by the importance that continuing education plays in the professional life history of teachers, as well as the role of educators in implementing continuing education policies in early childhood education, acting as responsible for actions that aim to improve educational practice. This study described the experiences of educators who work in the continuing education of early childhood teachers, aiming to understand the conceptions of continuing education that guided these experiences. The training conducted by teacher educators for self-(trans)formation is understood as the necessity of teachers from the perspective of valuing experience, through which individuals become aware of themselves and transform training into a conducive space for emancipation, overcoming traditional policies where they act primarily as executors of proposals developed by others. The investigation was developed from a biographical approach, which used itinerant biography workshops and memory agendas of formative experiences as methodological procedures for narrative collection. The research subjects were five early childhood teacher educators working in five municipalities in the central-northern region of the state of Piauí. To support the discussions on continuing education, references such as Garcia (1999), Vaillant (2009), and Nóvoa (2009) were used. Regarding the training of educators, the study was based on publications by Gatti (2008), Kramer (2005; 2007; 2012), among others. Concerning self-(trans)formation, the works of Freire (2015b; 2016c), Henz (2015), Signor (2021), and Josso (2007) were considered. For the treatment and analysis of narratives, the discursive textual analysis proposed by Moraes and Galiuzzi (2016), articulated with Souza's (2014) comprehensive-interpretative analysis studies, was used. The research considered the dimensions of educator training linked to formative actions developed with early childhood teachers. It was assumed that the life and training experiences of teacher educators, re-signified from principles such as criticality and reflexivity, can contribute to self-(trans)formation and the construction of self-projects. The data production contributed to strengthening the autonomy of teacher educators in continuing teacher education.

Keywords: Teacher Trainer. Experiences. Self-(trans)formation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	– Infográfico com os passos da pesquisa -----	31
Figura 2	– Infográfico representando a dialética do processo grupal na realização da itinerância formativa -----	42
Figura 3	– Infográfico das temáticas abordadas nos ateliês de biografização -----	43
Figura 4	– Fotografia do painel com palavras escolhidas pelas colaboradoras ----	51
Figura 5	– Infográfico apresentando a organização de cada ateliê itinerante de biografização -----	52
Figura 6	– Infográfico com as unidades temáticas do capítulo 2 -----	67
Figura 7	– Infográfico contendo aspectos impeditivos da experiência -----	83
Figura 8	– Marcas das experiências vivenciadas pelas formadoras de professores-	108
Figura 9	– Síntese das concepções de formação continuada das colaboradoras da pesquisa-----	126
Figura 10	– Esquema demonstrativo das ressignificações das experiências das colaboradoras-----	145
Figura 11	– Dualidade de três unidades de sentido -----	157
Quadro 1	– Categorias de análise do Ateliê 5, com as respectivas características--	49
Quadro 2	– Caracterização das propostas de análise-----	63
Quadro 3	– Concepções de formação de professores e respectivas características (1930-2020) -----	113
Quadro 4	– Formadores de professores: concepções -----	115

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: ENTRE LEMBRANÇAS DE COISAS LONGÍNQUAS E O ENREDO DO OBJETO DE ESTUDO: EXPERIÊNCIAS DE VIDA, DE FORMAÇÃO E DE PESQUISA -----	12
CAPÍTULO 1: CAMINHOS DA PESQUISA: DO MÉTODO AUTOBIOGRÁFICO, DA PESQUISA À DESCOBERTA DO INACABAMENTO -----	30
1.1 Primeiro passo: escolhendo o método de pesquisa-----	32
1.2 Segundo passo: definindo a metodologia-----	33
1.3 Terceiro passo: compondo os dispositivos de pesquisa-----	38
1.4 Quarto passo: caracterizando as colaboradoras e o <i>locus</i> de ocorrência da pesquisa-----	54
1.5 Quinto passo: demarcando a análise das narrativas-----	62
CAPÍTULO 2: VIVEMOS PARA DIZER QUEM SOMOS: QUEM FORMA, APRENDE AO FORMAR? -----	66
2.1 Constituindo-se formador de professores: do estar sendo ao vir a ser-----	68
2.2 A descoberta do inacabamento e os desafios da experiência formadora-----	81
2.3 Marcas das experiências como formadoras de professores-----	98
CAPÍTULO 3: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES DE FORMADORES NO MOVIMENTO DE VIR A SER -----	111
3.1 Formação continuada de professores e hermenêutica dialógica-----	111
3.2 Concepções das formadoras sobre a formação continuada-----	117
3.3 Formadores de professores: resignificando experiências que auto(trans)formam	134
CAPÍTULO 4: FORMADORES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESCRIVENDO EXPERIÊNCIAS DE AUTO(TRANS)FORMAÇÃO -----	150
4.1 A elaboração dos projetos de si e formação continuada: horizontes do pensar certo e da auto(trans)formação-----	155

4.2	Auto(trans)formação dos formadores de professores: experiências formadoras e fazer emancipatório-----	172
4.3	Formadores de professores: (re)interpretando experiências de auto(trans)formação-----	175
	CHEGANDO AO PONTO DE QUE TALVEZ DEVÊSSEMOS TER PARTIDO... DO ESCREVIVIDO O QUE FICOU?-----	181
	REFERÊNCIAS-----	191
	APÊNDICE(S)-----	200
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-----	201
	APÊNDICE B - Imagens do 1º Ateliê-----	205
	APÊNDICE C - Imagens do 2º Ateliê-----	213
	APÊNDICE D - Imagens do 3º Ateliê-----	226
	APÊNDICE E - Imagens do 4º Ateliê-----	242
	APÊNDICE F - Imagens do 5º Ateliê-----	261
	APÊNDICE G - Imagens do Seminário-----	295

INTRODUÇÃO

ENTRE LEMBRANÇAS DE COISAS LONGÍNQUAS E O ENREDO DO OBJETO DE ESTUDO: EXPERIÊNCIAS DE VIDA, DE FORMAÇÃO E DE PESQUISA

*Mas por que sempre lembrar essas coisas longínquas?
A verdade, porém, é que há uns dias inesquecíveis, uns
fatos inesquecíveis, dentro de nós.
Tudo o mais, que vivemos, gira em redor deles.
Toda uma vida se reduz, afinal, a umas poucas emoções,
por muitos anos que vivamos, apesar de viagens,
experiências, realizações, sonhos, saber...
Vivamos tudo – o humano e o universal – nuns pequenos
instantes, obscuros e essenciais (Meireles, 2013, p. 4).*

Início a escrita desta tese narrando sobre as experiências que marcaram as minhas trajetórias acadêmica, pessoal e profissional, pois como refere Cecília Meireles, na epígrafe que abre este texto, creio que “[...] há uns dias inesquecíveis, uns fatos inesquecíveis, dentro de nós. Tudo o mais, que vivemos, gira em redor deles [...]”, razão pela qual compreendo que é necessário rememorar, reviver o passado, para perceber suas relações com o presente e, especialmente, para sonhar as projeções do futuro. Ademais, rememoro as experiências vividas, por meio da escrita narrativa, visto que, ao narrar a vida, busco me autoconhecer e ter consciência sobre as práticas desenvolvidas. Nesse “[...] esforço a que me vou entregando, re-crio, e re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida [...]” (Freire, 2011, p. 21).

Narrar, reviver e recriar as experiências implica na produção de conhecimentos e de aprendizados. Entrelaçando experiências de vida pessoal e experiências profissionais, revela-se um ser único, singular e plural, que se recria na própria história na escrita de si. A narrativa pessoal desafia-me a pensar na intencionalidade de minhas práticas, e, principalmente, exige a reflexão a respeito de experiências desenvolvidas formando professores, bem como explicita o valor dessas experiências nos percursos vividos. Josso (2004, p. 48) relembra a importância de “[...] contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é vivido [...] na continuidade temporal do nosso ser psicossomático”. Considerando as ideias da autora, constato ser importante narrar os acontecimentos que marcaram a minha vida para encontrar os sentidos das escolhas feitas e para compreender como me tornei a pessoa e profissional que sou.

Nasci e vivi os seis primeiros anos de minha vida junto de minha família, em áreas rurais do município de Castelo do Piauí. Como relatei em minha dissertação de mestrado, a serenidade vivida na infância foi interrompida aos seis anos de idade, quando fui levada para a cidade a fim de estudar, tendo em vista que não existia escola na comunidade onde morava. Com essa mudança, minha vida passou a ser marcada pela responsabilidade de estudar durante a semana na cidade. Nos finais de semana,

deslocava-me para a casa de meus pais (Barros, 2017). Essas memórias remetem-me novamente às poesias de Cecília Meireles, principalmente aos versos que dizem: “Minha infância foi sobre um velho tapete oriental. Nele aprendi a beleza das cores. Nele Sonhei com as raízes do azul e do encarnado. E sempre me pareceu que o desenho era uma escrita: Que o tapete falava coisas, eu que ainda não podia entender (Meireles, 2013, p. 4).” Esses versos fazem-me recordar o que vivi na infância e refletir sobre o que representam na constituição de minha identidade como pessoa e profissional. Com a maturidade, compreendi as razões pelas quais a educação escolar e o trabalho na área ocupam lugares de destaque em minha vida. Compreendi, também, inspirada em Freire (2014), que a educação sozinha não consegue operar mudanças e transformações na atual estrutura social, mas, sem ela, não será possível avançar na formação de ser humano solidário, fraterno e politicamente comprometido com a construção de uma sociedade com menos injustiça e desigualdade social.

Não dá para esquecer o meu ingresso no Ensino Fundamental, pois eu não frequentei a Educação Infantil. Recordo-me, até hoje, que as classes de alfabetização eram formadas pelo “A” forte e “A” fraco. Minha madrinha, pessoa que tenho como segunda mãe, matriculou-me na etapa mais acessível da alfabetização, pois ingressei na escola aos cinco anos e meio de idade, e não tinha como ser matriculada no jardim (educação infantil), um desejo reprimido desde a infância. No primeiro dia, fui chamada pela professora para fazer um diagnóstico e, surpreendendo a ela e às crianças da turma, respondi por inteiro a avaliação escrita e as indagações feitas verbalmente, reconhecendo todas as letras do alfabeto. Fui, então, promovida para a turma do “A” forte. Fiquei nessa escola até o 5º ano do Ensino Fundamental.

Os anos finais do Ensino Fundamental, fiz na Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), que, naquela época, era a única escola que ofertava “ginásio” na cidade. O Ensino Médio, cursei na primeira escola desse nível de ensino existente na cidade. Fui da primeira turma, que era em sistema de blocos, um projeto piloto da Secretaria Estadual de Educação do Piauí para atender à demanda reprimida de Ensino Médio nas cidades do interior do estado. Assistíamos aulas nos turnos tarde e noite, e os blocos eram organizados com os componentes curriculares, de forma a preencher a carga horária das três séries do Ensino Médio.

A formação para a carreira docente resultou da aprovação no vestibular da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), em 1996, para o curso de Licenciatura em Educação Física. Na ocasião, mais uma vez, buscava estudos e melhores condições de vida e trabalho. Com a aprovação no vestibular, tive que enfrentar novos desafios: migrar para outra cidade, a capital do Piauí, Teresina, e ficar ainda mais distante de minha família. Obter aprovação em vestibular de uma universidade pública não era algo fácil, principalmente para uma estudante de baixa renda com formação básica de escola pública do interior do estado, fato que influenciou minha decisão de concorrer a um curso com o qual me identificava e que considerava como favorável às minhas condições.

Em relação à inserção profissional, os primeiros contatos com a sala de aula, como professora, como costuma ocorrer com demais colegas de profissão, foram marcados pela sobrevivência e a descoberta. Por um lado, vivenciei a decepção por esperar que as idealizações da docência, emergentes no processo formativo, efetivasse-se nas concretas condições de trabalho. Vivi um choque de realidade. Por outro lado, essa fase da carreira profissional oportunizou muitas descobertas e intensos aprendizados, que repercutiram na constituição de minha identidade profissional, fazendo-me perceber que, embora a opção pela Licenciatura em Educação Física tivesse resultado de determinadas circunstâncias de vida, configurou uma conquista resultante de muito esforço, de sofrimento e de dedicação. Hoje compreendo que essa escolha foi marcada pelo desejo de desenvolvimento pessoal e profissional.

A constituição de minha identidade profissional docente tem sido afetada por uma variedade de experiências e pela produção de saberes ao longo do percurso de vida pessoal e profissional, abrangendo desde a formação pré-profissional, a formação inicial, quando precocemente ingressei na carreira (no segundo semestre da graduação comecei a atuar como docente), até as experiências profissionais, os diálogos com os pares, entre outros. Rememorar esses percursos faz aflorar muitas emoções e reflexões importantes para o autoconhecimento. Percebi que me faço e refaço como professora todos os dias, construindo e fortalecendo saberes e conhecimentos produzidos nos diferentes espaços formativos e nas práticas desenvolvidas na vida, inspirando-me em pessoas, por vezes, repudiando comportamentos e gestos que não considero dignos da docência, buscando ampliar a dimensão humana nas experiências profissionais, sempre guiada pelo desejo de formar pessoas que se comprometam com a (re) construção de uma sociedade com justiça social.

Ao longo de minha trajetória profissional, tive a oportunidade de desempenhar diferentes funções profissionais, como, por exemplo, no período de 2002 a 2012, coordenei a área de Educação Física no âmbito da Secretaria Municipal de Educação em Castelo do Piauí, onde atuei como formadora de professores, inicialmente em minha área de formação e, posteriormente, desenvolvendo a formação continuada de docentes lotados em outros níveis e modalidades de ensino.

A partir dessa experiência, iniciei a desafiadora trajetória como formadora de professores, inicialmente no município de Castelo do Piauí, espaço inicial de sonhos como profissional da educação. Depois disso, tenho atuado em outras municipalidades do Território dos Carnaubais: Juazeiro do Piauí, Assunção do Piauí, Sigefredo Pacheco e outros. Isso foi possível porque, no final do ano de 2012, em parceria com uma colega de profissão, elaboramos uma política pública denominada Educação Infantil em Ação. A política mencionada tem como

um de seus objetivos implantar uma política de formação continuada para os profissionais que atuam na Educação Infantil, almejando “[...] o fortalecimento das práticas pedagógicas como mediadoras das aprendizagens e do desenvolvimento infantil, bem como o redimensionamento do olhar das professoras para melhor atenderem às necessidades das crianças” (Melo; Barros, 2020, p. 35). Posteriormente, as demandas de atendimento à formação de professores foram expandidas para outras etapas e modalidades da educação.

Falar em formação continuada tem se tornado mais desafiador diante da emergência de legislações que realçam a necessidade de valorização da formação continuada de professores, fato que sempre esclareço nas formações em que atuo como formadora. Procuro registrar o quanto a formação continuada contribui para a melhoria dos processos educacionais, não porque a formação inicial seja insipiente, mas porque vivemos tempos de mudanças rápidas no mundo e na sociedade. Convém esclarecer que a melhoria dos processos educacionais não depende apenas dos investimentos na formação de professores, visto que diferentes fatores têm implicações nesses processos, como a valorização social da profissão, as condições de trabalho entre outros fatores.

Atuando como formadora de professores, senti a necessidade de entender melhor as necessidades formativas e profissionais de quem atua na profissão docente. Como pesquisadora, fui provocada por esta inquietação, quando, em 2017, adotei como objeto de estudo, no Mestrado em Educação, a relação entre a formação continuada e a prática educativa do coordenador pedagógico no contexto escolar. Os resultados da pesquisa apontaram que o coordenador pedagógico precisa ser bem formado, que o currículo dessa formação precisa dispor de propostas diversificadas que viabilizem a apropriação e a produção de conhecimentos, além de reflexões e práticas que possibilitem a esse profissional conhecer e intervir na escola, favorecendo a construção de um ambiente educativo capaz de promover o desenvolvimento das aprendizagens requeridas. Essas aprendizagens envolvem construir conhecimentos profissionais que focalizem o trabalho coletivo e interdisciplinar, a ética e a cidadania, na perspectiva de uma educação de qualidade e de uma sociedade cada vez mais inclusiva (Barros, 2017).

Durante o Mestrado em Educação, principalmente a partir da leitura das obras de Nóvoa (1991), Warshauer (1997, 2001), Zabalza (1994), ampliei o meu interesse pela narrativa biográfica e passei a refletir mais sobre a importância dos registros e das narrativas para a construção do conhecimento científico e para uma melhor compreensão da realidade circundante. Trabalhar com essa abordagem de pesquisa foi significativo para mim, como pesquisadora e como pessoa, por me fazer entender a importância de valorizar as crenças, as

experiências, os valores e as singularidades das colaboradoras, uma vez que as experiências pessoais e profissionais materializam o andarilhar dos narradores e revelam os significados que atribuem ao que foi vivido.

O encontro com as narrativas orais e escritas oportunizou inteirar-me das autobiografias das colaboradoras, o que foi muito instigante. Como formadora, percebi o quanto é difícil e desafiador para os professores que ocupavam outras funções pedagógicas assumirem a formação continuada de professores. Com esses profissionais, constatei a resistência à formação por parte de colegas professores, o que ocorre devido à falta de ânimo para saírem da zona de conforto, ou seja, para vivenciar novos desafios.

Para continuar minhas narrativas a respeito do que tenho vivenciado, não só como formadora, mas, também, como professora, entendo que é preciso questionar as práticas desenvolvidas, a fim de pensar nas possibilidades de ressignificações, caso haja necessidade. A experiência como formadora tem evidenciado a importância de formar os professores para a compreensão de que é preciso sair da condição de profissional dono do saber, que determina os fluxos curriculares, que não está habituado a ser questionado, para ocupar o lugar de profissional da aprendizagem, que pode aprender e se reinventar todos os dias. Um profissional que necessita de parcerias e, principalmente, abrir-se para a formação continuada e para aprender permanentemente.

Evocar o vivido acerca de processos formativos continuados de professores tem potencialidades para fazer fluir aspectos para uma reflexão a respeito do que foi experienciado nos percursos de vida e para produção de novas aprendizagens, pois, como afirma Josso (2004, p. 214): “Eu aprendo com o que cria ou criou ‘experiência’ para mim, daí extraio ‘alguma coisa’, algo que passo a guardar comigo, cuja evocação me pode permitir uma retomada, uma reinterpretação e que serve de referencial para a minha ação ou pensamento”. As experiências evocadas podem constituir referências para a reinterpretação do vivido e, quem sabe, para balizar decisões do presente e para o planejamento de futuras ações profissionais. Para Souza e Abrahão (2006, p. 142), evocar revela a “dialética entre o vivido, passado, e as prospecções de futuro”.

As experiências como pesquisadora têm evidenciado ainda mais as sutilezas da formação docente e das práticas de formadores de professores e, em relação a esses aspectos, a pesquisa autobiográfica ajuda a compreender melhor os fios e as tramas que constituem a formação e as práticas dos formadores, evidenciando a urgência de uma ação formativa diferenciada, centrada na humanização dos processos formativos. No percurso como professora/pesquisadora/formadora, os registros autobiográficos continuaram presentes, tanto

na minha formação acadêmica, quanto nas atividades de ensino com/para os professores em formação. Foram e são utilizados nas dinâmicas adotadas, bem como nas várias temáticas exploradas a partir de roteiros de inspiração, dentre eles, os registros orais e escritos das experiências professorais, usados, principalmente, como instrumentos de autoavaliação.

A análise dessas experiências, bem como as leituras sobre essa temática, aponta que, para avançar na formação continuada de professores da Educação Infantil, será necessário investir na formação de formadores socialmente comprometidos com a efetivação de práticas educativas emancipatórias, que superem experiências condicionadas ao conformismo e ao acabamento. As práticas educativas emancipatórias exigem a reflexão sobre as experiências, o que pode ser vivenciado por meio das narrativas autobiográficas (memórias das experiências formativas) de professores formadores da Educação Infantil.

Assim, para o desenrolar investigativo desta proposta de pesquisa, utilizei os ateliês itinerantes de biografização e as agendas de memórias da formação como dispositivos de produção de narrativas, vivenciados com a colaboração de formadoras de professores inseridas em processos contínuos de formação continuada. Para amparar a orientação teórica trago como suporte o paradigma crítico, fundamentado em uma ontologia crítico-emancipatória, visto que, na qualidade de pesquisa-formação, poderá constituir-se auto(trans)formadora. Este paradigma focaliza a geração de teorias a partir da prática ou da ação.

Estudos guiados pelo paradigma crítico são desenvolvidos para propiciar mudanças de interesse social e, portanto, devem estar integrados à prática. Cabe ao pesquisador buscar conscientização de si e dos demais colaboradores da pesquisa, o que requer compreensão e análise abrangentes da situação real, para que formas alternativas de lidar com problemas e seus respectivos equacionamentos possam ser identificados. Os estudos críticos, pelo fato de envolverem movimentos dialéticos entre pesquisa e prática, requerem embasamento teórico que nesse estudo teve como orientação teórica a hermenêutica dialógica, quando embarquei na aventura de refletir sobre a escuta e o diálogo na educação encontrei as contribuições da hermenêutica gadameriana, logo no início do processo de doutoramento no componente curricular epistemologia da pesquisa. Hoje ao navegar nessas águas da pesquisa, as buscas por uma teoria que fundamentasse essa pesquisa me fizeram descer de vez em quando em algumas costas, para refletir sobre o motivo de uma proposta baseada na escuta e no diálogo, justifico a hermenêutica dialógica, cujos sentidos contribuem para a construção de uma reflexão a necessidade da escuta nos processos formativos a partir de importantes intersecções entre Gadamer (2004) e Bakhtin (2015), principalmente, convergências que se aproximam de respostas possíveis e nos permitem orientar o percurso: primeiro, a condição universal do

entendimento dado na história ou no outro, em um entendimento arquitetônico da alteridade e de si mesmo; segundo, a fusão de horizontes e exotopia (desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior) ao diálogo de solo; e, finalmente, o terceiro, o diálogo para além da palavra e como aperfeiçoamento para a escuta como um ato responsivo e abrangente. Os percursos que tracei para esta viagem dificilmente serão possibilidades de descoberta de novas terras, pois implicam ver com novos olhos o que já foi visto, sobre a experiência a formação e a auto(trans)formação dos formadores de professores.

Tanto as propostas de Gadamer (2004) quanto as de Bakhtin (2015) têm um caráter dialógico que reconhece princípios fundamentais. Para Gadamer, pode-se dizer que ele qualifica a experiência humana do mundo em geral como hermenêutica, dada a nossa constante necessidade de nos orientarmos, de compreender, pois "o entendimento está ligado à linguagem" (Gadamer, 2004, p. 233) e nela vivemos sem que isso seja relativista. Para Gadamer (2004) existe um processo hermenêutico contínuo, [...] "um mundo que já se interpretou, um mundo já coeso em suas relações, no qual a experiência entra como algo novo que rompe com o que havia guiado nossas expectativas, e que quando é interrompido é ordenado de novo [...]".

Para o autor, o movimento em direção ao outro parece vir primeiro de si mesmo e depois reconhecer a alteridade na própria experiência, que se enriquece e se atualiza a cada vez com o outro. O mundo já existente também é evidente como História que esteve em contínuo processo de compreensão e interpretação e na qual nos inscrevemos no próprio momento do *ser-no-mundo*. Gadamer (2004) não apenas aponta o consenso, mas também o equívoco e a estranheza que nos move a compreender e buscar sentido.

Complemento a justificativa da proposta teórica com a teoria de Bakhtin (2015) que vai na direção oposta: do outro para o eu, no outro ou no mundo da vida, pois Bakhtin reconhece a história na qual nos inscrevemos. Da mesma forma, a linguagem na extensão de sua multidimensionalidade e não apenas da palavra, em sua polifonia, no sentido e na compreensão como condição de universalidade na arquitetura do mundo da vida: "Para revelar os novos momentos de sua infinitude, o significado, como a palavra que descobre seus significados apenas em um contexto, deve entrar em contato com outro significado a cada vez." (Bakhtin, 2015, p. 139). Tanto Gadamer quanto Bakhtin parecem concordar com o círculo que implica a atualização do significado e da compreensão do mundo.

Se com Bakhtin (2015) percebemos a complexidade da compreensão na exotopia em nossas fronteiras corporais inscritas no mundo da vida, com Gadamer (2004) reconhecemos as tensões inerentes à compreensão e a iminência de pelo menos três horizontes: o seu, o meu, o da história em que e para a qual estamos dispostos. Para Gadamer (2004, p. 373), "os horizontes

do passado e do presente se fundem em um movimento constante como aquele que constitui a essência do entendimento e que é a própria linguagem, um círculo hermenêutico.” A fusão de horizontes é aquela que se torna comum a partir do próprio e dos outros, na periferia do eu e do tu, no âmbito do outro. Essas questões nos remetem às dimensões éticas e estéticas dos atos, todos os atos dirigidos a outros, alguns deles sendo os da fala e da escuta, nunca desvinculados do social e do histórico, portanto, profundamente ideológicos e carregados de incertezas e opacidades e incompreensões do diálogo inacabado que é a própria vida.

De acordo com os pressupostos do paradigma crítico eleito como lentes da pesquisa, percebi que o homem pode tornar-se autor e senhor de sua vontade, ao ter consciência de sua condição de sujeito da história e de sua capacidade de agir no mundo, situando-se como um ser histórico-social com a coletividade, possibilitando a construção de histórias de interações e de transformações da realidade.

A hermenêutica dialógica e as ciências do espírito concebem a formação para a auto(trans)formação com a reivindicação de um status científico e espiritual que é transmitido através do amor. E este ponto enfatiza: "O educador é caracterizado por uma dupla dimensão: o amor pelos valores culturais que ele deve ter vivos em sua alma para poder transmiti-los, e o amor pelo indivíduo em formação" (Vilanou, 2002, p. 213). Esse mesmo amor, no ato estético de contemplação do outro, é o que nos introduz no ato ético, uma vez que são inseparáveis.

Bakhtin (2015), tomando o exemplo de quem sofre, diz: "aquele que consegue experimentar a postura vital de quem sofre pode me incitar a um ato ético: ajuda, consolo, reflexão cognitiva" (p. 31). Esta experimentação pode realizar-se escutando, não só quem sofre, mas também quem ensina e quem aprende, sendo o formador de professores o primeiro a tomar consciência da sua visão excedentária do professor, aquele que o introduz na escola – assim como a mãe introduz a criança na vida – e o nomeia, num encontro de amor pedagógico, do amor que escuta e é ouvido. A hermenêutica sempre se propôs como tarefa estabelecer o entendimento onde não há entendimento ou onde foi distorcido” (Gadamer, 2004, p. 387).

A formação de professores, na atualidade, precisa ser vista como a formação para a diversidade, precisa ser plural, uma vez que representa uma realidade formada por muitas realidades. Todo o processo educativo precisa ser bem pensado, ou seja, precisa ser compreendido, através de uma interpretação cuidadosa, onde os ambientes formativos possam ser de fato o lugar onde os formadores de professores podem compreender a formação que realizam, não mais limitada a um saber objetivado e tecnicista, mas fundamentada num movimento comunicativo e dialógico e de escuta.

A dimensão formativa da educação deve promover a autonomia, a justiça social e a dignidade humana, e isso só poderá ocorrer de fato se o processo acontecer em uma perspectiva dialógica, onde o professor é levado a questionar, criticar, refletir e, acima de tudo, agir. As relações que se estabelecem e as ações desenvolvidas nos espaços formativos na perspectiva de uma ação hermenêutica dialógica oportuniza ao formador de professores um processo de confrontação consigo mesmo, com suas crenças, preconceitos, e ideologias, permitindo um entendimento dos seus medos, das suas dúvidas, ou seja, a compreensão dos porquês e o esclarecimento dos acontecimentos que atormentam sua vida. A partir desta compreensão, se propõe uma nova construção do ser que se auto(trans)forma continuamente.

Baseada na perspectiva hermenêutica dialógica, os espaços de formação podem deixar de ser um aparelho reprodutor de ideologias, onde se preparam professores para a obediência e alienação e pode passar a ser um placo onde os sujeitos possam ser atuantes e possam ocupar um papel responsável pela promoção do enfrentamento das relações de opressão e injustiças sociais. No que tange à formação continuada, a hermenêutica vem oportunizar uma retomada do diálogo e da reflexão, onde o processo de interpretação e compreensão exige uma abertura aos pensamentos e visões de mundo e do outro. Nessa perspectiva, os espaços formativos deixam de ser um espaço de reprodução de conhecimento para se tornar um espaço de apropriação crítica do conhecimento.

A hermenêutica por ser a arte de interpretar a realidade possui como horizonte provar que a verdade não é absoluta. O alcance da verdade é propiciado pelo caráter de abertura que o método autobiográfico oferece, o que faz com que existem inúmeras formas de se chegar até ela. Amparada pelo paradigma crítico a hermenêutica dialógica, oferece bases para uma formação continuada aberta a descobertas pautada em prática de liberdade que ocorre por meio da experiência e da compreensão do mundo e oferece alternativas inclusive explicativas para uma educação com base na interpretação da vida e do mundo na construção do conhecimento por meio de um processo criativo e auto(trans)formativo, contrária ao tipo de formação reprodutivistas, fruto da educação bancária criticada por Freire (2016c).

Freire (2016c) explica que os homens são capazes de reinventar o mundo e não apenas de reproduzi-lo, pois, como seres de decisão e de ruptura, podem lutar pela liberdade e pela autonomia contra a opressão, o que certamente os condiciona a um processo educacional e não ao adestramento, conforme pressupõe o paradigma crítico. Esse paradigma caracteriza-se por ser emancipatório, por convidar o sujeito a um processo de reflexão e de análise sobre a sociedade em que está inserido, a fim de perceber as possibilidades de mudanças que é capaz de gerar. De acordo com Freire (1989, p. 157), a ideologia emancipatória desenvolve-se

contemplando “assuntos”, ao invés de meros “objetos”, tornando possível para o “oprimido” participar da transformação histórico-social em sua realidade. A forma de realizar esse processo, segundo o autor, é por meio de uma educação libertadora, que permita às pessoas se tornarem sujeitos ativos de seus próprios processos educativos/formativos.

Carr e Kemmis (1986) argumentam em defesa de uma pesquisa para a educação em contraposição a uma pesquisa sobre a educação. Em sintonia com os autores mencionados, defendo a necessidade de que os sujeitos educacionais dos processos formativos nas redes de ensino da Educação Básica participem efetivamente das pesquisas, e que os pesquisadores estejam ativamente inseridos na realidade educacional investigada, como forma de contribuição para melhorar a educação em situações concretas. Isso denota que os formadores de professores precisam desenvolver um entendimento sistemático a respeito das condições que moldam, limitam e determinam suas ações para, então, serem capazes de se emanciparem e de si auto(trans)formarem.

Dando sequência à narrativa sobre minha história de vida acadêmica e profissional, reconheço que sou uma profissional em construção, pois estou em constante processo de formação continuada, sempre procurando conciliar trabalho e estudos para me encontrar no seio das atividades e das pesquisas que realizo. Assumo o desafio de ser, de aprender, de criar, de propor e de me construir permanentemente como uma pessoa e uma profissional que reflete sobre o que faz e que quer saber por que faz. Conforme destaquei anteriormente, vivencio a formação continuada de professores da Educação Infantil desde 2013, quando a gestão do município de Juazeiro do Piauí convidou-me para coordenar um processo formativo desses profissionais, que era incipiente no município.

Coordenar um processo formativo de professores era algo novo para mim, pois, até aquele momento, conhecia apenas programas de formação direcionados para outras etapas da Educação Básica. A cada encontro que realizava com as professoras, descobria mais desse misterioso “mundo”, que é a Educação Infantil, descortinando-o de forma diferente pelas peculiaridades da etapa, e me encantava a cada descoberta. Reconhecia, estranhava, ampliava e transformava o que havia vivido como formadora em outras etapas da Educação Básica. Queria mais: saber mais, aprender mais para ser mais.

A proximidade com as crianças durante as visitas pedagógicas nas escolas de Educação Infantil, principalmente pela observação atenta do modo como realizavam as atividades propostas pelas professoras, apontou a necessidade de me apropriar mais a respeito dos fundamentos teóricos e epistemológicos relacionados à abordagem e função social das práticas educativas na Educação Infantil. Senti necessidade de conhecer a essência da Educação Infantil,

suas funções sociais e as abordagens teórico-metodológicas relativas ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças.

Com essa experiência, e em muitos outros momentos da minha formação e atuação profissional, percebi o quanto as concepções que construímos podem se consolidar como modelos cristalizados para guiar nossas ações, bem como deparei que essas concepções e a (des)valorização do outro (na sociedade, na cultura, na família e amigos) impacta o valor que atribuímos às nossas concepções, crenças e valores. Esse fato precisa ser considerado e problematizado nos processos de formação de professores de modo a serem construídas novas relações entre formadores e professores, percebidos como adultos em formação nos diferentes tempos e percursos de vida profissional. Sobre os processos formativos, Formosinho (2009) afirma que, para avançar na efetividade da formação de professores, é necessário superar a dicotomia entre as funções de concepção e execução, em que, de um lado, estão os gestores, decisores, planejadores e formadores e, do outro, os formandos, considerados como alunos carentes, encarados como formandos-alunos, e não como adultos e profissionais sujeitos e autores de sua própria formação.

Ao analisar minhas lembranças neste processo de escrita, constato a relevância das narrativas na construção do meu pensar e de meu fazer pedagógico, tanto em minha formação acadêmica, pessoal, quanto como formadora de professores, pois, na medida em que reflito sobre as experiências evocadas, percebo o quanto contribuíram para a ressignificação de minha prática educativa, potencializando investimentos em meus processos formativos. Como pessoa em formação, voltada para o ser e para o vir a ser, aprendi a buscar e a valorizar esses processos e a assumir a urgência da inteireza de vir a ser mais em cada momento.

Feitas essas considerações, ressalto que, em 2018, com o mestrado concluído, afastei-me das redes de educação nas quais atuava como professora da Educação Básica para me dedicar somente à função de formadora de professores, de assessora e de consultora pedagógica nas redes de ensino dos municípios de Juazeiro do Piauí, Assunção do Piauí e Sigefredo Pacheco. Conforme afirmações anteriores, essas redes de ensino estão situadas no Território dos Carnaubais, na região centro-norte do estado do Piauí. Um dos objetivos do trabalho foi a construção de propostas curriculares municipais, tarefa desenvolvida com a participação dos professores, em face das exigências da Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Realizando a formação dos professores e mediando a construção dessas propostas curriculares, fui compreendendo que é preciso estar disposta para observar as realidades sociais e educacionais em suas complexidades e para enfrentar as situações-limites que se apresentam por meio dos inéditos-viáveis, definidos por Nita Freire (1992, p. 206) como uma coisa inédita,

ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e, quando se torna um "percebido destacado" pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade. Foi, por conseguinte, a necessidade que provocou em mim o movimento de agir e dá sentido à ação, na busca de compreensão e de transformação do vivido. Em síntese, descobri, nesse período, que o formador de professores deve adotar atitude de humildade, reconhecendo que tem muito a aprender com as práticas formadoras e com os formandos professores.

A realidade de atuar na formação exigiu de mim finalizar outra graduação. Dessa vez, na área de Pedagogia, que estava em *stand by* em razão de meu compromisso com o Mestrado em Educação. Retomar o curso de Pedagogia desafiou-me a reconstruir o idealizado e a superar situações divergentes para chegar o mais próximo possível do ideal profissional em cada percurso de meu fazer pedagógico. Essa realidade, novamente, fez-me ficar entre a necessidade de investir em minha formação e as experiências de mediação desafiadoras que envolvem formar professores (no caso, para a construção de propostas curriculares, para sanar dúvidas que surgiam ao longo desse processo e para fazer as correções de textos), mas, também, me fez perceber uma afinidade maior com os textos produzidos pelas professoras que redigiam as propostas curriculares da Educação Infantil.

É conveniente destacar que a tarefa de formar professores, gestores e coordenadores pedagógicos exigiu que a teoria nutrisse a análise da realidade, da atividade humana, visto que a prática educativa sempre traz novas solicitações que, muitas vezes, ultrapassam o limite teórico do estudo realizado e apresentam a necessidade de avançar na produção do conhecimento. Com base nos conhecimentos e na análise das situações concretas que vivenciei, busquei, com a colaboração das equipes de trabalho, a compreensão da teoria em função de objetivos profissionais, da melhoria da prática e para a construção de uma nova prática para/com os docentes. Ao longo de todos os processos formativos, um objetivo comum norteou os trabalhos: assegurar o sucesso escolar de todos os estudantes, por meio da melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, investindo na formação dos professores ao longo da vida para atuarem reflexivamente como profissionais de mudança.

No ano de 2019, iniciaram as formações para a implementação das propostas curriculares. Nessa ocasião, o trabalho desdobrou-se em definir equipes formadoras no âmbito das redes de ensino para que pudessem conduzir com autonomia os processos de formação de professores. Mantive a minha disponibilidade mais voltada para a Educação Infantil, por me identificar com essa etapa da Educação Básica. No diálogo com meus pares, reencontrei-me com a sala de aula, seja por meio do acompanhamento pedagógico, seja ao ouvir seus relatos

orais a respeito das vivências cotidianas na escola, algo que carrego comigo. Procurei, como formadora, em um esforço comprometido, oportunizar as situações pertinentes para que cada docente fizesse a exploração de variadas alternativas metodológicas para a aprendizagem acontecer efetivamente, sustentada nos estudos e nas reflexões, assim como no planejamento mais flexível para dar conta do que estava proposto na proposta curricular municipal. Reforço, assim, a percepção de que a formação de professores é um trabalho político, histórico, ético, estético, exigente, rigoroso e complexo.

Entendo que, como formadores de professores ou como professores em formação, é pertinente manter a proximidade com os pares e exercitar a reflexividade para compreender o momento vivido, para perceber como cada professor constitui sua identidade profissional docente, como sente, pensa e se encontra no exercício da profissão. Não é possível ignorar o que cada pessoa é, as marcas que traz consigo e o que a desafia. O conhecimento desses aspectos fortalece a formação, que acontece com sujeitos reais, em espaços e tempos históricos. Reforço, portanto, a necessidade de que a formação de professores seja desenvolvida em uma perspectiva de educação de adultos, em que as práticas e os efeitos dessa formação decorram de um trabalho baseado na intencionalidade de corresponder às demandas do trabalho docente, sem se esquivar do compromisso com a formação humana dos envolvidos.

Para o alcance desse propósito, é necessário que os formadores de professores exercitem a reflexão e elevem o nível de consciência de si, do outro e do contexto sócio-histórico, assim como compreendam a dinamicidade que envolve a formação e a atuação docentes, buscando oferecer possibilidades para o desenvolvimento da consciência crítica, haja vista que todo processo formativo de professores precisa estar a serviço da finalidade emancipatória da educação, permeada pelo desenvolvimento da consciência crítica. Essas considerações sustentam a necessidade/responsabilidade de considerar que as mudanças na sociedade afetam a formação e o trabalho dos professores, o que desafia instituições e formadores a investirem na superação de modelos formativos voltados, meramente, para a formação tecnicista, sem levar em conta as diferentes dimensões inerentes à formação e às práticas dos professores. Partindo da contextualização de minha história de vida pessoal e profissional, apresento, a seguir, o processo de delimitação do objeto de estudo.

1.1 A definição da tese e de seus objetivos

Como um percurso vivo, a definição do tema, da questão norteadora e dos objetivos do trabalho sofreu modificações. No processo de seleção para o Doutorado em Educação, ocorrido

em 2020, com ingresso estipulado para 2021, apresentei o projeto que tratava sobre os desafios da alfabetização no período pós-pandemia, em virtude do momento vivido, cuja proposta propunha articular vivência e formação. Logo na entrevista, etapa do processo de seleção, a orientadora fez-me perceber as nuances da temática para uma tese.

As aulas dos diferentes componentes curriculares nos primeiros seis meses de mestrado, bem como as leituras sugeridas pela orientadora, fizeram-me percorrer um caminho reflexivo relacionado à minha trajetória de vida e de trabalho. Pensei, inclusive, em analisar a apropriação da leitura e da escrita na Educação Infantil. Mas, foi durante as conversas no grupo de estudo e no componente Seminário de Pesquisa II, que uma pergunta simples feita pela orientadora fez-me retornar ao território de pesquisa sobre a formação continuada. Dessa vez, envolvendo os formadores de professores da Educação Infantil. Além dos componentes curriculares obrigatórios, investi nos estudos e em outras atividades, como grupos de pesquisa, encontros de orientação, além de me debruçar sobre as teorias da narrativa autobiográfica e sobre a formação continuada realizada pelos formadores de professores.

A partir da compreensão das experiências da formação realizada pelos formadores de professores da Educação Infantil, propus-me a abordar as experiências dos formadores como atributo para repensar e ressignificar a formação continuada como prática de auto(trans)formação para liberdade e emancipação, tendo como fundamentação teórica estudos de Alarcão (1996, 2001), Campos (2018), Candau (2004), García (2010), Krammer (2012), Machado (2014, 2015), Ostetto (2004, 2013), Samia (2017), Vaillant (2003).

Para tal, acredito que as narrativas de formação constituídas por fragmentos de falas e registros de formadores de professores que aceitam o desafio de se reconstruir num espaço de formação ousado, podem apontar fragilidades e potencialidades circunscritas nas experiências vividas por esses formadores, ao formar professores. No entrelaçamento, os registros apresentam-se como significativos para mudança e auto(trans)formação dos sujeitos colaboradores da pesquisa. A partir desse entendimento, questiono: De que modo a reflexão sobre as experiências presentes nas autobiografias dos professores formadores, mediadas pela formação continuada, possibilitam a auto(trans)formação para a emancipação e elaboração de projetos de si? E, a partir dessa questão, redefini os objetivos do trabalho.

Em linhas gerais, a pesquisa teve como objetivo geral analisar experiências dos formadores na formação continuada de professores da Educação Infantil na perspectiva de auto(trans)formação dessas experiências. Para alcançar esse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: descrever as experiências de formadores na formação continuada de professores da Educação Infantil para compreensão das concepções de formação

continuada que norteiam as experiências de formadores de professores da Educação Infantil; interpretar o que os formadores narram sobre si e sobre suas experiências na formação continuada de professores da Educação Infantil; e compreender os projetos de si de formadores de professores da Educação Infantil para materializar a formação continuada como horizonte de pensar e fazer emancipatórios.

A tese defendida é que as experiências de formadores na formação continuada de professores da Educação Infantil podem ser efetivadas na perspectiva de auto(trans)formação, possibilitando aos envolvidos a (re)interpretação de experiências, a reelaboração de crenças e de teorias dos professores, por meio da reflexão e da conscientização, mobilizando-os para a construção dos projetos de si, comprometidos com a auto(trans)formação, com a transformação e emancipação de professores.

Conforme evidenciei anteriormente, trilhar o caminho da pesquisa iniciou muito antes do ingresso no doutorado em educação. Este trabalho resulta de um percurso intenso, efetivado em um espaço e um tempo determinados, partilhado com diferentes atores sociais (familiares, amigos, professores, colegas, alunos, pesquisadores, entre outros), que exigiu reflexão e atitude persistente de pensar sobre o vivido, o estudado e o idealizado, a fim de orientar o meu próprio pensamento sobre as escolhas e os motivos que me guiaram até aqui para empreender a pesquisa.

Para redigir sobre a importância da pesquisa, principalmente sobre o momento em que me propus a realizá-la, busquei inspiração em Paulo Freire para “enxergar” a dificuldade de muitas pessoas de se autorreconhecerem como sujeitos de suas vidas e dos seus fazeres, o que limita vislumbrar alguma possibilidade de mudança na realidade. Pesquisar sobre experiências de formadores de professores, na perspectiva da auto(trans)formação, significa abertura para uma formação problematizadora e emancipatória.

Nesse percurso da minha formação continuada na pós-graduação, ao revisitar o vivido sobre formação continuada e sobre formadores de professores, depois do mestrado, no doutorado, pude distinguir, em uma história singular, diferentes histórias. Os sentidos mudam e a própria autobiografia é ressignificada, pois a escrita de si tem potencialidade para humanizar e libertar, desafiando para a autoria do texto da própria vida, da formação e da profissão. Nessa perspectiva, considerar a formação do formador de professores, que se encontrava como pesquisador, foi possível reescrever minha própria história, inferindo uma autoanálise do que vivi. Como afirma Pineau (2003, p. 196), a autobiografia é “[...] antes de tudo um instrumento de busca, [que] implica em uma perspectiva formativa em que o próprio autor analise sua história”. Ao pensar os acontecimentos, avaliar e tomar decisões, isso profissionalmente

falando, ainda no início da pesquisa, percebi como a leitura afetou as minhas decisões como formadora de professores. Ao longo dessa trajetória, tomei consciência de que as histórias de vida são produzidas para dar sentido à vida, à experiência, possibilitando ao narrador compreendê-la e ressignificá-la.

Considerando as singularidades do objeto de estudo, optei pelo método autobiográfico, que abarca uma proposta metodológica caracterizada como pesquisa-formação, pois busca o efetivo envolvimento dos pesquisadores na transformação individual e coletiva. Josso (2010a) destaca, como característica dessa proposta, o sentido de “experiência”, pois a pesquisa-formação gera uma experiência que apresenta uma natureza específica. Se, no positivismo, encontramos uma separação entre sujeito e objeto, na perspectiva adotada neste estudo, é no movimento intersubjetivo, no encontro e na partilha no processo de investigação, que o conhecimento é produzido e, assim, a pesquisa-formação assenta-se sob uma experiência existencial que produz conscientização.

No âmbito do método selecionado para a realização da pesquisa, minha opção recaiu sobre a pesquisa autobiográfica, implementada por meio de ateliês itinerantes de biografização na pesquisa-formação e das agendas de memórias das experiências formadoras, como os dispositivos de investigação que puderam contribuir com a (re)invenção de processos formativos nas redes de ensino, por meio das autobiografias orais e escritas, para promover a auto(trans)formação de formadores de professores, tendo por base os movimentos da escuta sensível, do olhar atento, da descoberta do inacabamento, dos diálogos problematizadores e da conscientização, usando, para isso, a escrita reflexiva. A abordagem do método e da metodologia fundamenta-se em Chené (2014), Freire (2011, 2013), Josso (2004), Henz (2014, 2015), e Olinda (2020), entre outros.

Em uma perspectiva mais ampla, este trabalho apoia-se em obras de Freire (2011, 2013, 2015a, 2015b, 2016a, 2016b, 2016c) e seus pensamentos, voltando-se para a formação na Educação Infantil, tendo como base conceitos e método de trabalho que compreende o itinerário de pesquisa em três momentos: a investigação temática; codificação e decodificação; e desvelamento, por meio do diálogo das experiências. A intenção é que o processo investigativo seja permeado por princípios freireanos, como um profundo amor ao mundo e às pessoas; a humildade; uma intensa fé nas pessoas, na sua capacidade de fazer e criar; o clima de confiança; um mover-se na esperança para promover um pensar crítico.

A pesquisa corrobora que os formadores de professores são capazes de se empoderar, valorizando os saberes prévios existentes com base na experiência. Assim como Freire, acredito que seus ensinamentos podem promover luz, uma compreensão para a quebra dos paradigmas

existentes na formação de professores forjada na reprodução do conhecimento, mas que, mediante estruturas conceituais formais, ele nos deixou uma lição de educação como prática de auto(trans)formação para a liberdade, em busca da conscientização do sujeito, para reconhecer-se como pessoa capaz de transformar o mundo à sua volta.

Esta pesquisa traz contribuições para a formação continuada realizada pelos formadores de professores e para a teorização sobre os estudos referentes à autobiografização como elemento que pode favorecer a auto(trans)formação, pois colocará à disposição das instituições de Educação Básica e Superior os resultados alcançados pelo grupo, entre os quais, os contributos das experiências presentes nas autobiografias das formadoras de professores para a Educação Infantil.

Embora haja consenso sobre a relevância dos processos formativos para a melhoria da qualidade da educação e da formação de seus profissionais, pouco se investe no campo das pesquisas sobre as experiências e a auto(trans)formação dos formadores de professores, mesmo sendo este um aspecto fundamental para a qualidade dos projetos, programas e cursos, dentro e fora da universidade. Mas, infelizmente, está, por alguma razão, esquecido, pelo menos no que tange à pesquisa acadêmica em nosso país.

Diante dessas considerações introdutórias, cabe, ainda, destacar que o planejamento trilhado para estruturação desta pesquisa é resultado da delimitação de quatro capítulos e uma conclusão inacabada. Nesta introdução, trago a trajetória da minha formação e elementos que compõem a pesquisa. No primeiro capítulo, descrevo os procedimentos metodológicos da pesquisa (dispositivos de produção de narrativas, tratamento e análise das informações, além da caracterização dos participantes e do *locus* da pesquisa. O segundo capítulo contém a abordagem teórica sobre a constituição dos formadores de professores, visando responder: como nos tornamos formadores de professores? Dessa forma, nele, está definido o termo “formadores de professores”, e desdobra-se uma discussão sobre a atuação desses profissionais na formação continuada de professores da Educação Básica, mas especificamente da Educação Infantil, e sobre sua responsabilidade no ato de formar formando-se.

No terceiro capítulo, retomo uma discussão recorrente, mas necessária, acerca da formação continuada de professores, das concepções e constituições desse tipo de formação discutidas no terceiro ateliê. Tal discussão está articulada com a atuação das formadoras nas redes de ensino, analisando como as narrativas e a autobiografização da experiência e das vivências como formadora contribuem para o reconhecimento de si e do outro. Abordo, ainda, neste capítulo, as experiências e vivências do formador de professores para a dissolução de contradições referentes ao condicionamento e à padronização de práticas para a reconstituição

dessas experiências verificadas nas narrativas do quarto ateliê. A abordagem considera que a construção do ser formador de professores passa pela auto(trans)formação e pela percepção das dificuldades enfrentadas no processo de escrita das experiências formadoras. Tudo isso compoem a experiência formadora.

No quarto capítulo, redimensionei a análise da pesquisa autobiográfica nos processos de formação como prática de liberdade que aconteceu no quinto e último ateliê, por meio da escrevivência dos formadores de professores e da mediação autobiográfica foi possível perceber o autoconhecimento e o processo de emancipação das formadoras de professores. Além do quinto ateliê, analiso o seminário de conclusão da pesquisa, que aconteceu como finalização do processo de realização dos ateliês. O debate gira em torno do empoderamento das formadoras de professores, colaboradoras da pesquisa, para a libertação e auto(trans)formação, no fazer-se perceber como um sujeito emancipado.

As conclusões inacabadas ficarão em aberto, pois, mesmo apresentando os resultados e análise dos dados da pesquisa, os quais espero que reforcem a tese de que o professor formador constrói experiência formadora a partir das autobiografias, possibilitando a interpretação dessas experiências para a construção dos projetos de si e desvelando a auto(trans)formação para sua emancipação, pretendo não considerar um trabalho acabado e deixar as “portas abertas” para que aflorem outras inquietações.

Convido o leitor para apreciar este trabalho, que desenvolvi junto à orientadora. Por meio dele, é possível compreender como o formador de professores, na sua dimensão formativa, sob a orientação de escrever suas experiências formadoras pode, através dessa escrita reflexiva, auto(trans)formar-se. A escrita foi/é/será procura, movimento, criação, produto inacabado, como somos todos nós, e só tem razão de existir porque se efetiva junto com o ser, no pensar e no sentir a possibilidade de inacabamento e de resistência.

Com olhar aguçado e escuta sensível, como desafio posto a pesquisadores, as trocas atentas com as colaboradoras da pesquisa foram pontos de partida para outros olhares, outras leituras, outras experiências, vivências e significados, em virtude de como cada um compreende e se relaciona com o trabalho a ser produzido. A construção da investigação foi resultado de diferentes vivências no/do percurso, não somente das colaboradoras da pesquisa, mas também minha, o que me possibilitou releitura e a reescrita de minhas trajetórias, contribuindo, assim, para que, também, me auto(trans)formasse.

CAPÍTULO 1

CAMINHOS DA PESQUISA: DO MÉTODO AUTOBIOGRÁFICO, DA PESQUISA À DESCOBERTA DO INACABAMENTO

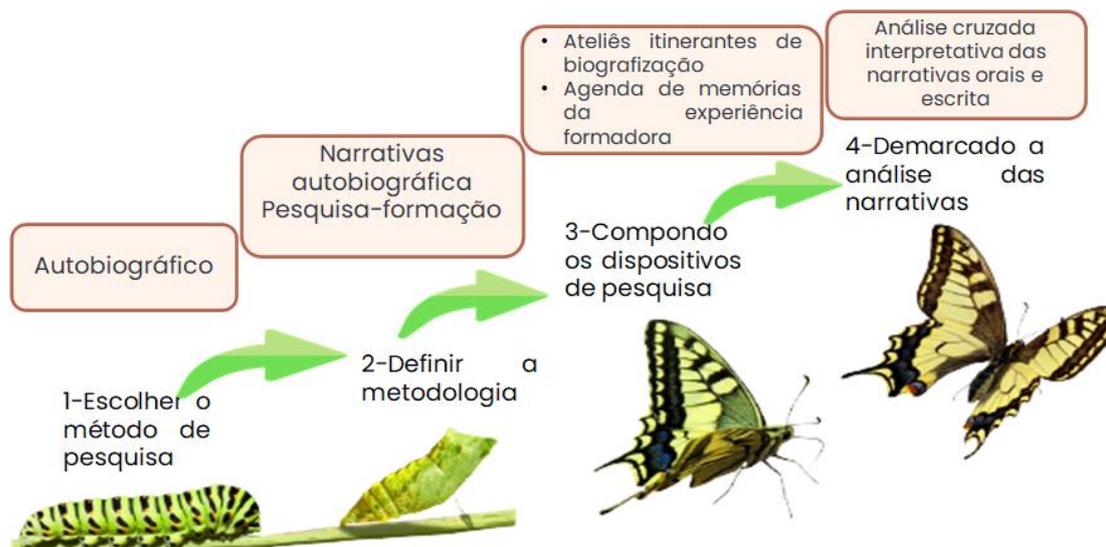
Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. (Freire, 1997, p. 155).

Desenvolver esta pesquisa levou-me a vivenciar situações desafiadoras, principalmente quando decidi romper relações com modelos clássicos de pesquisa, optando pelo método autobiográfico, na perspectiva de desenvolver uma pesquisa-formação. Um dos desafios está relacionado às leituras que foram feitas, pois, durante o planejamento da investigação, deparei-me com uma vasta produção sobre o tema. Encontrei algumas referências bem pertinentes, outras nem tanto, o que corrobora com o pensamento de Freire, quando afirma que “[...] ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho, por causa do qual a gente se pôs a caminhar” (Freire, 1997, p. 155).

Revivendo meu percurso no processo de planejamento e sistematização da pesquisa, as lembranças do caminho percorrido evidenciaram a flexibilidade do ato de planejar uma investigação, considerando a necessidade de refazer o caminho e de lapidar as aspirações do estudo. Afirmo que, por um lado, a caminhada foi uma longa e difícil experiência de aprender a aprender, mas, por outro lado, foi importante para ampliar meus horizontes teóricos e metodológicos no desenvolvimento da tese.

A partir dessa compreensão, o outro desafio na composição da investigação foi a necessidade de observar a coerência entre o método, a metodologia e as questões epistemológicas da pesquisa, aspectos que considero indissociáveis. Para a sistematização dos caminhos percorridos na pesquisa, organizei o presente capítulo em quatro seções, planejando diferentes passos, que puderam ser feitos e refeitos durante o desenvolvimento da investigação, de acordo com a necessidade. Os passos da pesquisa estão ilustrados na Figura 1, com subsequente detalhamento.

Figura 1 – Infográfico com os passos da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora (2023).

A Figura 1 ilustra o percurso da pesquisa, que foi longo a partir do objeto de estudo até o processo escolhido para a análise que atendesse os objetivos da pesquisa. Assim como a borboleta nos ensina que etapas são necessárias para a nossa auto(trans)formação. Ela passa por vários estágios, de ovo para larva, desta para pupa e finalmente chega a fase adulta, não deixando de passar por nenhuma delas, porque são indispensáveis para o seu processo de auto(trans)formação, essas etapas do processo também aconteceram na pesquisa evidenciando relações que demarcaram a trajetória, como passos de caminhos percorridos, que propiciaram reflexões sobre ser uma pesquisadora movida por escolhas que afetaram desde a definição do método, da metodologia, dos dispositivos de pesquisa, até a análise das narrativas, tecendo relações para a construção do conhecimento. No âmbito da abordagem qualitativa, a apropriação de aspectos conceituais e metodológicos da pesquisa fez-me descobrir que a aprendizagem dos formadores de professores é construída a partir da experiência, chamada de aprendizagem experiencial, e que se refere à capacidade de resolver problemas, acompanhada de uma formulação teórica mobilizada pelas necessidades do cotidiano, ou seja, o formador de professores vive diferentes situações, formadoras de uma base experiencial, que o auxilia em situações similares no processo de formação dos professores, a qual atribui importância no contexto da formação, tendo como fundamento teorias que poderão contribuir significativamente para sua auto(trans)formação. A seguir, apresento, detalhadamente, cada passo trilhado no percurso da pesquisa-formação vivenciada.

1.1 Primeiro passo: escolhendo o método de pesquisa

Amparada pela experiência desenvolvida na pesquisa do Mestrado em Educação, cuja proposta metodológica do estudo realizado fundamentou-se na pesquisa qualitativa, com abordagem narrativa, desenvolvi a pesquisa de doutorado embasada no método autobiográfico. Segundo Bueno (2002), a autobiografia pode contribuir para uma formação profissional reflexiva, de conscientização, bem como para o movimento de contracultura, ou seja, de resistência à submissão e à opressão do poder hegemônico. A pesquisa, por meio desse método, consiste na coleta de histórias de vida sobre determinado tema social que interessa ao investigador.

Para corresponder aos objetivos da investigação, tomei por base o método autobiográfico pela natureza de seus princípios, em virtude desse método apresentar um sistema de dispositivos que torna possível a intervenção na realidade, como também, pela necessidade de integrar sujeito e objeto, com a valorização da subjetividade e pela possibilidade de reflexão sobre a experiência. Por ser um método estruturado para considerar as experiências individuais, responde à necessidade heurística que serve de descoberta para novos fatos de trazendo soluções aos problemas que envolvem a formação realizada pelos formadores de professores.

Ferrarotti (2014) explica que a especificidade do método está contida na noção de práxis humana, que, segundo Marx, se traduz pela essência humana no conjunto das relações sociais (Marx; Engels, 1979). Toda práxis é reveladora das apropriações que os indivíduos fazem dessas relações e das próprias estruturas sociais. Dessa forma, o método autobiográfico possibilita explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, mostrar como dão forma as experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de existência como profissional. É, portanto, por meio de um processo de interiorização e exteriorização das experiências de vida que se explicita o caráter dinâmico da subjetividade, envolvida no método.

No contexto das reflexões de Franklin (2009), a narrativa de si, inerente ao método autobiográfico, representa uma oportunidade crítico-reflexiva de ir mais além do que a formação profissional tecnicista pode proporcionar, fato que tem me mobilizado como pesquisadora na vertente de pesquisar a formação realizada pelos formadores de professores da Educação Infantil, pois considero a formação continuada como essencial para a construção da identidade profissional e como experiência que deixa marcas fundamentais na história de vida dos profissionais. Narrar cumpre alguns papéis importantes para explicitar como os formadores de professores significam as histórias de vida, e, nesse contexto, as narrativas “[...] seja

enquanto método de pesquisa, na construção de fontes, seja na autorreflexão sobre a própria formação” (Souza, 2008), assumem papel significativo na revisitação das histórias de vida.

O método autobiográfico e a busca por compreender as experiências vividas na trajetória dos formadores de professores da Educação Infantil sempre estiveram presentes em meu exercício de pesquisadora, de modo que, a partir dessa trajetória pessoal, profissional e acadêmica, pude repensar, analisar minha prática como formadora de formadores da Educação Básica, de modo especial na Educação Infantil. As histórias de vida e o método autobiográfico integram-se no movimento de repensar, de refletir, juntamente com as colaboradoras da pesquisa, questões da formação, acentuando a ideia de que “[...] ninguém forma ninguém” e que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (Nóvoa; Finger, 2014, p. 116).

Na abordagem autobiográfica, as trajetórias de profissionais desenvolvidas por meio da experiência e da formação, tomadas como narrativas, inscrevem-se em uma perspectiva epistemológica e metodológica, que articula a investigação, conhecimentos de si, processos formativos e autoformativos, o que pode possibilitar a auto(trans)formação dos narradores. Os modos como narram suas experiências mostram como estas são ressignificadas, denotam as interpretações construídas por cada um no ato de lembrar o que foi vivido e a subjetividade inerente aos aspectos relatados, que, efetivamente, revelam significações decorrentes do ato de pensar reflexivamente sobre o que se fez, se faz e se fará.

Considerando os princípios epistemológicos e metodológicos das narrativas de histórias de vida, é possível oportunizar aos participantes da pesquisa o alcance de uma meta-reflexão no conhecimento de si. A abordagem autobiográfica, portanto, é um instrumento valioso para os estudos ligados às pesquisas sobre formação e práticas da docência, com o propósito de socializar histórias. Essa abordagem de pesquisa contribui para que os envolvidos revisitem experiências vividas e, de uma maneira mais ampla, favoreça o repensar sobre determinadas questões pessoais e profissionais, a fim de compreendê-las a partir de reflexões subsidiadas na unidade teoria-prática para fomentar a auto(trans)formação no pensar, no fazer e no agir pedagógico das colaboradoras.

1.2 Segundo passo: definindo a metodologia

A pesquisa é uma atividade básica da ciência, que se pauta na indagação sobre determinado aspecto da realidade como ponto de partida para a construção de conhecimentos sobre essa realidade. Durante bastante tempo, o estudo dos fenômenos sociais esteve

impregnado por uma racionalidade (positivista) decorrente das ciências naturais, que define como seus pressupostos, a objetividade, a neutralidade científica, a análise de dados quantificáveis e a crença de que somente aquilo que pudesse ser comprovado cientificamente seria verdadeiro.

Em face de alguns desses pressupostos positivistas serem inadequados para o estudo dos fenômenos sociais e para a necessidade de compreender as subjetividades da vida cotidiana, a exigência de uma hermenêutica social gerou um movimento de rupturas e de mudanças paradigmáticas no campo das ciências sociais no decorrer do século XX, pondo em “xeque” os princípios da ciência clássica. Nessa perspectiva, autores como Ferraroti (2014), Josso (2011), Nóvoa e Finger (2014) sinalizam que, diante da complexidade do estudo dos fenômenos educativos, novas formas de pesquisa e atitudes metodológicas vão sendo exigidas e incorporadas ao fazer científico, tanto em relação à concepção epistemológica, como no que concerne ao método a ser utilizado.

No campo das pesquisas sociais, a pesquisa autobiográfica, partindo do uso da narrativa como ferramenta metodológica, permite que sujeito e objeto de estudo estejam reunidos na mesma pessoa. Gadamer (2004) propõe-se a pensar uma prática humana e social que não se resume à aplicação mecânica da técnica, mostrando que existem outras formas de conhecer a realidade. Sua questão central é compreender a experiência humana, o saber e o fazer humanos. Entende-se que a formação de professores deve passar pelo desenvolvimento de experiências de produção de si mesmo como eventos potencializadores do exercício de valores, visto que o ensino e a própria relação pedagógica são empreendimentos éticos, manifestando-se pelos modos como os formadores de professores se relacionam com o conhecimento e com os outros.

Portanto, torna-se importante compreender trajetórias, processos, percursos, movimentos e sentidos do processo de formação; significa pensar o processo de auto(trans)formação do formador de professor e a produção de si mesmo. Nesta perspectiva, o caminho hermenêutico é a possibilidade de um ensaio de autoesclarecimento e, também, de autoconfronto, pois se trata de um processo de interpretação da própria experiência como um ato de construção de sentidos sobre si. Surge, então, a escrita sobre si, isto é, a narrativa autobiográfica, estratégia investigativa que, ainda, desperta discussões por valorizar histórias de vida de pessoas comuns. É necessário salientar que, por meio dessa metodologia de pesquisa, é possível interpretar os significados construídos socialmente pelos narradores ao contarem sobre suas experiências, bem como é possível perceber aspectos subjetivos em relação aos fatos narrados. A opção pela pesquisa autobiográfica é justificada, tendo em vista que “[...] constitui

estratégia adequada e fértil para ampliar a compreensão do mundo escolar e de práticas culturais do cotidiano dos sujeitos em processo de formação” (Souza, 2006, p. 26).

No campo educacional, a relevância da pesquisa autobiográfica, metodologia utilizada neste estudo, deve-se ao fato de oportunizar aos professores e aos pesquisadores, ao narrarem sobre suas histórias de vida, construir conhecimentos acerca dos modos de aprender e de ensinar, contribuindo para a proposição de novas metodologias capazes de atender às necessidades educacionais contemporâneas. Souza (2006) afirma que as narrativas autobiográficas são pertinentes e férteis para a compreensão dos mundos escolares, da formação e de práticas culturais do cotidiano dos sujeitos em formação.

A partir da década de 1980, houve um redirecionamento dos estudos sobre formação docente, cuja ênfase sobre a pessoa do professor veio favorecer o aparecimento de um grande número de obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores (Nóvoa, 1982). As abordagens do método autobiográfico assumiram a perspectiva de explorar aspectos da subjetividade do professor, o que motivou tamanha adesão às abordagens autobiográficas.

De acordo com Ferraroti (2014), o método estabelece variações concomitantes entre uma taxinomia nua do comportamento individual e taxinomias sociais. Segundo o autor, é preciso uma imbricação que envolva a gênese e as condições de um acontecimento a uma estrutura por meio de uma rede de relações sociais. Essa mediação será assegurada pela autobiografia, partindo de uma história individual para uma história social, possibilitando uma teoria mais formal, histórica e concreta, de ação social, correspondente às necessidades mais urgentes das ciências humanas.

A partir da pesquisa autobiográfica, minha pretensão foi, por meio da subjetividade das experiências individuais das colaboradoras do estudo, atribuir valor de conhecimento, vendo o ponto de vista exposto pela integração de um sujeito objeto que se observa e se reencontra. O método autobiográfico caracteriza-se por elementos subjetivos qualificáveis que devem ser alcançados por meio da diversidade epistemológica que o método oferece, mas sem perder sua especialidade heurística, traduzindo-se numa unicidade seletiva que oferece informações coesas e imparciais, constituindo-se em um saber organizado crítico que, para nós pesquisadores, é preciso saber interpretar.

Ferraroti (2014) é um dos investigadores que reivindica a autonomia do método biográfico, ou seja, considera as narrativas autobiográficas como suficientes para compor uma pesquisa legítima e aponta para a necessidade de uma renovação metodológica. As críticas à objetividade que caracterizaram as metodologias positivistas fizeram emergir uma metodologia

alternativa: o método autobiográfico. As grandes explicações estruturais, construídas a partir de categorias muito gerais, não satisfaziam nem aos pesquisadores nem aos sujeitos pesquisados. Nesse sentido, o uso da autobiografia responde a dupla exigência. Primeiro, a necessidade de uma renovação metodológica provocada pela crise dos instrumentos heurísticos da Sociologia. As técnicas, embora cada vez mais sofisticadas, não correspondiam a nenhum crescimento real do conhecimento sociológico, daí a valorização crescente do método autobiográfico. Em segundo lugar, o método autobiográfico correspondeu à exigência de uma nova metodologia diante do “capitalismo avançado”, isto é, uma metodologia que respondesse à necessidade do concreto, para que as pessoas pudessem compreender sua vida cotidiana, suas dificuldades e contradições. Desse modo, o método autobiográfico foi concebido como a ciência das mediações capaz de traduzir comportamentos individuais ou microsociais.

A partir da hermenêutica, os pesquisadores começaram a construir os fundamentos epistemológicos desse método. Prática e teoria da interpretação e da compreensão, a hermenêutica opera com a razão de uma pessoa que reflete. O saber hermenêutico designa o resultado de uma reflexão pessoal, ou seja, a passagem de uma consciência imediata, que é a das sensações, das vivências e das experiências, a uma consciência refletida. Há um processo de formação da parte da pessoa, que inclui uma compreensão dos fatores históricos, sociais e culturais que foram determinantes no seu percurso de vida. Segundo Habermas (2009), a hermenêutica não tem só por tarefa compreender e interpretar, mas deve igualmente contribuir para criticar as ideologias que os indivíduos modernos interiorizaram no decurso da sua socialização.

Nesta perspectiva, a hermenêutica preocupa-se com a formação ética da existência, com o reconhecimento de que o ser humano é um ser em formação, sempre habitado pela alteridade e pelo efeito da relação. Neste sentido, propõe-se a pensar uma prática humana e social que não se resume à aplicação mecânica da técnica. Sua questão central é compreender a experiência humana, do saber e fazer humanos, questões máximas e decisivas para o homem e para a escolha do bem. Desta forma, ao adotei uma perspectiva interpretativa hermenêutica no campo da formação continuada de professores para a auto(trans)formação dos formadores que passa a operar com um conceito nomeado como realidade linguística, possível de diversas leituras. Desta forma, a formação docente, como prática que compreende e interpreta, desvenda e produz sentido, estaria contribuindo para a ampliação do horizonte compreensivo das relações do formador e dos professores.

Para Gadamer (2004), a prioridade da relação com o outro, em que esse possa também ter razão, determina a alma da hermenêutica. Para ele, uma palavra que não alcança o outro é

morta. O diálogo é uma experiência que evidencia, essencialmente, a dimensão intersubjetiva da vida e a ética. Somente compreendemos quem é o outro ao compreendermos a narrativa que ele mesmo ou outros nos fazem. Assim, a relação entre a narrativa, o ato compreensivo e a autocompreensão é estreita. Enquanto sujeito que aprende, inscrito e constituído pelo que aprende, o ser humano não pode desvincular o que faz no mundo daquilo que faz de si mesmo, por sua capacidade reflexiva (Marques, 2003). E é justamente na articulação dessas duas instâncias – o eu e o mundo – que consiste na capacidade de reflexão, isto é, a posse de seu saber sobre si mesmo e sobre o mundo.

Apoiando-se nas ideias de Gadamer, Marques (2003) afirma que a formação significa a ruptura com o imediato e o natural; implica manter-se aberto ao outro, às alteridades distintas e às múltiplas possibilidades, a pontos de vista distintos e gerais, que abarquem outros possíveis pontos de vista. A formação, numa perspectiva crítico-reflexiva, deve fornecer aos professores os meios de um pensamento autônomo. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os próprios projetos, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (Nóvoa, 1995).

No contexto da pesquisa autobiográfica, é relevante destacar a capacidade do uso da linguagem, que é algo inerente ao ser humano, e que narrar e autobiografar o mundo e a si mesmo abre oportunidade ímpar para seu desenvolvimento, pois permite trabalhar no campo das ideias com fatos reais e navegar pelo espaço e tempo. Ou seja: “Narrar exige um esforço de elaboração para tornar concreto, através da história que se tece, as diversas experiências vividas por cada sujeito” (Pinto *et al.*, 2008, p. 22). Considerei, diante do mencionado, que a pesquisa autobiográfica é apropriada para elucidar o objeto deste estudo, possibilitando a análise de práticas formadoras desenvolvidas por formadoras de professores da Educação Infantil.

Para Creswell (2014), a narrativa é uma experiência pessoal ou coletiva, entendida como um texto falado ou escrito, que dá conta de eventos ou ações e de experiências relatadas de forma ordenada cronologicamente para expressar os significados que os narradores atribuem ao que vivem ou viveram. A narrativa deixa de ser vista como um mero recontar de eventos para ser entendida como algo que entrou na autobiografia do narrador, que é avaliado emocional e socialmente, transformando-se em experiência. A partir de narrativas, o narrador tem a possibilidade de (re)elaborar questões internas de suas histórias de vida e fortalecer sua autoria e sua autonomia. Pesquisar utilizando a narrativa pode aproximar os sujeitos de suas emoções e aumentar suas capacidades de refletir sobre elas, assim como acontece no ato de refletir sobre o que se escreve na autobiografia.

Por isso, a escolha da pesquisa autobiográfica justifica-se pelo fato de esta valorizar as experiências pessoais, sobretudo em relação a vivências e a experiências que tiveram lugar no decurso da sua história de vida. Numa pesquisa fundamentalmente formadora, com efeito, esse saber reflexivo e crítico insere-se num processo de tomada de consciência. Atualmente, no método autobiográfico, confrontam-se o interesse de uma formação emancipatória com o interesse de uma formação técnica, cujo objetivo seria a conservação e, até mesmo, o desenvolvimento do sistema padrão.

É importante sublinhar que as formações emancipatórias não se desenvolvem somente em formações pontuais. Veiga (2006), refletindo sobre formação e inovação didática, afirma que a formação, por estar vinculada à história de vida dos sujeitos, está em permanente processo de construção e transformação; portanto, jamais estará pronta ou concluída. Ela não se constrói pelo acúmulo de cursos, técnicas ou conhecimentos, mas por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e da (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Nisto reside a importância de investir no sujeito e de dar um estatuto ao saber construído pela via da experiência.

Nessa pesquisa, o conceito de formação é tomado não somente como uma atividade de aprendizagem realizada em tempos e espaços precisos, mas também como a ação vital de construção de si próprio. Formar-se supõe trocas, experiências, interações, aprendizagens e ensinamentos, um sem-fim de relações; um percurso de vida é um percurso de formação (Moita, 2002). A formação necessita reconhecer e valorizar a experiência pessoal e também profissional do formador de professores. É neste contexto de relações intensas e complexas que o professor se constitui, e os diferentes momentos experienciados e vividos tornam-se processos dessa mesma formação.

1.3 Terceiro passo: compondo os dispositivos de pesquisa

Como dispositivos de pesquisa, foram desenvolvidos os ateliês itinerantes de biografização e as agendas de memórias das experiências formadoras. Esses dispositivos foram importantes para o levantamento dos dados iniciais e para a avaliação do alcance dos objetivos da pesquisa, pois, por meio deles, foram produzidas as narrativas orais e escritas necessárias à construção dos conhecimentos sobre o objeto de estudo.

Os ateliês itinerantes de biografização foram fundamentados nos estudos de Josso (2010), que trabalhou com grupos reflexivos de adultos para a produção de biografias educativas; de Chené (2014), com as narrativas de formação como texto; de Delory-Momberger

(2006), por meio de ateliês biográficos de projetos; e de Henz (2015), que utilizou os círculos dialógicos investigativo-formativos como base para a pesquisa-formação, possibilitando reflexão, auto(trans)formação e produção dos projetos de si aos participantes da formação. As narrativas orais produzidas nesses ateliês, propostos por mim, eram desencadeadas a partir de uma pergunta reflexiva, considerando o objetivo de cada evento.

As agendas de memórias escritas pelas formadoras de professores foram substanciais para produzir os dados e subsidiar a pesquisa-formação. A escolha desse dispositivo se deu pela ação do formador de professores que, com base nas experiências e no conhecimento, tem uma agenda (planejamento) para guiar suas ações durante os processos formativos. As agendas de memórias das experiências formadoras foram inspiradas nas biografias educativas de Josso (2014, p. 40): “A Biografia Educativa designa uma narrativa centrada na formação e nas aprendizagens do seu autor [...]”.

A autora utiliza a expressão experiência formadora para designar “[...] uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo [...]” (Josso, 2010, p. 39). A ideia de experiência formadora é interessante para o estudo, tendo em vista que a articulação entre saber-fazer e conhecimentos pode resultar na consciência sobre si e sobre as práticas desenvolvidas. As agendas de memórias das experiências formadoras, conforme Apêndice B, coletam, inicialmente, informações sobre o perfil das formadoras e, logo depois, destinavam espaços para as narrativas escritas.

Após cada ateliê, depois de, no mínimo, 30 (trinta) dias, as colaboradoras eram orientadas a escreverem uma narrativa, com o intuito de responder à mesma pergunta reflexiva feita no respectivo encontro. Após a formação realizada nos ateliês, percebi que as colaboradoras da pesquisa estavam fortalecidas para a produção de suas narrativas escritas, que eram reflexivas e com relatos mais consistentes sobre a experiência. Essas narrativas iniciavam o ateliê subsequente como narrativas oralizadas. Como enfatiza Bruner (1991), a autobiografia, como um gênero curioso, propõe ao narrador contar aqui e agora sobre um protagonista que traz seu nome e que existia lá no passado. A história termina no presente, quando o protagonista se confunde com o narrador.

O desenvolvimento dos ateliês itinerantes de biografização ocorreu com a realização de cinco encontros, considerando, conforme as orientações de Delory-Momberger (2006), que a narrativa inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga as três dimensões da temporalidade (passado, presente e futuro) e tem como objetivo fundar futuramente um sujeito que se transformou no seu fazer. Os ateliês itinerantes de biografização foram

estruturados conforme roteiros constantes no Apêndice C, objetivando: descrever as experiências de formadores na formação continuada de professores da Educação Infantil para compreensão das concepções de formação continuada que norteiam as experiências de formadores de professores da Educação Infantil, interpretar o que os formadores narram sobre si e sobre suas experiências na formação continuada de professores da Educação Infantil e compreender os projetos de si de formadores de professores da Educação Infantil, para materializar a formação continuada como horizonte de pensar e fazer emancipatórios.

Para culminância dos ateliês itinerantes de biografização, realizamos um seminário, que teve como tema: Itinerâncias de formadores de professores da Educação Infantil: experiências de auto(trans)formação por meio da biografização. No seminário, foram apresentados os projetos de si elaborados pelas colaboradoras durante a investigação, o evento foi uma oportunidade para socializar o processo de auto(trans)formação das colaboradoras da pesquisa, conforme programação constante no Apêndice D.

No desenvolvimento dos ateliês itinerantes de biografização foram utilizados como dispositivos a narração na forma escrita e a gravação em vídeos com anuência das colaboradoras para registrar as narrativas orais das colaboradoras, pois compreendo que o registro é uma das maneiras para capturar a realidade concreta a ser problematizada, uma vez que “[...] a prática de registrar nos leva a observar, a comparar, a selecionar, a estabelecer relações entre os fatos e as coisas” (Freire, 2013, p. 145). Ao término de cada ateliê, as reflexões feitas nos diálogos eram sistematizadas para, posteriormente, ancorar novos diálogos, partindo das problematizações levantadas pelas colaboradoras do estudo.

Inspirada em Adele Chené (2014), procurei, no conjunto das atividades de produção das narrativas, considerar as dimensões individual e coletiva de cada história narrada, a fim de proceder à interpretação, levando em conta as singularidades e pluralidades das experiências narradas, bem como compreendi que pesquisar utilizando narrativas implica “[...] num trabalho comum de conquista da linguagem em que a condição essencial da tarefa é o diálogo” (Freire, 2001, p. 27). Optei pelo diálogo-problematizador, por favorecer uma reflexão crítica sobre o objeto analisado, com base nas questões levantadas pelo grupo com relação a cada temática trazida para discussão. Em relação ao diálogo-problematizador, segui a premissa freireana, segundo a qual, o diálogo é entendido como “[...] uma relação horizontal de A com B. Nasce da matriz crítica que gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica” (Freire, 2021, p. 141).

Os ateliês itinerantes de biografização receberam essa denominação em virtude de terem sido realizados em diferentes municípios piauienses: Assunção do Piauí, Buriti dos Montes,

Castelo do Piauí, Juazeiro do Piauí e São Miguel do Tapuio, considerando os diferenciados contextos de atuação das colaboradoras da pesquisa. Essa itinerância permitiu a imersão na realidade vivenciada por cada colaboradora da pesquisa, para captar a lógica, dinâmica e contraditória, do discurso de cada ator social e de seu relacionamento com os outros atores, com vistas a despertar nesses sujeitos o desejo de mudanças e, com eles, criar meios para a transformação do contexto da formação (Brandão, 1985), bem como mobilizá-los a buscarem a sua própria auto(trans)formação.

A itinerância a qual foram submetidas as colaboradoras da pesquisa propiciou um exercício de narrativas sobre as experiências e a respeito da cotidianidade das práticas formativas desenvolvidas, aspectos que contribuíram para o conhecimento das realidades nas quais as colaboradoras desenvolvem ações de formação continuada com professores da Educação Infantil. De acordo com Freire (2015, p. 103), no diálogo realidade-mundo teórico é necessário considerar que: “Não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo. Daí que este ponto de partida esteja sempre nos homens no seu aqui e no seu agora que constituem a situação em que se encontram imersos, ora emersos, ora insertados”.

O planejamento dos ateliês itinerantes de biografização seguiu uma sequência organizacional que recorda as ideias de Hegel (2008) sobre a dialética, processo espiral sobre o conhecimento, partindo de uma ideia base, que é chamada de tese, contrariada por outra ideia, chamada de antítese, e chegando a uma nova ideia chamada de síntese, que passa a ser uma nova tese. Por isso, espiral, algo que não tem fim, mas uma evolução de ideias, como acontece com o processo de auto(trans)formação, quando temos tantas certezas em relação às nossas experiências formadoras e nos permitimos ouvir, conhecer outras experiências e, com isso, percebemos que somos sujeitos inacabados em constante auto(trans)formação.

A Figura 2 apresenta o movimento dialético das narrativas produzidas nos ateliês itinerantes de biografização, registrando, em formato de espiral, o progresso das narrativas.

Figura 2 – Infográfico representando a dialética do processo grupal na realização da itinerância formativa



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Ao dizerem de si e ao atentarem para as narrativas dos pares, as colaboradoras foram adentrando no processo de falar sobre si e sobre suas experiências, como formadoras de professores, com mais desenvoltura e disposição para refletir e narrar as histórias vividas. Considerando que a narrativa “[...] como prática de formação, não se reduz à evocação de uma trajetória, mas considera o trabalho biográfico como ação heurística, constitutiva da constituição do que se sabe sobre si”, conforme os dizeres de Souza, Passeggi e Vicentini (2011, p. 381). É necessário frisar, ainda, a importância da mediação do pesquisador autobiográfico para fazer fluir o processo narrativo.

O percurso da pesquisa foi extenso, tendo a duração de doze meses. Durante esse espaço de tempo, as colaboradoras envolvidas na pesquisa compartilharam processos de reflexão sobre as vivências e experiências, perceptíveis nas autobiografias produzidas nas narrativas orais, no contexto dos ateliês. Ressalto que os ateliês itinerantes de biografização, marcados por narrativas e pela reflexão orientada pela unidade teoria-prática, evidenciaram as dimensões formativas da pesquisa autobiográfica. As formadoras de professores, no percurso de envolvimento nos ateliês itinerantes de biografização, desvelaram suas autorias em seus próprios processos formativos, visto que a atividade de se formar está diretamente vinculada às condições concretas de reflexão sobre as próprias experiências, podendo resultar na produção dos projetos de si para a auto(trans)formação. Os diferentes momentos vivenciados nos ateliês

itinerantes de biografização transcorreram conforme demonstra a Figura 3, que contempla as temáticas abordadas, a partir de perguntas reflexivas, para mediar o narrar e o biografizar a experiência formadora.

Figura 3 – Infográfico das temáticas abordadas nos ateliês de biografização



Fonte: elaborado pela autora, inspirada nos estudos de Freire (2023).

Foram realizados cinco ateliês itinerantes de biografização. O primeiro, aconteceu no município de Castelo do Piauí, e se desdobrou em torno da seguinte temática: Consentir para interagir. Esse primeiro momento objetivou o acolhimento das colaboradoras e a reflexão sobre a importância de um olhar sensível e da escuta aguçada diante das narrativas do outro. Assim, este ateliê itinerante de biografização foi dedicado às apresentações das colaboradoras da pesquisa e às informações sobre o estudo. O ponto de partida foi a explanação do objeto de estudo, dos aportes teóricos e metodológicos, dos objetivos dos ateliês e das agendas de memória da experiência formadora, entre outros informes. Também abordei a respeito das questões éticas da pesquisa e das responsabilidades de cada uma no uso que faz de sua palavra e sobre o grau de engajamento no processo de participação nos ateliês e na escrita das agendas. Em seguida, o espaço/tempo foi destinado às apresentações das colaboradoras, partindo-se da seguinte indagação: quem sou como formadora de professores?

No decurso deste ateliê, as colaboradoras receberam as agendas de memórias das experiências formadoras e foram convidadas a traçarem seu perfil. Esta ação colaborou com as

narrativas de apresentação. Sobre a dinâmica de realização dos ateliês, esclareci que, durante as narrativas orais, era preciso ficarem atentas aos relatos de cada colaboradora, e, também, que se sentissem livres para “dizer sua palavra”, conforme desejassem. Neste primeiro momento, a intenção era que todas vivenciassem o compartilhamento de experiências, de sentimentos, de crenças e de conhecimentos, por meio da escuta sensível. As dinâmicas de interação utilizadas propiciaram uma aproximação entre as colaboradoras, o que favoreceu a narrativa de si, ocorrida no segundo momento do primeiro encontro. Essa narrativa foi significativa para a conscientização sobre a importância da relação com o outro.

Na oportunidade, esclareci sobre como a narrativa autobiográfica afeta narradores e pesquisadores, uma vez que faz aflorar emoções e sentimentos. Os esclarecimentos realizados objetivaram evitar situações que desequilibrassem o grupo e que o ateliê perdesse sua finalidade. Posteriormente, propus a elaboração do contrato biográfico, que foi escrito pelas colaboradoras em um painel, onde foram fixadas as regras de participação nos ateliês e a proposta de elaboração de projetos de si, na perspectiva de auto(trans)formação. O primeiro ateliê itinerante de biografização terminou com a produção individual de um texto de duas laudas, narrado em primeira pessoa do singular, como requer a escrita de si. A narrativa escrita focalizou o tema abordado Como me tornei quem sou como formadora de professores? durante as narrativas orais decorrentes das interações e dos diálogos no ateliê.

O segundo ateliê itinerante de biografização foi realizado no município de São Miguel do Tapuí, no Piauí, e teve como tema: O balanço das experiências e a descoberta do inacabamento. Cada colaboradora fez uma narrativa oral, apresentando um balanço de sua trajetória como formadora, descrevendo as experiências vivenciadas, tendo como norte o seguinte questionamento: Quais experiências tenho vivido como formadora na formação continuada com professores da Educação Infantil? As narrativas foram conduzidas de modo que as colaboradoras pudessem descrever experiências individuais como formadoras de professores da Educação Infantil, evidenciando as mudanças em seus percursos profissionais como formadoras de professoras.

Como culminância do processo narrativo, foram utilizados disparadores de memória perguntas que promoveram reflexões para que as formadoras de professores rememorassem as experiências vividas e tivessem consciência do inacabamento as seguintes questões: Quais pessoas foram significativas para a construção das experiências que você tem como formadora? As experiências desenvolvidas contribuíram para seu processo de auto(trans)formação? Esse processo deu-se de forma espontânea? Como você percebeu? Quais as contribuições teóricas e práticas para a constituição das experiências e para sua auto(trans)formação? Você se considera

um formador acabado (pronto) sem necessidades de aperfeiçoamento? Por quê? As colaboradoras ocuparam papéis únicos e singulares na pesquisa e, por isso, foi importante a possibilidade de narrativa de si para o compartilhamento de experiências e saberes em um processo de construção colaborativa e auto(trans)formativa. Conforme Josso (2010a, p. 27), “[...] somente um trabalho coletivamente realizado pode chegar à construção de um saber”.

A pesquisa-formação realizada ultrapassou a ideia de dissertar apenas sobre a formação dos sujeitos, para que estes se assumissem como sujeitos da formação. Isso, porque as colaboradoras, no decorrer dos ateliês, foram tomando consciência de si, do outro e da sua realidade, e, a partir das reflexões feitas com o grupo, tornaram-se capazes de fazer e refazer o mundo e, também, a si mesmas, pois uma das características desse tipo de pesquisa é que “[...] os participantes investem ativamente em cada etapa do trabalho” (Josso, 2010, p. 135).

Após o momento de acolhimento e as narrativas orais a partir das perguntas anteriormente mencionadas, solicitei que relatassem quais princípios e significados foram produzidos em relação à experiência, exprimindo suas aplicações na prática por meio das experiências. Em consequência dessa dinâmica, as colaboradoras rememoraram as práticas significativas que marcaram suas experiências como formadoras de professores.

Após as narrativas, tivemos a leitura e discussão do texto O balanço das experiências: narrativas da professora em formação que fui pelo olhar da professora formadora que sou, de minha autoria (Barros, 2023). A escolha do texto deu-se pela escassez de material que tratasse sobre a temática abordada.

Para a síntese da experiência do ateliê, havia um momento dedicado à reflexão sobre o encontro vivenciado. Era uma espécie de avaliação feita pela anfitriã, aquela formadora do município onde estava sendo realizado o ateliê. A orientação final para as colaboradoras foi que fizessem a releitura do texto que foi objeto de estudo do ateliê e produzissem uma narrativa escrita orientada pela seguinte questão: Quais experiências tenho acumulado como formadora na formação continuada com professores na educação infantil?

O terceiro ateliê itinerante de biografização foi realizado no município de Assunção do Piauí, tendo como temática: As situações-limites e a imersão nos problemas. Visando o desencadeamento das narrativas, dei a seguinte recomendação: relembre as estratégias utilizadas, as situações-limites que surgiram em suas experiências como formadora de professores e informe como afetaram suas concepções de formação, ao longo de seu percurso formando professores. As colaboradoras receberam uma faixa de papel colorido para escrever uma frase com uma situação-limite (Freire, 2015b) que foi vivenciada nas formações de professores. Os escritos das colaboradoras foram organizados em um mural e cada situação foi

discutida pelo grupo, a partir das narrativas orais das colaboradoras sobre as situações-limites que vivenciaram. O diálogo a respeito da temática do ateliê possibilitou às formadoras a identificação de possíveis mudanças em suas concepções de formação e em suas experiências na formação de professores, assim como, coletivamente, refletiram a respeito de como resolver as situações-limites que emergem nas formações, utilizando a máxima: “Para todo problema existe uma solução”.

As colaboradoras fizeram uma narrativa oral, explicitando as situações-limites que vivenciaram e como produziram soluções para resolvê-las. No processo da narrativa oral, puderam identificar mudanças em suas concepções de formação, que ocorreram ao longo das experiências como formadoras de professores. As narrativas produzidas no terceiro ateliê itinerante de biografização foram oportunas para que as colaboradoras narrassem como elaboram as formações que realizam, informando se recebem propostas formativas prontas a serem executadas ou se têm autonomia para planejarem juntamente com os professores.

É pertinente ratificar que, em cada ateliê itinerante de biografização, as reflexões sobre as experiências narradas ocorreram apoiadas na unidade teoria-prática. No caso específico do terceiro ateliê, a análise das experiências narradas foi subsidiada pela leitura e discussão do texto Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas, de autoria de Azevedo, Ghedin, Silva-Forsberg e Gonzaga (2012). Após a leitura do texto, as colaboradoras construíram uma linha do tempo onde demarcaram os paradigmas de formação de professores no contexto brasileiro para analisarem suas práticas de formação, conforme as características correspondentes a cada um dos paradigmas identificados. A orientação final, conforme planejado para todos os ateliês, foi que cada colaboradora produzisse uma narrativa escrita orientada pela seguinte questão: Quais as concepções de formação continuada norteiam suas experiências como formadora de professores da Educação Infantil?

As colaboradoras da pesquisa tiveram a possibilidade de participar ativamente da pesquisa como coautoras trazendo uma situação experienciada para a construção práticas capazes de intervir na sua realidade em meio às diferentes concepções de formação que encontraram ao longo das trajetórias vivenciadas como formadoras. Considerando a perspectiva de auto(trans)formação, bem como as singularidades da pesquisa-formação, que está a serviço da emancipação, o estudo teve como premissa que cada colaboradora do estudo “[...] tem que participar na investigação como investigador e estudioso e não como mero objeto” (Freire, 1999, p. 37).

A partir deste terceiro encontro, os diálogos entre as colaboradoras envolvidas na investigação, por meio de suas narrativas, foram se fortalecendo e propiciaram que

desvendassem as situações cotidianas de suas práticas na formação continuada de professores, refletindo e analisando coletivamente as relações e as interações no contexto em que se encontravam. Por meio do diálogo, descortinaram novos sentidos para as suas práticas formadoras, o que está relacionado à possibilidade de cada uma se descobrir como ser inacabado e ter, conseqüentemente, a progressiva consciência de que, como humanos, estamos em permanente processo de busca e auto(trans)formação.

No simbolismo das “recordações-referências”, as narradoras colaboradoras da pesquisa trouxeram os elementos constitutivos de sua formação, aprendendo consigo a aprender, emergindo a categoria de “aprendizagem experiencial”, que é a “[...] capacidade para resolver problemas, mas acompanhada de uma formulação teórica e/ou de uma simbolização” (Josso, 2010, p. 36).

Cada uma das colaboradoras foi desafiada a refletir sobre o cotidiano das formações, tendo em vista repensar criticamente a prática para melhorá-la. O ateliê foi cenário de diálogo entre as colaboradoras do estudo, ocasião em que puderam refletir sobre as temáticas levantadas, constituindo momento de imersão na temática biográfico-formativa, para pronunciarem, conforme sugere Henz (2003), o sentir, o pensar e o agir. Ao serem apresentadas as temáticas para reflexão, denunciaram as condições para a realização do trabalho de formação de professores, movidas pela ação-reflexão-ação e pela proposição de saídas para os impasses vivenciados, anunciando novas possibilidades de intervenção na realidade. Essa perspectiva converge para a ideia de que a educação dos adultos, por meio de uma pedagogia apropriada, oferece conhecimentos aos que se encontram em processo de formação profissional, a fim de desenvolverem suas atividades de forma mais consciente, com liberdade e autonomia, na interdependência comunitária.

O quarto ateliê foi realizado no município de Juazeiro do Piauí, no qual se discutiu a seguinte temática: A interpretação e as significações para a auto(trans)formação. Considerando o objeto da pesquisa, apresentei alguns questionamentos para o desenvolvimento das reflexões e narrativas, a saber: Como interpreto e ressignifico minhas experiências na formação continuada de professores da Educação Infantil, para projetar minha auto(trans)formação, como formadora? *O que eu faço, com o que isso me fez?* (Sartre, 1973).

Para provocar a reflexão a respeito dos questionamentos apresentados, utilizei a parábola da árvore de ressignificação, inspirada em Olinda (2020). A atividade iniciou com a análise da imagem de uma árvore, que apresentava, de um lado, raízes, caule e copa frondosa. Do outro lado, como se fosse outono, a árvore compunha-se de uma copa, apenas com uma pequena parte de suas folhas. As colaboradoras receberam desenhos de flores, folhas, frutos e

nuvens, previamente recortados em papel, e foram orientadas a narrarem, de forma escrita, sobre suas experiências como formadoras de professores. Os desenhos e as narrativas escritas foram colados na figura da árvore. Na raiz, informaram sobre as experiências profissionais que consideravam fundamentais, aquelas sem as quais não seriam quem são. No tronco, a recomendação foi que registrassem as experiências significativas, aquelas que foram importantes em suas experiências no processo formativo de professores. Nas folhas, que vão caindo e ficando para trás, registraram as concepções sobre formação que foram revisitadas, que não cabem mais em seus perfis como formadoras. Por último, na copa frondosa, formada por folhas, flores e frutos, inseriram os registros sobre as conquistas e os aprendizados produzidos no percurso profissional como formadoras de professores, que podem colaborar para que pensem no projeto de si.

Compreendo as narrativas sobre as experiências como formadoras, aquelas constituídas de narrativas de fragmentos de vida, pois, como ressalta Bragança (2012, p. 32, grifos meus), “[...] colocando-se a formação longe da vida, temos dificuldade de tocar os sujeitos, de aflorar a experiência, favorecendo a vivência pontual e fragmentada, que não encontra potência para produzir *auto(trans)formação* nos sujeitos e nas *redes de ensino*”. Por mais que se conte a experiência, ela nunca caberá por inteiro na narrativa, ou seja, nenhuma narrativa totaliza a experiência vivida pelo narrador. Essa afirmativa implica a concepção de que a realidade é observada e as hipóteses são construídas a partir da percepção do pesquisador e dos seus conhecimentos e de seus pontos de vista. De modo semelhante, as narrativas das colaboradoras são elaboradas a partir de uma determinada visão de mundo, de determinadas experiências sociais e das posições ideológicas que as mantêm.

O quinto e último ateliê aconteceu no município de Buriti dos Montes/PI, conduzido pela seguinte temática: As ressignificações para a conscientização e emancipação. Como ponto de partida, lancei o questionamento: Que projeto elaborar, como formadora de professores, para materializar a formação continuada como horizonte de “pensar certo” e de um fazer emancipatório, na perspectiva de *auto(trans)formação*? Para Freire (2015b), pensar certo é a capacidade de corporificar o “fazer certo”, que permite o estar no mundo e com o mundo como seres históricos; conhecer o mundo e nele poder intervir com rigorosidade ética. Para mobilizar as colaboradoras, a fim de que refletissem sobre a necessidade de *auto(trans)formação* como formadoras de professores, foi preciso provocar uma reflexão coletiva a respeito das experiências com formação discutidas durante os cinco ateliês. Essa reflexão foi orientada pela análise das seguintes categorias: autonomização/dependência, responsabilização/conformação e ser mais/ser suficiente. Essa reflexão trazia o significado da tríade com seis unidades de

sentido e seus significados, e as colaboradoras faziam a análise de suas ações antes e após a pesquisa-formação. No Quadro 1 explicito as unidades inspiradas em estudos de Freire (2015b) e Josso (2010b).

Quadro 1 – Categorias de análise do Ateliê 5, com as respectivas caracterizações

Categorias	Caracterização
Autonomização/Dependência	Reflexões sobre a busca permanente de autonomização, como sujeito capaz de refletir e criar os projetos de formação ou aceitar a posição de sujeito dependente de outros, aquele que executa o projeto de formação planejado por outras pessoas, sem considerar a realidade dos sujeitos, adultos em formação.
Responsabilização/Conformação	Essas duas categorias ratificam as reflexões apresentadas anteriormente e sugerem ponderações sobre a assunção de responsabilidades com a formação de professores e sobre a posição de conformação (desenvolver projetos formativos elaborados por outras pessoas, desenvolvendo dependência profissional, sem se perceber como sujeito cognoscente).
Ser mais/Ser suficiente	As reflexões a respeito de ser mais/ser suficiente foram provocadas para que os formadores de professores pudessem ter consciência do inacabamento, da incompletude do homem (nas dimensões pessoal e profissional), no sentido de explicitar que é necessário “ser mais”, que ser suficiente.

Fonte: elaborado pela autora, com base em Freire (2015b) e Josso (2010b).

Tomando por base a biografia educativa de Josso (2014, p. 40), “[...] centrada na formação e nas aprendizagens do seu autor [...]”, o último ateliê foi consagrado para a reflexão sobre o percurso experiencial como formadoras de professoras, com a intenção de explicitar os projetos de si, considerando as possibilidades de auto(trans)formação, de mudanças conceituais e de práticas. Nesse ateliê, as reflexões sobre as categorias apresentadas no Quadro 1 serviram de fundamento para as projeções das formadoras quanto ao desenvolvimento de suas atividades futuras na formação de professores.

Para encerrar as atividades dos ateliês, abordei, resumidamente, questões referentes aos seus fundamentos: o propósito dos ateliês, a importância da tríade autonomização, responsabilidade e ser mais, ressaltando os projetos de si, com base nas potencialidades e na valorização dos contextos, e na legitimidade de concepções formativas que considerem os professores como sujeitos cognoscentes, que, por meio da conscientização, podem desenvolver, segundo Freire (2015b), a curiosidade epistemológica, indispensável na auto(trans)formação.

No desenvolvimento do ateliê, cada colaboradora produziu uma narrativa escrita para refletir sobre as categorias apresentadas no Quadro 1. A ação objetivou a tomada de consciência

sobre si e sobre ser formadora de professores, e teve como suporte as ideias de Freire (2015b), que afirma a conscientização como necessidade humana, como necessária àqueles que se compreendem inacabados. A interpretação individual e coletiva das narrativas de experiência de formadoras de professores, envolvidas na pesquisa, oportunizou novas interpretações de si e das experiências que desenvolveram, bem como favoreceram que, conforme Souza (2011, p. 371), dessem “[...] forma a suas experiências e sentido ao que antes não tinha [...]”. A revisitação das experiências e as narrativas que decorrem delas podem concorrer, na concepção do autor, para que o narrador desenvolva a consciência de si e de suas experiências, com possibilidades de auto(trans)formação e de um fazer emancipatório.

A produção da narrativa e sua socialização aconteceu por meio da imersão biográfica (processo de revisitação de lembranças e recordações do que foi vivido), no mergulho das experiências, ou seja, de narrativas orais produzidas durante o ateliê. Para esse propósito, o processo de narrativa foi antecedido pela leitura do seguinte texto: Papel dos formadores, modelos e estratégias formativos no desenvolvimento docente, cujos autores são Nunes e Nunes (2014). No decorrer das atividades, foi realizada uma explanação sobre o conteúdo do texto e solicitado que as colaboradoras construíssem e apresentassem, coletivamente, os modelos formativos, o que se deu em forma de mapa conceitual.

A escolha dessa atividade objetivou possibilitar que as colaboradoras compreendessem a essência do processo da aprendizagem significativa, simbolicamente expressa com algum aspecto relevante da estrutura de conhecimento do sujeito, isto é, com algum conceito ou proposição que já lhe é significativo e adequado para interagir com a nova informação. Dessa interação, emergiram, para as formadoras, os significados dos materiais potencialmente significativos para a construção dos projetos de si. Os mapas conceituais demonstraram ser uma ferramenta adequada, porque possibilitam desenvolver um processo cognitivo de aprendizagem em que o próprio sujeito orienta a apropriação de novas informações, porque elas estarão diretamente relacionadas com a estrutura de conhecimento prévio (Amoretti, 2001).

A finalização do ateliê foi demarcada com a realização de uma avaliação coletiva, por meio da construção de um painel sobre a síntese da experiência formadora. Cada formadora, de forma colaborativa, escreveu palavras, registradas na Figura 4, para a construção de um texto coletivo que refletisse a auto(trans)formação e a conscientização do inacabamento, aspectos importantes para a emancipação das formadoras de professores na construção dos projetos futuros de si.

Figura 4 – Fotografia do painel com palavras escolhidas pelas colaboradoras



Fonte: da autora (2023).

A orientação final foi para que cada colaboradora produzisse uma narrativa escrita do seu projeto de si, orientada pela seguinte questão: Qual meu projeto como formadora de professores para materializar a formação continuada como horizonte de “pensar certo” e de fazer emancipatórios, com a intencionalidade da auto(trans)formação? Nesta última narrativa, foi realizada uma síntese da incidência da formação no projeto profissional de cada uma. Depois da interpretação individual e coletiva das narrativas da experiência, as professoras, adultas em formação, puderam fazer novas interpretações a partir das leituras plurais, empenhando-se na prática coletiva de análise.

Tomando por base a biografia educativa de Josso (2014, p. 40), “[...] centrada na formação e nas aprendizagens do seu autor [...]”, o último ateliê foi consagrado para a reflexão sobre o percurso experiencial como formadoras de professoras, com a intenção de explicitar os projetos de si, considerando as possibilidades de auto(trans)formação, de mudanças conceituais e de práticas. Nesse ateliê, as reflexões sobre as categorias apresentadas no Quadro 1 serviram de fundamento para as projeções das formadoras quanto ao desenvolvimento de suas atividades futuras na formação de professores.

Para encerrar as atividades dos ateliês, abordei, resumidamente, questões referentes aos seus fundamentos: o propósito dos ateliês, a importância da tríade autonomização, responsabilidade e ser mais, ressaltando os projetos de si, com base nas potencialidades e na valorização dos contextos, e na legitimidade de concepções formativas que considerem os

professores como sujeitos cognoscentes, que, por meio da conscientização, podem desenvolver, segundo Freire (2015b), a curiosidade epistemológica, indispensável na auto(trans)formação.

No seminário de finalização dos ateliês, as colaboradoras tiveram a oportunidade de passar, aos demais participantes do evento, a compreensão de si próprias e o percurso da experiência docente como formadoras. A compreensão do eu é reencontrado na compreensão da transformação da narrativa a nível mais profundo de compreensão para a conscientização.

A Figura 5 mostra como os ateliês foram organizados, evidenciando os diferentes momentos vivenciados, tendo, cada um, finalidades específicas para favorecer a imersão biográfica, propiciada em quatro ocasiões devidamente estruturadas. Os diferentes momentos foram planejados para acontecer de modo articulado, buscando-se retratar tanto a preparação para a narrativa da experiência, demonstrando a complexidade e a subjetividade inerentes às narrativas, quanto realçar a importância do conhecimento de si, a imersão nas temáticas pertinentes ao objeto de estudo e as possibilidades de elaboração de uma síntese integradora, partindo da ideia de que cada narradora (colaboradoras da pesquisa) vive, ao mesmo tempo, histórias singulares e plurais. Contudo, orbitando à sua volta, faz uma síntese final com o intercruzamento entre o falado e o escrito.

Figura 5 – Infográfico apresentando a organização de cada ateliê itinerante de biografização



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Observando na Figura 5, cada ateliê itinerante de biografização era constituído em cinco momentos, em que, cada um deles, tinha objetivos que direcionavam à mediação biográfica e que se relacionavam com os objetivos da pesquisa-formação, a saber:

1) **Aportando na experiência biográfico-formativa**. Momento inicial de cada ateliê, dedicado a demonstrar às colaboradoras o quanto elas são importantes. O objetivo deste momento era estreitar laços e despertar a confiança mútua. Era, portanto, promovido o despertar do sentir/pensar/agir, pronunciado e mobilizado através do diálogo e das escritas, que se tornaram elemento orientador e possibilitador de toda a pesquisa-formação (Henz, 2015). Alguns atributos eram característicos deste momento: partilha, respeito, gentileza, que deviam ser percebidos entre as colaboradoras.

2) **Dizendo a palavra: olhar sensível para si e para o outro e escuta aguçada**. Teve como objetivo envolver o ser na ação presente, atento ao seu despertar cognitivo, corporal e afetivo, e à escuta de si e da alteridade, permeado pelo respeito ao diverso e pela sensibilização para a colaboração. Este momento foi importante para a tomada de consciência e desbloqueio das tensões para expressão da linguagem, de modo que as colaboradoras pudessem vivenciar uma experiência concreta de compartilhamento de sentimentos, de percepções, de crenças e de opiniões, baseada na escuta sensível e no olhar aguçado ao outro, na busca pela razão de ser das problematizações apontadas pelo grupo.

3) **Narrando a itinerância experiencial da formação**. Atividade de narrar utilizando a oralidade. Nas diferentes etapas, enfrentamos o estranhamento de nós e dos outros e provocamos o deslocamento, ao experimentarmos diferentes papéis: narrando, escrevendo, ouvindo a escrita do outro e refazendo sua escrita inicial na busca do “saber viver renovados” (Josso, 2010, p. 153). Para autora, a situação coletiva de narração de si “[...] oferece-se como uma experiência formadora em potencial, essencialmente porque a aprendente questiona suas identidades a partir de vários níveis de atividades e de registros” (Josso, 2010, p. 36).

Durante a biografização, quando tratamos da auto(trans)formação dos formadores de professores, a preocupação central foi pensar criticamente a prática para melhorá-la, recriá-la, reinventá-la, de acordo com os desafios de cada realidade, de cada nova situação. E, nesse processo de “formar-se”, de constituir-se formador de professores, o ato de escrever o vivido, o dito, que se refletia no grupo, ajudou a (re)pensar criticamente a própria prática no compartilhamento das aprendizagens construídas coletivamente.

4) **Imersão na temática biográfico-formativa**. Momento dedicado à mediação de um tema sugerido ao grupo pela pesquisadora-formadora, relacionado à sequência de vivências propostas, com o objetivo de criar empatia em relação às pessoas que vivem as problemáticas

estabelecidas, por permitir imaginar-se e colocar-se minimamente no lugar do outro, como, também, pela descoberta das sensações e sentimentos despertados por sua participação. Além da leitura, a proposta de pesquisa-formação possibilitou experimentar e presenciar, por meio de múltiplos recursos, novos olhares, sentimentos, pensamentos e ações auto(trans)formativas da experiência formadora. Após a formação, era direcionada a narrativa escrita envolvendo a mesma pergunta da narrativa oral. As colaboradoras eram orientadas a reler o texto e a produzir sua narrativa escrita com, no mínimo, 30 (trinta) dias após a realização do ateliê.

De acordo com Freire (2011, p. 54): “Escrever é tão re-fazer o que esteve sendo pensado nos diferentes momentos de nossa prática, de nossas relações com, é tão re-criar, tão re-dizer o antes dizendo-se no tempo de nossa ação quanto ler seriamente exige de quem o faz [...]”. É preciso estabelecer relações entre o escrito, o lido e o vivido, como Freire (2011) preconizava, somos seres históricos, capazes de intervir no mundo com consciência crítica e transformadora. Por isso, somos seres de possibilidades, capazes de (re)criar, de (re)inventar, de (re)(des)construir.

5) Síntese Integradora da experiência. No final de cada ateliê, era realizado um momento final, que intitulei de síntese integradora das experiências. Esse momento era destinado a um trabalho reflexivo sobre o vivido: como as colaboradoras perceberam a formação que se processou? Quais as contribuições trazidas? Que outras experiências deveriam ter sido abordadas? Nesse processo, há um diálogo consigo que “[...] enriquece o capital experiencial” (Josso, 2010b, p. 41). Em síntese, as experiências formadoras não são apenas aquelas que fortalecem e reafirmam certezas, mas, ao contrário, podem alimentar incertezas, levando-nos a “desaprendizagens”, tão necessárias para nosso crescimento como pessoas e como profissionais, será a certeza do inacabamento.

1.4 Quarto passo: caracterizando as colaboradoras e os *locus* de ocorrência da pesquisa

As colaboradoras da pesquisa foram cinco formadoras de professores da Educação Infantil, pertencentes às equipes de formadores de cinco municípios da região centro-norte do estado do Piauí, conforme já explicitado anteriormente: Juazeiro do Piauí, Castelo do Piauí, Buriti dos Montes, São Miguel do Tapuio e Assunção do Piauí. Esses municípios constituíram cenários para realização da pesquisa e foram essenciais na definição das colaboradoras da investigação, pois são municípios próximos e que desenvolvem ações formativas autônomas.

Para constituição do grupo de colaboradoras, foram considerados os seguintes critérios básicos: ser formadora da Educação Infantil, possuir vínculo efetivo com a rede de ensino, ter

experiência de, no mínimo, dois com formação de professores, estar lotada no campo de pesquisa, e comprometer-se, voluntariamente, a participar do estudo.

O contato presencial com as participantes ocorreu no primeiro ateliê itinerante de biografização, realizado no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Maria Aparecida, em Castelo do Piauí. Na ocasião, formalizei o convite para a participação na pesquisa e houve a apresentação das formadoras das redes municipais de ensino dos municípios participantes, dos objetivos e da metodologia proposta para o desenvolvimento da pesquisa-formação. Nesse encontro, as formadoras aceitaram envolver-se na pesquisa, e expliquei que a definição de prazos dependia da disponibilidade de cada uma. Convém assinalar que as formadoras aceitaram, de imediato, sem fazer nenhuma objeção, marcar as datas para os próximos ateliês e para a entrega das agendas de memórias com registros das experiências de auto(trans)formação.

Além das informações relativas à participação das colaboradoras na produção das narrativas para a investigação, esclareci a respeito do compromisso com preservação do anonimato aspecto negociado posteriormente, da utilização das informações especificamente para a investigação e sobre a isenção de qualquer despesa financeira por parte das colaboradoras, por ser importante o respeito às determinações éticas na relação da pesquisadora com as formadoras de professores envolvidas na pesquisa.

O aceite das formadoras para participar da investigação constituiu objeto do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Apêndice A, o que oportunizou discutir a intenção de preservar a identidade das colaboradoras, com a sugestão de utilizar codinomes para identificá-las. Apesar dessa intenção, as colaboradoras preferiram ser identificadas por seus próprios nomes Aleksandra, Danielle, Eleoneide, Janailda e Lorena.

A caracterização do perfil de cada colaboradora da pesquisa foi delineada a partir de dados constantes nas agendas de memórias das experiências formadoras, levando em consideração a idade, gênero, formação, tempo de docência e atuação na função de formador de formação continuada de professores. As cinco colaboradoras da pesquisa, para as quais a experiência de auto(trans)formação do formador fez sentido, decidiram utilizar a palavra para dar um canto científico a esta experiência. Para Larrosa (2014, p. 4), “[...] quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos”. E, ainda, quando essas palavras se transformam em canto atravessam o tempo e o espaço. E esse canto científico que aqui chamamos de tese de doutorado tem essa amplitude de atravessar o tempo e o espaço.

Com relação à caracterização das colaboradoras, todas declararam ser do sexo feminino, com faixa etária entre 30 e 43 anos, e licenciadas em Pedagogia, curso que habilita para a atuação na Educação Infantil. Aleksandra é especialista em psicopedagogia, atuou quatro anos na docência e três na coordenação pedagógica, e, atualmente, atua há cinco anos na gestão escolar de um CMEI de tempo integral da mesma rede de ensino em que é formadora da Educação Infantil há cinco anos.

Danielle, além da formação em pedagogia, também é formada em educação física e administração de empresas, é especialista em coordenação e gestão do ensino e administração pública. Atuou como docente por oito anos e atua como formadora e supervisora da Educação Infantil, há dois anos, na rede municipal de ensino. Eleoneide é, também, licenciada em História, especialista em gestão educacional em rede, em docência do ensino superior e em gestão ambiental. Atuou como professora por cinco anos, atua como coordenadora pedagógica há cinco anos e como formadora há quatro anos, sendo dois desses, na Educação Infantil da rede de ensino da qual faz parte.

Janailda é especialista em gestão escolar. Atuou por dois anos como docente e, por dois anos, como coordenadora pedagógica. Atua há dois anos como superintendente e formadora da Educação Infantil. Lorena, além de pedagogia, também é licenciada em história e especialista em neuropsicopedagogia. Atuou como professora por oito anos e, atualmente, está como supervisora e formadora da Educação Infantil na rede de ensino a qual pertence.

Analisando o perfil profissional das colaboradoras, constato que todas possuem formação condizente com a atividade docente que desenvolvem, algumas, inclusive, com mais de uma graduação. São profissionais em fase de estabilização na carreira e demonstram investimentos na formação continuada por meio de cursos de especialização, embora seja possível identificar que alguns dos investimentos formativos realizados destoam das atividades como formadoras de professores, pois não estão relacionados a atuação na área de formação. Assim, parece não haver investimentos institucionais ou pessoais na formação como formadoras de professores. O trabalho deveria provocar no professor uma tomada de consciência do seu papel como formador e de suas possibilidades de deflagrar aprendizagens, tendo como premissa que a aprendizagem acontece em uma relação vincular.

A necessidade evidenciada do formador de professores estar se auto(trans)formando para provocar outras construções faz ressurgir uma antiga questão, já amplamente discutida pela comunidade acadêmica e de educadores, porém, ainda não satisfatoriamente desenvolvida. Nóvoa (1995) defende a formação como um desenvolvimento que combina as dimensões pessoal e profissional, e que se concretiza ao ser integrado ao contexto das histórias de vida,

um processo de constituição de identidades que requer um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo (autoral) na definição de projetos e trajetórias próprias, além de fornecer, simultaneamente, meios críticos e reflexivos para o educador conduzir e participar de sua profissão.

Portanto, é necessária uma política de formação dos formadores de professores da formação continuada em que fosse priorizado o pensamento sobre a própria aprendizagem e experiência, na tentativa de conhecer os processos pelos quais eles mesmos aprendem, para poder entender e atender, de forma competente, a aprendizagem do outro. Esse parece ser um bom caminho. Contudo, para isso, o formador de professores necessita conhecer-se em sua forma de aprender e de ensinar, e reconhecer-se como sujeito que é, produto e produtor de uma sociedade em formação.

1.4.1 Perfil autobiográfico de Aleksandra

As palavras escolhidas por mim foram flexível, ouvinte e melhorada, por quê? Foi isso que me tornei, uma pessoa melhor. Eu aprendi que quando eu quero, eu faço. Eu quero estar ali, eu quero que cada detalhe tenha uma contribuição minha, porque eu estou fazendo o meu melhor pra receber as pessoas. Para isso, eu aprendi que nem tudo vai estar do jeito que eu planejei, então, muitas coisas não dependem de mim. Hoje percebo que cada um tem sua forma de trabalhar, por isso, passei a ouvir mais. Recentemente, fiz formação sobre a questão do socioemocional, e percebi que nós ouvimos pouco os professores e eles precisam falar. Como formadora, eu preciso ouvi-los, então, eu quero sempre dar o meu melhor ao fazer uma formação, para quando eles olharem pra mim, me terem como uma referência, não é só mais uma que passou, mas alguém que tenha deixado significados para a vida deles, que tenha deixado contribuições para a vida profissional deles. (Ateliê itinerante de biografização, 2023)

Aleksandra, em seu relato, mostra-se experiente pelas vivências que tem, não só como formadora, mas como professora, coordenadora e outras funções que já ocupou dentro dos espaços educacionais. Sua fala mostra a sensibilidade de quem já vivenciou muitas situações nas formações e convivência com os professores. A sensibilidade de ouvir os professores para entender suas necessidades formativas. De acordo com a colaboradora, para que a fala seja

realmente válida, é necessário a escuta por parte dos demais. Paulo Freire (2016c, p. 111) nos diz que “ensinar exige saber escutar” e, nesse processo,

[...] não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precisa falar a ele.

Assim, a fala pelo ato de falar não basta, é preciso o ato de ouvir para completar a ação de quem fala. A narrativa de Aleksandra deixa claro que ela quer ser fonte de inspiração para os professores, deixando contribuições para a vida deles.

1.4.2 Perfil autobiográfico de Danielle

As três palavras que vou citar, a primeira é comprometida, no sentido de me envolver e abraçar a causa daquilo que é proposto no desenvolvimento para que ele tenha êxito. Mas, para isso, vou citar a minha segunda palavra, é preciso humildade, no sentido de saber que não sei tudo, e que os professores da rede são mais experientes do que eu e que podem me ajudar nesse processo de formação, que, no meu ponto de vista, é simultâneo, eu aprendo com eles e eles aprendem comigo. A última palavra é acolhedora, pois eu gosto de acolher, de ouvir o que eles sentem para poder intervir e ajudar. Sou nova nessa atribuição, mas não quero ser jamais vista como aquela que sabe mais ou que se acha melhor que os outros. (Ateliê itinerante de biografiação, 2023).

Danielle sempre se mostrou, para mim, como a mais tímida do grupo, mas, como ela mesma se define, demonstrou sempre humildade no coletivo. A condição de humildade é fundamental no processo formativo, principalmente, por lidar com pessoas. Portanto, vale enfatizar que todos os envolvidos no processo educativo deve ter um mesmo projeto e, independente das particularidades de cada um, cada componente deste projeto maior deve ser respeitado em suas dificuldades e superações. Isso evidencia a segunda palavra escolhida por Danielle, que foi humildade. Além disso, é importante refletir com constância os referenciais que subsidiam sua vida pessoal e profissional, se estes encontram-se de acordo com o projeto de sociedade que ela quer ajudar a construir. Nóvoa (2010) aborda que, tão importante quanto

formar outros seres humanos, está o compreender o percurso da própria formação, ou seja, o ato de formar-se.

1.4.3 Perfil autobiográfico de Eleoneide

Minha primeira palavra é aprendiz, por que aprendi muito com os professores, e me coloco sempre nessa condição para melhorar minha relação com eles, pois não é fácil ser formadora de professores, principalmente dos mais experientes. A segunda, é persistência, pois, na educação, se não formos persistentes, não temos os resultados que esperamos, então, é preciso insistir para as coisas darem certo. A terceira é que sou muito otimista. Eu preciso, como formadora, passar para os professores que tudo vai dar certo, sempre eu tenho comigo, mesmo quando o mundo parece desabar, quando eu planejo e não dá certo, eu luto para não me deixar abater, justamente para que eles não percebam. Eu escuto muito dos professores, ah, mas lá no meu interior não tem isso, não tem aquilo, enquanto escola tal tem mais, mas eu não posso fortalecer esse discurso, pois sei que quem faz a diferença na escola não são as coisas que ela tem, mas sim as pessoas. (Ateliê itinerante de biografização, 2023).

As palavras da formadora deixam transparecer um perfil de humildade, por se colocar numa posição de aprendiz junto aos professores. Quem se coloca dessa forma, preocupa-se com a mediação entre os pares. Aprendiz pelo fato de vislumbrar a capacidade de se colocar como formadora de seus pares, desenvolvendo propostas de formação continuada com autonomia, dinamismo, criatividade e reflexão a partir da sua prática. Nesse contexto, destaco a importância da atuação autônoma do professor e a sua posição como sujeito ativo de sua formação, no intuito de refletir e contribuir para a melhoria da formação continuada.

Em muitas leituras que fiz, alguns autores dizem que o formador deve ser um engajador dos professores. Assim, observo o relato da Eleoneide, quando fala ser persistente e otimista. A formação pela participação não toma como ponto de partida os objetivos, pois esse enfoque dos objetivos se cria com a participação dos educandos. Isso envolve compromisso de aprendizagem e tomada de decisão. O formador de adultos, nesse contexto, assume o papel de animador (Vaillant; Garcia, 2015).

1.4.4 Perfil autobiográfico de Janailda

A minha primeira palavra é compromisso, pois ela define uma característica pessoal minha. Mas quando eu entrei para essa área formativa, eu tive que aguçar mais ela. A questão do compromisso, a partir do momento que eu assumi esse compromisso, eu já sabia da minha responsabilidade. E não sabia que teria tantas coisas que eu teria que ser flexível, porque realmente não é fácil ser formadora, porque não depende só de nós para que tudo dê certo. Porque eu devo ter consciência que a responsabilidade não é só minha, mas de todo mundo, que também é responsável pelo processo, são muitos os envolvidos. A questão é empatia, que é muito importante, enquanto formador, você se colocar no lugar do outro, é tão importante quanto tudo que falei aqui. É algo que tive que trabalhar muito também, principalmente nesse período de pandemia, colocar-me no lugar do outro. Foram tantas adversidades, tantas coisas, tantos desafios, e na questão da formação, de formar e acompanhar o professor, não é diferente. Muitos enfrentam diversos desafios para estar ali, então, temos que ter consciência disso. (Ateliê itinerante de biografização, 2023).

Janailda inicia sua narrativa destacando o "compromisso" como uma característica central de sua personalidade, reforçada pela experiência na área formativa. A repetição do termo "compromisso" e a ênfase na "responsabilidade" sublinham a seriedade com que ela encara suas obrigações. No entanto, Janailda também revela a necessidade de desenvolver flexibilidade, capacidade de se adaptar a circunstâncias imprevistas, reconhecendo que o sucesso não depende apenas de suas ações, mas de um envolvimento coletivo.

Essa dualidade entre firmeza no compromisso e a necessidade de flexibilidade é um tema recorrente em sua reflexão. Sobre isto, Paulo Freire (2015b, p. 25) afirma a necessidade de o educador assumir o “[...] compromisso com os destinos do país. Compromisso com seu povo. Com o homem concreto. Compromisso com o ser mais deste homem”. A partir das releituras Freire, acredito no formador de professor como o profissional capaz de coordenar a ação educativa para o professor como sujeito participante na sala de aula, sendo esta espaço de diálogo.

O discurso de Janailda é um testemunho da complexidade e das demandas emocionais e práticas de ser uma formadora. Sua narrativa é permeada por uma busca contínua de equilíbrio entre compromisso, flexibilidade e empatia. Ao compartilhar suas experiências, Janailda

oferece uma visão valiosa sobre as qualidades necessárias para enfrentar os desafios da formação educacional, especialmente em tempos de crise. A análise revela uma profissional comprometida não apenas com sua própria melhoria, mas também, com a criação de um ambiente de apoio e colaboração para todos os envolvidos no processo formativo.

1.4.5 Perfil autobiográfico de Lorena

Para falar a verdade, eu nunca pensei em ser formadora, mas retomando todo o meu percurso que iniciou como coaching em Brasília, me defino como uma pessoa persistente, flexível e sensível. A persistência vem de não desistir diante de tantas situações difíceis que nós enfrentamos, e, para isso, precisamos ser flexíveis para entender essas situações e sermos realmente resilientes. Mas, para isso, precisamos ser sensíveis à situação do outro, não somente dos professores, mas também dos municípios. Muitas vezes, o que falta nas nossas formações não é por falta de compromisso da gestão, mas porque tem outras prioridades e temos que entender isso, embora seja difícil. No início, achava-me muito pequena para assumir a formação. Depois de tantos desafios, já fui, inclusive, chamada para apresentar minha experiência em eventos estaduais para outros municípios. Hoje, sou apaixonada por tudo isso. (Ateliê itinerante de biografização, 2023).

Lendo o relato de Lorena, toma-me a seguinte reflexão: quando o formador se arrisca e assume a formação, descobre outro universo de possibilidades, trocas, parcerias e aprendizagens constantes. O progressivo domínio da ação formadora possibilita o encantamento com a função e o ato de formar. Tal encantamento substitui o medo quando o formador aprende a fazer, sendo este o meio para que ele comece a construir uma identidade profissional e se legitime junto aos professores. Em um contexto de tantas novas tarefas e atribuições, em meio a informações ainda não conhecidas, pode-se aprender a gostar quando se aprende a fazer. E quando se aprende a fazer e a gostar da relação com os profissionais na formação, não se quer mais voltar ao que se era, porque isso gera um movimento de conquista e contágio no grupo.

A caracterização do perfil autobiográfico das colaboradoras foi fundamental para subsidiar as análises realizadas no passo seguinte da pesquisa.

1.5 Quinto passo: demarcando a análise das narrativas

A pesquisa narrativa caminha por um terreno pavimentado pelos preceitos da dialogia e da hermenêutica, oferecendo possibilidades para a compreensão e revisitação de histórias vividas por diferentes sujeitos históricos e sociais. A interpretação e a análise das histórias narradas, sob a égide do método autobiográfico, exigem um cuidadoso e acurado processo analítico, que dê conta de aspectos objetivos e subjetivos decorrentes das narrativas. Com essa intenção, optei pela análise textual discursiva/ATD, proposta por Moraes e Galiazi (2006), associando-a à análise compreensiva-interpretativa das narrativas, de Souza (2014). A decisão por articular as duas propostas foi ancorada na percepção de que possibilitam compreender as singularidades e a coparticipação dos envolvidos na pesquisa. Moraes (2006, p. 21) entende que o sujeito é partícipe na construção dessa realidade, que é “[...] o conjunto de nossas crenças e teorias, conscientes ou implícitas, nossas e dos que conosco convivem. Realidade é discurso. A realidade é construída na linguagem”. O pensamento do autor lembra que a narrativa, por meio da linguagem, expressa os sentidos que o narrador atribui às suas experiências e à realidade, por isso, é preciso considerar a tríade realidade-linguagem-discurso, na análise das narrativas autobiográficas.

Para Souza (2014), a análise compreensiva-interpretativa das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação, em uma perspectiva colaborativa e de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas. A análise parte da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais, sem deixar de considerar que os narradores são sujeitos sociais (vivem, também, histórias coletivas), produtores de conhecimentos, portanto, coparticipantes em processos de pesquisa.

A complexidade e as subjetivações inerentes às experiências narradas exigiram empenho e cuidado no manuseio, organização e análise do material autobiográfico (narrativas orais e escritas). Isso, porque a junção das duas propostas de análise (análise textual discursiva/ATD e a análise compreensiva-interpretativa das narrativas) cria espaços de reconstrução, envolvendo diversificados elementos, especialmente para a compreensão dos significados atribuídos pelas colaboradoras da pesquisa ao fenômeno investigado. Partindo da articulação das duas propostas, defini o processo analítico como: Análise interpretativa-dialógica de narrativas, objetivando construir meus próprios caminhos de análise, fundamentada no conhecimento cientificamente produzido. Esse movimento de produção será permanentemente revisto para assegurar a fidedignidade do processo, pois o caminhar da

pesquisa, em suas diferentes etapas, é complexo e desafiador, ou seja: “Na pesquisa, como em toda obra de arte, a segurança se produz na incerteza dos caminhos” (Marques, 1997, p. 114).

A análise textual discursiva/ATD trabalha com “[...] textos, amostras de discursos [...]” (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 112). De forma geral, o discurso não é considerado sinônimo de outros termos, tais como fala, palavra, frase ou enunciado, muito embora a eles possa se referir. O discurso seria uma instância final, decorrente da progressão da palavra para a frase, chegando ao texto e, finalmente, ao discurso (Ricoeur, 2000). Em outras palavras, o texto refere-se a enunciados específicos que são utilizados para comunicar e argumentar uma ideia, sem esquecer a criticidade de quem analisa e interpreta o texto.

Trata-se de fazer o cruzamento entre a narrativa oral e a narrativa escrita, após vivenciar o processo de formação. No discurso textual, será perceptível perceber que aspectos evidenciam a auto(trans)formação das colaboradoras, mediados pela formação, isso porque, diferentemente da narrativa oral, que ocorre no âmbito abstrato e implica relações entre gêneros discursivos, o discurso textual é específico, concreto e se refere ao texto propriamente dito. Na pesquisa, tivemos como base para referência dessa auto(trans)formação, as narrativas autobiográficas da formação. O discurso textual é o objeto do processo concreto de análise. Ele está presente desde a primeira etapa, quando o texto é desconstruído, e atravessa o processo posterior de reconstrução. Também participa das demais etapas da ATD, com destaque para o processo de desdobramento e de classificação das categorias. Ele é visível (concretizado) por intermédio de palavras, frases, enunciados e auxilia no processo de descrição, interpretação e compreensão.

Para desenvolver a análise interpretativa-dialógica de narrativas, realizei a comparação entre as propostas de Moraes e Galiazzi (2006) e de Souza (2014) para explicitar aproximações e distanciamentos, caso houvesse. No Quadro 2, apresento a caracterização de cada proposta, com uma análise das partes que compõem cada uma delas, para a construção de uma nova terminologia que atendesse à necessidade de analisar as narrativas orais e escritas produzidas no decorrer da pesquisa.

Quadro 2 - Caracterização das propostas de análise

Etapas	Análise Textual Discursiva/ATD	Análise compreensiva-interpretativa das narrativas	Análise interpretativa-dialógica de narrativas
Etapas I	A primeira etapa é a unitarização, ou seja, a divisão do <i>corpus</i> de análise em pequenos trechos ou unidades de significado que podem ser palavras ou expressões.	O primeiro tempo de análise indica a construção do perfil do grupo pesquisado, tanto na perspectiva individual, quanto coletiva.	O primeiro momento será destinado à construção do perfil das colaboradoras da pesquisa, a partir do cruzamento de narrativas orais e escritas, com destaque

			para aspectos que se assemelham e que divergem.
Etapa II	A segunda etapa é a classificação de categorias iniciais, as quais se reúnem as unidades que se aproximam pelo seu sentido e significado. Categorização pode variar em número de aproximações intermediárias até chegar às categorias finais, que têm por objetivo reunir, por aproximações, as categorias anteriores.	O segundo tempo é dedicado à leitura cruzada ou pré-análise, remetendo o pesquisador para uma escuta sensível e atenta, bem como para a leitura sucessiva das fontes, implicando no cruzamento individual e coletivo das histórias dos colaboradores e no mapeamento inicial de significações e unidades temáticas de análise.	O segundo momento será a unitarização de pequenos trechos da narrativa, em unidades de significado da experiência ou unidades de significações da experiência, palavras ou expressões que evidenciem categorias que se aproximem pelo sentido e significado.
Etapa III	O último passo é a construção do metatexto, isto é, a partir da categorização há a elaboração da construção textual final, onde a tese e as hipóteses da pesquisa são colocadas à prova pelos argumentos produzidos no decorrer do processo de categorização. O metatexto é a produção de um texto a partir das compreensões do pesquisador, dialogadas com referenciais teóricos e unidades de significado. Este passo mostra o envolvimento e aprofundamento da pesquisa.	O terceiro tempo compreende a análise interpretativa-compreensiva. Vincula-se ao processo de análise, desde o seu início. Exige leituras e releituras individuais, e em seu conjunto, do <i>corpus</i> das narrativas, recorrendo aos agrupamentos das unidades de análise temática.	O terceiro passo será a análise interpretativa cruzada entre as narrativas orais e escritas após a formação, definindo-se o que tornou singular no que diz respeito à auto(trans)formação. Infere-se sobre que aspectos evidenciaram mudanças por meio de expressões que não estavam presentes antes da formação, nas narrativas orais, mas surgiram nas narrativas escritas, produzindo as composições intertextuais que produziram novas categorias. O objetivo é mostrar as contribuições de uma pesquisa-formação para evitar o desenvolvimento de processos formativos voltados para a reprodução de práticas alienantes de execução de propostas prontas.

Fonte: elaborado pela autora, com base em Moraes e Galiazi (2006) e Souza (2014).

Análise interpretativa-dialógica de narrativas como as demais proposições de análise, leva em consideração o colaborador em interação e o episódio narrado no contexto espaço-temporal. Contudo, calcada na valorização da subjetividade, aponta a interação como característica principal de investigação e destaca a possibilidade de sua contribuição emancipatória. Aproxima-se da modalidade compreensiva-interpretativa das narrativas, e talvez possa até mesmo ser considerada com um desdobramento de análise interpretativa da narrativa, pela atenção dada ao não dito, sem desconsiderar o dito. A modalidade proposta leva ao extremo o valor do intercruzamento das narrativas orais e escritas, buscando compreender o processo de construção e negociação de sentidos do colaborador da pesquisa.

Análise interpretativa-dialógica de narrativas tem proximidade com a análise textual discursiva no que tange a possibilidade de organização dos dados pautados nas regras de enumeração: presença, frequência, intensidade e direção. Os dados coletados podem ser categorizados em unidades de sentido de acordo com categorias estabelecidas a priori ou a posteriori.

Diferentemente das duas modalidades anteriores, a análise interpretativa-dialógica de narrativas o vetor não é unidirecional. pressupõe a negociação de sentido como aspecto central e o caráter psíquico dinâmico envolvido no processo. Assim sendo, a Análise interpretativa-dialógica de narrativas ultrapassa o texto verbal (oral e escrito), assim como propõe o vetor bidirecional, isto é, para compreensão do sentido construído para a construção de novas unidades de sentido, a interpretação se aplica neste espaço e processo dialógico semiótico, demandando o olhar não apenas para o colaborador da pesquisa, mas para o próprio pesquisador-formador e o contextos da pesquisa para os processos de mudança e de auto(trans)formação dos participantes.

Existem algumas etapas do procedimento sugeridas que se utilizam a interpretação crítica e demandam o domínio de algumas técnicas linguísticas (análise semântica - atribuição de sentido), além fazer a análise cruzada das narrativas orais e escritas, se faz necessário ultrapassar o nível do visível, do observado diretamente, do descrito de modo linear para enaltecer a sensibilidade, a intuição, a observação do não dito). Não há a pretensão de delinear uma verdade total e única, visto sua impossibilidade e inexistência. Considera-se os pressupostos da epistemologia a hermenêutica dialógica, com destaque para unicidade teoria e prática e construção de unidades de sentido para a construção de metatextos.

CAPÍTULO 2

VIVEMOS PARA DIZER QUEM SOMOS: QUEM FORMA APRENDE AO FORMAR?

“Não apenas temos sido inacabados, mas nos tornamos capazes de nos saber inacabados. [...] a consciência do inacabamento torna o ser educável”
(Freire, 2016b, p. 75).

Antes de considerar o que foi escrito nas autobiografias por formadoras de professores da Educação Infantil, é necessário explicitar o que está posto na literatura sobre esses profissionais, sua formação continuada e a constituição de suas experiências. O formador de professores atua nos processos de formação continuada de seus pares. Esse profissional precisa ser reconhecido (e reconhecer-se) como pessoa e profissional, repleto de possibilidades e de potencialidades, sujeito histórico, que vive em um determinado tempo e em uma realidade social.

Cumprido destacar, assim, que a formação continuada dos profissionais da educação é uma necessidade, não somente no que se refere à produção do conhecimento, mas também, para o aprimoramento da prática pedagógica. A realidade contemporânea demanda profissionais da educação críticos e transformadores diante das aceleradas mudanças sociais, das novas configurações do mundo do trabalho e das novas exigências de aprendizagem.

Contudo, é preciso investir em uma formação humanizadora, pois esses profissionais são pessoas, têm uma posição no mundo. É fundamental que essa formação vá além do conhecimento teórico, privilegiando a unidade teoria-prática para tornar significativas as aprendizagens docentes auferidas nos processos formativos, assim como para estimular os professores a se engajarem nesses processos.

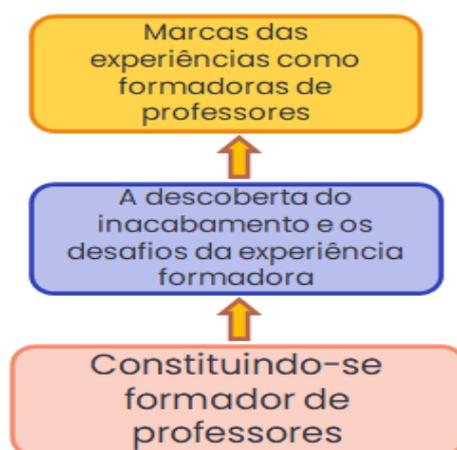
Em vista disso, defendo que a formação não se limite a conhecimentos teóricos e, tampouco, restrinja-se à prática. É essencial formar professores para que se apropriem dos conhecimentos profissionais inerentes às práticas que desenvolvem. Isso significa reposicionar a formação de professores, de modo que contemple a unidade teoria-prática, os conhecimentos prévios dos professores, suas objetivações experienciais, suas histórias de vida, sustentada pela reflexão crítica e pela dimensão do inacabamento, como postula Freire (2016b).

A partir dessa compreensão, ratifico que as histórias de vida podem ampliar as possibilidades para a tomada de consciência daqueles que narram a respeito da própria formação e sobre como o trabalho formativo se realiza, levando em consideração seus objetivos, conteúdos e atividades propostas, favorecendo a intencionalidade nas decisões que se consolidam no dia a dia da/para a formação de professores. A valorização das histórias de vida de formadores e de professores, além de reconhecer esses profissionais como produtores de conhecimento e como autores de suas práticas, sujeitos de si, do conhecimento e de experiências, pode inspirar processos formativos que promovam a autonomia docente, a unidade teoria-prática e a reflexão crítica, entre outros aspectos.

Neste segundo capítulo, inicio a análise das narrativas oriundas dos ateliês itinerantes de biografização e da escrita das agendas de memórias das experiências formadoras. Para o desenvolvimento da análise objeto deste capítulo, apresento narrativas do primeiro e do segundo ateliês, procurando responder aos seguintes questionamentos: Como se dá a constituição dos formadores de professores? Que funções ocuparam antes de serem formadores? Como se dão as diferentes identidades de ser formador dentro do cotidiano das práticas educativas? A análise, nesta parte da investigação, ocorre com a definição de unidades temáticas de análise, consubstanciada na fundamentação teórica da pesquisa.

Como lentes para analisar as constatações da empiria, articulo discussões teóricas sobre a evolução conceitual do termo formador de professores, o que é ser formador, a constituição profissional do formador, suas diferentes funções assumidas, às narrativas que foram produzidas no percurso da pesquisa. Na Figura 6 apresento a organização das unidades temáticas para sistematização do plano de análise.

Figura 6 – Infográfico com as unidades temáticas do capítulo 2



Fonte: Organização da pesquisadora com base nas narrativas das colaboradoras (2023).

2.1 Constituindo-se formador de professores: do estar sendo ao vir a ser

Nesta seção, as reflexões teóricas sobre constituir-se formador de professores, de um modo geral, abordam sobre o que é e como surgiu o formador de professores, como se dá a constituição desse profissional, especificamente na formação continuada de profissionais da Educação Básica. Em seguida, trato das funções que competem ao formador de professores. As asserções teóricas apresentadas dialogam com as experiências dos formadores de professores, evidenciadas na pesquisa por meio de narrativas escritas nas agendas de memórias das experiências formadoras e orais provenientes dos ateliês itinerantes de biografização.

As reflexões teóricas sobre o objeto de estudo, estão amparadas nas produções de Altet, Paquay e Perrenoud (2003), Mizukami (2015), Nunes (2014), Vaillant (2003), entre outros. Os autores citados discorrem a respeito da terminologia utilizada, da profissionalização do formador, de suas funções e dos papéis que tem desempenhado.

O termo formador, geralmente, é associado mais diretamente à figura de um profissional que atua em instituições de ensino superior (IES). Todavia, o termo formador de professores relaciona-se, também, a profissionais de instituições diversas, não somente IES, como também instituições de Educação Básica, que dispõem de profissionais nem sempre com a formação exigida para ocupar essa função, mas que assumem a tarefa de formar continuamente os professores. Esse fato tem dificultado a profissionalização do formador de professores, de forma que garanta o status que a função exige.

Em outras palavras, podemos dizer que, se há incertezas sobre a profissionalização “do lado de fora” dos formadores (teorias, reconhecimento profissional, políticas de formação, entre outros aspectos), conseqüentemente, o que envolve “o lado de dentro” desses formadores será afetado, nesse caso, a identidade, como bem expõe Frauendorf (2016). A terminologia “formador de professores” foi escolhida, nesta pesquisa, entendem que o formador de professores da formação continuada como aquele que forma, e não aquele que ensina, como acontece na formação inicial, sendo assim identificado como professor formador. Garcia e Vaillant (2018, p. 69) definem o formador de professores

[...] como aquele que se dedica à formação de professores e que: atua nos mais diversos ambientes; possui experiência profissional diversificada; apresenta diferentes graus acadêmicos em diferentes especialidades e possui diferentes tipos de competências em diferentes graus e / ou níveis.

Atribuindo significado mais amplo a essa função, Vaillant (2003, p. 12) entende que se considera formador todos os profissionais envolvidos em alguma ação de formação pedagógica,

ou seja, o professor, o orientador, o supervisor, o diretor, o coordenador, o técnico pedagógico ou o tutor, que assumem diferentes conceitos e significados nos mais variados ambientes formativos e atuam em diversas instâncias educacionais. A autora informa que é comum a atuação de formadores especializados na função de formar continuamente os professores, que isso acontece por intermédio da elaboração de programas e projetos educativos e no desenvolvimento de propostas curriculares.

Na Espanha, o formador que se dedica à formação de professores em processos de formação continuada, segundo García (1999), recebe diversas denominações, tais como: formador de formadores, responsáveis pela área e ciclo, assessores de formação permanente, assessores técnico-pedagógicos, professores de apoio, assessores de formação. Nas incursões teóricas que realizei a respeito do tema, encontrei referências a diferentes nomenclaturas para nomear essa função, de acordo com o teor das atividades que competem a esse profissional. Assim, são identificados como formador ou assessor, coordenador de grupo de formação, entre outros. Neste estudo, utilizo o termo formador de professores para identificação desse profissional.

Segundo Imbernón (2001), que utiliza a nomenclatura assessor de formação permanente, o processo de assessoria refere-se à formação continuada em serviço, sendo ainda recente no campo educacional, principalmente, se pensado na forma ideal que deve ser realizado. “O papel de guia e mediador entre iguais, o de amigo crítico que não prescreve soluções gerais para todas, mas ajuda a encontrá-las dando pistas para transpor os obstáculos pessoais e institucionais” (Imbernón, 2011, p. 94). Na visão desse autor, o papel do formador deve ser o de guiar e ajudar os professores a avançar no processo de formação institucional, pessoal e profissional.

A complexidade na denominação desse personagem, que surge no cenário educacional a partir das mudanças no campo da formação de professores, advém da concepção de formação de professores que está relacionada ao contexto e ao período histórico vivido. Snoeckx (2003) declara que a complexidade da figura do formador de professores se estabelece pela possível correspondência entre as competências do formador e as competências do professor da escola. Para a autora, as competências “[...] parecem calcar-se umas nas outras” “[...] funcionam como em eco” (Snoeckx, 2003, p. 31). De acordo com a autora, uma ambiguidade reside na dupla identidade de ser professor e formador, na perspectiva de ação e reflexão do formador, por ele trabalhar com adultos, e, ao mesmo tempo, os conteúdos analisados, os sentidos das ações empreendidas e os procedimentos adotados são destinados ao público infantil. Snoeckx (2003) argumenta que essa dupla articulação oculta a especificidade da profissão do formador de

professor e evidencia que a principal diferença entre formador e professor da escola reside no fato de que o primeiro se dirige a um público adulto e o segundo ao público infantil.

Vários questionamentos surgem quando se tenta entender quais caminhos deveria percorrer um formador antes de atuar nos grupos de estudos de professores, como por exemplo: ter uma formação inicial especializada direcionada para atuação, ou mesmo, uma pós-graduação voltada para a construção de um perfil mais direcionado? E, ainda, o formador de professores deveria ter experiência como docente para atuar na formação continuada dos professores? Dessa forma, fica claro que existe um perfil com exigências para que se possa atuar nessa função.

Essas exigências justificam-se por contemplar um aprofundamento sobre o perfil do formador de professores que atua na formação continuada como colaborador necessário no processo de ensino e aprendizagem na educação formal, como um profissional que tenha formação e experiência e seja engajador dos professores. Essas exigências passam pela valorização da curiosidade intelectual, pela capacidade de empregar e reconstruir o conhecimento, pela necessidade de questionar e indagar, de expressar um pensamento próprio, de produzir meios de autoaprendizagem. De acordo com Alarcão (2011), esse profissional deve ter a capacidade de gerenciar sua história individual e coletiva, de se perceber responsável pelo seu desenvolvimento contínuo.

Segundo Beillerot (1996, p. 76), “[...] estamos aqui, diante de um termo genérico, indiretamente definido pela lei. Ao mesmo tempo, até hoje não há nenhuma regra, nenhuma ordem, nenhum discurso oficial que defina o trabalho, o ofício de formador”. No cenário educacional, o formador não tem estatuto e nem legislação que definam seu papel, o que tem dificultado a construção de uma identidade fortalecida e definida dentro da instituição de Educação Básica.

Normatizar a nomenclatura requer alterações na legislação e uma fundamentação legal mais específica nos planos de carreira dos profissionais da educação, que trate não apenas de um nome, mas de um perfil, com atribuições e valorização com progressões iguais ou similares as que acontecem para o professor que não é formador.

Ser o formador de professores, segundo Vaillant (2003), pode ser desde um profissional que ministra aulas no Ensino Fundamental, Médio ou Universitário, até o que assessora a organização do trabalho pedagógico na escola, tendo, portanto, uma diversidade de formação. Esse fato interfere na sua atuação pela complexidade das atividades que realiza, visto que o formador de professores é um profissional sócio-histórico cultural que integra os grupos das instituições e neles imprime sua marca, assumindo uma função que requer alto nível de

responsabilidade social e profissional, exigindo articulação de um conjunto de saberes construídos que são acionados ao longo da própria atuação num processo constante de autoformação.

O professor formador, para desenvolver a tarefa de formar professores, enfrenta o desafio da sua formação, o que representa tornar-se capaz de contribuir para que o formando realize o redimensionamento de seu conhecimento e de sua experiência em sua trajetória. “Podemos chamar essa experiência de formadora, porque implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividades, sensibilidade, afetividade e ideação. Articulação que se objetiva numa representação e numa competência” (Josso, 2004, p. 48). Para a autora, a experiência de ser formadora precisa estar sob o ângulo da aprendizagem, uma aprendizagem que não se materializa fora da prática.

Um dos propósitos do primeiro ateliê, além de possibilitar conhecer os formadores de professores e traçar os seus perfis, como definido na metodologia, foi integrar os participantes para a colaboração narrativa e a biografização, com o objetivo de promover uma maior aproximação do grupo, conhecendo a trajetória de cada uma para se tornar formadora de professores, partindo da narrativa e seguindo para a imersão autobiográfica, respondendo ao seguinte questionamento: **Como me tornei a formadora de professores que sou hoje?**

Alekssandra: Minha trajetória como formadora iniciou juntamente com minha carreira docente [...] quando eu comecei a trabalhar em Juazeiro em 2001[...]. Então, passei por várias funções, mas ocupando cargos de supervisão na secretaria, nesse mesmo ano, comecei a formar professores em programas, como: Proformação e Qualiescola (Ateliê itinerante de biografização, 2023).

Alekssandra: A cada encontro formativo que participo, seja como formadora ou ser em formação, me coloco como aprendiz, pois são nesses momentos de trocas de experiências e vivências que crescemos como profissionais e como pessoas em formação, buscando a melhoria contínua (Agenda de memórias da experiência formadora, 2023).

Danielle: Eu trabalhava em Crateús, nos cursos de administração e comércio, na escola integral, de ensino médio, e a gente preparava esses jovens. Então, eu ficava com a parte técnica e estágio desses jovens. E aí, só em 2021, foi que eu vim mesmo pro mundo da educação infantil. Foi algo bem desafiador pra mim, compartilho aqui com a colega, porque foi difícil. Me tornei formadora meio de paraquedas. Tudo é novo e você

precisa ganhar a confiança dos professores. É preciso se mostrar seguro naquilo que está falando, é preciso acreditar que você está vivenciando. Acredito que os caminhos que percorremos nos levam a momentos como esse (**Agenda de memórias da experiência formadora, 2023**).

Eleoneide: A primeira vez que comecei a trabalhar como formadora, foi no ciclo de alfabetização, na época do PNAIC, em 2018, e percebi que, ao longo das minhas formações, eu fui melhorando a cada encontro, porque assim, já tinha trabalhado antes com formação, mas também eu não sabia assim de imediato que eu iria ficar na educação infantil (**Ateliê itinerante de biografização, 2023**).

Eleoneide: Fui selecionada recentemente para o PPAIC, aceitei o desafio mesmo trabalhando com o ensino fundamental I, II e o EJA. [...] tive experiência com educação infantil nos anos de 2013 a 2016, era coordenadora pedagógica de um núcleo no qual tinha duas escolas de educação infantil, mas que também era o ensino fundamental I e II. Procuro sempre me dedicar, e a cada dia poder dar o melhor de mim nas formações, são momentos maravilhosos, pois aprendo também com os professores trocando experiência e conhecimentos (**Agenda de memórias da experiência formadora, 2023**).

Janailda: A questão do compromisso, a partir do momento que eu assumi esse compromisso, eu já sabia da minha responsabilidade. E não sabia que teria tantas coisas que eu teria que ser flexível (**Ateliê itinerante de biografização, 2023**).

Janailda: Aprendi que trabalhar com problemáticas próprias, dos professores, pois antes de ser formadora fui professora e coordenadora pedagógica em uma escola. Eu formava os professores no HPTC, então isso foi essencial, pois acredito na ideia de que é importante levar as problemáticas, a discussão e a reflexão, proporcionando momentos de compartilhamento de experiências entre os professores em minhas formações. Transmitir ao grupo confiança é necessário para que haja uma interação proveitosa com os professores (**Agenda de memórias da experiência formadora, 2023**).

Lorena: [...] eu tive uma experiência em Brasília, eu trabalhei em uma empresa de coach. E lá, nós fechávamos um pacote, nós fazíamos trabalhos, cronogramas de estudo para concursos e vestibulares. Voltando para São Miguel, recebi um convite para trabalhar na Secretaria de Educação e realmente também eu

fiz essa pergunta. Eu acho que eu não vou dar conta. Até pela fala da colega, eu hoje estou formando professores meus, de fato. Professores que são experientes, que já têm uma longa caminhada. E eu me sentia muito pequena. (Ateliê itinerante de biografização, 2023).

Lorena: *Ao longo da minha jornada acadêmica, vivi experiências práticas como docente em escolas das redes municipais e estaduais. Iniciei no PRO-BNCC e fui desenvolvendo experiências que fizeram com que surgissem algumas indagações sobre o ato de formar. Isso me fez perceber que o processo de multiplicar o conhecimento vai além da mera reprodução de conhecimento e sim de todo um contexto de escuta e aprendizagem (Agenda de memórias da experiência formadora, 2023).*

A colaboradora Aleksandra, em sua narrativa oral no ateliê, ao lembrar de como se tornou formadora, deixa claro que a sua atuação na formação de professores coincidiu com sua iniciação na profissão docente. Esse relato permite inferir que a colaboradora, ao se defrontar com o desafio de formar seus pares, tinha pouca experiência na profissão. Ao analisar a atuação da formadora, é perceptível que, ao assumir responsabilidades, o profissional se vê diante de desafios, expectativas e inseguranças. Destarte, os primeiros anos deixam marcas profundas na maneira como se pratica a profissão (Cavaco, 1995). A história profissional do professor, sua relação com o trabalho e os encaminhamentos futuros mantêm vínculos com o modo de ingresso na profissão (Tardif, 1992).

Além disso, a narrativa da formadora Aleksandra evidencia que, simultaneamente, exercia outras funções na secretaria de educação, o que, supostamente, a obrigava a se dividir entre as diversas tarefas da secretaria, em detrimento de investir em estudos para consolidar sua atuação na formação de professores. Como alertam Altet, Paquay e Perrenoud (2003, p.11): “Vindos do mundo universitário, [esses formadores] dedicam à formação de professores apenas algumas horas que complementa o seu posto principal”. As reflexões desses autores confirmam o que está explícito nas narrativas de Aleksandra sobre as diferentes atribuições que assume e sobre o reduzido tempo que sobra para dedicação ao estudo. Nesse aspecto, corroboro o pensamento dos autores, que reconhecem e defendem que o formador de professores necessita de tempo para estudar e aprofundar conhecimentos.

A colaboradora explicita, em sua agenda de memórias, que a sua constituição como formadora de professores se dá em um processo permanente de aprendizagens, no

compartilhamento de experiências e vivências, aspectos, segundo sua compreensão, que colaboram para seu processo de crescimento como pessoa e profissional.

Em relação ao relato da colaboradora Danielle, em virtude de não ter participado do primeiro ateliê, visto que se encontrava em licença maternidade, apresentei para análise sua narrativa escrita. Para a colaboradora, o processo de se constituir formadora de professores foi complexo e muito desafiador, uma vez que foi algo inesperado e distante de sua experiência profissional, pois atuava com a educação de jovens no Ensino Médio profissionalizante e, por contingências da vida, foi convidada para atuar como formadora da Educação Infantil. Garrido (2000) informa que é recente a inserção desses profissionais nas escolas e, principalmente, é nova a natureza formadora de suas atividades. Para um maior aprofundamento dos conhecimentos “[...] percebe-se, então, a necessidade de que esses profissionais também trabalhem em grupos, partilhem suas ideias, experiências, sentimentos etc., com seus pares, a fim de que também possam atuar junto ao professorado” (Nunes; Nunes, 2013, p. 94).

Segundo a colaboradora Eleoneide, sua iniciação como formadora deu-se no ciclo de alfabetização, atuando no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), um pacto envolvendo o Governo Federal, os estados e os municípios para garantir que todas as crianças de escolas públicas fossem alfabetizadas até os oito anos de idade, ou seja, até o final do ciclo de alfabetização, que compreende o período entre o 1º e o 3º ano do Ensino Fundamental. O eixo central do Pnaic era a formação de professores alfabetizadores, partindo dos seguintes princípios: unidade teoria-prática, reflexividade, colaboração, engajamento e outros (Brasil, 2012).

Posteriormente, de acordo com seu relato na agenda de memórias, devido à sua atuação no ciclo de alfabetização, concorreu em processo seletivo para atuar como formadora no Programa Estadual PRO-Alfabetização na Idade Certa (Ppaic), aspirando continuar como formadora de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Porém, essa aspiração foi frustrada, e a formadora foi designada para assumir a formação de professores da Educação Infantil, fato que, em sua acepção, foi desafiador.

Para Garrido (2000, p. 9), a atividade formadora é bastante complexa e difícil, haja visto seu caráter articulador e transformador, e porque, em suas palavras, “[...] não há fórmulas prontas a serem reproduzidas. É preciso criar soluções adequadas a cada realidade”. A tarefa do formador não é fácil. Ela passa pela capacidade de conhecimento, análise e domínio de questões referentes ao trabalho docente na escola e em sala de aula, sendo necessário que os formadores estejam inseridos em um processo de desenvolvimento formativo para atuar com os docentes.

A colaboradora Janailda ressalta, na narrativa oral, a questão do compromisso e da flexibilidade que a função exige, devido ao contexto em que os professores estão inseridos, tornando-se um mediador do processo de formação. Essa função de mediação é a que provoca, nos próprios formadores, dificuldades relacionadas à definição de sua tarefa, exigindo que tenha compromisso. “O mediador da aprendizagem deve mostrar coerência entre discurso e prática, deve assumir pessoalmente os valores que pretende transmitir; deve viver o compromisso com a profissão” (Vaillant, 2003, p. 22). Janailda relata que se constituiu como formadora de professores trabalhando as problemáticas da própria escola, e suas experiências como docente e coordenadora pedagógica no horário pedagógico de trabalho coletivo (HPTC) colaboraram para essa constituição.

Para Barros (2020), quando nos referimos ao trabalho do coordenador, a utilização da formação em serviço como estratégia de formação continuada dos profissionais que atuam na educação, em seus diferentes níveis e modalidades, tem se tornado uma excelente estratégia de qualificação profissional. A colaboradora Lorena narra sua insegurança em relação a ser formadora de professores experientes. O convite recebido, vindo da secretaria de educação, mostra que muitos formadores são pegos de surpresa e assumem a função, tendo em vista

[...] a falta de quadros locais bem preparados, para exercer, de fato, a função de formadores de professores – que tem levado muitas Secretarias de Educação a buscar profissionais de fora da região para realizar o trabalho – geralmente acaba produzindo um tipo de ação distanciada do contexto real do professor (Brasil, 2002, p. 47).

De acordo com os Referenciais para a Formação de Professores, elaborados pelo Ministério da Educação, não houve, na formação dos formadores, um processo radical de atualização desses profissionais em programas de desenvolvimento permanente, o que resultou em medidas paliativas, nas quais a formação continuada assumiu caráter compensatório devido à má qualidade da formação inicial (Brasil, 2002).

No perfil das formadoras, apresentado no capítulo 1 que trata da metodologia da pesquisa, foi possível perceber que nas secretarias de educação dos municípios onde trabalham, elas não são somente formadoras, mas ocupam outras funções, o que pode ser desafiador, pois a atividade de formar professores requer tempo para estudos. Sem uma preparação sólida, a formação continuada pode se tornar medida paliativa, como referido anteriormente.

Importante enfatizar que as colaboradoras iniciaram suas carreiras de formadoras em programas de formação que acontecem em regime de colaboração entre os entes federados e

em programas de iniciativa própria das secretarias municipais. Portanto, foram constituindo-se no fazer. Apesar de todas possuírem formação inicial em pedagogia, o que as habilita a atuar na Educação Infantil, mas, no Brasil, não há legislação para determinar que formação deve ter um profissional da educação para atuar na formação continuada.

Não diferentemente de outros países da Europa, como Espanha e Suíça, no Brasil, não há um curso superior específico para formar o docente formador para sua atuação na formação continuada e, somando-se a isso, há a escassez de uma bibliografia que debata tal temática. Isso é observado a partir dos apontamentos de Mizukami (2015), ao trazer em sua dissertação, as narrativas de formadores dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapro), do estado do Mato Grosso.

Casas (2007) considera que, para exercer a função de formador de professores, é necessária uma formação inicial especializada em nível de graduação, como é caso da Espanha, que forma assessores educacionais para atuação em estudos de formação continuada, em cursos superiores de assessores psicopedagógicos. Nesse caso, não se trata de qualquer pessoa para assumir a formação continuada, chamada pelo autor de assessoramento pedagógico, uma vez que é requerido formar assessores que se identifiquem profissionalmente como especialistas no assessoramento.

Dispor de formadores com nível de graduação dependerá, primeiramente, da política pública vigente no contexto nacional, como também de suas demandas e peculiaridades. Provavelmente, uma formação inicial com saberes da experiência, enquanto programa de formação nesse contexto, seja uma proposta pertinente, para que não recorramos no ciclo vicioso de buscar os profissionais que atuem fora da realidade educativa para a resolução dos problemas de formação docente, criação de programas e projetos curriculares.

Refletindo sobre a realidade educacional brasileira, Gatti (2008, p. 37) assevera que “[...] temos um campo da educação continuada que não habilita para função especializada, ficando apenas a graduação como delimitadora para esse exercício, sem maiores aprofundamentos”. Portanto, não há nenhum tipo de exigência em relação ao perfil profissional do formador, mais precisamente, sobre a necessidade de formação pedagógica específica para sua atuação.

Analisando as narrativas orais e escritas das formadoras de professores colaboradoras da pesquisa, é possível perceber que as experiências anteriores colaboraram com as atividades de formação que desenvolvem na atualidade. No entanto, há outras necessidades de formação que não estão ligadas somente à formação docente, mas também, que se relacionam à constituição profissional, que envolve a busca constante pelo conhecimento e a colaboração de

fazer junto e se auto(trans)formar junto ao grupo que atua. Quando não há muitas exigências em relação ao perfil profissional do formador, sobretudo sobre a necessidade de formação pedagógica específica para sua atuação, a qualidade da formação dos formadores para atuarem nos estudos de formação continuada de professores é constantemente questionada.

Entendo que, para ser formador de professores, a experiência na área é essencial, mas esse profissional precisa de formação permanente para cumprir os objetivos de sua atividade. Ser formador de professores requer, portanto, muito mais que os saberes da experiência docente, pois exige conhecimentos de diferentes naturezas, por exemplo, demanda conhecimentos sobre a profissão, sobre a formação dos professores e sobre o adulto professor que aprende.

Nesse caso, se fosse a experiência o aspecto definidor do perfil do formador, seria prudente ponderar que formar adultos requer expectativas diferentes do resultado da formação e da atuação do formador como professor da Educação Básica. Segundo Lamy (2003, p. 45), [...] “se esquece com muita facilidade que o formador de professores é antes de tudo um formador de adultos, que, além disso, são seus colegas”. Portanto, a formação realizada pelos formadores somente ganha uma caracterização educacional quando articulada à formação de adultos e à capacidade de mediação do conhecimento que evidencie a unicidade teoria e prática. Nas palavras de Beillerot (1996), a conclusão é que os formadores não são nem teóricos, nem práticos, somente mediadores em serviço de situações de aprendizagem que envolvem conhecimentos teóricos e a experiência prática da docência.

Nas narrativas das formadoras, as cinco reconheceram que ser formador e formar os pares é uma função desafiadora. No início, consideravam-se inseguras, e afirmam que precisam se preparar e tornarem-se cada vez melhores para atuarem na formação, como também, precisam de apoio, pois são muitos problemas externos que interferem na formação continuada. Nas palavras de Janailda e Aleksandra, é possível verificar isso:

Janailda: [...] porque é uma coisa que não dá certo aqui, é um transporte que não foi, [...] é tudo. É a refeição que não é do jeito que você queria, é um local que não tem. A extensão é lá em cima, não tem ar-condicionado, calor. Então, na minha última formação, eu tive que dividir em lugares diferentes, com desespero, porque o calor estava tão grande no lugar que a gente estava, tivemos que colocar 40 professores dentro de uma sala de aula, por causa do ar-condicionado. Enfim, são muitos fatores que interferem na formação que nós realizamos. (Ateliê).

Aleksandra: Nossa função se tornou mais desafiadora porque tudo mudou. Agora, com a implementação da BNCC, a educação infantil foi a etapa que mais teve mudanças, mudou totalmente. Então, nós que formamos, temos que reaprender, e mais difícil do que aprender é reaprender, esquecer aquilo que a gente achava que era correto, que a gente tinha o costume de fazer para fazer algo novo, totalmente diferente. E o pior, convencer os professores disso. (Ateliê).

As narrativas de Janilda e Aleksandra vão na direção do pensamento de Altet (2003), quando este diz que o formador que forma continuamente os professores deve ser, antes de tudo, um profissional que tem experiências vivenciadas em sala de aula, mas que tenha sede pelo conhecimento, que estude constantemente, preparando-se para o exercício da função. É fundamental que o formador de professores compreenda a complexidade do ato pedagógico que irá desenvolver e de sua intencionalidade enquanto agente da formação no sistema de ensino e na relação formador e professor. Para além desse trabalho, ainda se faz necessária a ampliação da relação com seus pares e com o saber construído, como forma de exercer influência no desenvolvimento docente.

A insegurança não é apenas uma das questões geradoras de reclamações no início da função de formador, mas, como enfatiza Aleksandra, as formas de aprender e ensinar mudam, e isso, também, causa insegurança nos formadores, que, para enfrentarem essa situação, precisam ter uma sólida formação no campo pedagógico, que lhes dê condições de ter uma visão ampla da educação, dos seus fundamentos teóricos, dos processos e das metodologias de ensino e de aprendizagem, uma vez que os cursos de licenciatura não contemplam essa formação específica. Com relação aos fatores externos que interferem na qualidade da formação Janilda é enfática ao mencionar que não é papel do formador garantir situações referentes a estrutura e funcionamento das formações e que isso tem afetado sua função formadora. Segundo Paro (2001, p. 19) não se pode “tomar os determinantes estruturais” como pretexto para não avançar. É “na prática cotidiana, que precisam ser enfrentados os determinantes mais imediatos do autoritarismo enquanto manifestação”, no caso deste estudo refere-se, principalmente, na ação das secretarias municipais de educação em definir logística e infraestrutura para que as formações aconteçam a contento.

No tocante à ausência de uma formação específica, para as formadoras, elas estão em um processo contínuo de formação, e reconhecem que as trocas de experiências com os

professores contribuem com o próprio processo formativo e para a melhoria da prática delas como formadoras, como revelam as narrativas a seguir.

Janailda: [...] ao compartilhar esses problemas recorrentes com os professores, e também as ações desenvolvidas para solucionar essas situações, é uma oportunidade de dá voz e espaço aos demais de colocações de problema e proporem ações a serem desenvolvidas nessas diversas situações (**Agenda de memórias da experiência formadora**).

Aleksandra: [...] nos últimos 3 anos, tenho me dedicado com mais afinco, e a cada dia me apaixono pelo que faço, porque faço com amor, e minhas companheiras/parceiras recebem e retribuem com o mesmo amor. Continuo nessa busca incansável pelo conhecimento, com o intuito de transformar a vida e histórias (**Agenda de memórias da experiência formadora**).

Torna-se pertinente problematizar questões referentes à própria formação dos professores formadores que assumem a formação continuada dos e com os professores. Isso porque a qualificação e experiência dos formadores influenciarão na qualidade dos cursos ofertados e, também, na educação, imputando-lhes capacidade de gerar resultados. Nesse sentido, Gatti e Barreto (2009) postulam que há os que defendem a necessidade de as universidades tornarem-se as maiores responsáveis pela formação inicial e continuada, justamente por considerarem frágil a formação ministrada pelas próprias redes de ensino.

A história educacional brasileira registra que a função de formador não chegou a ser aceita totalmente, devido ao fato de os professores conceberam-na, em muitos casos, como fiscalização e controle de seu trabalho (Pereira, 2010). Em âmbito nacional, falar do formador é falar de processos de formação docente, tanto no âmbito inicial quanto continuado. Contudo, não se tem definida institucionalmente a função de formador no Brasil enquanto profissão. Essa função pode ser exercida por diferentes profissionais, os quais são preparados, na maioria das vezes, em serviço, ou seja, na prática.

Para Snoeckx (2003), a história dos formadores é, antes de tudo, uma história oral, cuja tonalidade é da ordem da amnésia. No momento dos acontecimentos, os atores estão presos no cotidiano e a maioria não retém e nem registra uma crônica do que ocorre. É por ocasião dos conflitos, em momento de reestruturação ou em momentos de ruptura e de criação, que a história aparece como uma necessidade de compreender o que está em jogo e como uma

estratégia possível de legitimação. Assim como na França, cremos que no Brasil não existe uma história oficial dos formadores da Educação Básica. Não há uma história oficial dos formadores de professores da formação continuada. Há apenas fragmentos de memórias de cada um e poucos trabalhos publicados. Porém, esses fragmentos não deixam de influenciar a maneira como os formadores de professores reconhecem-se e definem-se no sistema educacional.

Foi nesse contexto que a concepção de formação continuada de professores agregou termos, como: “formação em serviço”, “formação permanente”, “reflexão da prática”, e, conseqüentemente, também trouxe novas acepções à palavra “formador”, como: assessor, animador, monitor, mentor, consultor, entre outras que precisam ser visitadas, apesar dos riscos de saber que, ao destacar novos conceitos ao formador, outros tantos já ditos e outros a dizer podem ser silenciados.

Após a análise interpretativa-dialógica das narrativas tecidas no primeiro ateliê, pude chegar às seguintes ilações nos municípios pesquisados: os formadores ingressam na função a partir de demandas instituídas por programas implementados em regime de colaboração, ou pela Secretaria de Educação, com algumas ações que são iniciais, fato observado em três municípios que dispõem de projetos recentes de formação continuada.

Em sua maioria, os quadros das equipes de formadores das secretarias são compostos por supervisores, professores ou coordenadores pedagógicos das escolas, geralmente profissionais indicados pelo executivo municipal. Raramente, ingressam por seleção, como é o caso do processo seletivo realizado em 2021 para atuação no Ppaic, no qual foram selecionados dois formadores, um para o ciclo de alfabetização e outro para a Educação Infantil.

As colaboradoras da pesquisa, mesmo passando por processos seletivos para participar do Ppaic, deixaram claro, em suas narrativas, que foram convidadas pelas secretarias para participarem da referida seleção, o que evidencia um direcionamento para atuar na formação. Além disso, o seletivo para suprimento dos déficits de formadores existentes nas referidas equipes municipais definiu o perfil e orientou como deve ocorrer a atuação desse profissional. Todavia, anterior ao ingresso das formadoras no referido programa, quatro das cinco participantes já haviam atuado em outros programas de formação de professores.

Entre esses programas, apenas um é gerenciado por universidade pública, os outros foram direcionados, principalmente, por iniciativas do terceiro setor. Sem entrar no mérito dos impactos desses programas na política de formação dos municípios pesquisados, compreendo, pelos relatos das colaboradoras, que contribuiram para suas experiências enquanto formadoras de professores, ficando circunscritas no espaço e no tempo das histórias de vida e formação, trazendo mudanças às práticas docentes e ao desempenho escolar dos estudantes.

No entanto, chamo a atenção para diferentes aspectos que precisam ser analisados em relação à formação realizada pelos formadores, que são formados por programas, como, por exemplo: as concepções de formação subjacentes às propostas formativas, as implicações teórico-metodológicas, as contribuições e os impactos para a prática pedagógica das equipes gestoras e dos professores e, principalmente, as questões referentes às condições objetivas e subjetivas de desenvolvimento da autonomia dos formadores e, conseqüentemente, dos professores, enquanto agentes em formação, mas que devem ter suas experiências valorizadas.

2.2 A descoberta do inacabamento e os desafios da experiência formadora

Nesta tese, a adoção da auto(trans)formação como unidade fundamental de análise dá-se por dois motivos. Primeiro, os formadores de professores, devido aos fatores já mencionados na primeira seção deste capítulo, não possuem uma formação formal específica para atuação, nessa área, em razão dessa realidade o exercício da função de formador de professores configura-se como um lugar privilegiado para a mobilização de aprendizagens e experiência profissional. Em segundo lugar, se dá em função da constatação de que as secretarias municipais indicam profissionais lotados em cargo comissionado ou de bolsista e/ousem critérios pré-estabelecidos e nem experiência na docência.

Nesse sentido, o segundo ateliê teve como objetivo descrever as experiências das formadoras na formação continuada de professores da Educação Infantil. No segundo encontro realizado, parti do pressuposto de que os formadores de professores podem ser compreendidos por meio de um trabalho que lhes oportunize a tomada de consciência de suas histórias, fazendo um balanço das experiências. A narrativa foi feita referindo-se às experiências individuais e às contribuições advindas dos pares e dos ambientes formativos onde atuaram e atuam como formadoras na formação dos professores da Educação Infantil, evidenciando as mudanças na trajetória, para que elas pudessem identificar como se auto(trans)formaram.

Segundo Larrosa (2002, p. 21), “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Para o autor, experiência é aquilo que passamos e nos marca, e vivemos em um tempo em que passamos por muitas coisas, mas quase nada nos toca. Assim, observamos um mundo caracterizado pela pobreza de experiências. “Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara” (Larrosa, 2002, p. 21).

Percebi, portanto, que o poder da palavra “experiência” não está nos acontecimentos, mas no que esses acontecimentos fazem com cada um de nós. Então, posso afirmar que as experiências são muito singulares. Após imprimir significados às narrativas do segundo ateliê, compreendi que as palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras, são lutas que trazem sentido para a experiência formadora.

Essa percepção originou-se tanto de processos próprios de rememoração quanto junto com as colaboradoras da pesquisa, das experiências vividas como formadoras, fazendo comparativos de como agíamos diante de algumas situações que surgiam no cotidiano da formação. Essa iniciativa tinha como objetivo que tomássemos consciência do inacabamento. As lembranças que nos marcaram traduzem o que, de fato, nos aconteceu e marcou nossa história. A tomada de consciência sobre o processo de inacabamento ocorreu pela complementaridade dos dois instrumentos de produção de dados que foram utilizados na pesquisa: os ateliês itinerantes de biografização e as agendas de memórias das experiências formadoras. Nos ateliês itinerantes, as formadoras de professores tiveram a possibilidade de falar de si, de sua trajetória e de sua experiência com a formação, ao dialogar e refletir coletivamente com os pares.

Considerarei ser importante discutir aspectos teóricos relacionados ao saber da experiência e aos desafios enfrentados para a constituição do formador de professores a partir das experiências narradas sobre a trajetória de vida e profissional das colaboradoras da pesquisa. Foi focado sobre o sentido e a importância da constituição do formador e suas relações com os espaços, tempos, rituais e aprendizagens de suas práticas. Isso foi importante para as colaboradoras entenderem o que seria a experiência formadora.

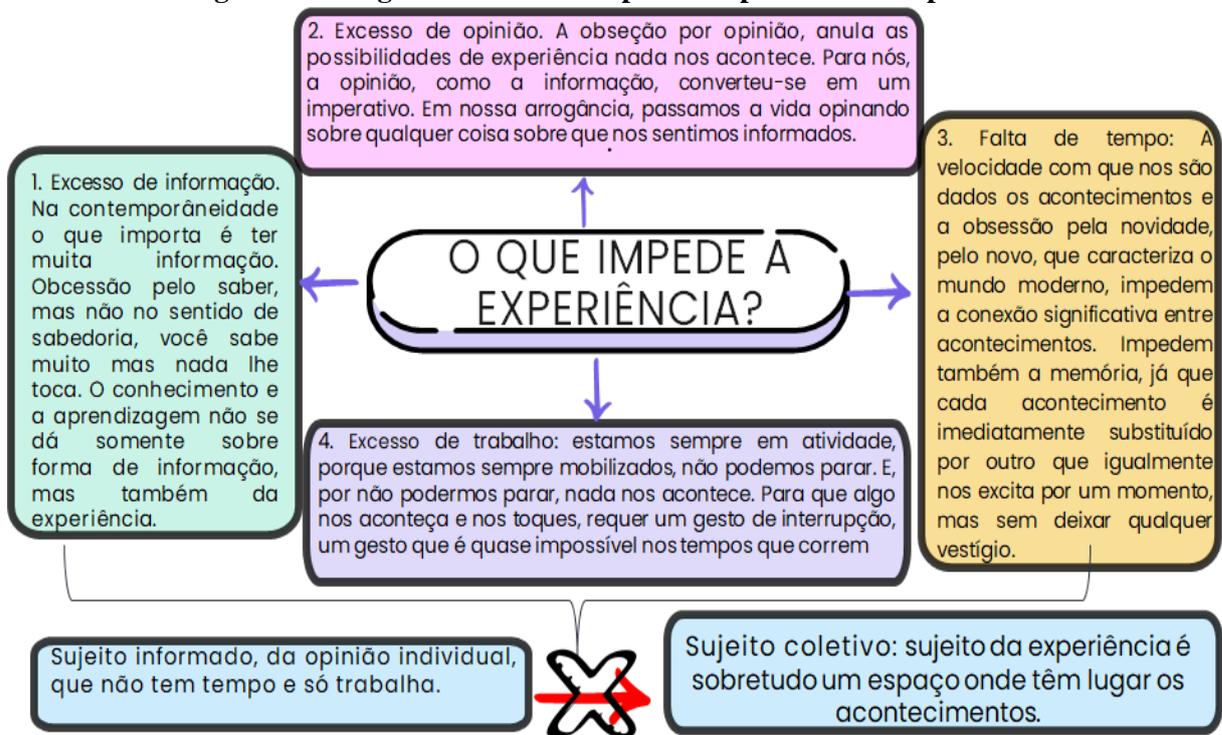
Entre muitos autores que tratam da definição de experiência, o que mais se aproximou da abordagem tratada na pesquisa foi a de a experiência não pode ser confundida com experimento. Por isso, faz-se necessário, segundo Larossa (2002), “limpar a palavra experiência de suas contaminações empíricas e experimentais, de suas conotações metodológicas e metodologizantes. Se o experimento é genérico, a experiência é singular” (Larossa, 2002, p. 34). O experimento produz homogeneidade, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade. Para Larossa (2002), o saber da experiência está mais perto da opinião do que da verdadeira ciência. O saber da experiência é conhecimento singular e a ciência é universal.

Larrosa propõe uma “educação a partir do par experiência/sentido” (Larrosa, 2002, p. 20), destacando seu componente fundamental, qual seja, a “capacidade de formação ou transformação. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (Larrosa, 2002, p. 25). Desse modo, ele propõe uma leitura para ultrapassar do modelo pedagógico institucionalizado, da

“ordem do discurso pedagógico” (Larrosa, 2019, p. 74), uma “pedagogia profana” a partir da qual conseguiremos compreender que a vida, como a experiência, é a relação com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser. “A vida é a experiência da vida, nossa forma singular de vivê-la. Por isso, colocar a relação educativa sob a tutela da experiência (e não da técnica, por exemplo, ou da prática) não é outra coisa que enfatizar sua implicação com a vida, sua vitalidade. (Larrosa, 2019, p. 74).”

Se o sujeito se relaciona com o objeto em uma via de mão única, na qual apenas se aproxima de um conteúdo, mas tal conteúdo não provoca o retorno da reflexão, o refluxo, teremos uma experiência pobre, incompleta ou, até mesmo, experiência nenhuma, pois a simples atividade não constitui uma experiência (Larrosa, 2002). Na Figura 7 estão relacionados quatro aspectos que impedem a experiência.

Figura 7 – Infográfico contendo aspectos impeditivos da experiência



Fonte: elaborado pela autora, com base em Larrosa (2002).

Larrosa (2002) cita que esses quatro aspectos dificultam a constituição do sujeito da experiência, que seria um território de passagem, algo como uma superfície sensível. Aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos, pois, com a velocidades dos acontecimentos, a experiência já

não é o que nos acontece atribuindo sentidos e o saber da experiência, que se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana, tornou-se desvalorizado.

Atualmente, o conhecimento é essencialmente a ciência e a tecnologia, algo essencialmente infinito, que somente pode crescer; algo universal e objetivo, de alguma forma, impessoal; algo que está aí, fora de nós, como algo de que podemos nos apropriar e que podemos utilizar; e algo que tem que ver fundamentalmente com o útil no seu sentido mais estreitamente pragmático, num sentido estritamente instrumental.

É assim que se poderia falar em um aprendizado mecanizado, que, na concepção deweyana, seria aquele que não engaja corpo e mente, mas enfatiza apenas um desses aspectos, deixando de lado o processo dinâmico de ambos e reforçando essa falsa dicotomia. Sobre isso, Dewey (1979, p. 156) dirá que “[...] é mecânico todo o processo de ensino que restringe a atividade corpórea ao ponto de chegar-se à separação do corpo e do espírito, isto é, da percepção do sentido do que se está fazendo”. A experiência é fundamental para a aprendizagem, assim como é para a formação. Já uma experiência de cunho positivista, afasta sujeito e objeto.

O excesso de informação, assim como o excesso de opinião e de trabalho, promove a falta de tempo para que as pessoas possam tocar e ser tocadas pelo que lhes acontece. Isso requer um gesto, que é quase impossível nos tempos que correm: “[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação” (Larrosa, 2002, p.24).

Tenho percebido isso nas formações, uma preocupação excessiva com as estratégias inovadoras, mas, algumas vezes, muito rasas, sem dá possibilidade de pensar, refletir, de sentir o que o conhecimento nos proporciona. Uma formação destinada a nos constituirmos como sujeitos informados e informantes, mas que cancela possibilidades de experiência. Como sujeitos da informação formadora, depois de ministrarmos uma formação, depois de lermos um livro, depois de termos visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa. Mas, ao mesmo tempo, podemos dizer que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que, com tudo não aprendemos, nada nos sucedeu ou nos aconteceu, temos o saber da informação. Como sujeitos da experiência, o cenário muda, pois temos o saber da experiência adquirido no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece (Larrosa, 2002).

Contribuindo com essa discussão, oportunizar reflexões que estabeleçam relações com fatos e vivências do cotidiano que extrapolem a formação acadêmica é um imperativo na

proposição de cursos da formação continuada de professores. O processo de pensar a respeito de sua trajetória, refletindo sobre o seu processo deve ser estabelecido como meta para que a formação de professores tenha sentido em relação à realidade educacional e ao mundo da vida dos professores. Nesse sentido, reiteramos a ideia de Josso (2004, p.144), de que é possível articular pesquisa e formação como uma das formas possíveis de inovação pedagógica. Porém, antes que esses conhecimentos fossem construídos formalmente, eles foram abstraídos das problemáticas em que foram originalmente desenvolvidos dos contextos práticos da vida.

Recorrendo a Freire sobre as situações-problemas que nos proporcionam diferentes experiências, podemos concluir que estas estão fundadas nesse caráter de inconclusão humana, também já discutida neste estudo, o que traz implicações pedagógicas importantes, como vemos em suas palavras: “A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude (Freire, 2015b, p. 12), pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais para saber mais, esse seria o saber da experiência, aquele saber inacabado.

Seres dotados dessa consciência do inacabamento, os humanos, por estarem em permanente busca, devem se inserir num incessante processo de formação, o que, se feito de forma adequada, implica na comunicação, na linguagem, no cultivo da palavra, própria do humano, denotando um processo muito diferente de um simples adestramento, como acontece na educação bancária (Freire, 2016c), inerente nos pacotes de formação. É possível dizer, então, que só por meio da experiência educacional o humano constitui-se como tal.

Considerando, portanto, a subjetividade das colaboradoras da pesquisa, apresentei a elas, para reflexão, o seguinte questionamento no segundo ateliê itinerante e, também, na agenda de memórias: **quais experiências tenho vivido e acumulado como formadora na formação continuada com professores na Educação Infantil?** Os relatos a seguir resultam das reflexões das colaboradoras da pesquisa.

Aleksandra: Procuro levar para as formações vivências que são viáveis e aproveitáveis na prática em sala de aula. Como atuo diretamente como gestora da educação infantil, fica mais fácil acumular experiência, compartilhando saberes e conhecimentos. Nada melhor do que o chão da escola para adquirir essa experiência. Dessa forma, a cada encontro formativo, adquiro novas experiências, trocas de vivências, que levo para a escola, bem como levo para as formações as

experiências realizadas na escola, trilhando um caminho harmonioso, levando em conta a realidade existente, suas dificuldades e as possíveis mudanças que são necessárias para a melhoria educacional. Temos adquirido bons resultados, uma transformação através da formação reflexiva. Essas experiências levo pra vida, superações, transformações, tudo através do querer e do fazer pedagógico intencional. Sou muito grata por participar, contribuir e partilhar essas vivências com tantas pessoas, transformando vidas (Agenda de memórias da experiência formadora, 2023).

Danielle: Sou a que ouve o professor, que procura auxiliar e resolver conflitos. Percebo que vamos aprendendo uns com os outros. Entendo que devemos olhar a prática da sala de aula para saber ofertar a possibilidade de mudanças. Gosto de refletir logo após o encontro para entender se, de fato, as expectativas daquela formação foram concretizadas. Eu sou aquela que durante a preparação e planejamento, pensa na participação de todos, pensa em uma formação reflexiva e, principalmente, participativa. O compartilhamento de experiências existe para fortalecer a prática em sala de aula de todos. É sempre importante ouvir para refletir, aprender e trocar conhecimento. O que vivenciamos em sala de aula nos prepara, de certo modo, para viver experiência. Como em tudo, vai nos moldando a ponto de nos sentirmos preparados ou em construção para formar pessoas. Afinal, em sala também formamos pessoas. É uma experiência que vale a pena ser vivida (Agenda de memórias da experiência formadora, 2023).

Janailda: Eu tinha, uma referência, uma pessoa como formadora, que era a Desterro. Agora, eu tenho duas. Eu gosto muito de citar o seu nome, porque eu me vejo assim nas suas falas e eu me identifico com elas. Eu ainda não sei me expressar como você, mas eu estou no caminho... Interessante, eu não acho que eu me expresse bem. Amiga, mas a gente é que persegue. Então, gente, eu percebi que isso é uma consequência do que vem acontecendo todos os dias nas nossas rotinas. A gente tem que aprender que o que a gente pode fazer é o que está dentro das nossas facilidades, porque se a gente não conseguir e trabalhar essas ideias, a gente vai adoecer. Como que a gente vai formar professores se o nosso emocional e a nossa mente não tiverem [bem]? Porque tem a parte da escuta, eu até coloquei nas minhas experiências que o que eu sempre gosto de fazer é abrir um espaço pra escutar, mas tem que ter cuidado também de escutar, pra não absorver tudo (Ateliê itinerante de biografização, 2023).

Janailda: Nesse processo como formadora de professores, surgem, a cada formação, diversos desafios, que através da superação, acabamos acumulando experiência. [...] A cada nova formação, um desafio novo, mas, em contrapartida, tudo isso gera experiências e vem refletindo em sala de aula com nossas crianças. O resultado das orientações repassadas, com certeza, me fortalece. Além disso, observar na metodologia dos professores os reflexos desses momentos formativos, é outro fator importante nesse processo. A vontade de superar desafios é o que me incentiva, afinal, se não tem desafios a superar não se tem experiências para contar. (Agenda de memórias da experiência formadora, 2023).

Eleoneide: E isso, no decorrer das formações, eles foram entendendo que não precisaria vir ninguém de outra cidade pra estar fazendo as formações no próprio município. Então, pra mim, quando eu comecei a fazer formações naquela época, foi difícil. Eu preferia ficar mais na parte da logística. As coisas foram mudando, e, hoje, fico feliz por ter a confiança dos professores que eu formo. Não se recusam e assistem à formação inteira, algo que não era visto antes. Em toda formação, ele leva aquilo que você repassa e faz nas escolas com as crianças. Isso é um ponto positivo, que vem acontecendo em Juazeiro. Saber ouvir deles, outra coisa que aprendi com a experiência, antes eu quase não fazia isso. Nas minhas formações, eu procuro sempre estar ouvindo-os, é uma forma de me conectar à escola, o que que eles pretendem [...] outra coisa é que a experiência aperfeiçoa o processo. Essa última formação foi maravilhosa, por isso que eu disse que a gente entrou esse ano com o pé direito. A formação não só forma, mas engaja os professores. E a gente já vê que hoje eles estão envolvidos, já dão ideias, já diz: - Assim; é melhor; vamos tentar mudar isso. Por isso que eu acho que esse ano, em Juazeiro, vai ser um ano muito bom. (Ateliê itinerante de biografização, 2023).

Eleoneide: Na minha trajetória de formadora na educação infantil, apesar de ser pouco tempo, pois reiniciei no ano 2022, adquiri muitas experiências, tanto com minha formadora regional, com meus colegas formadores, como também com os professores, pois são trocas de conhecimento, experiência, que cada um leva em sua bagagem. Uma pessoa com quem tenho aprendido muito, também, é a consultora Desterro Barros. Muito tenho aprendido com ela, sempre ela me orienta. Sou uma formadora que me envolvo muito no processo formativo, e

o papel importante é em mobilizar todos os professores para, assim, desenvolver o trabalho mais eficaz, com o objetivo de, cada vez mais, melhorar a prática dos professores em sala de aula. O que venho observando é, em cada formação, o aperfeiçoamento que está tendo nossos docentes, um ótimo engajamento e, para mim, são experiências positivas, pois, assim, nos tornamos capazes de oferecer melhor a qualidade do ensino que nossas crianças precisam ter. E como sabemos hoje, a educação infantil é tão nova para nós, e como formadora, estou aprendendo sobre a especificidade, pois são ações simultâneas, pois ensino e aprendo ao mesmo tempo com os professores. E, hoje, vejo a alegria de compartilhar e perceber resultados que são planejados e trabalhados por eles em sala de aula. Isso me deixa feliz, em saber que o que fiz está sendo compartilhado de forma positiva, e é isso que nos alimenta, dando mais gás de positividade, vendo pessoas disponíveis a aprender, transformar e multiplicar aquilo que é de importante para nossos alunos na sala de aula. E os resultados obtidos em sala de aula nos orgulha muito como formadora (Agenda de memórias da experiência formadora, 2023).

Lorena: Vivenciar e ouvir os relatos. É a outra metade do formato. Eu, quando comecei a fazer formação, sempre coloquei a questão da escuta, diferente de ouvir. Inúmeros são os desafios, e o ato de ouvir é uma atitude que levo para dentro das escolas também, pois formo professores que estão nas escolas. Para coordenadores e gestores. Sempre que eu digo algo, eu peço para eles terem cautela. Eu não estou mandando, eu estou apenas passando uma sugestão, eu quero escutar/ouvir o que o professor acha, [...] Das minhas formações, uma dessas experiências mais significativas que eu trago pra mim é isso, tem dado certo (Ateliê itinerante de biografização, 2023).

Lorena: Me preocupo em apenas não levar só conhecimento a ser transferido, e devido ao que está me inquietando, então venho acumulando experiências com as diversas formas de “Formar os Professores”. Uma delas é saber ouvir e refletir. Essas práticas têm enriquecido os momentos de discussões entre formador e professor, estreitando laços (Agenda de memórias da experiência formadora, 2023).

As colaboradoras, em suas narrativas orais e escritas, quando relatam sobre as experiências acumuladas, trazem uma diversidade de aspectos que foram ponderados e

ampliados no coletivo, a partir do diálogo entre elas. Nesse ponto, concordo com Nóvoa (1995, p. 26, grifo meu), ao expressar que “[...] o diálogo entre *formadores de professores* é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional”. A propósito, confirmo as asserções do autor, haja vista que os diálogos tecidos no ateliê foram cruciais para as reflexões das colaboradoras a respeito de suas crenças, de seus conhecimentos, de suas concepções, das experiências que vivenciam na formação de professores e para que se conscientizassem acerca do que precisam aprender e das possibilidades de auto(trans)formação.

Como ocorreu no primeiro ateliê, no segundo as colaboradoras continuaram afirmando que as experiências anteriores (como gestora escolar, coordenadora pedagógica e professora) contribuíram para consolidar as experiências em suas atividades como formadoras de professores. A função de formadora acontece de forma mais autônoma, diferentemente daquela formação que acontece no interior da escola na função de coordenadora pedagógica, mas apontam, ainda, para a necessidade de uma postura de flexibilidade e de abertura, de reflexão e avaliação constantes das práticas, a fim de possibilitar a construção de uma proposta que responda às necessidades da formação continuada de uma rede e não somente de uma escola, considerando as singularidades dos professores e das escolas, sem a pretensão de estandardizar os processos formativos.

A respeito das experiências profissionais vivenciadas antes de se tornar formadora de professores, Aleksandra destaca a atuação na gestão da Educação Infantil como uma experiência importante para que, durante a formação dos professores, pudesse sentir-se mais segura no compartilhamento de saberes e conhecimentos, já que essa formação está diretamente relacionada ao fazer na escola. A formadora, porém, reconhece que os conhecimentos e vivências trazidos pelos professores em formação também contribuem para o acúmulo de experiências, isto é, ajudam como um ponto de partida para a formação.

Nesse sentido, Aleksandra destaca a importância de uma formação reflexiva que tem trazido bons resultados, pois tem gerado mudanças nas práticas dos professores. Assim como Freire (2016c), acredita que o ato do pensar reflexivo emancipa, tornando as pessoas capazes de planejar as ações, prever as atividades, evitando a atitude impulsiva e obtendo domínio sobre situações distantes. O pensar reflexivo transforma ação impulsiva em ação inteligente.

Durante os ateliês, as narrativas escritas nas agendas foram importantes para a discussão teórica sobre a experiência no trabalho de pesquisa e reflexão. Josso (2007, p. 414) assinala que a “[...] narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando)” é uma forma de “[...] estabelecer a medida das mutações sociais e

culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social”.

Nessa mesma perspectiva de retroalimentação entre formação de professores e prática docente na escola, Danielle enfatiza que as vivências em sala de aula prepararam-na para a função de formadora, e que, à medida que foi acumulando experiência, foi se sentindo mais segura para formar pessoas. Outro aspecto ressaltado pela formadora, necessário para conseguir sentir-se firme nos processos de formação pelos quais é responsável, diz respeito a saber ouvir os professores, deixá-los falar e participar. Freire (2016c, p. 111) afirma que “[...] saber escutar é uma exigência do ensinar, pois é escutando que aprendemos a falar com os outros”. Esse saber ouvir também foi um aspecto reiterado nas narrativas de Eleoneide e Lorena, como algo que promove um acúmulo de experiências ao formador de professores, pois possibilita trocas e compartilhamentos de saberes, ideias, práticas.

No processo dialógico que acontece nas formações, à luz dos ideais freirianos (Freire, 2016c), o sujeito tem o pleno direito de se pronunciar ao mundo, o que significa dizer que o outro tem o mesmo direito, como sujeito histórico-social, de expressar a sua palavra ao mundo, de dizer ao mundo tanto quanto o que deseja. Se alguém fala, é porque alguém vai escutar, e esse processo de escuta que ocorre em grupo, entre pessoas, promove a partilha, a troca de experiências que, em nenhuma hipótese, significa que temos de concordar sempre com a outra pessoa. Nesse caso, o formador de professores deve estar preparado, pois nesse processo dialético, dialógico, relacional, a tensão, o confronto de ideias e os debates não estão eliminados, pelo contrário, é um direito humano, e o direito de dizer à palavra deve ser um direito de todos. É nesse sentido que Freire (2016c, p. 49) advoga pelo direito à palavra dos oprimidos: “Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar”.

Os professores tem sido silenciados nos processos formativos, principalmente, de formação continuada, tendo em vista que não participam dos planejamentos das formações, embora saibamos que, em muitos cenários, essas práticas de silenciamento ainda permanecem. Mas, enquanto formadores, é preciso alargar o entendimento de que a dialogia e a escuta, que são intencionais, não se limitam ao ato de falar e escutar entre sujeitos. Tampouco, restringe-se a determinismos tecnológicos que colocam na centralidade contemporânea o universo instrumental-midiático, assentado no mercado, como o único fundamento e principal razão da vida em sociedade, deixando de lado a rica e complexa gama dos fenômenos dialógico-discursivos, relacionais, que ocorrem no mundo vivido.

Danielle também menciona a formação reflexiva como importante para a concretização dos propósitos da formação, que estão relacionados ao fortalecimento da prática de sala de aula dos professores. “A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional” (Tardif, 2002, p. 53). Constatar que aquilo que foi trabalhado nas formações está sendo materializado pelos professores no cotidiano da escola, é algo que a formadora considera conquistas da formação, como destacam, também, Eleoneide e Janailda. Dentro desse cenário da formação, a análise e reflexão sobre as próprias práticas, bem como a de seus pares, podem oportunizar ao professor que está sendo formado maior autonomia e consciência sobre seu trabalho, de modo a articular seus diferentes saberes, compartilhar e aprender mais sobre os aspectos que envolvem o fazer docente.

Conforme Schön (2000, p. 249): “[...] muitos professores têm sede de uma comunidade intelectual”, que proporcione reflexão sobre a prática. A ideia é a de se criar essa comunidade intelectual desenvolvendo ateliês com discussões sobre temas que os professores estarão utilizando em sua prática em sala de aula. Para nós, que desenvolvemos esta pesquisa-formação, é uma forma de aproveitar esses momentos de discussão para serem inseridos aspectos mais atualizados da prática educativa, refletindo-na-ção. Esse é um processo rico de ação-reflexão, que poderá despertar ideias, caminhos e alternativas de ação pedagógica no processo de formação dos professores.

Outro aspecto citado pelas formadoras de professores em suas narrativas orais e escritas, e que tem contribuído para o acúmulo de experiências necessárias ao desempenho da função de formadora de professores da Educação Infantil, está relacionado às aprendizagens construídas por meio do contato com outros formadores externos à escola, como narra Janailda. Santos (2022) divide o panorama geral dos formadores de formação continuada de professores em dois perfis: os formadores da formação continuada internos à escola e os formadores da formação continuada externos à escola. Para a autora, os formadores de formação continuada de professores externos à escola são responsáveis por planejar, promover e articular a formação continuada a partir de um espaço destinado a essa atividade. Eles são formadores que pensam os processos formativos para a escola e não na escola. Isso significa que o ambiente de trabalho é um lugar fora da escola.

Analisando, enfim, as narrativas das colaboradoras, o que Larrosa chama de “princípio de transformação” é porque esse sujeito sensível, vulnerável e ex/posto é um sujeito aberto a sua própria transformação. Ou a transformação de suas palavras, de suas ideias, de seus sentimentos, de suas representações. De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo,

mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria auto(trans)formação. Observamos a partir daí que a experiência me forma e me transforma, a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação, sendo o resultado da experiência seja a formação ou a auto(trans)formação do sujeito da experiência (Larrosa, 2011).

Constato que, ao narrarem suas experiências, as formadoras de professores puderam vivenciar um processo de auto(trans)formação, visto que esses profissionais se transformaram por meio da reflexão sobre o contexto educacional. A auto(trans)formação, segundo Henz (2015), não é um processo individual, mas coletivo, um eu se auto(trans)forma no outro e com o outro, na mesma processualidade que potencializa e propicia a auto(trans)formação do outro. É no compartilhamento profundo do diálogo que o ser humano é capaz de se compreender e se transformar, a si e ao outro, desafiando ambos a assumirem o compromisso com a transformação da realidade. Na perspectiva da auto(trans)formação, por meio das autobiografias, as formadoras de professores puderam perceber a importância da consciência reflexiva para o percurso da vida pessoal e profissional. Na visão de Nóvoa (1995, p. 26), por intermédio da reflexão, “[...] o indivíduo constrói a sua memória de vida e compreende as vias que o seu património vivencial lhe pode abrir; ao fazê-lo está a formar-se (emancipar-se) e a projetar-se no futuro”. Considerando o objeto de estudo desta pesquisa, as vias a serem ensejadas podem ser relativas a mudanças de concepções sobre formação e sobre ser formadora de professores, mudanças que, tecidas como práxis, podem repercutem na auto(trans)transformação.

A colaboradora Janailda, ao refletir sobre suas vivências na trajetória como formadora, chama atenção para o fato de que o cenário das formações é movido por desafios e adversidades, que colaboram para que os formadores percebam que essas situações são decisivas para o acúmulo de experiências e aprendizados.

As experiências não são estanques, mas estão em construção. Schön (2000) esclarece que os profissionais que exercem uma mesma profissão são diferentes em suas experiências e perspectivas, entretanto, compartilhar conhecimentos profissionais que determinam sua conduta com os pares, auxilia o conhecimento de si mesmo e de sua profissão. Ao pensar sobre os desafios da prática, Schön (2000, p. 38) afirma que “[...] o profissional experimenta uma surpresa que o leva a repensar no seu processo de conhecer-na-ação, de modo a ir além de regras, fatos, teorias e operações disponíveis. Ele responde àquilo que é inesperado através da reestruturação de algumas de suas estratégias de ação”.

Esse cenário de experiências em constante construção remete à necessidade de discutir acerca da gestão integral do ser, a partir da ideia de que somos incompletos, inacabados e,

permanentemente, buscamos o vir a ser. Essas ideias envolvem auto(trans)formação e uma tomada de consciência reflexiva. Nessa perspectiva, a prática do formador de professores configura-se pela via de dois processos em dialogicidade: o ensinar e o aprender, de modo a contribuir para o processo de humanização dos professores, dos estudantes e da sociedade. Assim, o (re)descobrir do ser tem relação com a premissa de que o ser humano é incompleto, inacabado e busca permanentemente um vir a ser. Para tanto, torna-se referência formar os professores com conhecimentos e habilidades, atitudes e valores, que lhes permitam construir seus próprios saberes e fazeres a partir das necessidades e dos desafios postos pela formação e o ensino como prática social do cotidiano.

Refletir sobre o inacabamento humano e, principalmente, sobre o inacabamento dos professores, é uma questão sobre a qual é preciso aprofundar os argumentos, porque nem todas as pessoas ou profissionais têm consciência desse inacabamento. Compreender-se como sujeito inacabado requer um nível de reflexão que vai além de pensar a prática para resolução de problemas imediatos que surgem em seu desenvolvimento. Além do que, “[...] a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca” (Freire, 1996, p. 29). No percurso da investigação, as colaboradoras do estudo perceberam que suas experiências vivenciadas exigem o reconhecimento da inconclusão. Inconclusão que impulsiona a quem se percebe nessa condição a querer ser mais e a querer aprender de forma permanente, como mostram as narrativas.

Aleksandra: [...] e eu não estou em um processo acabado, né? Porque eu sou um processo novo pra mim, mas a gente vai seguindo e aprendendo e eu quero internalizar isso da Aleksandra (Ateliê itinerante de biografização, 2023).

Janailda: E se você se sente inacabado? Com certeza sim. O processo dela é longo, vai demorar, porque sempre que a gente acha que está bem em uma determinada coisa, aparecem outras e outros desafios. Eu acho que isso é o que dá sentido para continuar se descobrindo e aprendendo todos os dias e nunca se sentir pronta, porque eu acho que não é uma coisa que nos define. Eu falo essa questão da Aleksandra, mas e ela entende também, né? Tem um lado assim. Porque a gente nunca está pronta, a gente sempre tem algo pra melhorar e pra aprender e é isso (Ateliê itinerante de biografização, 2023).

Janailda: *Aprendi que sou formadora também em processo de formação, que mesmo que ainda inacabada, continuo em busca de me superar e melhorar a cada dia como formadora e como profissional. Aprender a ter controle emocional em situações inesperadas, como falta de equipamento ou a falta de transporte para os professores, são alguns exemplos de desafios hoje já praticamente superados (Agenda de memórias da experiência formadora, 2023).*

Eleoneide: *Outra experiência vivida é que, como formadora, preciso ter disponibilidade para aprender, para, assim, acolher novos saberes, pois são muitos os desafios que chegam e que o meio principal é a reflexão, muito naquilo que temos que fazer, pois temos que refletir. Vejo que aprendo muito com os pares, mas que também produza mudanças na aprendizagem das crianças, por isso, traz uma grande satisfação, alegria com nosso trabalho, e, assim, restabelece para novos desafios. Hoje, ser formadora é não perder de vista essa educação infantil que acolhe, respeita e ensina toda e qualquer criança (Agenda de memórias da experiência formadora, 2023).*

Lorena: *[...] eu tento assumir e executar tudo e a escuta, pra mim, foi uma das experiências que eu encontrei dentro da formação. Eu não ia pra escutar, eu ia pra jogar. Pra jogar aquela lâmina, pra dizer tudo que tinha ali, na palestra: Paulo Freire, Vygotsky e outros. Hoje não, hoje eu vou para ouvir, hoje eu caminho na formação toda, hoje eu brinco com os meus professores, eles se divertem, eles aprendem, eu aprendo e saio de lá com as escovas já disse próximo o nosso próximo encontro é a almofada que nós vamos sentar no chão vamos deitar vamos conversar. Tem dado certo? A parte do ouvir tem dado certo e só a gente vai encontrando alguns relatos, você ainda pode até cortar essa parte (Ateliê itinerante de biografização, 2023).*

Lorena: *As experiências que venho adquirindo me fazem refletir que a busca por conhecimento me faz perceber que as práticas precisam ser aprimoradas. Entender o dia-a-dia dos professores, olhar para eles e para mim, como profissionais inacabados, percebo que inúmeros são os desafios encontrados por eles, que me fazem entender que preciso ter um olhar individualizado e que, a cada encontro, fica mais sensível no quesito: as necessidades de cada um. Ouvir relatos sobre as*

vivências em sala de aula e, até mesmo, angústias dos colegas, tem proporcionado ao grupo momentos de escutas necessárias, que promovem uma reflexão que me transforma não só como profissional, mas como pessoa também. Busco sempre prezar por práticas que possam, de fato, trazer resultados significativos para as crianças. (Agenda de memórias da experiência formadora, 2023).

As formadoras reconheceram que ser formador e formar os pares é uma função desafiadora e que, para exercê-la, é necessário aprofundamento e/ou apropriação de teorias, por meio do estudo e da pesquisa, a fim de atuarem com mais segurança na formação dos professores. Reconhecem, ainda, que precisam do apoio de outros agentes que fazem parte das redes de ensino, pois muitos fatores externos interferem na formação, e esses fatores terminam repercutindo na qualidade da educação, da formação e, conseqüentemente, no “ser formador”.

Para as colaboradoras, ser formadora é um processo contínuo, que se aprimora com as experiências diversificadas que vivenciam, nos estudos que realizam e nas aprendizagens que engendram. No tocante ao inacabamento, Aleksandra reconhece que, em seu percurso profissional, segue aprendendo, o que designa reconhecer-se como uma profissional que não está pronta e acabada, isto é, de maneira oposta, percebe-se inconclusa, aprendendo sempre. Janailda, de modo análogo, ressalta que a consciência da inconclusão do ser é o que dá sentido à sua existência e o que a sensibiliza para seguir aprendendo. Ressalta, ainda, que se forma ao formar professores, aspecto que é mencionado nos estudos de Freire (1996, p. 13), com as seguintes reflexões: “É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma -se e forma ao ser formado”.

As palavras do autor servem de base para analisar as narrativas apresentadas, pois elucidam que o homem está em permanente processo de vir a ser e que, por isso, a formação docente não pode ser reduzida à transmissão de conhecimentos. As professoras Eleoneide e Lorena, também, se reconhecem como marcadas pelo inacabamento, como profissionais que aprendem nas experiências e com os pares, buscando o aprimoramento e a transformação pessoal, profissional e das práticas que realizam formando professores.

A percepção das colaboradoras sobre o inacabamento não é fruto do acaso. É fruto do diálogo e das reflexões que produziram sobre suas práticas, reflexões por meio das quais puderam perceber aspectos que se encontravam para além das aparências, pois se consolidaram em uma análise das experiências baseada na unidade teoria-prática, resultado da pesquisa

formação. Alarcão (1996) estabelece, com propriedade, que o conhecimento na ação é o conhecimento que os profissionais manifestam no momento em que refletem sobre a ação que executam, permitindo que reformulem a própria ação.

A reflexão na ação ocorre quando o profissional reflete no decurso da própria ação e, sem interrupções, reformula a ação simultaneamente durante sua realização. A reflexão sobre a ação acontece quando o profissional reconstrói mentalmente a ação para analisá-la retrospectivamente. Por fim, a reflexão sobre a reflexão na ação consiste “[...] num processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer [...]”, ajudando-o a determinar as ações futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções (Alarcão, 1996, p. 16-17).

A reflexão sobre a prática não deve ser apenas individual, mas é salutar que haja a coletiva, para favorecimento do diálogo e do compartilhamento de experiências e de saberes. Uma rede de ensino é sempre formada por gente, e todos devem vivenciar o processo de reflexão. Somos seres inseridos em contínuos processos educativos, “[...] daí que seja a educação um *quefazer* permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do *devenir* da realidade” (Freire, 2016c, p. 73). A educação, assim, expressa-se através das diferentes formas utilizadas pelos seres humanos ao partirem do que são para o que desejam ser. A consciência do inacabamento remete a infinitas possibilidades futuras, mobilizando esperança, desejos e construções. Contudo, apresenta, também, incertezas e questionamentos, pois traz a convocação para que os formadores de professores atribuam finalidade ao que pensam e ao que fazem, e assumam seu protagonismo na construção de suas histórias. A incompletude desconstrói a visão fatalista que apresenta o futuro como algo dado, que convida ao imobilismo e à adoção de posturas de conformação.

Continuando a dialogar com Freire (2015b) e reinventando-o no contexto das práticas formadoras, não posso deixar de discutir sobre o formador de professores como profissional reflexivo e sobre a necessidade de que tenham consciência do inacabamento. Reitero, em diálogo com Paulo Freire, a necessária condição de uma formação de professores que seja dialógica, problematizadora, na qual os processos entre redes e coletivos docentes reafirmem a potência de estarmos em diálogo reflexivo, crítico, solidário, horizontal, amoroso. Segundo Freire (2015b, p. 50), “[...] o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente”. Afinada com o pensamento freireano, considero a formação continuada como uma dimensão do inacabamento, da história de vida, da presença humana no mundo como singular e original e da dimensão da educação como processo e ação essencialmente humanos

nesse caminhar, que precisa ser problematizada a partir das experiências com sentido humanizador e libertário, a começar pela formação dos educadores. Mas, para isso, se faz necessário:

- que a prática formadora crítica, implicante do pensar certo, envolva o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer;
- reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo como a matriz do crítico é a curiosidade mesma, característica do fenômeno vital;
- possibilitar, que, voltando-se sobre si mesmo, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. Por isso, é que, na formação continuada dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.

O formador de professores precisa entender que formar não é reproduzir conhecimento, pois, para que haja aprendizagem, deve haver interação que possa possibilitar a formação de um professor crítico e curioso. É recomendável que o formador de professores esteja aberto aos questionamentos, ao diálogo, de modo a construir possibilidades para que o professor em formação não se sinta objeto dos processos formativos, mas um sujeito que possui e que produz conhecimentos, não para se adequar à realidade, mas para transformá-la, transformar-se e transformar sua prática. Em outros termos, formar não é reproduzir conhecimentos, mas criar possibilidades para que o professor consiga organizar criticamente a leitura de mundo e de sua prática, criando e se apropriando de conhecimentos sobre a profissão.

Conforme as narrativas, o formador de professores precisa ter essa consciência de seu inacabamento, e que, a todo tempo, está aprendendo com as situações e formas diferentes de formar os professores. Diante dos desafios que surgem na formação, formar exige o reconhecimento de ser inacabado, e isso faz com que a formação seja um processo permanente. O formador de professores não é aquele que está em posição de superioridade em relação ao conhecimento, mas aquele que é o mediador entre o professor e a construção de novas experiências e conhecimentos.

Ter consciência de que, mesmo vivendo sua versão mais atualizada, essa versão será sempre incompleta, é essencial nas histórias de vida pessoal e profissional, sobretudo porque tudo muda, o tempo todo. No contexto da profissão docente, ser formador de professores exige essa consciência, que é fomentadora da busca por ser mais, por conhecer e aprender. “A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca” (Freire, 1996, p. 30). Estar sendo, portanto, é condição inerente ao humano, seja do ponto de vista pessoal, seja sob

o aspecto profissional, condição que, segundo o autor, move o homem em direção à busca para intervir no mundo.

O homem, ao intervir conscientemente no mundo, transforma-o e transforma-se, movido por uma ética que é histórico-social. Assim, é procedente afirmar que o formador de professores nunca estará pronto. Estará sempre em movimento de devir, que implica na reflexão crítica sobre percursos vivenciados. O que vai colaborar para essa ação reflexiva? Como perceptível no estudo, as experiências vividas, os desafios, as tomadas de decisões, as escolhas, sempre com fundamento na unidade teoria-prática, poderão ser disparadores da reflexividade.

Na sequência de desenvolvimento da investigação, a seção a seguir aborda as marcas das experiências das colaboradoras como formadoras de professores.

2.3 Marcas das experiências como formadoras de professores

Com o tempo e as experiências, é possível entender que ser formador de professores é uma tarefa laborosa. As ações formativas são complexas, incorporam dimensões pessoais (deve ser interessada no desenvolvimento humano) e profissionais (empenhadas no desenvolvimento profissional docente). A complexidade dessas ações, entre outros fatores, tem a ver com o desafio de assegurar a qualidade dos processos formativos e com a força de vontade daqueles que se encontram em formação.

Formadores e professores são pessoas, corresponsáveis pela formação. Em outras palavras, as ações de formação competem, solidariamente, tanto aos formadores, quanto aos professores, mas não significa que sejam forçosamente autônomas. Implicam, pois, na interformação, uma vez que ambos se encontram em contextos de aprendizagens, que podem favorecer o desenvolvimento pessoal e profissional (Vailant; Garcia, 2001). Entender a complexidade das ações de formação e da tarefa dos formadores põe no centro das reflexões a necessidade de os formadores reelaborarem suas concepções de formação e de produzirem novos modos de formar professores. Pressupõe que há necessidade de tempo para reelaboração de suas práticas, para avaliar seus efeitos e os realizar ajustes necessários. Essas ponderações me remetem novamente aos estudos de Vailant; Garcia (2001) por explicitarem que formação dos formadores é uma área pouco explanada e que precisa de análise e reflexões.

É preciso que os formadores de professores tenham oportunidade para investir na formação, para dialogar com os pares, compartilhar experiências, conhecimentos, os sucessos e as dificuldades dessa atividade especializado, que é formar um adulto professor. Durante a

realização da pesquisa, as colaboradoras deixam claro são afetadas pelas experiências vivenciadas nas ações de formar professores, como clarificado nas seguintes narrativas:

Aleksandra: [...] me sentia afetada no útero quando alguém me fazia alguma crítica negativa. Sempre vai existir os que concordam com você, e os que discordam. Então, aquilo mexia tanto comigo, eu ficava tão mal, né? E aí não é uma coisa assim de uma hora pra outra que você vai resolver, mas é um processo que você vai internalizando, né? Que sempre vai existir as pessoas que vão concordar com você e sempre vai existir as pessoas que vão discordar de você, mesmo que você procure fazer as coisas de forma correta, sempre vai ter alguém pra dizer alguma coisa que você vai se magoar, né? Eu levo isso mais pra esse lado: de aprender a lidar com essas situações mais negativas, essas situações que, às vezes, até nos desestabiliza e deixa a gente assim, meu Deus, é isso mesmo? Será? (**Ateliê itinerante de biografização, 2023**).

Danielle: [...] eles não me desafiaram assim, como a Janailda, de estar perguntando, de ir questionando, não. Até porque, no Buriti, eles não fazem muito isso, eles falam nas costas, eles não falam assim: - Danielle, isso, e isso, não. A Danielle fez isso, a Danielle disse isso, e aí depois as diretoras, as coordenadoras de escola vão me dizer: - Danielle, é assim, você falou isso. Enfim, não tem muito esse diálogo, eu sinto essa dificuldade. [...] Tirar dúvida, não, eles falam pra depois. Eu acho que esse é um problema que a gente enfrenta. Mas, a gente segue com os desafios, a gente vai tentando, conciliando, fazendo algumas, tentando mudar essas práticas. Não é fácil, não, gente. É bem isso, porque os professores da educação infantil, eles querem que a gente dê tudo pronto, eles não querem pesquisar nada, nada, nada. Então, você tem que dar tudo pronto, planejamento é pronto, atividade é pronta, o que você vai desenvolver no dia é pronto, a rotina é pronta, é só pra eles executarem. Eles não gostam de pensar, de refletir, produzir, e vencer a rotina do aluno, porque uma coisa é eu fazer pra rede, outra coisa é ele vivenciar na sala de aula, com as particularidades da sala de aula, né, outra vivência, não é a mesma coisa. A minha vivência, que eu tenho que ver como um todo, mas ele tem que ver como um ali particular, como cada aluno, com as

particularidades de cada criança, né? Mas, assim, a gente vai seguindo, vai ofertando o que a gente acha que é o correto, mas essas dificuldades elas existem, com certeza, e eu vivi. Não são muitas escolas, são só oito escolas, e tem uma escola que é lá no Miraima, que só são três alunos, e a gente tem dificuldade muito grande, porque é multisseriado, oito, nove alunos juntos, e aí, pra educação infantil, é bem complicado (Ateliê itinerante de biografização, 2023).

Janailda: Então, foi recente, e uma das coisas que eu fazia muito era a mesma coisa que vocês falaram, de absorver tudo, como se fosse diretamente pra mim. Tudo que tivesse ligado à educação infantil, até na questão da lotação, eu me sentia culpada, mesmo sabendo, lá no fundo, que a última palavra não era minha. E a gente se cobra, por quê? Porque a gente conhece o perfil e a gente já sabe que não vai dar muito certo. E, geralmente, isso se concretiza no dia a dia. E eu até tive uma situação essa semana, de algumas vezes, eu entregar porque não se identificou ali e eu já sabia que não ia dar certo, mas foi colocada pra mim porque não deu certo onde estava. É esse é o nosso marco ainda da educação infantil. É achar que qualquer pessoa que não deu certo em outro lugar vai dar certo na educação infantil. Porque faz, é mais fácil e a gente sabe que não é, né? E o desafio deles são diários [...] (Ateliê itinerante de biografização, 2023).

Janailda: Mas o maior desafio de todos é conscientizar os professores sobre a importância da formação continuada e os benefícios trazidos para auxiliá-los em suas rotinas diárias de sala de aula. (Agenda de memórias da experiência formadora, 2023).

Eleoneide: Eu tinha que conquistar a confiança dos professores. Por quê? E em Juazeiro, alguns anos anteriores nas formações, os professores não acreditavam na equipe da SEMEC. Se não fosse um profissional que viesse de fora pra fazer as formações, não era uma formação boa para eles. [...] Então, a partir daí, as formações começaram a ser realizadas pela equipe SEMEC, os coordenadores institucionais. Enfim, toda a equipe se reunia para organizar e se engajar nas formações. E isso, no decorrer das formações, eles foram entendendo que não precisaria vir ninguém de outra cidade pra estar fazendo as formações no próprio município. (Ateliê itinerante de biografização, 2023).

Eleoneide: Hoje a educação infantil é tão nova para nós depois da BNCC, e como formadora estou aprendendo sobre a especificidade, pois são ações simultâneas, pois ensino e aprendo ao mesmo tempo com os professores. É preciso ter disponibilidade para aprender, para assim acolher saberes dos professores, pois são muitos os desafios que chegam trazendo reflexões sobre o que devemos fazer, aprendemos muito com os pares, e as formações promovem mudanças na aprendizagem das crianças por isso traz uma grande satisfação, alegria com nosso trabalho, e assim vão se restabelecendo novos desafios. Hoje ser formadora é não perder de vista essa educação infantil que acolhe, respeita e ensina toda e qualquer criança. (Agenda de memórias da experiência formadora, 2023).

Lorena: A maioria dos meus problemas não são com os professores. Às vezes, é com quem está ali na escola. Ele não quer levar a responsabilidade, ele não quer assumir pra dizer assim: - olha, professor, você tem que fazer assim, nós vamos fazer assim, não é? Eles não sabem ouvir, eles já querem logo andar. Porque eu estou aqui, e na escola é assim. Eu já ouvi relatos: - quem manda sou eu, ah tá... e não é assim. Então, sempre quando eu chego nos meus momentos de formações, eu abro um espaço pra ouvir as angústias deles, que são muitas, porque nós somos professores. Nós conhecemos o ambiente, as nossas páginas, sabemos os nossos desafios. Não tenho como impor pra cada um, pra cada professor que está ali, setenta professores, que eu tenho agora mais. Aí dizer que ele vai fazer e seguir a minha cartilha. Eu gosto, e é um dos meus diferenciais, ouvir. Às vezes, eu escuto e vou como a Aleksandra colocou. Não posso resolver, eu não preciso internalizar, porque não depende de mim. Porém, eu venho fazendo, viu Aleksandra? Já tem uns dois momentos que eu vou fazendo, porque eu venho pegando umas chibatadas e não depende literalmente de mim, de jeito nenhum. Então, uma das experiências que eu tive foi a questão do ouvir (Ateliê itinerante de biografização, 2023).

Quais as funções dos formadores de professores? Que conhecimentos necessitam para a realização das ações formativas? Altet (2003) esclarece que o formador de professores possui diferentes funções, entre elas, é de sua competência auxiliar os professores no desenvolvimento de conhecimentos e competências profissionais, contribuir para que reflitam e analisem suas

práticas (acompanhando o processo de pensar a prática) e conhecer como se dá a aprendizagem do adulto professor. No contexto brasileiro parece faltar clareza sobre a função dos formadores de professores, visto que, muitas vezes, são confundidos meros preparadores de tarefas para serem executadas pelos professores. Além disso, há carência de políticas voltadas para a formação dos formadores, que, comumente, assume essa condição profissional apenas por possuir conhecimento especializado em determinada área.

Para Nunes e Nunes (2014, p. 169), a função do formador não é fácil, requer capacidade de conhecimento para análise e domínio de questões referentes ao trabalho docente em sala de aula e na escola. Confirmam que essa tarefa, muitas vezes, é confundida pelos professores, que se veem como executores de tarefas, e esperam que as formações sejam espaços para recebê-las preparadas por outros profissionais (os formadores). Esse fato mostra que o papel do formador de professores necessita ser revisto e, ao mesmo tempo, é preciso avançar nas discussões sobre a formação de modo que os professores em formação tenham consciência sobre seus papéis como sujeitos cognoscentes e reflexivos.

Dentre as funções dos formadores de professores, destaco, ainda, a de planejar, organizar e executar a formação. A organização da formação, no contexto deste estudo, nas redes públicas de ensino, supõe encontros coletivos, reuniões técnicas, documentação, monitoramento nas escolas, acompanhamento e devolutivas, feitas pelos professores, sobre as orientações recebidas nas formações. Em referência às diferentes funções e demandas postas aos formadores, para não haver realce para o quanto se exige desse profissional, uma vez que os olhares se voltam apenas para os momentos de formação, sem uma análise de seus bastidores.

De acordo com Castaldi (2012), é necessária uma nova cultura de análise do trabalho dos formadores, dado tudo que antecede à formação propriamente dita é, também, trabalho. Além disso, o formador de professores precisa se preocupar com a infraestrutura, nem sempre disponível (espaço, computadores, data show, internet, carro para deslocamento das equipes, entre outros). A respeito dos conhecimentos necessários aos formadores de professores, além da necessidade de conhecer a realidade, de ter domínio do conhecimento pedagógico e de sua área de especialidade, é preciso compreender como os adultos aprendem e conhecer suas necessidades formativas.

Partindo dessas reflexões, me reporto à narrativa de Aleksandra mencionando as marcas de suas ações como formadora de professores. Segundo a colaboradora, conviver com as críticas é algo que a afeta bastante, mas compreende que nas interações com os pares pode haver convergência e divergência, realidade com a qual aprendeu a lidar e que foi estimulante para que buscasse estudar. A formadora Aleksandra reconhece a necessidade de saber lidar com

críticas negativas, mesmo que a desestabilizem. Na concepção de Castaldi (2012), a qual corroboro, o formador de professores precisa de tempo oficializado para leitura de registros, estudos e planejamentos. O que ocorre quando essas condições não existem, ou são precárias, é que o formador, além de lidar com as questões da formação, acaba tendo de consumir tempo e energia para garantir as atividades de suporte da formação, sobrecarregando-o e desviando-o de sua tarefa principal: formar professores.

O relato da formadora Daniele ratifica o que foi mencionado anteriormente a respeito do que os professores, na realidade objetiva de suas ações, compreendem como função dos formadores. Consoante a sua narrativa, os professores esperam pacotes prontos para aplicação em sala de aula, incluindo nesse pacote o planejamento. Analisando a narrativa da colaboradora, percebo que, na verdade, parecem que os professores com os quais atuam não desejam saber sobre o que fazem (conhecer as teorias de suas ações), esperam orientações sobre a prática. Teoria e prática são dimensões importantes na profissão docente, são indissociáveis. A unidade teoria-prática é ferramenta essencial para pensar criticamente a realidade social e o cotidiano do trabalho docente. Freire (1996, p. 43) afirma que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Essa visão do autor reforça o sentido da unidade teoria e prática na formação de professores e indica ser necessário que os professores resistam ao comodismo das formações que prescrevem suas ações.

As formadoras Janailda e Lorena informam que nem tudo depende do formador, mas, muitas vezes, se sentiam culpadas por problemas que interferiam na formação. Janailda questiona os efeitos da formação de professores, refletindo sobre o fato de serem inseridos na Educação Infantil professores que não foram bem-sucedidos em outros contextos. Deduzo, analisando sua narrativa, que, provavelmente, esses professores participam da formação apenas por uma questão burocrática, mas que não demonstram desejo de aprender e de investir no desenvolvimento profissional. Outro aspecto que marca Janailda é o desafio de sensibilizar os professores para a formação continuada, informando sobre suas contribuições para as rotinas diárias da sala de aula, para fortalecer a profissionalização docente. Para Haubrich e Cruz (2016), isto implica em oportunizar aos profissionais espaços de avaliação e discussão entre as demais atividades desenvolvidas nas instituições, para que a formação aconteça como um processo contínuo e integrado ao cotidiano, configurada não somente como necessidade, mas como direito para a oferta de uma Educação Infantil de qualidade.

O excerto da narrativa de Lorena traduz sua inquietação diante da possibilidade de desenvolver uma formação prescritiva, que dita modelos de práticas para os professores seguirem e que esvazia, teoricamente, a formação. Entende que o formador precisa ouvir os professores, conhecer a realidade de suas práticas, assim como necessita contextualizar os conhecimentos da formação, a fim de não se perpetuar o discurso que uma coisa é a teoria da formação, outra é a prática, como se fosse possível dicotomizar teoria e prática. É interessante que a formadora defende que, não somente os professores precisam de formação, mas que todos os profissionais da escola devem ter o direito de investimentos formativos.

Na direção de defesa do direito de todos os profissionais à formação, recorro a Freire (2000) ao afirmar que o conhecimento é um processo de reaprender, de buscar, de pesquisar, de trocar, de arriscar-se na aventura do saber e do viver com responsabilidade, em busca da verdade e da dignidade humana. Reafirmando essa ideia, realça que o ser humano deve aproveitar toda a oportunidade para testemunhar o seu compromisso com a realização de um mundo melhor, mais justo, menos feio, mais substantivamente democrático.

Segundo a formadora Eleoneide é fundamental conquistar a confiança dos professores, para que entendam que, principalmente quando os formadores de professores forem da rede municipal de ensino, que esses profissionais podem contribuir com a formação continuada. A ressalva feita pela formadora pode evidenciar preconceito dos professores em relação à competência de seus pares como formadoras. Ou seja, talvez acreditem que os formadores externos sejam os que possuem os conhecimentos mais amplos e a *expertise* para formar professores.

Outra marca emergente da experiência da formadora decorreu de sua percepção quanto a valorização de formadores externos à rede de ensino, que foi a necessidade de estudar para ampliar conhecimentos. A formadora sente-se compelida a estudar, entre outros motivos, por não ser da área de Educação Infantil e ter que atuar formando professores dessa primeira etapa da educação básica. Freire (1996, p. 44), em relação à posição e aceitação dos professores, explica que “[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me [...]”. O autor explicita que existe a necessidade de que o professor reconheça o que pode não estar dando certo em sua prática e o que precisa aprender permanentemente, de maneira a conseguir transformar-se e transformar sua prática.

Para os professores compreenderem a formação continuada como um processo relevante e significativo, é importante a consciência de que, na formação inicial, o professor não se apropria de todos saberes necessários e que, em sua historicidade, a educação muda, o processo

ensino-aprendizagem também muda, daí a necessidade de os professores permanecerem estudando, participando de formação continuada, a fim de (re)aprender ou (re)significar seus conhecimentos e suas práticas. A formação continuada ainda é vista por muitos professores como algo sem nenhuma importância, e que, em muitos casos, só atrapalha, porque demanda tempo que seria destinado à realização das atividades docentes cotidianas.

Um dos maiores entraves para a formação continuada consiste em sensibilizar os professores sobre a necessidade da formação e de mudança na postura profissional, uma vez que partir para o novo significa abrir mão das ideias, tidas com verdades, adotando novas posturas e diferentes atitudes, demandando um trabalho de conscientização a respeito da importância da mudança na prática profissional em enxergar a importância de modificar velhas práticas. Ao refletir sobre a formação de professores, pode-se identificar diferentes posições epistemológicas e ideológicas em relação ao ensino, ao professor, aos alunos e à própria ação formativa.

Compreendo que a formação de professores deve propiciar situações que viabilizem a reflexão e a tomada de consciência as realidades sociais, culturais e ideológicas da profissão docente, considerando como horizonte um projeto pessoal e coletivo (Garcia, 1997). Diante dos questionamentos sobre os caminhos e a importância da formação dos professores, percebo que não somente a resistência por parte dos docentes tornam-se obstáculos para uma formação profissional adequada, mas também, há um entrave no próprio sistema educacional que, muitas vezes, não oferece as condições para que esse professor possa passar por uma formação que propicie a revisão de sua prática.

Compreendo, do mesmo modo, que se faz necessário que os professores aceitem e reconheçam a formação continuada e internalizem em si a importância do seu papel na vida dos sujeitos em formação. Para que isso ocorra, o formador de professores tem a tarefa de acolher os professores e motivá-los a desenvolver a docência com autonomia, sendo um incentivador, facilitador, mediador de conhecimentos, de modo que colabore para que as formações sejam produtivas, levando os docentes a pensarem e a gerarem conhecimentos.

As marcas resultantes do cotidiano das formações colaboram para que os formadores acumulem experiências que podem melhorar sua atuação, no entanto, as narrativas das colaboradoras revelam que muitos dessas marcas trazem consequências, como a auto(trans)formação provocada por sentimento de tristeza e sofrimento. Essa íntima conexão entre o agir e sofrer ou padecer é o que chamamos experiência, pois deixou marcas, acontecimentos singulares para cada formador. O agir ou sofrer, desconectados um do outro, não constitui nenhum dos dois a experiência (Dewey, 1958, p. 110). É nesse sentido que a

simples apreensão de informações ou o contato com coisas práticas, não se constitui em uma experiência, esta se constitui de acontecimentos que não nos marcam, que, de fato, só nos acontecem, como esclarece Larrosa (2002).

Importante ressaltar que ninguém pode ser forçado a ter o mesmo entendimento, pois isso poderá levar à desvalorização das experiências que cada um traz das diferentes realidades. Mesmo sabendo que, muitas vezes, o ato de discordar é apenas “para ser do contra”. O formador de professores não pode querer que os professores sintam como ele sente, sejam como ele, que as coisas tenham a mesma importância para os outros que têm para ele. Esse é um dos grandes desafios do formador, ter humildade para aceitar que os professores são autônomos e que suas concepções não são as únicas e verdadeiras.

O formador de professores precisa conhecer a realidade dos professores, ter disponibilidade para pesquisar em que meio os professores estão inseridos e, assim, respeitar questionamentos, dúvidas. O ato de pesquisar a respeito da realidade dos professores faz com que tomem decisões baseadas em dados científicos e não em crenças pessoais, além disso, o formador deve ter profissionalismo para valorizar a profissão docente, e não se sobrepor aos professores, em face da posição que ocupa na formação.

Quando o formador de professores age com ética e respeita a autonomia dos professores, traz para a formação ferramentas que podem concorrer para a autoconfiança e para a autonomia. Em algumas situações, essas relações podem até ser confundidas, mas o formador de professores precisa respeitar e saber lidar com as diferenças entre o pessoal e o profissional dentro da formação. Formar os professores exige a vigilância do bom senso, pois esta ajuda a avaliar ações. O exercício do bom senso vai superar a intuição. O exercício ou a educação do bom senso vai superando o que há nele de instintivo na avaliação que fazemos dos fatos e dos acontecimentos em que nos envolvemos.

Como esclarece Freire (2015b, p. 61): “O bom senso [...] tem, indiscutivelmente, importante papel na minha tomada de posição, a que não pode faltar a ética, em face do que devo fazer”. O formador de professor, independente do seu jeito, irá deixar sua marca. Assim, vale frisar a importância de ser exemplo durante as formações.

Isso ocorre porque o formador implementa a formação com vistas à melhoria do ensino, e isso pode chegar aos professores como cobrança e imposição. Reforçamos a importância de o formador de professores não assumir uma postura opressora, e sim, buscar a reflexão junto aos professores num processo dinâmico e que desenvolva uma postura crítica no docente. Outro aspecto que merece realce é que não se pode implementar a formação apenas visando a melhoria de resultados de ensino, é essencial pensar a formação como um processo importante para o

desenvolvimento dos professores, para a profissionalização e para a produção de conhecimentos profissionais.

Diante dessa discussão sobre as insatisfações que se apresentam na formação, importa trazer o conflito para o debate, pois formar professores é uma tarefa complexa que envolve mediar situações conflituosas. Compreendo que esse elemento está presente em todos os ambientes onde existem pessoas diferentes, portanto, é natural que ocorra também em ambiente de formação. Se surge o conflito é preciso que seja mediado de forma adequada pelos formadores de professores, para que os professores possam entender que é necessário aceitar ideias, concepções e pessoas diferentes no contexto em que estão inseridos, e, conseqüentemente, adotem a mesma postura em sala de aula com seus alunos. Rodrigues e Garms (2011, p. 95) definem o conflito como “[...] não obrigatoriamente um fenômeno da violência, embora, em muitas ocasiões, quando não abordado adequadamente, pode chegar a deteriorar o clima de convivência pacífica”.

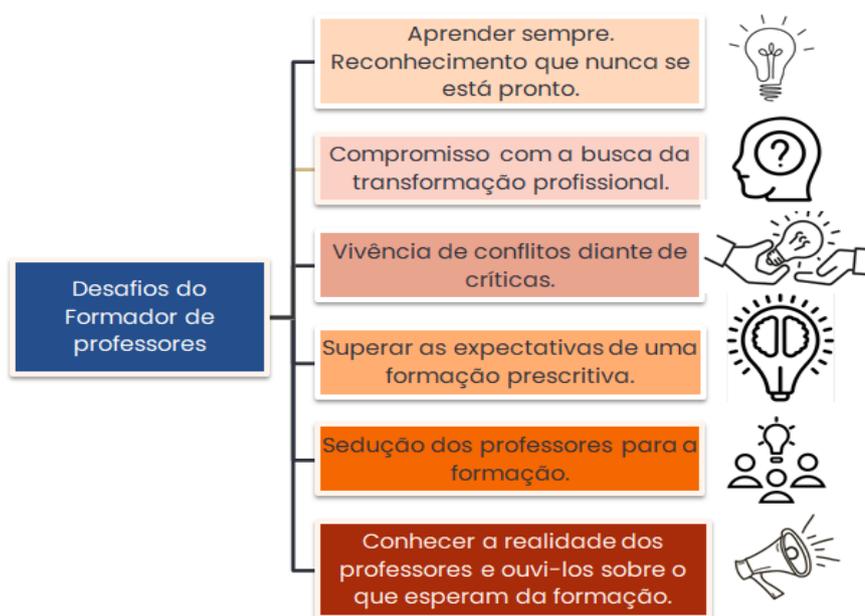
Partindo do entendimento de que “o conflito é a parteira da consciência” (Freire, 1986, p. 106), pode ser concebido como um fenômeno inerente à condição humana, que não pode ser eliminado, mas mediado adequadamente, para a promoção de uma cultura da paz. Negar os conflitos na formação impossibilitará a discussão das contradições da realidade em que vivemos. Ao dialogar com Freire (2015b, 2016c), é possível entender que a mediação de conflitos é singular e dialeticamente dialógica.

Em muitas situações, o formador de professores, mediador do processo formativo, pode exercer um papel autoritário, impedindo que o professor, sujeito desse processo, exponha suas ideias, conteste propostas e participe efetivamente das atividades, passando a ser um elemento à parte, incapaz de colaboração. A ausência de comunicação colabora diretamente para o conflito, que pode surgir de uma situação que não ficou clara durante a formação, ou porque simplesmente, o professor se nega a envolver-se nas formações.

Cabe ao formador de professores compreender que a comunicação é um aspecto importante dentro da relação formador e professores. Nessa discussão, Libaneo (2006, p. 249) chama atenção para o “[...] aspecto socioemocional (que diz respeito às relações pessoais entre professor e aluno, e às normas disciplinares indispensáveis ao trabalho docente)”. Na formação, esse aspecto não é diferente quando se trata da relação formador e professores. Sem os sujeitos entenderem isso, a construção da autoridade limita-se a uma ordem de poder e não de confiança e respeito. Os formadores devem ter a compreensão de que, ao formar os professores, a relação de poder estabelecida não deve ultrapassar a barreira do bom senso e do respeito, que acontece por meio do diálogo.

Freire (2014) afirma que conflito e diálogo são dialeticamente atuantes na relação de superação das contradições sociais, pois “[...] o diálogo e o conflito se articulam como estratégia do oprimido. Sustentamos o fato de que o diálogo se dá entre iguais e diferentes, nunca entre antagônicos” (Freire; Gadotti; Guimarães, 1995, p. 9). Excluir o diálogo das conflitualidades é ingenuidade. O diálogo sem conflito seria um pseudodiálogo, visto que a inexistência de um implicaria na negação do outro. Logo, seria a negação completa da natureza do conflito que o gerou. O diálogo é compromisso social em busca de vida mais justa, indo além das relações de poder verticalizadas, e o conflito é que mantém viva a chama do querer “ser mais”, na acepção freireana. Para tanto, é fundamental que o formador de professor dialogue verdadeiramente com os professores, desvendando as dimensões da realidade que se ocultam e que as escolas e as redes de ensino precisam desvelar para intervir. Com essas considerações apresento a Figura 8, que sintetiza as marcas das experiências vivenciadas pelas formadoras de professores:

Figura 8: Marcas das experiências vivenciadas pelas formadoras de professores



Fonte: elaborado pela autora, com base na fala das colaboradoras (2023).

As narrativas sobre as marcas das experiências vivenciadas pelas formadoras de professores, apresentadas na Figura 8, mostram que as reconhecem que têm necessidade de aprender sempre, esse reconhecimento foi se fortalecendo diante das diversas situações emergentes nas práticas que desenvolvem. Reconhecimento, portanto, que um professor nunca está pronto, porque vive e atua em uma realidade mutável, dinâmica e contraditória. As narrativas mostram, também, que as formadoras entendem que a busca por aprender sempre

deve ser articulada ao compromisso com a transformação profissional. Trata-se da autoformação, diz respeito ao sujeito assumir responsabilidade pela própria formação. Conforme Vaillant e Garcia (2018), a autoformação está na base da pirâmide da hierarquia das experiências de aprendizagem, ressaltam que as aprendizagens informais têm pouco reconhecimento, historicamente comparadas com a aprendizagem formal.

Os aspectos destacados pelas formadoras, não registram apenas marcas de pacificação e congraçamento. Pelo contrário, os relatos demonstram a vivência de conflitos, entre formadoras e professores, diante de críticas feitas às formações, decorrentes de resistências aos conteúdos da formação, por esperarem uma formação prescritiva. Essa ocorrência explicitou que havia necessidade de sedução dos professores para a formação.

Como seduzir os professores para a formação? Conhecendo a realidade deles, ouvindo-os sobre o que esperam da formação. Ademais o formador deve buscar a colaboração dos professores, considerar o que sabem sobre a profissão e conhecer as demandas de suas práticas. Outra experiência marcante relatada pelas colaboradoras é o reconhecimento que o formador tem o desafio de se formar. Eloneide, sobre esse aspecto, ressalta que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe desafios novos à formação continuada de professores, pois apresenta novas perspectivas para a educação infantil como a aprendizagem organizada em campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Segundo Santos (2022), a base da aprendizagem do formador de professores é heurística, modelo de aprendizagem que depende da própria pessoa. Para a autora é uma aprendizagem desenvolvida com base em três tipos de conhecimento: conhecimento do conteúdo específico, que diz respeito a todos os conhecimentos da base da docência; conhecimento pedagógico do conteúdo, que envolve a combinação das teorias de formação de professores com os conhecimentos da prática profissional para o desenvolvimento de processos formativos de professores, aglutinando o conhecimento pedagógico do conteúdo, estratégias de desenvolvimento profissional e comunidades de aprendizagem; e o conhecimento pedagógico geral, referindo-se aos conhecimentos sobre teorias de formação e o contexto histórico, político, cultural e profissional docente, agregando o conhecimento dos contextos formativos, o conhecimento de processos de aprendizagem da docência e o conhecimento historicamente contextualizado e fundamentado de políticas públicas, essa concepção de aprendizagem é fortalecida por Mizukami (2005-2006, p. 3) que concebe a formação do formador “[...] como um processo continuado de autoformação”.

Ratifico que as funções do formador transcendem a transmissão de conhecimentos e precisam implicar na formação de professores articulando-se ao desenvolvimento profissional

docente, que perpassa pela formação continuada, mas não se limita a ela. Perrenoud (2003) afirma que, para que a formação continuada tenha repercussão nas práticas dos professores, é preciso que oportunize a esses profissionais refletirem sobre as situações cotidianas por eles vivenciadas. Sobre isso, os relatos indicam que nas formações realizadas pelas formadoras, as atividades grupais promovem reflexões a respeito das situações cotidianas e, nesses momentos, as temáticas abordam problemas reais que os professores enfrentam em sala.

Casas (2007) reforça esse ponto de vista ao afirmar que os candidatos a exercerem a função de formador de professores deveriam aprender, já na sua formação inicial, fundamentos teóricos e práticos que lhes permitissem manejar recursos afetivos, emocionais, relacionais, socioemocionais e de competência comunicativa, que lhes facilitassem a aquisição de forma adequada no saber e em cada situação ou circunstância concreta.

Reivindicar a valorização da experiência desse profissional junto à instituição que ele atua, é também reivindicar um modo de estar no mundo, de habitar espaços e tempos cada vez mais hostis, que chamamos de espaços e tempos educativos. Espaços que habitam como *experts*, pois é assim é visto o formador de professores: como especialista, como profissional, que precisa ser crítico. Espaços habitados por formadores e professores como sujeitos das experiências: abertos, vulneráveis, sensíveis, temerosos, como pessoas reais. Finalizo este capítulo ressaltando que os formadores de professores também precisam de formação e, para além disso, precisam de condições para desenvolvimento de suas ações e de reconhecimento e valorização.

No próximo capítulo desta tese, em construção abordo as concepções das formadoras de professores sobre formação continuada, bem como sobre o processo de ressignificação das experiências no decorrer do processo de auto(trans)formação.

CAPÍTULO 3

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES DE FORMADORES NO MOVIMENTO DE VIR A SER

Entre “pacotes” e formação permanente o educador progressista coerente não vacila: se entrega ao trabalho de formação. É que ele ou ela sabe muito bem, entre outras coisas, que é pouco provável conseguir a criticidade dos educandos através da domesticação dos educadores. (Paulo Freire, 2001, p.37).

Para Freire, a formação permanente dos educadores é fundamental, pois o ser humano precisa acompanhar as mudanças que ocorrem na vida, no sistema educacional e nas relações sociais. A formação permanente pressupõe que o formador e o formando se compreendam como seres inconclusos. Esta é uma ideia defendida Freire (2001), que considerava o ser humano como um ser inacabado, que se educa e está em constante processo de formação. O presente capítulo foi produzido com o propósito de explicitar concepções de formação continuada que norteiam as experiências de formadores de professores da Educação Infantil. Está organizado contemplando, de modo articulado, a abordagem teórica, a revisão de literatura e os resultados da empiria. Inicia com reflexões sobre formação continuada desses professores e sua hermenêutica dialógica, lentes importantes para análise do objeto de estudo. Na sequência, abordo concepções de formação continuada, suas características e implicações.

3.1 Formação continuada de professores e hermenêutica dialógica

A formação continuada de professores despontou de forma mais acentuada na década de 1970, tendo como objetivo instituir um caminho para repensar e reorganizar o processo de educação. Por meio de um manifesto da “educação permanente”, publicado em relatório pela Unesco, propunha uma educação que respeitasse o desenvolvimento do ser e sua própria construção, em oposição à aprendizagem cumulativa. Entretanto, “[...] o alcance dos ideais da educação permanente foi limitado” (Canário, 2000, p. 31), pois essa modalidade de educação confundiu-se com a educação de adultos não escolarizados. Como consequência, ampliaram-se

os espaços de formação que tendiam a ser uma extensão da escola, desvalorizando os saberes construídos por outros meios diferentes da educação formal. Essa concepção apontava para formação como “reciclagem” ou para uma educação de professores para, simplesmente, completar estudos não realizados à época de processos formativos iniciais.

Como já mencionado na parte introdutória desta tese, concebo a formação continuada como um processo educativo de professores que se consolida em etapa posterior à formação inicial, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento profissional docente, oferecendo aprendizagens sobre a profissão, aprofundando conhecimentos dos professores. Essa formação é, portanto, necessidade permanente dos professores, mas é importante que se comprometa com a ampliação de repertórios de conhecimentos docentes, a exemplo do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Gatti (2009, p. 200), a esse respeito, reconhece o crescente interesse pela formação continuada de professores, realçando que nas últimas décadas essa formação objetivou o incremento e a ampliação “[...] de conhecimentos como requisito natural do trabalho, em face do avanço nos conhecimentos, as mudanças no campo das tecnologias, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais”. Na análise empreendida pela autora emerge a ideia de que a formação continuada necessita partir dos conhecimentos que os professores possuem e que a premência por essa formação resulta do avanço na produção do conhecimento e das mudanças na realidade sócio-histórica.

Considerando a concepção de formação explicitada neste capítulo, é oportuno mencionar diferentes concepções de formação, suas características e suas implicações para os professores. De acordo com Castaldi (2012), no Brasil, na década de 1970, do século XX, consolidava-se o modelo de professor-aplicador (professor como aplicador de propostas prontas), concepção que repercutia nos processos formativos com a finalidade de formar recursos humanos mais qualificados para atender à modernização social. A modalidade escolhida foi o tecnicismo, com o objetivo de profissionalizar alunos e professores. Na década de 1980, os processos formativos pautavam-se nos modelos convencionais de formação com foco no conteúdo, na exposição verbal e na transmissão de conhecimento pelos formadores e postura passiva por parte dos professores, compreendendo desde cursos rápidos até programas mais longos, tanto nas modalidades presencial, quanto a distância. Na década de 1990, o inovador avanço tecnológico muda a sociedade e seu contexto de vivência e sobrevivência. Diante desse novo cenário, a educação passa a ser pensada e orientada como “aprendizagem ao longo da vida”, denominada formação permanente. Após o ano 2000, a formação de professores e o trabalho docente demonstram a necessidade de articular o ensino, a pesquisa e a reflexão.

O espaço de trabalho passou a ser reconhecido como lugar de formação redundando em uma tendência significativa de pesquisar o docente em seu contexto de atuação, em que é reconhecido como produtor de saberes e, ao mesmo tempo, responde, enquanto produtor das condições objetivas de existência e profissionalização. Nessa direção, os pressupostos investigativos assumiram a dimensão cultural e se tornaram recorrentes em razão de melhor responderem às exigências epistemológicas.

Azevedo, Ghedin, Silva-Forsberg e Gonzaga (2012) descrevem o percurso histórico de produção de diferentes concepções de formação de professores. No Quadro 03, sintetizo essas concepções caracterizando-as de modo a informar sobre suas implicações para os professores e para evidenciar como concebem a formação e o formador de professores em cada cenário temporal.

Quadro 03 – Concepções de formação de professores e respectivas características (1930-2020)

CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO (DÉCADA)	CARACTERÍSTICAS E IMPLICAÇÕES PARA OS PROFESSORES
Formação específica em detrimento da formação pedagógica (1930).	Acrescentava à formação de bacharéis um ano com disciplinas da área de educação. Fragmentação entre conhecimentos teóricos e práticos, culminando, conforme Pimenta (1995), na equivocada compreensão que na prática a teoria é outra coisa. Concepção de formação continuada como preenchimento de lacunas da formação inicial. O formador de professores assume o papel de complementar de formação.
Formação técnica especializada (1960).	Crença que formar o profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, bases para a ação docente (Pereira, 1999). Prioridade para a teoria em detrimento da prática. Prática como espaço de aplicação da teoria (Silva, 1999). Falta de integração entre a formação pedagógica e a específica. O formador de professores assume o papel de especialista técnico da formação.
Racionalidade técnica, baseada no treinamento (1970).	Formação como treinamento técnico em educação. Foco na transmissão de instrumentos técnicos para a aplicação do conhecimento científico produzido por outros (Martins, 2008). O formador era visto como um técnico treinador de professores.
Formação centrada nos métodos e treinamentos de professores (1980).	Formação como treinamento de professores, despertando para a importância da dimensão política, até então, silenciada pela perspectiva instrumental fundada na “neutralidade técnica” (Feldens, 1984). Formação de professores em três dimensões: humana, técnica e político-social Martins (2008); Candau (1982). O formador visto como um educador treinador de professores.
Formação baseada na pesquisa (1990).	A Lei nº. 9.394/96 (Brasil, 1996) provoca a necessidade de repensar a formação de professores no Brasil, causando mudanças nos currículos dessa formação, inclusive quando reforça a importância da unidade teoria e prática. Formação de professores deveria articular teoria e prática, pesquisa e ensino, reflexão e ação. O formador de professor pesquisador.
Formação centrada na pesquisa e na reflexão teoria e prática (2000).	As recentes abordagens da formação de professores e a respeito do trabalho docente demonstram a necessidade de articular o ensino, a pesquisa e a reflexão. Esses aspectos contribuíram para avanço no processo formativo de professores, que precisa estar fundamentado na reflexão na ação e sobre a ação, de modo que o trabalho docente possa ser visto como fonte de pesquisa do professor. O formador de professores pesquisador-reflexivo.

Fonte: elaborado pela autora, com base em Azevedo; Ghedin; Silva-Forsberg; Gonzaga (2012); Pimenta (1995); Pereira (1999); Silva (1999); Martins (2008); Candau (1982); Feldens (1984); (Brasil, 1996).

No Quadro 03, apresento concepções emergentes no campo da formação de professores na perspectiva de produção de um mapeamento dessas concepções e de suas implicações formativas. Para essa proposição foi necessário um levantamento a respeito das concepções ou modelos de formação de professores, conforme a produção científica edificada dos anos 1930 até a atualidade. As concepções apresentadas no referido quadro procuram situar o processo formativo de professores como construção social e histórica. É possível observar que as concepções que orientam a formação de professores possuem marcas do contexto histórico-social vivenciado em cada período, bem como é visível as mudanças ocorridas nesta área.

Por exemplo, ao analisar a construção das concepções de formação de professores, percebo que na atual conjuntura atual há processos de formativos permanentes que rompam com os modelos tradicionais em face de postularem formar esses profissionais por meio de treinamentos, em ações que priorizam o saber fazer, em detrimento da unidade teoria-prática. Toniolo e Henz (2015, p. 30) reivindicam que os espaços dialógicos de formação, onde os professores estão imersos, deem condições de fala, de escuta e potencializem a auto(trans)formação dos formadores de professores, que se “[...] dá por meio dos questionamentos e das reflexões dialógicas que abrangem não só a prática, mas também capacidades, saberes, atitudes, sensibilidades, valores e concepções de cada professor ou professora e do grupo como um todo”.

As interpretações que expressei sobre as concepções de formação de professores estão balizadas nos argumentos de Gadamer (2004), para quem a interpretação não é apenas uma questão de decodificar símbolos ou palavras, mas de se envolver ativamente com o texto, abrindo-se para o horizonte de significados que ele apresenta. O autor argumenta que o diálogo hermenêutico não configura confronto entre o texto e o leitor, mas uma fusão de horizontes, nos quais o leitor é transformado pelo texto e, ao mesmo tempo, contribui para a compreensão dele. No entanto, não vê esses pré-conceitos como obstáculos à compreensão. Pelo contrário, os entende como parte integrante do processo interpretativo, pois os pré-conceitos, assim como as concepções, podem ser questionados e modificados por meio do diálogo hermenêutico, gerando uma compreensão mais ampla e enriquecedora.

Com base na hermenêutica dialógica, esclareço que foco do estudo não é ditar uma nova prática pedagógica ou modelo de formação para os professores, mas promover uma reflexão interpretativa sobre como as instituições estão proporcionando essa formação e sobre o grau de responsabilidade social que têm nesse processo. Parto do pressuposto que, seguindo a perspectiva hermenêutica dialógica, posso defender a formação e as práticas dos formadores de professores como experiências que precisam ser fundadas no diálogo, visto que, segundo Gadamer (2011, p. 247), o diálogo “[...] é, para nós, aquilo que deixou uma marca. O que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo de novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo”. Por essa razão, os diálogos que estabeleço com os autores utilizados nesta tese, constituem exigência para minha produção de sentidos acerca da formação de professores e das ações de formadores desses profissionais.

O diálogo, partindo da visão do autor, é transformador e pode construir ferramenta para a construção de um novo olhar sobre os professores e sua formação dado que, o homem ao interagir com os outros pode descobrir nas experiências deles algo que não vislumbrou na sua própria experiência. Com esse ponto de vista, compreendo que os formadores de professores têm potencial para transformar suas concepções e práticas, atuando com autonomia, valorizando o diálogo e a historicidade da profissão, das práticas e da formação docente.

Situadas as concepções de formação de professores e as lentes teóricas para abordagem do objeto de estudo, a pesquisa pressupõe ser necessário esclarecimentos referentes às diferentes concepções de formadores de professores que identifiquei no desenvolvimento desta tese. Com esse objetivo produzi o Quadro 4, conforme segue.

Quadro 4: Formadores de professores: concepções

CONCEPÇÃO SOBRE FORMADORES DE PROFESSORES	CARACTERÍSTICAS
Formador de professores como prático reflexivo	O formador de professores reflexivo nunca se satisfaz com sua prática, jamais a julga perfeita, concluída, sem possibilidade de aprimoramento. Está sempre em contato com outros profissionais, lê, observa, analisa para atender sempre melhor aos sujeitos em formação, objetos de sua ação docente (Pimenta, 2005).
Formador de professores como formador de si mesmo	Formador de professores como um colaborador do processo formativo dos professores, contrapondo-se ao papel de controlador e dirigente. O formador de professores é visto como protagonista da sua formação e, também, atua como formador de si e de seus companheiros (Nunes; Nunes, 2014).
Formador de professores como pessoa que constrói e media conhecimentos	O formador de professores é aquele que constrói conhecimentos sobre os objetos do mundo social, que lhes afirmam e ao mesmo tempo o diferenciam. A construção desses conhecimentos E segundo os saberes são construídos por um processo longo, em que o formador de professores aprende continuamente e vai qualificando-os em seu trabalho (Tardif, 2002).
Formador de professores pesquisador.	O formador de professores como pesquisador é aquele que parte de questões relativas à prática, com o objetivo de aprimorá-la. Sua pesquisa está centralizada no conhecimento da realidade, pois acredita que conseguirá transformar e melhorar sua prática e a dos professores, de forma a contribuir para um processo de ensino aprendizagem pleno (García, 1999).
Formador de professores problematizadores.	O formador de professores tem conhecimento de si e da sua capacidade de aprender, não apenas para se adaptar, mas para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a e promovendo mudança. Respeita a natureza do ser humano como ser capaz de fazer a união entre a teoria (pensar) e a prática (agir), construindo sua própria compreensão da realidade (Freire, 2015b).
Formador de professores como investigador na ação.	O formador de professores como investigador não é um mero executor de currículos previamente definidos, mas um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais. É o profissional que avança em relação ao seu desenvolvimento, pois constrói uma forma própria e pessoal de conhecer, descobrindo saídas e novas soluções para as suas ações” (Alarcão, 1995).
Formador de professores auto(trans)formadores.	O formador de professores é um sujeito ativo, criativo e produtor de conhecimentos e comprometido com a conscientização e emancipação dos professores. O formador tem, portanto, o desafio de: “[...] educar e pesquisar para a auto(trans)formação das pessoas e contribuir com a transformação da sociedade” (Henz, 2015, p. 26).

Fonte: Elaborado com base nos estudos de Pimenta (2005); Tardif (2002); García (1999). Freire (2015b); Alarcão (1995); Henz (2015).

No Quadro 04, apresentei concepções de formadores de professores emergente no atual contexto. Analisando as informações do quadro é possível perceber uma preocupação com a atuação desses profissionais que supere os ideais tecnicistas, isto é, com uma ação formativa que não se restrinja ao mero treinamento. As diferentes concepções sobre formadores de professores indicam a necessidade de a formação deixar de ter caráter de treinamento, de ação reguladora por meio da qual os professores, ao invés de terem acesso aos conhecimentos profissionais, recebem pacotes prontos (sequências didáticas), para aplicação na prática

Nessa pesquisa redimensionei a formação de professores para a auto(trans)formação, por compreender que a formação, sem essa mudança de concepção e de modos de ser e de fazer, sem “transformação”, deixa de ser formação. Falar em auto(trans)formação com professores é falar em processo que não se dá isoladamente, mas, necessariamente, se produz na dialogicidade e na intersubjetividade. Processo que nunca se acaba, que está permanentemente em construção. Processos, inicia na formação inicial e se estende continuamente durante toda a trajetória docente, sobretudo orientado pela rigorosa reflexão sobre si, sobre sua prática e sobre a realidade social. “Por isso mesmo, podemos dizer que essa auto(trans)formação nunca se completa, porque somos seres inacabados; não nascemos prontos e pré-destinados a isto ou aquilo” (Henz, 2015, p. 34).

Ao longo desse capítulo, apresento diversos encaminhamentos e exigências da contemporaneidade que norteiam as experiências da formação continuada, que deve ser permanente. As discussões discorrem sobre a necessidade de revisão dos processos formativos, no sentido de melhor entenderem quais concepções de formação são exploradas e as potencialidades que caracterizam a formação permanente reflexiva, propiciando ao professor colocar-se como agente e sujeito de sua prática e da construção e reconstrução de seu conhecimento, por meio da valorização das experiências.

Os Quadros 3 e 4 possibilitam inferir diferentes concepções sobre formadores de professores. No Quadro 3, constatei a predominância de concepções de formação de professores que aproximam a figura dos formadores ao papel de treinadores desses profissionais, cujas ações formativas ocorrem privilegiando a prática em detrimento da teoria. Os dados do Quadro 4 encaminham para concepções sobre formadores de professores

Considerando as concepções sobre formação de professores e a respeito de formadores de professores, questiono, portanto, o fato de formadores de professores executarem ordens, diretrizes, normas e regulamentos elaborados por órgãos e autoridades externas ao cotidiano escolar, que não vivenciam a realidade das redes de ensino. Isso tem gerado muitas divergências no processo de formação continuada dos professores, a exemplo do contexto de elaboração e implementação da BNCC, quando foram ditadas as necessidades de mudanças curriculares.

Assim, o capítulo em referência apresenta a configuração da formação continuada na Educação Infantil realizada pelas formadoras de professores, destacando alguns subsídios de ordem teórica e prática sobre esse processo formativo, explicitando sua dinâmica no que concerne à relação do professor

com as situações-problema enfrentadas na realidade e suas concretas possibilidades de formação continuada.

Há, entretanto, algumas nuances a serem abordadas visando à compreensão mais detalhada dos dados. Talvez não contraditórias, mas complementares, sobre as concepções das formadoras de professores. Realço que, na análise dos dados das unidades temáticas, estabeleço um movimento que entrecruzou as narrativas orais e escritas das colaboradoras, os estudos teóricos e as inferências produzidas nas leituras dos dados. Dessa forma, com esse propósito, li reiteradas vezes o conteúdo das narrativas e, assim, passei a empreender a análise dialógica-interpretativa relativa às unidades temáticas: concepções sobre formação continuada e ressignificação das experiências que auto(trans)formam, segundo a narratividade das formadoras colaboradoras da pesquisa.

3.2 Concepções das formadoras sobre a formação continuada

O termo concepção é multívoco, mas pode ser compreendido, de um modo geral, como a capacidade de entender ou criar uma ideia, um modo de ver ou sentir. Para Lima (2007, p. 5), situamos concepção como “[...] um processo de atividade de construção mental do real, cuja elaboração ocorre por meio de informações aprendidas e apreendidas, através dos sentidos, dos relacionamentos interpessoais nítidos com os pares”. É pertinente acrescentar que, conforme seu funcionamento e as transformações ocorridas, as concepções podem ser reconstruídas de acordo com as experiências adquiridas pelos sujeitos.

Aprofundar a discussão sobre as concepções de formação continuada, no bojo deste estudo, é necessário porque cabe aos formadores de professores compreenderem as experiências que os docentes constroem na sua prática em confronto com uma época em que a profissão docente requer a reconsideração de valores e descobertas de novas possibilidades para usufruir a cultura e a participação social. Experiências que são produtos do conhecimento teórico, do conhecimento da cultura pedagógica e da reflexão sobre a própria prática.

Atualmente, a formação de professores tem se revelado tema de proveitosas discussões, seja no que diz respeito aos problemas educacionais, seja no que concerne à busca de soluções para esses problemas, fato que, a rigor, tem gerado importantes debates, colaborando com a produção de uma ampla literatura nesse âmbito, isto é, um arcabouço teórico fomentado na elaboração de várias abordagens acerca dessa temática, à luz de Zeichner (1993), García (1999), Pimenta (2005), Formosinho (2009), dentre outros.

Na verdade, dizemos que essa literatura teve/tem significativo papel nesse entorno discursivo, no sentido de reconduzir os professores para o âmago dos debates educativos, na perspectiva de tornar a formação docente como “problemática da investigação”. Assim, ao tornar-se objeto de investigação, as concepções de formação permanente dos docentes, que fizeram surgir uma pluralidade de teorias e

práticas pedagógicas, viabilizam a produção de uma diversidade de concepções que validaram a experiência vivenciada pelos profissionais responsáveis pela formação.

A rigor, esses estudos levam à afirmação de que os processos formativos requerem pressupostos teóricos e metodológicos que embasem objetivos e propostas, modificando-se em função dos resultados obtidos, buscando outros enfoques que possam responder efetivamente às necessidades para o desenvolvimento de uma educação cada vez mais humanizada, demonstrando, assim, claramente, a complexidade e o desafio da formação de professores e, também, da formação de formadores.

García (1999, p. 193, grifos do autor) define seu entendimento sobre formação continuada da seguinte forma: “[...] processo de aprendizagem mediante o qual **alguém** (professores, diretores) deve aprender **algo** (conhecimentos, competências, disposições, atitudes), num **contexto** concreto (escola, universidade, centro de formação), que implica um projeto, desenvolvimento e avaliação curricular”.

Há uma tendência, segundo Carvalho e Simões (2002), de autores de artigos sobre formação continuada negarem a concepção dessa formação como treinamento, cursos, seminários, palestras e outros, assumindo o conceito de formação continuada como processo. Marin (1995) ressalta o avanço dessa concepção, notadamente, quando leva em conta os saberes dos professores, suas experiências, privilegiando a escola (local de trabalho) como a base do processo de formação.

Na formação, o que importa não é o nome do processo, mas sim como este se realiza. O formador, nessa condição, precisa estar atento a esses significados. As nomenclaturas, em sua maioria, não condizem com a ação e os objetivos. Significa que as ações realizadas não condizem com a concepção pretendida com a formação continuada, enquanto concepção de processo, presume um espaço de produção de saberes, de partilha de diferentes conhecimentos e de repensar o fazer pedagógico.

Enquanto não houver coerência entre concepção e ação desenvolvida, oportunizam-se espaços para assimilações deformativas. A propósito, ouvi de alguns professores que foram convocados para treinamento, capacitação, reciclagem, entre outros termos. Para ilustrar, cito o Dicionário da Língua Portuguesa Novo Aurélio – Século XXI, no qual, ao procurar o significado de formação, encontrei: “treinar; capacitar; tornar apto, destro, capaz, para determinada tarefa ou atividade; adestrar”. É isso mesmo o pretendido nos programas de formação? Adestrar professores? Ou ainda: o adestramento (treinamento), em tantos cursos que já existiram, não conseguiu modificar a prática educativa?

Desse modo, a compreensão e a localização do termo concepção que norteia o interior das proposições de formação continuada possibilitam orientar a escolha das práticas de formação, com a intencionalidade de promover práticas formativas voltadas para a construção de espaços de produção de novos conhecimentos, de reelaboração da prática, de construção e reconstrução do profissional (Castaldi, 2012).

Para Castaldi (2012 p. 45), nesse processo, o sujeito é autor de novos saberes e conhecimentos, porque integra teorias às vivências e aos saberes profissionais presentes no cotidiano escolar, conhecimento prático produzido no seu fazer profissional. Assim, o vocábulo “formação”, nesse momento, é o que mais bem explicita a concepção atual dos projetos e programas de discussão das

práticas pedagógicas, porque requer o “formar”, ou seja, inclui o “educar”, conforme o Dicionário da Língua Portuguesa Novo Aurélio - Século XXI. O educar/educar-se pressupõe ações que devem permear as concepções nos espaços formativos, ou seja, uma formação que possibilite o vivenciar, o produzir e não somente o discursar.

Essas discussões teóricas moveram-me para a realização do terceiro ateliê itinerante de biografização, tendo como objetivo compreender as concepções de formação continuada que nortearam as experiências das formadoras de professores da Educação Infantil, partindo da seguinte pergunta: Quais as concepções de formação continuada norteiam suas experiências como formadoras de professores da Educação Infantil? Para tratar dessa temática, percebi que seria necessária uma maior imersão no assunto, afinal, as concepções são percebidas em atitudes, não apenas verbalizadas. Com essa intenção solicitei às colaboradoras que respondessem à pergunta, refletindo sobre as situações-problemas enfrentadas no cotidiano da formação.

Para a imersão nesse âmbito, convidei as colaboradoras a relembrem as estratégias utilizadas com o objetivo de resolverem situações-limite surgidas no decorrer das formações. Após esse momento, realizamos uma oficina que assim denominei: Concepções de formação de professores: as situações-limite e a imersão nos problemas. Como fundamentação teórica, trabalhamos com o texto: Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas, de autoria de Azevedo, Ghedin, Silva-Forsberg, Gonzaga (2012). Como estratégia para essa atividade, construímos uma linha do tempo, em que cada participante ficou responsável por um período para fazer a análise e apresentação das características ao grupo, de forma coletiva: Anos 1960 - o transmissor de conhecimentos; Anos 1970 - o técnico de educação; Anos 1980 - o educador; Anos 1990 - o professor-pesquisador; Anos 2000 - o professor pesquisador-reflexivo. Finalizado esse embasamento teórico, foi possível responder a algumas indagações que nortearam as narrativas escritas: como mudaram suas concepções de formação ao longo das formações e das experiências formadoras? Pedi às colaboradoras que narrassem como elaboravam as formações realizadas. Se recebiam prontas e eram executadas tal e qual, ou se eram contextualizadas, ou se eram totalmente autorais? As narrativas deveriam fazer articulação com os tempos, acontecimentos, ações e projetos que contribuiriam para o acúmulo da experiência formadora?

A respeito do contexto em questão e das características definidoras das concepções de formação de professores, lembrei às formadoras que há conceituações de autores que podem ser abordados como referências, que auxiliam na compreensão das conotações impostas, das ideias e ideais pautados. De acordo com as colaboradoras, as concepções mudam de acordo com tempo histórico e espaços que vivenciamos, também, à medida que o formador se auto(trans)forma, mudam, também, suas concepções, por isso, é importante que a formação de professores proporcione situações-problema partindo do cotidiano escolar, possibilite a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente (García, 1999, p. 54).

Nessa perspectiva, Gómez (1992, p. 103) frisa que a reflexão não é apenas um processo individual: “A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, um

mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos”. Algumas das peculiaridades esperadas dos docentes reflexivos são: a prática, visando aprimorar a experiência adquirida com o seu trabalho, e como meio de investigação, não apenas como método instrumental; e a reflexão na ação, levando a uma interpretação da situação, sabendo usufruir de seus conhecimentos teóricos e entendendo qual a melhor prática a ser adotada.

Para a análise das narrativas das colaboradoras, busquei em Josso (2004, p. 41) uma ideia que considero interessante para a análise da formação dos professores formadores. Trata-se do que ela define como “aprendizagem experiencial”, um meio poderoso de elaboração e de integração do saber-fazer e dos conhecimentos [...]”, o que vai resultar na experiência formadora que, segundo a autora, não pode ser entendida desagregada das aprendizagens, atitudes, comportamentos e sentimentos.

Josso (2004) refere, ainda, sobre o que, de fato, reconhece que uma experiência seja considerada formadora, fazendo-se necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem. Em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos, que caracterizam subjetividade e identidades.

Para Josso (2004, p. 50 -51), compreender a construção da experiência envolve três modalidades de elaboração: ter experiência, fazer experiência e pensar sobre as experiências. Ouso apresentar uma relação dessa proposta comentando os resultados do terceiro ateliê itinerante da pesquisa, realizado no município de Assunção do Piauí, onde, inicialmente, orientei as formadoras de professores a pensarem sobre as formações que realizavam e como lidavam com as situações-problema (não provocadas por elas) no cotidiano dessas formações. Em seguida, relataram as experiências formadoras, a partir das quais adotaram concepções que provocam as situações de construção e apropriação de novos saberes. E, finalmente, narraram como pensam sobre essas concepções após os resultados que constroem as experiências. Escrever a narrativa de sua concepção de formação oportunizou às formadoras pensarem sobre o que move suas práticas e sobre a auto(trans)formação de cada uma enquanto formadora, nos diversos tempos que perpassam a formação dos professores, respondendo à seguinte pergunta: **Quais as concepções de formação continuada norteiam suas experiências como formadoras de professores da Educação Infantil?**

Alekasandra: Acredito que tenha passado por diversas concepções de formação continuada e traga um pouco de cada uma para ser a formadora que sou hoje, ressaltando que sempre devemos estar em constante transformação. Há uma grande deficiência relacionada à formação de professores. Por muitas vezes, a formação inicial é precária, feita em períodos de férias, com currículo desatualizado que pouco contribui verdadeiramente com as necessidades dos professores. Os cursos de especialização ofertados, ao alcance dos docentes, não são por escolha, mas por

falta de oportunidade. Dessa forma, muitas fazem o mesmo curso sem afinidade, só para cumprir com a melhoria do currículo pessoal. Apesar desse avanço, ainda precisamos melhorar muito até chegar à concepção de uma formação centrada na pesquisa e na reflexão teoria-prática. (Agenda de memórias da formação, 2023).

Danielle: A formação continuada tem como objetivo melhorar a qualidade do ensino ofertado, aliando conhecimentos práticos e engajamento. Observando as formações e refletindo sobre sua importância, percebo que ela consegue transformar o contexto e a forma como cada profissional exerce sua prática em sala de aula muitas vezes, mas muitos profissionais não se permitem esse movimento de renovação de reflexão que a formação oferece, sendo essa esquecida no momento em que ela se encerra. (Agenda).

Eleoneide: As minhas experiências de formação foram orientadas pelas diversas concepções. Uma das concepções fundamentais que guia minha prática é a abordagem reflexiva. Devemos reconhecer a importância de incentivar os professores a refletirem criticamente sobre sua própria prática pedagógica. Por meio da reflexão, eles se tornam agentes ativos no processo de formação, promovendo mudanças significativas em sua prática diária. Outra concepção que devemos valorizar é a aprendizagem colaborativa, ao promover a interação e a colaboração entre os professores, cria-se um ambiente propício para a troca de ideias, discussões pedagógicas e aprendizagem mútua. A formação continuada também deve estar bem alinhada com a pesquisa e a inovação. É essencial que os professores tenham acesso às pesquisas mais recentes e às melhores práticas na área da educação infantil. (Agenda).

Janailda: A concepção mais adotada é de trabalhar as formações com situações-problemas, pois incentivam a reflexão e a troca de experiências entre os professores para, assim, resolver os problemas que diariamente surgem em suas práticas na sala de aula. Outra concepção é a capacidade de inovar, levando para eles algo novo sobre metodologias ativas. Como formadores, devemos ser motivadores que incentivam a busca pelo novo, principalmente por meio da pesquisa e pela superação dos obstáculos vivenciados por eles no cotidiano escolar. Nossas

formações hoje são contextualizadas e adaptadas a partir das necessidades vivenciadas no nosso município, apesar de receber as orientações e a base da formação prontas, através de uma equipe de formadores regionais. Procuro sempre trazer a nossa realidade, vem dando certo, vejo o resultado a cada dia e ou o engajamento, a dedicação da maioria de nossos professores. (Agenda).

Lorena: *É difícil apontar norte para uma concepção de formação, tendo em vista inúmeras realidades e perfis dos professores. Adotamos várias concepções, muitas vezes, movidos pelas circunstâncias, buscando meios que fortaleçam as práticas educativas, pedagógicas, sociais, desde que todas sejam intencionais. Em minhas experiências formativas, sempre busquei abordar temáticas nos quais pudessem fortalecer as práticas educacionais no chão da escola, embora que, às vezes, receba materiais formativos prontos, sempre faça adequações no material de explanação contextualizado. Em todos os percursos, existe um planejamento prévio e também flexível, além da temática, tempo, metodologia e resultado. (Agenda).*

A colaboradora Aleksandra, em suas narrativas escritas na agenda de memórias, deixa claro sua concepção de formação continuada, destacando que o formado necessita estar permanentemente se formando e ampliando seu aprendizado. Destaca que as formações devam ter suas temáticas elaboradas a partir das problemáticas surgidas no cotidiano escolar. Fica evidenciado que, para ela, a formação deve suprir lacunas da formação inicial. Apesar de expressar essa concepção de formação continuada, ressalta que a formação seja centrada na pesquisa e na reflexão teoria-prática, compreensão que permite inferir que defende a formação de professores como pesquisadores reflexivos. As ideias explicitadas na narrativa da colaboradora revelam contradições, pois faz referência à formação continuada como preenchimento de lacunas formativas, demonstrando, nas entrelinhas, que é relevante desenvolver habilidades técnicas, conhecimentos e competências pontuais no cotidiano do trabalho docente e, ao mesmo tempo, refere-se à necessidade de formação de professores pesquisadores reflexivos.

A concepção que defendo de formação continuada, supera a perspectiva que associa essa formação ao preenchimento de lacunas da formação inicial. A formação continuada vincula-se à necessidade de formação permanente dos professores, tendo em vista proporcionar a construção de novos conhecimentos ou a ampliação dos conhecimentos já existentes, bem como a reflexão sobre a prática pedagógica. Para Gatti (2008), muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquirem a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento dos conhecimentos da profissão. A formação compensatória é realizada com a

finalidade de suprir lacunas da formação anterior. Compreender a formação continuada de professores mediante o viés compensatório remete a um entendimento equivocado dessa formação, cujo foco deve ser o desenvolvimento profissional docente.

A colaboradora Danielle, em sua narrativa escrita, reconhece que a formação continuada tem como objetivo melhorar a qualidade do ensino ofertado, aliando conhecimentos à prática e ao engajamento profissional. Para a colaboradora, na formação continuada, é preciso existir a unicidade entre teoria e prática, associada ao engajamento, possibilitando a reflexão crítica sobre o trabalho pedagógico, aspecto imprescindível para a transformação dos contextos educacionais, visto que a efetivação de práticas pedagógicas de qualidade pode transformar o contexto escolar e fortalecer sempre mais a aprendizagem dos alunos. Danielle revela uma concepção pragmática da formação continuada, Para Alarcão (1998), concepções que partem de uma ideia pragmática concebem um papel funcionalista dos profissionais da educação na sociedade, visto que o formador e os professores são seres de cultura, seres pensantes, com responsabilidades sociais em nível de construção e de desenvolvimento da sociedade. Na compreensão da autora, a formação, associada às condições concretas de trabalho, deve estar para além do sentido pragmático de responder meramente os problemas e necessidades da prática.

A esse respeito e de acordo com Perrenoud (2002), não é possível pensar em transformações na prática docente se os formadores de professores se limitarem à transmissão de informações e conhecimentos específicos, ou, ainda, se buscarem modelos ideais. Recomenda, assim, como ponto de partida, que direcionem a formação para o caminho da prática reflexiva, transformando-a no fio condutor de um procedimento clínico de formação presente do início ao fim do curso. Nesse sentido, a formação continuada assume um papel diferenciado em um mundo de incertezas e de mudanças bruscas, visando atender as necessidades concretas do cotidiano do professor, bem como as demandas sociais, éticas e tecnológicas que o mundo atual impõe.

Ao trazer essa significação para a formação continuada, para o contexto das redes de ensino, percebo que esse percurso não se conclui, mas apresenta, a cada momento, possibilidades para novos momentos de formação, configurando um caráter de recomeço da realidade pessoal e profissional, constituindo-se em experiências que são acumuladas para a produção do conhecimento, baseadas na trajetória de vida dos formadores de professores e em sua identidade.

Na compreensão de Eleoneide, uma das concepções fundamentais que guia sua prática é a abordagem reflexiva. Para a formadora, os professores formadores devem reconhecer a importância de incentivar os professores a refletirem criticamente sobre sua própria prática pedagógica. Uma das principais ações do formador de professor é desenvolver no formando a disposição para a aprendizagem permanente. Essa perspectiva centrada na formação continuada necessita reconhecer suas características e sua cultura como fatores que propiciam a qualidade do ensino e do desenvolvimento profissional pautado na prática docente crítica e reflexiva.

Nunes e Nunes (2014) citam vários modelos formativos, entre os quais o modelo implicativo em que o professor analisa, questiona e avalia permanentemente sua prática, com o objetivo de melhorá-

la e desenvolver-se na profissão, por meio da reflexão pessoal e da interação com os demais. Sob esse ponto de vista, o professor tem um compromisso ético e político com a melhoria da educação. Nesse modelo, a reflexão sobre a própria experiência profissional passa a ser condição imprescindível. A reflexão em grupo, possibilitada por esse modelo formativo, cria uma atmosfera dialogal, crítica, de participação e colaboração (Nunes; Nunes, 2014). Os professores, assim, encontram apoio para mudanças significativas em suas práticas. Esse modelo, denominado por García (1994, p. 334) de implicativo, baseado na reflexão, enseja estratégias para o desenvolvimento docente que “[...] pretendem ser como espelhos que permitam que os professores possam se ver refletidos, e que através desse reflexo, que nunca é igual ao complexo mundo representacional do conhecimento do professor, adquira uma maior autoconsciência pessoal e profissional”.

Conforme o autor, as estratégias formativas derivadas do modelo implicativo/reflexivo proporcionam aos professores a oportunidade de descreverem suas práticas, refletindo sobre elas e sobre trocar experiências com seus colegas. Dentro desse modelo, encontramos os estudos narrativos, nos quais se situam os estudos biográficos, que propõem o desenvolvimento do professor como um processo pessoal e subjetivo que deve estar relacionado à sua trajetória de vida. Assim, a redação, análise e comentários de autobiografias pessoais são estratégias muito utilizadas no âmbito do desenvolvimento do profissional, fato que ocorreu com as colaboradoras da pesquisa durante a produção das agendas de memórias das experiências formadoras.

Eleoneide cita, ainda, outra concepção que valoriza enquanto formadora, que é a aprendizagem colaborativa, pois, ao promover a interação e a colaboração entre os professores, cria-se um ambiente propício para a troca de ideias, discussões pedagógicas e aprendizagem mútua. Dessa forma, os formadores de professores também se tornam aprendizes adultos, adquirem poder, porque suas vozes são escutadas e refletem sobre si mesmos com a ajuda de seus companheiros de trabalho. Criam-se, assim, oportunidades efetivas para que os professores examinem, não apenas suas experiências pessoais e profissionais, mas também as de seus pares. Ao estudar situações concretas, que têm como base a experiência, os professores estabelecem maior vínculo entre a teoria e a prática, descobrindo os dilemas conceituais, morais e éticos do ensino.

Outro ponto observado na formação colaborativa é o diálogo entre os pares, que promove o desenvolvimento profissional porque permite a reflexão, a confrontação de ideias, a investigação, o redimensionamento de significados. A esse respeito, as observações giram em torno das narrativas de constituição dos formadores de professores. Através das narrativas autobiográficas, é percebida a importância da consciência reflexiva para o percurso da vida, pois, concordando com Nóvoa (2010, p. 125), “[...] o indivíduo constrói a sua memória de vida e compreende as vias que o seu património vivencial lhe pode abrir; ao fazê-lo, está a formar-se (emancipar-se) e a projetar-se no futuro”.

A colaboradora Janailda menciona que as situações-problema que ocorrem no ambiente escolar configuram-se como a concepção mais adotada por ela para trabalhar suas formações, pois incentivam a reflexão e a troca de experiências entre os professores para, assim, resolverem os problemas que

diariamente surgem em suas práticas na sala de aula. Esses momentos possibilitam a troca dialógica, com ênfase nos questionamentos e nas problematizações.

A formação continuada, por assim dizer, ocorre tanto em nível de rede de ensino como no contexto escolar, o qual não é permeada apenas pelo que ocorre dentro da escola em si, mas por todos os aspectos que adentram nela, dos diversos elementos que influenciam essa realidade e de todas as relações que são construídas. Em decorrência disso, entende que valorizar a educação ocorre também no exercício de enriquecer a escola quando possibilita e impulsiona uma formação de qualidade e envolvida com o dia a dia escolar. Desse modo, é “[...] possível favorecer um percurso interativo entre formação e trabalho que permite um movimento duplo: por um lado, a mobilização de saberes teóricos para a ação e, por outro, a formalização (teórica) de saberes adquiridos por via experiencial” (Canário, 2006, p. 70-71).

A colaboradora Janailda acrescenta a capacidade de inovar como concepção, considerando importante levar aos professores algo novo, como metodologias ativas, além de incentivá-los a, também, buscarem esse novo, principalmente por meio da pesquisa e pela superação dos obstáculos vivenciados por eles no cotidiano escolar. Julgo oportuno endossar a concepção de Janailda com o que diz Libâneo (2002, p. 73): “[...] o melhor programa de formação de professores seria aquele que contemplasse melhor, no currículo e na metodologia, os princípios e processos de aprendizagem válidos para os alunos das escolas comuns”. Do colhido nos caminhos percorridos na literatura pedagógica, para o entendimento do conceito de formação permanente de professores. Nessa direção compreensiva é possível concluir que este deveria ser um processo de interação entre formadores e formandos, no qual há um fazer pedagógico investigativo, colaborativo e regulador da aprendizagem, por meio de ações que integram teoria e prática, possibilitando o aprender novas formas de pensar o ensino.

Conforme a discussão que Ribas e Carvalho (1999) levantam, há a necessidade de pensarmos espaços de formação que permitam aos professores dialogar, expor suas necessidades, dúvidas, permitindo um encontro entre diversos pontos de vista, a evolução de ideias e de discussões entre os próprios professores e, por fim, o surgimento de um novo olhar acerca de ser profissional. Para se propor, entretanto, essa formação a partir das necessidades das escolas, é preciso encontrar subsídios de “[...] como fortalecer os professores no que eles e elas têm de mais seu, seu fazer-pensar, suas escolhas” (Arroyo, 2000, p. 150). A afirmação do autor me faz refletir sobre os seguintes aspectos: o descontentamento dos professores com as políticas de formação continuada e a necessidade de evitar a massificação da formação, tendo em vista que os professores se encontram em fases distintas da carreira e, portanto, com diferentes necessidades formativas.

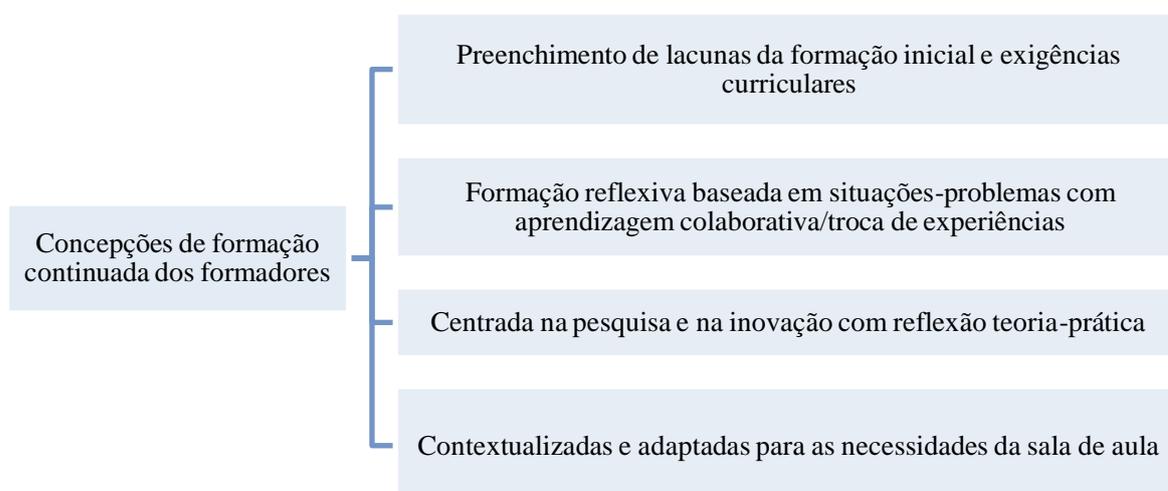
De posse dessas referências, tendo a escola um caráter de espaço vivo para se definir as temáticas da formação continuada, abre-se a possibilidade de pensar uma nova formação continuada de professores, centrada na realidade e que valorize os contextos. As falas das colaboradoras demonstram a urgência de se refazer um caminho que apresenta muito descontentamento por parte dos próprios professores que deveriam se beneficiar dele. Urge pensar uma formação que, de fato, seja

transformadora e some aos saberes e práticas dos professores e demais sujeitos educacionais. Mediante essa realidade, reitero: “A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência” (Nóvoa, 1991, p. 30).

Lorena relata que, em suas formações, sempre busca abordar temáticas as quais possam fortalecer as práticas educacionais no chão da escola. Embora, às vezes, receba materiais formativos prontos, sempre faz adequações no material, algo também relatado por Janailda. Essa prática de formação é ofertada nos municípios, em sua grande maioria por programas que funcionam como uma espécie de “corretivo” das ações docentes. Entretanto, percebo que, com o passar dos anos, esse objetivo tem se tornado extremamente simplista, com os pacotes prontos para execução e, a pior constatação, no meu entendimento, é que muitos professores aprovam e até cobram dos formadores esse tipo de formação. Mesmo assim, faz-se necessário repensar as formas de organizar os pares, colocando em prática outros modelos de formação que podem ser produzidos sem, necessariamente, apresentar como objetivo principal a “correção” do ofício, mas sim, voltada para a auto(trans)formação dos professores.

No percurso da análise das concepções de formação continuada expressas nas narrativas escritas das formadoras de professores, no contexto da pesquisa, considere, em sintonia com os estudos de Gadamer (2012, p. 502, grifos do autor), que as experiências narradas são compreendidas por meio da linguagem que é “[...] o médium universal em que se realiza a própria compreensão. A forma de realização da compreensão é a interpretação”. Essa proposição do autor evidencia o caráter dialógico da linguagem e da interpretação, que implica na interação entre leitor, narrativa e narrador e na busca de sentidos sobre as experiências narradas. Para efeito de síntese, elaborei a Figura 9 a fim de elencar as concepções de formação anunciadas nas narrativas das colaboradoras da pesquisa.

Figura 9 – Síntese das concepções de formação continuada das colaboradoras da pesquisa



Fonte: elaborada pela autora (2024).

Não é incomum ouvirmos a seguinte frase: A educação para o século XXI requer uma formação continuada que se defina como um percurso formativo orientado para a transformação dos sujeitos. No entanto, enfatizo que esses sujeitos devem estar envolvidos num movimento de construir e reconstruir experiências e de refletir criticamente, o que exige a transformação das propostas de formação. Entre outras nuances, as pesquisas têm apresentado dispositivos sobre a formação continuada, que visam suscitar ferramentas que fazem com que esta seja pensada de forma a ser redimensionada para as redes de ensino, ou seja, realizada em serviço, no espaço do fazer pedagógico, *in loco*.

Para tanto, acredito seja necessário dar espaço e propiciar aos atores da formação, os formadores de professores, a responsabilidade pela sua própria formação e de seus pares, igualmente pelo desenvolvimento na instituição educativa de projetos de mudança, emancipação e transformação, que acontecem por intermédio da formação permanente. Essa compreensão aponta para o fato de considerarmos os formadores de professores a partir do contexto do fazer pedagógico e enquanto sujeitos que refletem na e sobre a prática, contribuem para o redimensionamento da ação educativa. Esses profissionais, sendo, ao mesmo tempo, professores e formadores, assumem-se como produtores de seu desenvolvimento pessoal, profissional e da organização dos espaços onde atuam.

Enfatizando a importância da práxis no espaço escolar, Guedes e Chaves (2008) e Oliveira (2008) destacam a emancipação da autonomia do sujeito e da construção da identidade profissional como concepção de formação docente, de tal forma que o formador de professores possa agir baseado nos seus próprios conhecimentos e métodos, sem que tenha de ser apenas direcionado por modelos formativos pensados por terceiros. Sobre a importância do exercício da autonomia na formação de professores, Contreras (2002, p. 104) citando Pearson (1989, p. 16-21) assevera:

O educador deve elaborar seus próprios juízos sobre o que deve ou não fazer [...]. Estas não são decisões que se possa encomendar a outros e depois proporcioná-las aos docentes. Todos os educadores devem responder as questões normativas por eles mesmos [...]. Não podemos pensar que, porque proporcionamos uma teoria científica, estamos fornecendo, ao mesmo tempo, os fundamentos para guiar sua prática educativa.

Cabe, ainda, problematizar a ideia de que um formador de professores deve ser dotado de conhecimentos teóricos, práticos, científicos e de criatividade, pois essa ideia é, muitas vezes, aquém da realidade dos que estão em exercício profissional nas escolas atualmente. Tendo em vista ser essa realidade multifacetada. É preciso respeitar as particularidades de cada

ambiente, dos discentes, dos objetivos ambicionados, das áreas distintas de atuação dos docentes. Trata-se de compreender um sujeito como elemento constituído e constituinte do contexto em que está inserido, e mais do que isso, de compreender que existem diferentes percepções sobre um mesmo evento inserido em um mesmo contexto, dependendo do lugar de onde se olha. Ao pensar em tempo histórico, é fundamental ter em mente que estamos rodeados por diferentes definições temporais e que as percebemos e vivenciamos das mais variadas formas. Um mesmo acontecimento pode ser analisado de diversas temporalidades, dependendo de quais são os objetivos e as necessidades, pois se pode compreender o fato (tempo de curta duração), o contexto em que está inserido o acontecimento (tempo de média duração) e a estrutura em que o mesmo se desenvolveu (tempo de longa duração). “Mesmo percebendo essas diferenças de temporalidades, é importante lembrar que, em espaços ou sociedades diferentes, os mesmos acontecimentos têm percepções diferentes” (Rahmeier, 2016, p. 86).

Adotar dentro dos espaços formativos uma concepção de formação autônoma e reflexiva tem sido um desafio. Sabemos, porém, que os docentes devem ter plano de trabalho, de ensino e disciplinar a ser seguido, com perspectiva de embasar seu trabalho pedagógico e direcionar seu cotidiano escolar. Todavia, não se faz necessário tomar isso como uma mera regra, impossibilitando o professor de agir sobre suas importâncias, algumas escolhas, sua experiência e liberdade de expressão. Um ponto importante colocado por Gómez (1992, p. 103) é que: “A reflexão não é um conhecimento puro, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital”. Melhor dizendo, ser reflexivo faz parte do modelo de formadores de professores desejado por alguns autores e instituições, mas não significa que seja simples “refletir” cada situação e separar o que pode influenciar no desenvolvimento de seu trabalho.

Dando continuidade a essa perspectiva de formar os professores para a autonomia e para a auto(trans)formação, Giroux (1997, p. 161) reconhece que “[...] uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como professores intelectuais transformadores”. Como formadores, devemos oferecer aos professores uma base teórica para examinar sua própria atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos, como também estabelecer práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais, interpretando-as em relação à realidade. Nesse contexto, a formação ajudava a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais, através das pedagogias que eles endossam e utilizam.

Sobre pensar a partir da escola, Alarcão (2003) destaca que o professor não pode agir isoladamente na sua escola. É nesse local, seu espaço de trabalho que, juntamente com os outros, seus colegas, constrói sua profissionalidade docente. Mas se a vida dos professores tem o seu contexto próprio, no caso, a escola, esta precisa apresentar-se organizada de modo a criar condições apropriadas para a reflexividade individual e coletiva. A escola precisa pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para cumpri-la. Tem, também, de ser reflexiva. Cabe aos gestores encararem esse desafio, pois os formadores de professores têm uma grande responsabilidade em colaborar com o desenvolvimento dessa capacidade de pensar autônoma e sistematicamente. Assim, uma série de estratégias de grande valor formativo tem surgido, com algum destaque para a pesquisa-ação no que concerne à formação de professores em contexto de trabalho. Com base em autores supracitados (Gómez, 1992; Giroux, 1997; Alarcão, 2003), reforço a importância da reflexão na ação pelos formadores de professores acerca de seu trabalho pedagógico como um todo, tornando-se profissionais transformadores da natureza da atividade formadora.

No campo histórico, a evolução dos processos educacionais trouxe novas exigências ao trabalho docente e, conseqüentemente, à formação dos professores, fazendo surgir reformas educativas e novos sujeitos ligados à formação do professor, que compreendem o desenvolvimento profissional docente em diversas instâncias. Inclusive, na Resolução CNE/CP nº. 1, de 27 de outubro de 2020, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), no seu art. 13, está definido o seguinte: “A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas” (Brasil, 2020, p. 6).

O artigo busca atender ao que está disposto no parágrafo único do artigo 61 da LDB, deixa claras, pelo menos, duas prerrogativas: uma que as instituições formadoras ou os órgãos de gestão pública ofereçam formação em serviço aos professores e, outra, que a participação do profissional não seja uma opção, mas uma necessidade para melhor atuação desse grupo. Assim, faz-se necessária uma teoria crítica que possibilite aos formadores de professores a ampliação de seu horizonte em relação a sua situação, teoria essa que tenha como ponto de partida o reconhecimento dos professores que formam continuamente como intelectuais críticos e emancipados.

Nesse sentido, na atualidade, as discussões enveredam para a necessidade de revisão dos processos formativos de professores, no sentido de melhor explorar as potencialidades da

formação continuada, propiciando ao formador de professores colocar-se como agente e sujeito de sua prática e da construção e reconstrução de seu conhecimento, mediante o dialético movimento prática/teoria e vice-versa.

É preciso que as pesquisas, portanto, contemplem um aprofundamento sobre a formação realizada pelo formador de professores que atua na formação continuada, como sujeito indispensável no processo de ensino e aprendizagem na educação. Assim, é pertinente pensar na formação continuada como atitude fundamental para o exercício profissional docente, no intuito de estimular a busca pelo conhecimento e das experiências para o aprimoramento da prática pedagógica formadora.

Para Gatti (2008), há uma multiplicidade de formas, modalidades e variados tipos de formação para professores dos diversos níveis de ensino, que surgiram, fundamentalmente, para cumprimento da legislação educacional. Evidencia-se, desse modo, um desvio do foco de educação permanente para uma “compensação” da formação inicial dos professores atuantes nas escolas públicas. Refletindo sobre a realidade educacional brasileira, Gatti (2008, p. 37) assevera que “[...] temos um campo da educação continuada que não habilita para função especializada, ficando apenas a graduação como delimitadora para esse exercício, sem maiores aprofundamentos”. Como discutido no capítulo anterior, não há nenhum tipo de exigência em relação ao perfil profissional do formador, mais precisamente sobre a necessidade de formação pedagógica específica para sua atuação.

Uma das muitas razões para justificar esse interesse em continuar estudando a formação continuada procede da compreensão do importante papel do professorado no sistema educacional, principalmente se considerarmos as constantes reformas e as necessidades e exigências ante às novas demandas postas pela sociedade atual. Como assinala Freitas (1999, p. 17), “[...] as reformas educativas levadas a efeito em nosso país e nos outros países da América Latina [...] têm o objetivo de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva”.

Com base nessa afirmação, vem se reafirmando a centralidade da formação dos profissionais da educação de se construir a identidade de um ofício e sentir-se como seu esculto, realizando uma prática em que se busca o significado do papel e exercício da cidadania e da própria humanidade, pois é na vivência das redes de ensino e nas escolas que acontece o desenvolvimento do trabalho pedagógico, que se sustenta nos intercâmbios e nas aprendizagens comuns, respeitando a diversidade de posicionamentos das equipes que fazem parte desses contextos.

Insera-se, assim, tanto a dimensão das experiências e concepções que são alicerces na constituição da bagagem dos formadores, quanto a adoção de uma postura interdisciplinar de reconhecimento da incompletude dos conhecimentos, de que estes não podem resumir-se às experiências, implicando na construção de instrumentos teóricos e metodológicos que permitam debruçar-se sobre a docência para além das vivências e/ou das propostas pré-estabelecidas.

Assumir a interdisciplinaridade na formação realizada para os professores abrange tanto a possibilidade de uma formação geral mais articulada com a realidade, como um meio de uma formação profissional que se pautar nos princípios de educação permanente, superando dicotomias e assumindo a investigação nos seus aspectos de pluralidade, diversidade e provisoriedade.

Assim, é necessário atentar para a possibilidade de emergirem diferentes perspectivas docentes no contexto de ser formador de professores: (1) a perspectiva que centra o processo de formação no professor, enfatizando a objetividade, a clareza e o pragmatismo, desdobrando-se numa prática que identifica a apropriação dos referenciais de análise como uma síntese individualizante do outro docente, tendo como base fundamental o saber da experiência; (2) a perspectiva que busca outras fontes de saber, que não a própria experiência na docência (a poesia, a realidade, outras áreas científicas), acreditando que o docente tem condições de buscar mais se tiver seu conhecimento ampliado, delegando, contudo, ao outro, a responsabilidade de realizar suas sínteses acerca da atividade docente; (3) a perspectiva que privilegia o diálogo professor formador-docente, situando a ação mediadora do formador e com este articulando os saberes advindos da própria experiência com a do outro professor.

A perspectiva docente centrada no processo de formação do formador de professores reprodutor de conhecimentos coaduna-se com a tradição existente de que a transmissão parece ser o eixo das interações em sala de aula, partindo de uma realidade que nem sempre tem significado para os sujeitos que aprendem. Nessa abordagem, as ações docentes ganham espaço na sala de aula, lugar da prática docente, principalmente em função de um modelo de formação que privilegia partes, que fragmenta a totalidade, que reproduz mais do que produz.

Mas, no embate da emergência de outros modelos de formação, na tensão gerada entre o que se tem e o que se espera, outras perspectivas docentes também se constituem. Na segunda perspectiva, baseada na reflexão, na pesquisa, na colaboração e na unicidade teoria-prática, o saber da experiência é valorizado, mas já se assume que não é apenas a experiência imediata e circunscrita ao espaço acadêmico, apresenta-se a necessidade de procurar inspiração em outras fontes, tornando os formadores sujeitos autônomos e experientes.

O modelo de formação que os formadores regionais adotam, de acordo com relatos da colaboradora Janailda, parece estar subjacente à perspectiva da auto(trans)formação, o que indica uma crença na elaboração por parte dos docentes de suas sínteses sobre a função docente, com base na ampliação do conhecimento filosófico e pedagógico, permanecendo a característica de um movimento individualizante com pequenas possibilidades de troca.

Ao fazer a contextualização do material que recebe, e não se assujeitar às orientações dos formadores regionais, o formador de professores, preso ao papel de transmissor de conhecimentos, cede lugar ao formador capaz de se colocar em trânsito, de construir tempos e espaços intersubjetivos nos quais é possível refletir a respeito das experiências docentes e estabelecer diálogos teóricos com autores que investiguem os temas que emergem nos espaços formativos.

Diante dessa realidade, abre-se espaço para o diálogo entre professor formador e docentes, procurando não somente ampliar o conhecimento relativo à docência, mas articulá-lo no concreto das ações de professores. Desse modo, o professor formador assume explicitamente a condição de mediador, investindo em interações que privilegiam a troca de ideias, as vivências dos professores, o saber acumulado e a discussão sobre os pontos a serem investigados no campo educacional. A docência, sua prática e concepções passam a nortear atividades e debates.

Para Nóvoa (1995, p. 25): “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Por isso, é importante investir na pessoa, concedendo a ela um estatuto ao saber da experiência. Compreender essas implicações pessoais e as marcas construídas na trajetória individual, através das narrativas, com base na vivência, possibilita ao formador de professores compreender-se como autor do seu percurso formativo.

Por meio das narrativas orais e escritas do terceiro ateliê itinerante de biografização e das interlocuções de estudo, baseada nos autores que versam sobre a temática, percebi, inicialmente, que as concepções das formadoras de professores são diversas, principalmente quando se observa, ainda, nas narrativas, a formação continuada entendida como o preenchimento de lacunas deixadas na formação inicial, o que evidencia falhas na construção das políticas de formação docente. Quando as teorias são aliadas à análise das falas das formadoras de professores, as concepções de formação ainda se mostram insuficientes para abranger as necessidades dos professores, pois, muitos deles, ainda pensam a formação como o repasse de fórmulas mágicas que devem ser levadas para as salas de aula.

Esse campo de estudo também é abarcado por muitos discursos e, por vezes, influenciado por vozes que não objetivam construir uma educação emancipatória, como a exigência da reprodução de formação que os formadores municipais recebem dos formadores regionais no programa de formação de professores que é realizado em regime de colaboração entre o estado e os municípios.

Discutir sobre a formação continuada, portanto, permite refletir não apenas sobre ela, mas também sobre quem faz educação, quem luta com e por ela e quem não condiz com seus dizeres. Por isso que problematizar e trazer elementos para discutir essa questão, a partir da fala das próprias formadoras de professores, que estão presentes nas formações da rede de ensino e participam diretamente dessa formação, é fundamental. Os formadores de professores, independente de quem sejam eles, precisam se reconhecer como sujeitos inacabados, incompletos e, portanto, cientes dessa incompletude, aptos a buscarem saber mais, um saber que os empoderem e os enriqueçam, tanto nas suas práticas como suas experiências, na sua totalidade.

Diante do estudo bibliográfico e das falas das formadoras de professores, destaco, de forma reiterada, a necessidade urgente de se pensar criticamente acerca dos subsídios que orientam as políticas de formação, quando, por muitas vezes, elas deixam de considerar a próprio contexto dos formadores, dos professores e as necessidades diárias que esses sujeitos enfrentam no âmbito escolar.

Reconheço, assim, a concepção de formação de professores embasada nas experiências que são adquiridas ao longo da trajetória profissional dos formadores, conforme vão participando do ambiente formativo, convivendo com os professores, e em seus respectivos problemas, tendo de aprender a solucioná-los. A reflexão e a crítica do próprio desempenho, diante da teoria e da prática na realização da formação continuada, possibilitam que os formadores contribuam para que o professor se torne um profissional renovado, capaz de acompanhar as mudanças que ocorrem no mundo da educação e da informação. Essa concepção definida pela experiência consiste na reconstrução de saberes dos formadores de professores a partir do saber-fazer e do saber-ser tendo em vista propiciar novos valores e culturas numa formação diferenciada, específica, que é uma alternativa para formar cidadãos enriquecidos cultural e politicamente, que possibilita o pensar e o agir como seres sociais.

3.3 Formadores de professores: ressignificando experiências que auto(trans)formam

Interpretar o que os formadores narram sobre si e sobre suas experiências na formação continuada de professores da Educação Infantil representa o objetivo do quarto ateliê itinerante, realizado em Juazeiro do Piauí. Para que as formadoras pudessem narrar sobre si e sobre suas experiências, necessário se fez compreender que as experiências nos transformam, partindo da interpretação e das significações da formação para a auto(trans)formação. Nesse sentido, trouxe como mote para a reflexão, a frase de Sartre (1973): “O que eu faço com o que isso me fez?”.

A dinâmica desse momento foi a parábola da árvore da ressignificação, inspirada em Olinda (2020) nos círculos reflexivos biográficos (CRB). Usei a imagem de uma grande árvore, com raízes, caule, copa frondosa em uma metade e na outra metade como se fosse outono, com a perda da sua copa, apenas com uma pequena parte de suas folhas. Retomamos, outrossim, as reflexões tecidas no segundo e terceiro ateliês, nos quais tratamos do balanço das experiências e das concepções dos aprendizados experienciais realizados ao longo da vida profissional, enquanto formadoras.

As formadoras receberam flores, folhas, frutos e nuvens previamente recortados em papel, e registraram por escrito para colarem na árvore. Na raiz, ficaram as experiências fundamentais, aquelas sem as quais não seríamos quem somos; no tronco, as experiências significativas, aquelas que foram importantes no nosso processo formativo, e que permanecem, até hoje, nas folhas que foram caindo e ficando para trás, as velhas concepções que foram deixadas para trás, que não cabem mais no seu perfil de formadora; na copa frondosa, folhas, flores e frutos, onde ficam os aprendizados e as conquistas do percurso que colaborarão para seu projeto futuro de si.

Para leitura e apresentação da temática realizamos uma roda de imersão biográfica interativa, fazendo a leitura do texto: A formação continuada para os professores da educação infantil: da experiência ao horizonte da expectativa da auto(trans)formação, de minha autoria. O texto foi enviado previamente para cada colaboradora para que pudesse fazer uma reflexão narrando a itinerância formativa, produzindo uma síntese das interpretações das suas experiências para a auto(trans)formação. Após a produção da síntese, cada uma pode fazer sua narrativa oral e, em seguida, foi produzido um mural em forma de árvore das experiências coletivas. A síntese da experiência para a produção das narrativas escritas na agenda de memórias teve como base o seguinte questionamento: **Como interpreto e ressignifico minhas experiências na formação continuada de professores da Educação Infantil para projetar minha auto(trans)formação como formadora?**

Alekassandra: *Eu nunca vou esquecer de quem eu sou, de onde eu vim, para onde eu vou. Adoro! É não esquecer que, no fundo, eu sou professora e que eu tenho que entender as dores dos meus colegas professores. O que é que eu quero deixar para trás? Aquelas velhas práticas, aquela formação tecnicista de encontrar ou de deixar tudo preparado para os outros, porque elas podem ser apenas repassadas, pois ainda temos muitos professores acomodados. Eu espero continuar na educação infantil, permanecer na educação infantil, porque a gente não pode dar conta de tudo, mas podemos focar em alguma coisa e fazer a diferença. (Ateliê)*

Alekassandra: *Minhas experiências, enquanto formadora de professores da Educação Infantil, estão relacionados ao lugar que esse trabalho ocupa na minha vida. Com as experiências adquiridas ao longo da caminhada, pude entender que existem vários fatores e realidades que necessitam de um olhar mais humano e de muita resiliência e flexibilidade. Não posso querer o mesmo resultado de sujeitos diferentes. Acredito que o melhor resultado de um trabalho de formação continuada é aquele que chega até as crianças. É de fato e de direito levar as discussões para que os professores façam uma reflexão e melhorem suas práticas. Quando vejo as mudanças nas práticas docentes e revisito meu passado, percebo o quando melhorei e o quando tenho contribuído para a melhoria do ensino, isso sim, me deixa feliz e é uma fonte inesgotável de prazer por fazer a mudança tão urgente e necessária. (Agenda).*

Danielle: *[...] eu sempre procuro e busco fazer essa autorreflexão, de fato, procurar alguma coisa que faça sentido, porque como é do conhecimento de todos, a gente tem os professores da educação infantil, que são aqueles professores que realmente já estão cansados. Essa é a realidade do município, eles não podem fugir disso, mas, ao mesmo tempo, a gente não pode se conformar com as coisas do jeito que estão. (Ateliê).*

Danielle: *“Quando não podemos mudar uma situação, temos o desafio de mudar a nós mesmo” (Victor Frank). Interpretando essa frase de Frank, posso entender que nossas experiências, aquilo que nos acontece, servem para nos dar outro significado, outra perspectiva para o que já vivenciamos. Essas convivências*

de que estamos em construção, ela é essencial para outra transformação. Para haver uma transformação e uma qualificação de suas práticas enquanto formadora, você precisa se autoconhecer, se conectar com aquilo que te proporciona equilíbrio. Então, ressignificar minhas experiências é, antes de tudo, me abrir, é desenvolver o autoconhecimento para que, assim, eu possa encontrar o caminho para a auto(trans)formação. (Agenda).

Eleoneide: Minha experiência se ressignifica a partir das mudanças que percebo em minhas práticas formativas. Vejo que, a cada formação, não sou mais a mesma, aquelas velhas concepções que eu tinha na prática irão ficando para trás. [...] era só eu que falava, não ouvia, hoje procuro ouvir mais os professores. Um dos meus projetos futuros como formadora é melhorar, a cada dia mais, minha prática. Não perder essa consciência que tenho que continuar mudando me auto(trans)formando. (Ateliê)

Eleoneide: Ressignificando, identifiquei os aspectos mais significativos, como o estudo de teorias pedagógicas, metodologias de ensino e estratégias de avaliação, que se mostraram fundamentais para embasar as práticas utilizadas pelos professores em sala de aula na Educação Infantil. Ao relacionar essas experiências com a expectativa da auto(trans)formação, percebi como elas têm influenciado minha atuação como formadora. Tenho atentado às necessidades individuais de cada educador, reconhecendo que cada um possui um estilo de aprendizagem único. Ao compreender o conceito de auto(trans)formação, e analisar minhas vivências, relacioná-las às expectativas e estabelecer metas claras, estou trilhando um caminho de crescimento profissional com um impacto positivo na formação dos professores da Educação Infantil. (Agenda)

Janailda: Ressignifico ao guardar as experiências que vêm me tornando a formadora que sou hoje a cada desafio superado. Então, é o que eu venho guardando. Cada fato que acontece de bom ou ruim tem trazido experiências que me ajudam a superar os desafios futuros, em torno daquela situação. Aconteceu de novo, a gente sabe o que é que tem que ser feito.

Hoje interpreto que sou formadora porque eu vejo que as formações estão trazendo mudanças, principalmente naquelas duas que eu pensei que não tivesse mais jeito. Quanto às aprendizagens e conquistas, eu vejo sempre a questão do meu principal objetivo, que é ver meu trabalho de formação refletido na prática dos professores. (Ateliê)

Janailda: [...] ressignificar me faz refletir que estou constantemente me auto(trans)formando em diversos sentidos. Acredito que esse processo está diretamente ligado à minha auto(trans)formação. A cada desafio, aquela adrenalina de se reinventar e, muitas vezes, de se auto reconstruir. (Agenda)

Janailda: Nessa minha jornada, já me vi em várias situações que me desafiaram, da mais simples ou complicada pergunta dos meus professores ou até mesmo aquela temática que me desafia a estudar e me preparar ainda mais para a minha formação, e ainda temos aqueles famosos desafios dos bastidores de nossas formações que todos nós conhecemos muito bem. Costumo dizer que os desafios produzem experiência, algumas tão desafiadoras, posso até citar uma dessas linhas, que experiências maravilhosas estamos vivenciando nesses últimos meses, nesses momentos dessa formação. Por que não citar a pesquisa-formação e agradecer por tudo que compartilhamos e, portanto, que eu aprendi com cada uma de vocês? (Agenda)

Lorena: Percebi como são formados diferentes perfis ali, para um público heterogêneo. Então, são inúmeras experiências que o que cabe em uma escola não cabe na outra, como adequar e transformar em uma linguagem em comum a todos? Amor e dedicação, se não tiver, e paciência também, mas são três palavras fundamentais. É preciso me dedicar, principalmente, a estudar, e isso exige muito da gente. Exige tanto que, às vezes, priorizamos mais o trabalho do que a gente. É preciso ser muito resiliente e sempre lembrar que plantei aqui e eu estou colhendo resultados. O que eu deixei para trás é porque não quero mais, e isso é não esperar a aprovação de todos. (Ateliê)

Lorena: A cada formação ministrada, eu tenho reflexões que me fazem me auto(trans)formar. Entender que os professores que ali estão não são apenas docentes, mas sim pessoas que possuem

diferentes dores. A cada nova vivência, percebo o quanto é importante dar voz e vez aos professores. Só depois disso, a formação teórica científica e prática traz resultados positivos e, conseqüentemente, proporcionais às aprendizagens das crianças. Ter um olhar sensível me tornou uma formadora que sabe receber críticas e direciona de fato a quem pode resolver. Percebi que o problema não sou “eu” e que sempre vou ter que demonstrar sabedoria para não interpretar errado determinadas situações. É maravilhoso perceber que o trabalho tem sido muito significativo para os docentes traçarem novas possibilidades pedagógicas. Espero continuar uma constante metamorfose e em busca pelo conhecimento, pois, só assim, a efetividade da formação e a troca de saberes serão de fato aplicados no chão da escola. (Agenda)

Aleksandra, em sua narrativa oral, interpreta e ressignifica suas experiências partindo da própria história de vida que é pautada na docência. O relato da colaboradora me remete ao pensamento de Delory-Momberger (2008, p. 95): “Durante as formações o poder-saber do qual se apropria aquele que, formando a história de sua vida, forma-se a si mesmo, deve-lhe permitir agir sobre si e sobre seu ambiente, oferecendo-lhe os meios para reinscrever sua história na direção e na finalidade de um projeto”. Segundo a formadora, as velhas práticas de uma formação tecnicista devem ser deixadas para trás, apesar de alguns professores que ainda almejam esse tipo de educação. O modelo da racionalidade técnica é a prática profissional que consiste na solução instrumental de problemas, mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, e previamente disponível, que procede da pesquisa científica. “É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados” (Contreras, 2002, p. 90).

Aleksandra reflete sobre sua identidade como professora e formadora de professores da Educação Infantil. Ela enfatiza a importância de nunca esquecer suas origens e seu propósito, reconhecendo-se como alguém que entende as dores de seus colegas professores. A colaboradora expressa seu desejo de deixar para trás práticas obsoletas, buscando fazer a diferença na Educação Infantil, ao se concentrar em áreas específicas e promover mudanças significativas, o que envolve tomada de consciência.

Para Josso (2010), a tomada de consciência não é um momento decisivo ou uma radicalidade de um momento, e sim um “acumulado de compreensões” que podem levar a mudanças. Segundo a autora, esses momentos de consciência são partes do processo de

compreensão do sujeito quanto a si mesmo, ao outro e ao mundo, intimamente ligados aos conhecimentos. Quando as experiências se situam em um campo profissional, como o da formação docente, a presença de um grupo e de uma instituição é terreno para reconhecer informações e realizar registros que influenciam na produção de experiências, ou seja, reconhecer-se realizando projetos e operando escolhas que constituirão as experiências. Nesse caso, Aleksandra se reconhece como docente e formadora da Educação Infantil.

Em sua narrativa escrita, realça que as experiências fazem com que o formador perceba que existem vários fatores e realidades diferentes que necessitam de um olhar mais humano e não técnico. Enfatiza que, nessas situações, os resultados são diferentes, para isso, a formação deve ser pautada na resiliência e na flexibilidade. Para se perceber como formadora em auto(trans)formação são necessários esses movimentos incessantes de construção e reconstrução. Há, também, a tomada de consciência do inacabamento da profissão e do ser humano, da necessidade de buscar, de tentar, de ousar, que tanto se encontra em Paulo Freire em suas reflexões acerca do papel do educador. A necessidade de reconhecimento do inacabamento da profissão leva à consciência da inconclusão humana. É não se abster das dificuldades e dos ofícios da profissão para os quais buscaram uma formação inicial. É assumir o papel de sujeitos e, por mais difícil que seja, enxergar a docência e suas atribuições como imprescindíveis para melhor desempenho do trabalho.

Aleksandra relata que ressignifica seu fazer quando vê seu trabalho de formadora refletido na prática dos professores, chegando até as crianças. Mas, para isso acontecer, é preciso revisitar o passado e ver que também mudou sua prática. A colaboradora reconhece a importância de adaptar suas abordagens às necessidades individuais dos professores, visando não apenas melhorar suas práticas, mas também impactar positivamente no aprendizado das crianças. Ao constatar as mudanças nas práticas docentes e perceber seu próprio progresso, demonstra satisfação e prazer em contribuir para a melhoria do ensino, considerando esse momento como uma mudança urgente e necessária.

Nesse sentido, quando ressignificamos nossa prática, a experiência não é ignorada, ao contrário, toca nosso subjetivo em um processo de reconfiguração contínua. Ao vivenciarmos experiências, nosso ser é implicado, provocando-nos ressignificações que nos fazem refletir sobre “ser o que é”. Nessa direção, Dewey (1976) considera que a experiência precisa da reflexão sobre o que se viveu e que reviver uma experiência é apenas uma reprodução dimensional. Esse teórico acredita que, para a melhoria da educação, devemos estudar a experiência de vida de professores, pois este processo possibilitaria uma melhor compreensão do “caminhar” e dos segmentos da educação, estando o social e o pessoal presentes.

Danielle compartilha sua jornada de autorreflexão como formadora de professores da Educação Infantil. Ela reconhece a realidade dos professores cansados e desafiados pelo contexto municipal, mas enfatiza a importância de não se conformar com as condições existentes. Danielle expressa seu compromisso em encontrar significado e sentido em suas experiências, buscando constantemente sua transformação pessoal e profissional. O movimento de autorreflexão, de percepção do quanto a escuta sensível deve fazer parte da práxis pedagógica, é saber-se inconcluso, com possibilidades de construção de caminhos junto com os educandos.

Para Imbernón (2011, p. 28), reconhecer a docência e as atribuições de sua profissionalização não é assumir privilégios sobre os outros. Ao contrário, requer que, em seu exercício, “[...] o conhecimento específico do professor e da professora se ponha a serviço da mudança e da dignificação da pessoa”, participando dos processos de emancipação econômica, política e social dos sujeitos, buscando contribuir para a percepção das opressões e manipulações existentes na sociedade, que esmagam e desumanizam mulheres e homens. Todos esses fatores devem ser levados em conta desde a organização, o planejamento até a execução das formações. Para a colaboradora Danielle, ressignificar as experiências são necessárias para superar desafios, e isso acontece por meio da autorreflexão, de procurar dentro do processo formativo algo que faça sentido, mesmo em meio aos desafios de, muitas vezes, ter professores sem perfil para a Educação Infantil.

Ao citar Victor Frankl, Danielle destaca a importância de encontrar novos significados e perspectivas em meio às dificuldades. Interpreta a frase de Frankl como um convite para se aproximar e conhecer o processo de autoconhecimento e transformação. Danielle refere que ressignificar suas experiências significa estar aberta ao crescimento pessoal, buscando equilíbrio e conexão consigo mesma para orientar sua prática enquanto formadora de professores. A busca pelo autoconhecimento é vista, pela formadora, como fundamental para encontrar o caminho da auto(trans)formação e aprimoramento das práticas educacionais.

A convivência com esses desafios faz com que aconteça uma transformação das práticas formadoras, ao procurar meios de superar esses desafios, requerendo do formador autoconhecimento e equilíbrio, encontrando caminhos para a auto(trans)formação. Percebo nas palavras da colaboradora que o ato de formar é complexo, nem sempre linear ou totalmente prescritivo. Segundo Gonçalves (2000, p. 104), “[...] quando os formadores de professores vivenciam situações profissionais desafiadoras, elas se tornam formativas, contribuindo para o desenvolvimento diferencial do sujeito como processo reflexivo, singular e autônomo”. Tais contribuições, citadas pela autora, dizem respeito a ações que incentivam a realização de

pesquisas que visem identificar como os formadores de professores dão sentido às experiências vivenciadas no processo de formação continuada. Para que o movimento de auto(trans) formação aconteça, é preciso ter consciência que a profissão docente não é neutra, como bem reflete Freire (2015b), pois exige interferir em determinada realidade e tomar posição. Portanto, é dotada da dimensão política, técnica, ética e estética. Desse modo, não basta ter o domínio dos conhecimentos técnicos científicos da profissão, mas um saber docente que envolva a tripla competência: científica, pedagógica e humana.

Eleoneide realça que tem ressignificado sua experiência formadora por meio da mudança de atitudes, como ouvir os professores. Ao ouvirmos relatos de professores sobre o percurso formativo, compreendemos que a experiência formativa é aquela que produz reflexões marcantes e influencia a prática da docência, ou seja, aquela, a partir da qual o professor toma decisões e ressignifica sua prática. Nessa direção, Perrenoud (2002) afirma que a reflexão intencional, regular e metódica conduz à tomada de consciência e a possíveis mudanças na prática. Na narrativa escrita, a colaboradora Eleoneide reafirma que o estudo das teorias pedagógicas, das metodologias de ensino e das estratégias de avaliação mostraram-se fundamentais para embasar as práticas utilizadas pelos professores em sala de aula.

Portanto, a produção escrita sobre essas vivências é uma forma de o sujeito fazer contato com elas (tomar consciência), podendo desencadear um processo de constituição da identidade profissional. Podemos tomar como exemplo o uso das agendas de memórias da formação, por ser uma estratégia que favorece o processo reflexivo. Essas agendas configuraram-se como um espaço onde as colaboradoras registram os acontecimentos vividos, sua percepção sobre eles, o que as transformou em um instrumento de pesquisa, uma vez que, de acordo com Freire (2015c, p. 6), “[...] quando escrevemos, desenvolvemos nossa capacidade reflexiva sobre o que sabemos e o que ainda não dominamos”. Ao refletir sobre sua experiência formadora, a colaboradora percebe que precisa reconstruir seus métodos quando visualiza que os professores que formam outros professores demandam estímulos diversificados por se encontrarem em diferentes contextos.

Os formadores, assim como os professores, costumam ensinar segundo seus próprios estilos de aprendizagem, desconsiderando as formas peculiares de aprendizagem de seus estudantes. Conhecer-se e conhecer os professores que forma possibilita a diversificação no seu modo de formar. Essa ressignificação de sua prática pedagógica, considerando o estilo de aprendizagem no ato de formar, resulta num processo formativo mais significativo, e diante de professores mais satisfeitos e mais ativos no seu processo de desenvolvimento profissional.

Essas diferentes estratégias adotadas pelos formadores para formar os professores são também chamadas de estilos de aprendizagem, as quais, de acordo com Cerqueira (2000, p. 36) refletem: “O estilo que um indivíduo manifesta quando se confronta com uma tarefa de aprendizagem específica. [...] uma predisposição do aluno em adotar uma estratégia particular de aprendizagem, independentemente das exigências específicas das tarefas”. Estilos de aprendizagem não mais são uma nova teoria de aprendizagem, mas estudos que demonstram que cada pessoa tem uma forma própria para ensinar/formar e aprender.

Janailda ressignifica sua experiência na formação continuada de professores enfatizando a constante auto(trans)formação que ocorre ao enfrentar desafios. Ela descreve esse processo como uma jornada na qual se reinventa e se reconstrói, destacando a importância da reflexão e do aprendizado contínuos. É na descoberta do inacabamento que nos reconhecemos empoderados a repensar e reinventar a realidade e as práticas formadoras cotidianas. Para Toniolo e Henz (2017, p. 529), “[...] quando percebemos que a realidade vai muito além do que está dado é que nos damos conta do nosso inacabamento e da necessidade de estarmos constante e permanentemente aprendendo”. Para eles, essa descoberta é capaz de impulsionar a aprendizagem cooperativa, o aprender com os outros, sejam eles colegas, professores, estudantes e demais profissionais que vivenciam esse processo de reconhecer-se coletivamente como mulheres e homens na consciência de seu inacabamento, na inconclusão humana que possibilita a transformação e o ser mais. “Esta mudança drástica torna ainda mais necessária a auto(trans)formação permanente do professor e a busca por reconstituir-se e reinventar-se constantemente” (Signor, 2021, p. 153).

Janailda valoriza os momentos desafiadores durante a formação, reconhecendo que cada obstáculo proporciona experiências valiosas de crescimento e aprendizado. Ela expressa gratidão pela troca de conhecimento com seus colegas, especialmente durante a pesquisa-formação, evidenciando a valorização da colaboração e do compartilhamento de experiências como elementos essenciais para seu desenvolvimento profissional. O trabalho colaborativo tem sido uma alternativa pensada para fortalecer a auto(trans)formação dos formadores de professores, não apenas nos momentos em que ela é realizada na escola, mas em todo o percurso de sua constituição como formadora. Saber que é possível contar com seus pares pode conferir ao docente maior segurança e coragem para seguir seus processos auto(trans)formativos, sob um olhar de constante busca pelo ser mais.

É importante consolidar o grupo, conforme Imbernón (2010), para realizar uma formação colaborativa dos docentes, comprometendo-os com responsabilidade coletiva e compartilhamento de metas, com o intuito de fortalecer sempre mais a instituição e enxergá-la

como um lugar de formação e uma possibilidade para seu aperfeiçoamento e sua constituição como profissional da educação. Assim, a formação oferece oportunidade aos educadores para que a conscientização possa acontecer. Os momentos de diálogo durante as narrativas nos grupos formativos devem ser contextualizados, com intenso respeito e com livre interação dos formadores que fazem a formação. Para Josso (2010), as objetivações coletivas são construídas a partir da tomada de consciência que se constitui como potencialidade humana.

Lorena reflete sobre a complexidade de lidar com a diversidade de perfis em um contexto educacional heterogêneo. Destaca a importância de encontrar uma linguagem comum para se comunicar com todos os envolvidos, ressaltando valores, como amor, dedicação e paciência fundamentais nesse processo. Desse modo, é possível dizer que o formador precisa estabelecer um processo de comunicação em que haja diálogo, mesmo em espaços formativos que tenham uma diversidade de envolvidos. Em Freire (2016c), a essência do diálogo encontra-se no amor, na coragem, na humildade, na fé nos homens e na esperança. “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (Freire, 2016c, p. 111). Nesse sentido, os formadores de professores precisam estabelecer um diálogo que não permita a opressão, nem o ódio ou a intolerância. “Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz numa relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia” (Freire, 2016c, p. 113). Seria contraditório, então, em espaços formativos de adultos, promover o medo, a opressão, pois isso reprime a criatividade e a vocação ontológica da humanização dos sujeitos, uma vez que, quando falamos em diálogo, também precisamos falar de empatia e de amor.

A colaboradora, nesse sentido, compartilha sua percepção sobre os professores na condição de como indivíduos com suas próprias vivências e desafios, destacando a necessidade de dar voz e espaço para suas experiências. Ações participativas devem fazer parte de uma educação libertadora (Freire, 2016c), ouvir as vozes e os silêncios dos professores durante a formação é possibilitar-lhes a participação na construção de sua autonomia. Com o entrelaçamento de práticas que contemplem o diálogo transformador, ocorre uma interação entre iguais, sem prevalecer ou privilegiar contextos e experiências, cada um trazendo consigo algo a dizer, mesmo que não saiba como.

O diálogo é, nesse contexto, uma exigência que garante as relações humanas sem dominação, que consegue pautar a vida cotidiana, rompendo relações de silêncio e permitindo a reflexão e a tomada de consciência da realidade (Trindade, 2002). Lorena reconhece a importância de uma abordagem sensível e receptiva, demonstrando disposição para aceitar críticas e direcioná-las para a resolução construtiva. Ela expressa, então, seu compromisso

contínuo com o aprendizado e o desenvolvimento pessoal, enfatizando a importância de sua constante metamorfose como formadora e educadora. Este processo contínuo, sistemático, organizado e autorreflexivo que é construído pelo indivíduo, originado na formação inicial e na decisão da carreira até o exercício continuado da docência como formadora, é o que García (1999) compreende por desenvolvimento profissional docente.

Nesse sentido, a auto(trans)formação não pode ser vista como um momento, um recorte de sua vida. Ao contrário disso, revela-se como um enfoque dado à “formação”, no contexto de Paulo Freire (2015b), é contínuo e integrado. O autor reafirma a importância de refletir sobre a prática, despertando uma “curiosidade ingênua”, através do repensar das ações e do despertar da criticidade. É possível perceber que a maneira mais fácil de atender a essas exigências necessárias à prática educativa para a realização dos momentos de auto(trans)formação no ambiente formativo, é com espaço e visibilidade para as práticas educativas individuais, servindo de interpretação para o conjunto de educadores perceberem e modificarem a própria realidade.

As análises interpretativas dialógicas das narrativas de Aleksandra, Danielle, Eleoneide, Janailda e Lorena possibilitaram-me constatar que elas compartilham aspectos que ressignificam a experiência formadora, a saber:

1. Autoconhecimento e auto(trans)formação. Todas as narrativas destacam a importância do autoconhecimento e da auto(trans)formação como elementos essenciais no desenvolvimento profissional. Cada formadora, a seu modo, deixa perceber que reconhece a necessidade de refletir sobre suas práticas, abandonar antigas concepções e buscar constante aprimoramento pessoal e profissional.

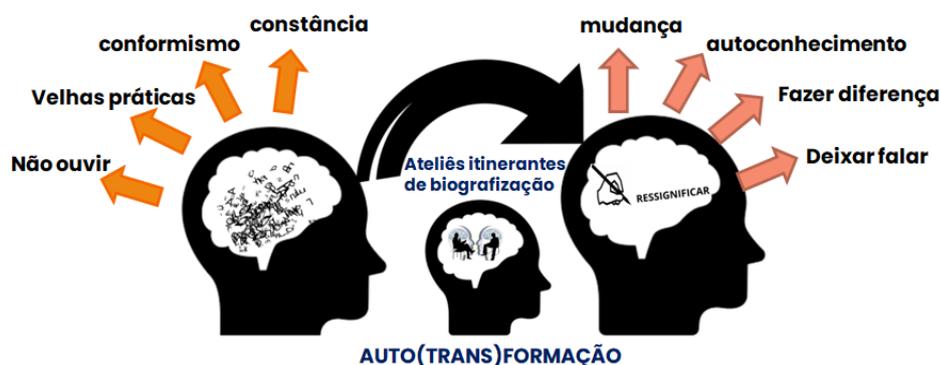
2. Ênfase na importância da formação. As formadoras valorizam a formação continuada enquanto meio de promover mudanças positivas na prática docente. Reconhecem a influência significativa que suas experiências formativas têm em sua atuação como formadoras de professores.

3. Sensibilidade às necessidades individuais. Cada formadora demonstra, a seu modo, sensibilidade às necessidades individuais dos professores da Educação Infantil, reconhecendo a importância de adaptar suas abordagens às características de cada educador.

4. Compromisso com a melhoria da prática. Todas as participantes expressam seu compromisso em melhorar suas próprias práticas como formadoras, compromissadas em contribuir para a melhoria do ensino na Educação Infantil. Destacam a importância de embasar suas abordagens em teorias pedagógicas sólidas e estratégias de ensino eficazes.

Essas semelhanças refletem um compromisso compartilhado com o crescimento profissional, a colaboração e o impacto positivo na formação de professores e no aprendizado das crianças da Educação Infantil. Durante o quarto ateliê, foi possível perceber que as colaboradoras interpretam e ressignificam suas práticas pelo processo de reflexão, percebendo-se como sujeitos inacabados que mudam suas concepções, abandonando velhas práticas e assumindo que estão em constante auto(trans)formação. Na Figura 10, destaco algumas ressignificações das experiências narradas pelas colaboradoras da pesquisa-formação.

Figura 10 – Esquema demonstrativo das ressignificações das experiências das colaboradoras



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024).

Mediante os pressupostos de Freire (2016a, 2016b, 2015b, 2011), de Josso (2010a) e de Imbernón (2009b), vejo como imperativo o desenvolvimento de práticas formadoras que valorizem as relações dialógicas cotidianas da formação e da experiência, como alternativas fundamentais para o desenvolvimento de uma autonomia que possibilite a reflexão sobre os contextos formativos. Nessa perspectiva, a auto(trans)formação das formadoras de professores assume um papel importante para uma nova práxis pedagógica e epistemológico-política, para uma educação pautada na prática de liberdade. Somente um profissional aberto à reflexão sobre suas práticas e sobre os contornos que envolvem os professores e os processos formativos, será necessário “[...] estabelecer estratégias de pensamento, de percepção, de estímulos e centrar-se na tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar a informação” (Imbernón, 2009b, p. 41).

Para Freire (2011), essa formação caracteriza-se por um movimento de distanciamento e de reflexão crítica sobre as ações do contexto concreto, a partir da curiosidade epistemológica que se articula com o saber prático e, posteriormente, com a prática, como instrumentos

indispensáveis na construção de um conhecimento mais diversificado e significativo sobre o mundo vivido e sentido. Ou seja, “[...] ao saber teórico destas influências teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que educadores trabalham” (Freire, 2011 p. 137).

Diante disso, as formadoras de professores passam a compreender, também, a importância de novas práticas, nas quais os conteúdos estejam imbricados com as relações humanas, que constituem os sujeitos e perpassam todos os momentos e aspectos dos processos de formação e aprendizagem. Os professores, como sujeitos aprendentes, passam a ser reconhecidos como sujeitos epistêmicos, capazes de construir conhecimentos, e não apenas receberem passivamente conteúdos prontos para serem reproduzidos em suas aulas, visão compreensiva que corrobora com os ideais freireanos. Nessa perspectiva, vale relembrar as narrativas de Aleksandra e Eleoneide, quando falam em abandonar velhas práticas, a exemplo disso, a formação tecnicista.

No decorrer dos ateliês, foi possível perceber o processo de tomada de consciência. Aspecto que se revelou na busca de dialogar sobre a importância da leitura crítica do mundo e da realidade do que, de fato, acontece no cenário da formação continuada dos professores, precedendo, nesse contexto, à leitura da palavra, à leitura dos textos que deram suporte ao processo formativo.

Freire (2011) provoca-nos para a possibilidade de reinvenção das práticas pedagógicas, incluindo a formação do professor por meio da leitura e compreensão das ideologias que subjazem as nossas ações. O desafio é ousar com novas práticas pedagógicas formadoras, reconhecendo que, para “outros sujeitos”, que trazem as marcas das “imagens quebradas”, fazem-se necessárias “novas pedagogias” (Arroyo, 2004; 2013), com as quais os conteúdos sejam abordados e imbricados com as relações humanas e socioculturais.

Por meio da dinâmica das formações, que contempla abordagem baseada no compartilhamento e na troca de experiências, seguindo-se com a reflexão por meio das narrativas escritas, as formadoras de professores tomaram a posição de permanentemente estar aprendendo e se formando junto aos professores. Para corroborar com essas (re)(des)construções epistemológicas, pedagógicas e políticas, apresento a narrativa da colaboradora Janilda: “[...] ressignificar me faz refletir que estou constantemente me auto(trans)formando em diversos sentidos. Acredito que esse processo está diretamente ligado à minha auto(trans)formação. A cada desafio, aquela adrenalina de reinventar-me e, muitas vezes, de me auto reconstruir.” Infiro, a partir desse fragmento de fala, que a percepção crítica de si mesma, reinterpretada e ressignificada, pode transformar nossa prática em uma prática mais consciente e condizente com a realidade.

Freire (2011) alerta que esse movimento deve ocorrer para que nos voltemos ao campo existencial, ao contexto sócio-histórico-cultural onde é possível, não só maior compreensão do mundo e da palavra, mas a própria transformação. Na medida em que a leitura do contexto concreto e teórico acontece, os sujeitos podem modificar suas práticas e o espaço no qual vivem. Nas palavras do autor, o movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. “De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de escrevê-lo ou reescrevê-lo, quer dizer, transformá-lo através de nossa prática consciente” (Freire, 2011, p. 30).

Esse compromisso de formador transformador da realidade e da sua leitura demanda uma compreensão crítica das ações que os sujeitos estabelecem em seus contextos. Assim, quanto mais nos aproximamos da compreensão crítica do mundo existencial e das experiências que acumulamos e que ressignificamos com as vivências cotidianas, mais compreendemos as relações entre nossas práticas e as ideologias autoritárias ou libertadoras. Ou estamos trabalhando para legitimar uma formação continuada que domina, exclui e silencia, ou nossa práxis mostra-se comprometida com a humanização e cidadania daqueles que estão “impedidos de ser” pelas estruturas sociopolítico-econômicas vigentes.

Nesse movimento, as formadoras de professores compreenderam que, quando o ato de formar ocorre pela transmissão daquele que sabe àquele que não sabe, assume-se consciente ou inconscientemente o mito da neutralidade, uma espécie de ação pedagógica, um que-fazer puro ou espontaneísta, muitas vezes ingênuo. Faz-se necessária, pois, a superação dessa visão simplista ou salvadora do sujeito em processo de formação continuada. Trata-se de assumir uma práxis educativa como processo cooperativo cognoscente, crítico e criativo, a serviço da emancipação das pessoas. A superação da visão da “educação bancária” (Freire, 2011), na qual o professor transfere/deposita o conhecimento no sujeito. Trata-se, ainda, de contribuir para a construção de uma sociedade nova, de um homem novo e uma mulher nova, em que todos tenham condições de se sentirem autores da própria história e se perceberem capazes de reconstruí-la.

A reconstrução e o conhecimento de si, propiciados pelas narrativas orais e escritas, inscrevem-se como um processo de formação que reconstrói aprendizagens por meio da trajetória vivida, trazendo marcas da prática formadora expressas pela experiência da formação e sobre a formação. Retomo, então, a definição de formação continuada na compreensão de uma formação permanente, por caracterizar uma ação que acontece ao longo da vida, na perspectiva de uma reconstrução de sentido de si próprio, o que permite superar, na medida do

possível, a noção de formação centrada em si, que acontece em tempos e espaços diferentes, por meio de rituais pré-estabelecidos, que, por assim serem, mudam constantemente.

Nessa direção, Delory-Momberger (2008, p. 99) esclarece que “[...] a capacidade de mudança postulada nos procedimentos de formação pelas histórias de vida repousa sobre o reconhecimento da vida como experiência formadora e da formação como estrutura da existência”. Ao apresentar o conceito de experiência formadora, Josso (2004) coloca em discussão a ideia de vivência, relacionada aos acontecimentos da vida dos sujeitos, mas que, muitas vezes, não são assimilados pela consciência. Para que uma vivência possa atingir o nível de experiência, é necessário que haja um trabalho reflexivo sobre o que aconteceu.

Portanto, compreendo que os espaços entrecruzados durante as histórias de vidas percorridas e a aprendizagem profissional dos formadores de professores permitem uma melhor compreensão da trajetória de realização da formação, bem como das marcas deixadas em suas lembranças, frente às representações que são construídas em seus cotidianos sobre o trabalho de formador. Nesse processo narrativo, o formador de professores não apenas toma consciência de si e de suas histórias, também constroi suas identidades profissionais a partir da função que ocupa e das exigências que essa profissão agrega, a exemplo de estar permanentemente estudando e tecendo a unicidade teoria e prática.

Durante o quarto ateliê, percebi que as narrativas orais e escritas constituem material baseado em recordações consideradas pelas formadoras como experiências significativas das suas aprendizagens, da sua evolução nos itinerários socioculturais e das representações que construíram de si mesmas e de seu ambiente humano natural, apesar de ser profissional. Nesta pesquisa-formação, as narrativas autobiográficas tiveram um propósito fundamental de ouvir a pessoa-sujeito da investigação e, desse modo, criar oportunidades para aprendizagens, crescimento e desenvolvimento, a partir das próprias experiências pessoais-profissionais. Pois, como ensina Chené (1998, p. 90), “[...] é passando pela narrativa, que a pessoa em formação pode reapropriar-se da sua experiência de formação”.

Souza (2004, p. 297) compartilha desse entendimento ao afirmar que “[...] o ato de lembrar e narrar possibilita ao ator reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaço para uma compreensão da sua própria prática”. Ampliando essa visão, Delory-Momberger (2006, p. 368) afirma que “[...] a ideia é que o adulto, em se reapropriando de sua história, se reapropriar de seu poder de formação”. Em relação ao sujeito em formação, “[...] permitirá ao sujeito conduzir, através da narrativa de sua vida, uma atividade reflexiva sobre si e identificar-se como produtor da sua história” (Delory-Momberger, 2006, p. 368). Ou

seja, esses teóricos reforçam o potencial formativo das escritas de si no processo de formação continuada dos professores.

Quando a pretensão é discutir propostas de formação continuada, ressaltamos a importância desse aporte teórico-metodológico (as escritas de si) como perspectiva e instrumento prolífico para a produção de um tipo de conhecimento que faça sentido ao professor em formação, confrontando o formativo e o prescritivo. Do ponto de vista processual, a narração de si compreende uma atividade de elaboração intelectual e de socialização do pensamento, reconstituindo a experiência vivida a partir de suas significações no contexto de vida da pessoa que se coloca e se revela por meio de uma narrativa autobiográfica (Dominicè, 2010).

As professoras formadoras, ao voltarem o olhar sobre si, no sentido de ampliação da oportunidade de escrever suas próprias histórias de vida, reforçam a importância desse dispositivo de formação. Como afirma Chené (1988), aquele que forma, na teoria e na prática, que orienta, ao narrar sua história, tem oportunidade de vivenciar processos reflexivos que favorecem a formação. Considerando o exposto, reconheço que as potencialidades da narrativa de formação para a formação do formador de professores parecem-nos mais que confirmadas. Teoricamente, a narrativa leva à compreensão do percurso da formação. “Na prática, permite igualmente que o formador de professores encontre o seu projeto de ser e se forme por intermédio da fragilidade das figuras que toma no tempo da narração, e se reaproprie do julgamento de competências que faz sobre si próprio” (Chené, 1988, p. 96). Reconheço, também, que na análise do texto narrativo, seja oral, seja escrito, a perspectiva do pesquisador (como intérprete) “[...] é determinante, mas não como um ponto de vista próprio que se mantém ou impõe, mas como uma opinião e possibilidade [...] que ajuda a apropriar-se verdadeiramente do que se diz no texto (Gadamer, 2012, p. 503). Como mencionei anteriormente, uma narrativa não tem um sentido estático, fixo, exige uma ação do intérprete, orientada por, entre outros, seus valores, crenças e conhecimentos.

Os autores ora comentados sugerem ser necessário que o formador de professores seja capaz de caminhar para si, enfrentando fantasmas e sombras pedagógicas que habitam os subterrâneos de sua prática e, também, caminhar para o outro. Essas caminhadas implicam conectar-se com o desejo de formar e com o desejo do outro de aprender, promovendo a emancipação dos sujeitos da formação.

CAPÍTULO 4

FORMADORES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESCREVIVENDO EXPERIÊNCIAS DE AUTO(TRANS)FORMAÇÃO

Mudar é difícil, mas é possível. Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca (Freire, 2015b, p. 47).

No cenário da formação continuada, os formadores de professores nas instituições brasileiras de Educação Infantil vivenciam um período de transição entre modelos de atendimento educacional. De um modelo assistencialista de educação, que prioriza os cuidados com a higiene, com a alimentação e com o sono das crianças (aspecto marcante no atendimento de creche) e/ou de um modelo preparatório, que objetiva preparar as crianças para ingresso e permanência no Ensino Fundamental, focado no desenvolvimento dos aspectos cognitivos (aspecto acentuado no atendimento pré-escolar), para um modelo que preza pelas especificidades da Educação Infantil, garantidas pela Base Nacional Comum Curricular/BNCC (Brasil, 2018) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/DCNEI (Brasil, 2009), que advogam pelo desenvolvimento integral da criança, tem sido uma longa e árdua jornada que envolve pesquisadores, professores e instituições defensores dos direitos das crianças.

Assim, como assevera Freire (2015b), na epígrafe que abre este capítulo, mudar não é fácil, embora seja possível. Isso pode ser constatado pelas marcas das concepções assistencialistas que não se apagaram da Educação Infantil, fazendo com que diversas ações pedagógicas e de formação de professores, por vezes até contraditórias, sejam desenvolvidas ao mesmo tempo e no espaço institucional, o que me faz inferir a respeito da necessidade de uma formação continuada para os professores em atendimento às demandas específicas dessa etapa da Educação Básica e que possibilite aos profissionais o acesso a uma sólida base de conhecimentos sobre as crianças, as infâncias, sobre ser professor de crianças e a respeito das singularidades da prática educativa na Educação Infantil. Nessa direção, Pena e Toledo (2012) propõem um modelo flexível e contextualizado de educação, que caminhe na contramão da escolarização e/ou assistencialismo para a Educação Infantil.

Refletir sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil, assim como suas possibilidades emancipatórias e de auto(trans)formação tem sido um desafio permanente para os formadores de professores. Pensar a formação em suas potencialidades emancipatórias e de

auto(trans)formação é um desafio cada vez mais necessário diante das recentes regulações resultantes da pesquisa e das tensões políticas que permeiam as concepções de criança e de formação continuada. Durante este processo de doutoramento, vivenciei duas situações polêmicas quanto a essas regulações. A primeira, quando o PNLD instituiu a adoção de livros para os grupos de pré-escola, priorizando o aspecto cognitivo das crianças em detrimento do físico, emocional e social, o que pode significar uma lacuna no desenvolvimento integral da criança. A segunda adveio da aprovação, no Congresso Nacional, de um *voucher* para creche na rede privada, que representou abertura para a privatização do atendimento a bebês. Além disso, a aprovação da BNCC, que vem sendo implementada desde 2018, tem se configurado como um desafio para as redes de ensino, no sentido de que os currículos e as práticas pedagógicas sejam revisitados e ressignificados, o que demanda preparo teórico-metodológico dos docentes.

Diante do cenário apresentado, urge o debate acadêmico sobre as políticas públicas de formação continuada destinadas a professores da Educação Infantil, para atendimento das diretrizes postas pela legislação específica dessa área e, principalmente, para atendimento das necessidades formativas dos professores que atuam nesta primeira etapa da Educação Básica. Para Kramer (2002), é preciso entender que a formação do professor da Educação Infantil acontece em diferentes espaços e tempos. Acontece na formação inicial para que dê subsídios teóricos e práticos relacionados aos conhecimentos básicos e aos conhecimentos científicos sobre a infância e sobre as peculiaridades de sua educação. Acontece, também, na formação continuada, que é necessária, não simplesmente para aperfeiçoar a ação profissional ou a prática pedagógica, mas pelo ensejo de uma escola pública de qualidade e porque é um direito dos professores. Segundo a autora, é recomendável que essa formação seja permeada pelas transformações que perpassam a trajetória de cada docente no que tange a conquistas, perdas e conhecimentos de diferentes realidades, considerando que, antes de ser professor, cada profissional é uma pessoa, com vivências, medos, possibilidades e dificuldades.

A respeito da formação de professores, concordo com a posição de Freitas (2011), no que diz respeito à necessidade de o processo de formação do professor da Educação Infantil seja (re)configurado, buscando a unicidade teoria-prática. Sobre esse aspecto, destaco que é preciso possibilitar aos professores a vivência do brincar, da ludicidade, a partir da observação das singularidades das crianças. A formação de professores da Educação Infantil vive o desafio de, utilizando-se de lentes que revelem a especificidade e os constructos teóricos e epistemológicos da educação de criança, contemplar diferentes conhecimentos sobre ser professor, sobre crianças, infâncias e a respeito das pedagogias da infância. Essa proposição tem a ver com o propósito de fomentar uma formação desenvolvida em modos dialógicos, interativos de ser, estar e de auto(trans)formar(-se) na realidade social.

Diante dessas considerações, ratifico que é imprescindível aos formadores de professores da Educação Infantil compreenderem a necessidade de formar esses profissionais para que percebam a relevância de se oferecer às crianças tempo e espaços, nas instituições de Educação Infantil, para as

interações e para o brincar. As interações podem ser de natureza diversa, contribuindo para o conhecimento de mundo, da cultura, dos outros, por exemplo. A brincadeira, de forma geral, apresenta-se como ferramenta cultural e socialmente transmitida e aprendida, diferente, pois, de uma atividade meramente natural, aparecendo de forma espontânea, ou uma atividade monitorada e puramente mecânica. Implica reafirmar que, na Educação Infantil, o brincar aconteça com intencionalidade pedagógica, de modo a favorecer o desenvolvimento integral das crianças.

Trata-se de uma atividade que requer conhecimento e planejamento dos formadores de professores da Educação Infantil, de modo a enriquecer a formação com uma cultura lúdica, que inclua jogos e brincadeiras, colocando à disposição dos professores diversificados suportes necessários a esse momento, disponibilizando o tempo adequado para a sua realização. Os professores, diante dessa realidade, certamente passarão a mais claramente e diversificadamente entender que as crianças são sempre mais do que podemos ver e que a busca por compreendê-las requer estudo para que se possa atuar junto a elas, sem cerceá-las, desenvolvendo a educação como prática de liberdade, desde a infância.

Considerando o exposto, entendo a pertinência de pensar os conhecimentos/saberes da formação de professores. Nesse entorno, Gauthier *et al.* (2006) esclarecem que, enquanto historicamente os professores calaram sobre os saberes específicos de sua profissão, destinando tudo o que sabem ao segredo da sala de aula, o senso comum tratou de produzir premissas a respeito de quais poderiam ser os saberes necessários para alguém ensinar a outro alguém. Segundo os autores, essas premissas poderiam ser aplicadas a qualquer outra profissão, porém, nenhuma delas consegue abranger a complexidade que envolve a ação profissional de um professor. A docência, a partir dessa perspectiva, emerge como um “ofício sem saberes” (Gauthier *et al.*, 2006, p. 25). Em contrapartida, a necessidade de se determinar cientificamente os saberes específicos relacionados à tarefa de ensinar acabou produzindo uma situação que, de acordo com esses autores, em nada contribui para a formalização de um saber específico da profissão-professor. Durante décadas, houve um esforço por parte de pesquisadores de diferentes lugares do mundo, no sentido de transformar a pedagogia em uma ciência aplicada e alicerçada nas descobertas de outras ciências.

Por fim, Gauthier *et al.* (2006) trazem uma concepção de infância que se contrapõe às concepções tradicional e tecnicista, que ainda se fazem presentes no interior de algumas instituições de Educação Infantil. Nesse sentido, é necessário que os professores ampliem e aprofundem seus conhecimentos nos processos de formação, de maneira que se auto(trans)formem e consigam elaborar os projetos de si, por perceberem a infância como construção histórica, cultural e social, já que essa forma de entendimento da infância traz várias ressignificações importantes para que a prática educativa na Educação Infantil se refaça como espera a sociedade.

Compreendendo que, sendo a infância uma construção histórica, cultural e social, é fundamental dispensar um novo olhar para a criança, que se constitui de diferentes formas de ser e de estar no mundo.

Entender as culturas da infância (Sarmiento, 2003) torna-se fundamental aos professores em sua formação, posto que possibilita novos sentidos para a ação pedagógica, tornando-a importante alicerce para que haja avanços na Educação Infantil.

Neste capítulo, contemplo a elaboração dos projetos de si por parte das formadoras de professores participantes da pesquisa a fim de materializar a formação continuada como horizonte do pensar certo e do fazer emancipatório. A formação continuada de professores da Educação Infantil, ao mesmo tempo que aponta avanços, possibilita observar retrocessos nas políticas públicas nas últimas décadas, o que afeta diretamente a Educação Infantil. Esses avanços podem ser observados na ampliação da oferta de cursos, seminários, grupos de estudos, entre outras atividades. Quanto aos retrocessos, podem ser percebidos na oferta de formações por meio de pacotes prontos, oferecidos por fundações da iniciativa privada, que reforçam a racionalidade técnica, retirando, conseqüentemente, a autonomia docente.

No desenvolvimento do capítulo em referência, discorro sobre os desafios decorrentes da formação de professores, acerca da importância da narrativa e, ainda, sobre a reflexão para o processo de formação e problematização dos temas da formação, assumindo como referência as narrativas produzidas por formadoras de professores da Educação Infantil. Recorro, também, a diversas pesquisas desenvolvidas na área, a exemplo de estudos de Kramer (2002; 2005; 2007; 2012), Freire (2001b; 2014), Josso (2004; 2009), que apontam desafios a serem enfrentados para a construção da formação continuada nos espaços formativos. Entre esses desafios, destaco a importância de que seja repensada a experiência formadora, realizada continuamente pelos formadores nas redes públicas que ofertam Educação Infantil, que, segundo documentos oficiais, como a Lei nº. 11.274, de 06/02/2006 (Brasil, 2006), é um dos principais fatores que afetam a qualidade da formação.

Ao abordar a questão da formação continuada no campo da Educação Infantil, é preciso situar a posição dessa primeira etapa da Educação Básica no cenário brasileiro, mencionando os principais fatos que demarcam sua constituição e instituição como direito das crianças.

A Educação Infantil brasileira constituiu-se como direito da criança desde a vigência da Constituição Federal de 1988, com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente. A década de 1990 foi demarcada como um período de discussões acerca desse direito, tendo como marco principal sua vinculação às instâncias educacionais, com seu reconhecimento como primeira etapa da Educação Básica, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº. 9.394/96, cuja finalidade é “[...] o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social [...]” (Brasil, 1996, s/p).

Com a expansão do conceito de formação integral, nasce uma nova concepção na Educação Infantil, chamada de concepção global, que visa o desenvolvimento equilibrado do ser humano quanto ao aperfeiçoamento de habilidades, conhecimentos e atitudes, nos aspectos motor, afetivo, social e cognitivo. A esse respeito, Kramer (2012, p. 12) afirma que, no Brasil, essa concepção teve sua expansão

a partir da década de 1980, “[...] quando as redes de educação passaram a incentivar e propor alternativas que considerassem a diversidade cultural e linguística nas práticas educativas”.

A partir da concepção global, apontada por Kramer (2012), as práticas educativas da Educação Infantil buscaram articular experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade (Brasil, 2010). As concepções de Educação Infantil e as formas de atendimento das crianças nas redes de ensino variam, conforme a condição e classe social. “Enquanto para as mais pobres essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social, para as crianças das classes mais abastadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares” (Brasil, 2010, p. 81).

Embora não tenha havido um rompimento definitivo com essas concepções dualistas, fragmentadas e discriminatórias, que promovem formas diferenciadas de atendimento, dependendo da classe social a qual pertence a criança, nas últimas décadas, tem se ampliado o interesse pelo conhecimento da criança sobre sua educação, principalmente porque em uma sociedade desigual como a que vivemos, as crianças assumem papéis diferentes, sendo preciso considerar a diversidade dos contextos socioculturais em que estão inseridas, bem como as marcas provocadas pelos processos de socialização, educação, aculturação (Kramer, 2007).

Apesar de todas as conquistas legais da expansão do acesso e da vasta produção acadêmica voltada para a Educação Infantil nos últimos anos, muitas vezes constato, ao visitar as escolas, especialmente creches, práticas que ainda não garantem um atendimento de qualidade e não concebem a criança como um sujeito de direitos. Esse fato coloca em discussão a qualidade da formação dos profissionais que atuam nesse segmento da educação, embora não seja a formação docente o único aspecto responsável pela qualidade dessa modalidade de educação, mesmo assim, configura-se como um pilar fundamental. É necessário repensar os modelos formativos e as abordagens adotadas pelos formadores de professores no contexto da formação continuada, pois observo práticas de formadoras que parecem investir, prioritariamente, em “[...] encontros que têm por objetivo conduzir os professores à apropriação de técnicas e/ou habilidades que lhes permitam a implementação mais eficaz de modelos e propostas curriculares de cuja concepção o professor não participa” (Kramer, 2005, p. 157).

Entretanto, compreendo que é possível viver novas experiências formativas, por meio das quais, o docente e o formador de formadores se apropriem de saberes que promovam a revisão e a recriação de suas ações pedagógicas no cotidiano escolar e nos espaços formativos. A formação continuada na Educação Infantil merece ser, por conseguinte, compreendida como um processo permanente de desenvolvimento, considerando o principal fator de desenvolvimento profissional, que é a auto(trans)formação dos envolvidos e a (re)construção permanente da realidade de elaborar propostas de formação voltadas para a superação da dicotomia teoria e prática, um movimento que possibilita o aprender sempre, continuamente.

Este capítulo revela que os projetos de si são fundamentais para compreender os horizontes do pensar certo e da auto(trans)formação. Gadamer (2006, p. 375) lembra-nos que “[...] o horizonte é, antes, algo no qual trilhamos nosso caminho e que faz conosco o caminho”. Significa entender que o horizonte não é um destino fixo, mas algo que se molda conforme avançamos em nosso trajeto, refletindo e transformando a nossa compreensão e o nosso ser.

Henz (2015) amplia essa ideia ao discutir a auto(trans)formação, enfatizando que este processo não é apenas uma mudança interna, mas, também, um movimento contínuo de interações e reflexões que reformulam nossa identidade e percepção do mundo. Ao reconhecer a importância dos horizontes do pensar certo e da auto(trans)formação, concedo visibilidade, neste capítulo, às trajetórias de desenvolvimento pessoal das colaboradoras e aos impactos transformadores dos projetos de si.

4.1 Elaboração dos projetos de si e formação continuada: horizontes do pensar certo e da auto(trans)formação

O quinto ateliê itinerante de biografização recebeu como tema: “As ressignificações das experiências para a conscientização e emancipação”. Para provocar uma abordagem reflexiva na produção das narrativas no ateliê em referência, apresentei a seguinte pergunta: Como elaboro meu projeto como formadora de professores para materializar a formação continuada como horizontes de “pensar certo” e do fazer emancipatório?

Os seres humanos, por meio das relações com os outros seres da mesma espécie, mediatizados pelo mundo, podem realizar plenamente a sua humanidade. Porém, sua interferência se define e se limita no interior da realidade histórico-social determinada. Por isso, a formação e o desenvolvimento de uma consciência capaz de aprender criticamente possibilitam o exercício da sua ação criadora para a elaboração dos projetos de si. Cabe indagar, então, como se desenvolve a consciência crítica e a capacidade de ação criadora para a elaboração dos projetos de si?

As reflexões freirianas asseguram que todo homem é ontologicamente vocacionado para se transitar, para ampliar seu poder de captação da realidade, de distanciamento de si próprio, do mundo e da sua posição neste, e com este, para a tomada de consciência histórica de “estar sendo diante do mundo” (Freire, 2001b, p. 112). Este percurso conduz o homem em direção ao “pensar certo” e, por conseguinte, ao agir certo.

Mas o que se pode entender por pensar certo? Pensar certo pressupõe um dualismo e a existência de um pensar errado/inautêntico. Então, como discernir o pensamento certo? Para responder a essas indagações, retomo o interesse pela filosofia freiriana da educação libertadora, que se faz pela problematização e pelo diálogo, promovendo uma reflexão a partir da dualidade das unidades de sentido, que contribuem para o processo de conscientização dos formadores de professores para a construção dos projetos de si.

A fim de compreender o que foi estruturante e mobilizador para que as participantes chegassem ao processo de conscientização e de emancipação, a pesquisa proporcionou a reflexão abarcando a dualidade de três unidades de sentido: 1) Autonomização/dependência, 2) Responsabilização/conformação, 3) Ser mais/Ser suficiente, trazendo como tema gerador: “Pensar certo’ nas relações entre o individual e o coletivo”, para chegarem ao processo de conscientização como formadoras de professores.

Visando corroborar a reflexão das formadoras de professores como seres historicamente inconclusos, ressalto a importante observação de Freire (2014, p. 85): “Na capacidade de discernir estará a raiz da consciência de sua temporalidade, obtida precisamente quando atravessando o tempo, de certa forma até então unidimensional, alcança o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã”. Isso sugere que a compreensão de nossa temporalidade é um processo de consciência histórica, que se desenvolve ao navegarmos entre passado, presente e futuro. Esse discernimento não apenas reforça a nossa conexão com os momentos históricos, mas, também, ilumina o papel contínuo da auto(trans)formação no contexto educacional.

O momento de narrarem as itinerâncias experienciais de formação, tomando por base as biografias educativas de Josso (2004), foi consagrado à reflexão sobre seus percursos de formação nos ateliês itinerantes de biografização, refletindo a respeito de como haviam iniciado a atuação como formadoras, de como se portavam na formação de professores, de como concebiam a formação e as mudanças de concepção, os valores que haviam agregado e o que havia sido ressignificado para a construção de seus projetos de futuro, no papel de formadoras de professores.

A título de esclarecimento, a definição das unidades de sentido foi inspirada nos estudos de Freire (2014), ao abordar as palavras geradoras como pontos de partida nas rodas de conversa na formação de adultos. Decidi que as palavras geradoras ligadas ao tema do quinto ateliê, também funcionariam como elementos de interação nos ateliês de biografização, visando à reconstrução das experiências, permitindo que as colaboradoras da pesquisa, na condição de profissionais experientes, incorporassem novas formas de decidir, atuando de modo consciente, resistindo ao controle arbitrário e regulador da formação de professores da Educação Infantil. Na acepção de Josso (2009), é importante que, no processo de realização das formações continuadas, as formadoras de professores sejam levadas a cultivarem essa reconstrução no seu imaginário e na sua capacidade de criação, para se tornarem boas formadoras de professores. A Figura 11 sintetiza a dualidade das três unidades de sentido que balizaram o processo de conscientização e de emancipação.

Figura 11 – Dualidade de três unidades de sentido



Fonte: elaborada pela autora, com base em Josso (2010b).

A Figura 11 ilustra que a conscientização envolve a tomada de decisão e exige do profissional ser “[...] sujeito-ator capaz de desenvolver sua capacidade em estar presente a si em todas as circunstâncias” (Josso, 2010b, p. 63). Para a autora, a tomada de consciência não é um momento decisivo ou uma radicalidade de um momento, mas resultado do acúmulo de compreensões que pode levar a mudanças. “A tomada de consciência é o indicador da presença ativa do sujeito, ferramenta mental de sua autonomização” (Josso, 2010a, p. 267). É como se as atenções fossem focadas para um fragmento da realidade e a sua compreensão pudesse desencadear alguma modificação em nível de atenção das ações.

Segundo a autora, os momentos de consciência são partes do processo de compreensão do sujeito quanto a si mesmo, ao outro e ao mundo, intimamente ligados aos conhecimentos. Quando as experiências se situam em um campo profissional, como a formação continuada, a presença de um grupo e de uma instituição é dispositivo para reconhecer informações e realizar registros que influenciam na produção de experiências ou na ressignificação das experiências adquiridas anteriormente para se reconhecer realizando projetos de si e operando escolhas que constituirão as novas experiências. Nesse processo, é crucial a busca permanente de autonomização para tornar-se um sujeito capaz de refletir e de criar os projetos de formação, deixando de ser sujeito dependente, que executa o projeto de formação criado e dirigido por outras pessoas que, em geral, não considera a realidade dos sujeitos, adultos em formação, que dela participam.

A busca por uma formação mais democrática, participativa, crítica e reflexiva requer a construção de espaços de diálogo e de partilha dentro da formação, entre formadores e

professores. Essa formação, portanto, precisa se configurar, como explica Freire (2014), em uma educação dialogal e ativa, em que o sujeito, ao refletir, transite de uma mente intransitiva ingênua para uma mente transitiva crítica, caracterizada pela profundidade na interpretação dos problemas, e voltada para a responsabilidade social e política. Segundo o autor, é nessa posição transitivamente crítica que se encontra a matriz verdadeira da emancipação dos sujeitos, cujo maior desafio na educação libertadora é o diálogo crítico-reflexivo e problematizador com professores e com a comunidade escolar.

A tomada de decisão sobre a aceitação da responsabilidade está em oposição à atitude de conformação para aceitar os projetos elaborados por outras pessoas, desenvolvendo uma dependência de outras vontades baseadas em suposições, e não em situações reais. Contrário a essas situações em que o formador de professores se sente responsável por um projeto que pode surgir independentemente dele, independente de outros, surge a concepção do inacabamento, da consciência de que sua atividade profissional está incompleta ou insatisfatória, a consciência do ser mais, em vez de ser suficiente. Pode também se tratar da definição de um projeto de vida no qual a atividade profissional tem um lugar menor ou, talvez, um lugar mais justo.

Percebo a missão ontológica dos homens como sendo uma busca inacabada e permanente pela libertação e pela auto(trans)formação, para o ser mais. E, ainda que condicionados pela historicidade, podem ter consciência da inteireza e do direito de assumir um lugar no mundo, (re)existencializando-se criticamente para poder e saber dizer sua palavra, na contraditória consciência da possibilidade de se compor frente à existência e à experiência no e com o mundo.

Para finalização desta síntese sobre o pensar certo e sobre o processo de auto(trans)formação, tendo em vista a conscientização e emancipação, destaco que abordei, resumidamente, junto às colaboradoras da pesquisa, os seguintes fundamentos: o propósito do ateliê, a importância dada à tríade autonomização/responsabilização/ser mais, e os projetos de si desenvolvidos com base nas potencialidades ligadas à valorização dos contextos e à legitimidade das concepções de vida e visões de mundo.

Essa reflexão sobre os fundamentos do quinto ateliê implicou na presença de um profissional consciente, não sujeito ao adestramento na realização das formações, tratando-se, portanto, de um profissional que se permite elaborar uma formação contextualizada. Torna-se, assim, sujeito-autor quando sua intencionalidade é explicitada e no ato de aprender a intervir em seu processo de aprendizagem e de formação, favorecido pela experiência de reorientá-lo, “[...] utilizando os referenciais que o edificaram e dos quais se apropriou no seu percurso de

vida, para construir significados que não têm outra legitimidade, senão a de ser o resultado pensado das suas experiências” (Josso, 2014, p. 76).

Considerando esse percurso formativo consciente destacado por Josso (2014), fundamental para o processo de auto(trans)formação, resultado das suas experiências pensadas e (re)significadas, para a imersão na temática biográfico-formativa, externei a seguinte orientação: que cada uma fizesse uma síntese sobre a independência da formação como um projeto de prospecção futura, refletindo se já se considerava independente para elaborar o seu projeto de si. Depois da interpretação individual das narrativas da experiência, as formadoras de professores, durante esses seis meses da pesquisa, tiveram a oportunidade de fazer novas interpretações sobre suas práticas formadoras a partir das leituras plurais e individuais de alguns referenciais teórico-metodológicos, tendo a possibilidade de passar aos outros a compreensão de si próprio e do percurso da experiência formadora, e, ainda, expressar como a formação, por meio da autobiografia reflexiva, tinha contribuído para seu fazer emancipatório.

Nesse quinto ateliê, discuti, com as colaboradoras da pesquisa, o texto “O papel dos formadores, modelos e estratégias formativos no desenvolvimento docente”, de Nunes e Nunes (2014), que foi enviado previamente. Durante o ateliê, foi solicitada a explanação por duplas, para apresentação no grupo de um modelo formativo em um mapa conceitual. O texto foi escolhido porque traz como ideia central, a caracterização de um perfil desejável ao formador de professores: um profissional voltado a formar professores com capacidade para questionar permanentemente a própria prática, com interesse em problematizar e comprovar a unidade teoria e prática, mediante a investigação na sala de aula.

A síntese da experiência formadora ocorreu por meio da construção de um texto coletivo, oportunidade em que cada colaboradora, de forma coletiva com o grupo, criou frases para formar um texto que refletisse a auto(trans)formação e a conscientização do inacabamento para a emancipação dos formadores e para subsidiar a construção dos projetos de si.

Após a dinâmica, o texto foi lido e socializado de forma colaborativa, oportunizando às colaboradoras que refletissem sobre o poder da colaboração para as narrativas autobiográficas. As orientações finais indicavam para que cada participante produzisse uma narrativa escrita a fim de materializar seu projeto de si, orientada pela seguinte questão: **Que projeto de formadora de professores proponho para materializar a formação continuada como horizontes de “pensar certo” e fazer emancipatórios?** Ao responderem ao questionamento, tanto no ateliê quanto nas suas agendas de memórias, as colaboradoras da pesquisa demonstraram responsabilidade em propor iniciativas que desenvolvessem nos professores uma

prática emancipatória, baseada no “pensar certo”, como pode ser constatado pelas narrativas a seguir.

Aleksandra: [...] os professores não compreendem que é um trabalho em rede. É preciso, em toda formação, a gente está voltando, batendo nessa tecla. E quando a gente iniciou as formações, os professores pensavam que trabalho em rede era eu pegar o plano, o conteúdo daquele mês, e levar uma pilha de atividades iguais para todo mundo aplicar, tudo no ponto, e eles iam só aplicar aquelas atividades nas salas. E um trabalho em rede não é isso. [...] a gente teve muito trabalho para incentivar os professores e para conscientizar que é, de fato, um trabalho em rede que a rede orienta, mas o professor tem que colocar em prática sua criatividade. Nisso aí, ele entra no fazer emancipatório. Meu projeto é me emancipar, é eu ter autonomia, eu ter liberdade de fazer aquilo que eu acredito que é o correto, e é eu pensar no certo. Nem sempre o que é certo para a Danielle vai dar certo para mim (Ateliê itinerante de biografização, 2023).

Aleksandra: Meu projeto é me emancipar intelectualmente e socialmente, é agregar valor social ao indivíduo, é fazer notar a importância de sua vivência, de suas experiências e de sua intelectualidade para si e para a sociedade. Com esse foco, é possível materializar as formações continuadas visando horizontes, em que os valores sejam respeitados, onde possamos superar as relações que Paulo Freire tanto retrata em sua obra (1987): “[...] o opressor pretende domesticar o oprimido no presente para perpetuar o sistema de opressão”. Portanto, a educação precisa ser libertadora, em que, através da formação continuada, possamos nos tornar cada vez mais sujeito emancipado, consciente do importante papel que temos na sociedade, de levar o conhecimento, de transformar o meio, produzir cultura, tendo acesso e dando acesso aos que necessitam. Quanto mais buscamos conhecimento, mais próximos

chegamos ao "pensar certo" e abrimos caminhos para alcançar a tão sonhada emancipação (Agenda de memórias da experiência formadora, 2023).

Danielle: Meu projeto para o horizonte futuro é focar, principalmente, na educação infantil. É um desafio, porque os nossos professores são professores já cansados. Já os mais velhos, eles estão na educação infantil. É muito difícil a gente mudar a mente dessas pessoas, mas a gente vai tentando proporcionar para eles essa emancipação. Conseguir fazer essas crianças avançarem na educação infantil, que cheguem ao ensino fundamental com uma formação que colabore para o processo de alfabetização [...] eu vejo assim, esse crescimento, eu nunca tive. Era insegura para falar ao público, vocês sabem que eu falo pouco, eu sou tímida, mas, agora, depois dos ateliês, quando eu vou fazer algo, eu procuro me preparar mais[...] me preocupo de ser uma boa formadora, mas tenho consciência de que não sei tudo. Mas a gente vai aprendendo, vai tentando contornar essas situações. Eu ganhei mais segurança, então, eu mudei, estou melhorando mesmo com o tempo. Quando a gente vai vivendo essas experiências, a gente vai aprendendo (Ateliê itinerante de biografização, 2023).

Danielle: Meu fazer emancipatório é materializar uma formação para professores. É, sem dúvidas, um desafio grande, porque quando a gente se propõe a fazer uma formação, a primeira coisa que devemos é pensar na aplicabilidade daquela proposta. Não existe sentido no que não é possível a aplicação. Então, eu sempre procuro pensar como os professores, de fato, desenvolverão tal ação em sala de aula. 'Pensar certo' parece fácil, mas não é. Dentro de várias realidades escolares, fico, às vezes, me questionando se é possível fazer, ou melhor, colocar em prática aquilo que está sendo proposto. É sempre bom refletir sobre o que está sendo proposto, até mesmo para ter argumento para convencer os professores para

materializar a proposta (Agenda de memórias da experiência formadora, 2023).

Eleoneide: No meu projeto futuro, quero não só fazer a formação, pois depois dessa formação, a gente deve visitar mais as escolas, acompanhar, porque no dia da formação a gente ouve muitos relatos bonitos, mas tem sempre uma que não faz. Se você não for lá acompanhar (monitorar), vai ficar sem fazer. Minha prática de formadora, eu vi que ela melhorou bastante, e depois eu estou no chão da escola da educação infantil [...] eu estou amando, só estou triste porque nós vamos terminar mais essa etapa aqui da pesquisa-formação, onde temos aprendido bastante. [...] O meu pensar certo é alcançarmos aqueles objetivos de aprendizagem para as crianças da educação infantil, o plano que vai para a minha escola é o plano que vai para todas as escolas, mas temos liberdade de alterar e fazemos isso nas reuniões de planejamento. Não é, necessariamente, para eles copiarem aquilo, é para eles aplicarem ideias diferentes. Então, meu projeto futuro é ver nas escolas que saia uma coisa até mais interessante do que foi proposto nos planos e na formação (Ateliê itinerante de biografização, 2023).

Eleoneide: Para meu projeto futura como formadora, planejo, a partir de busca e conversando com os professores, conduzir um diagnóstico abrangente, identificando lacunas específicas nas habilidades e conhecimentos dos professores de creches e pré-escolas, que compõem meu público-alvo. Com esse contexto em mente, elaborei um projeto de formação continuada com a missão clara de promover o "pensar certo" e instigar práticas emancipatórias entre os educadores. [...] com objetivos concretos para a formação, destacando a necessidade de fortalecer práticas pedagógicas, promover a inclusão e desenvolver habilidades socioemocionais. A metodologia proposta para a formação será participativa e interativa. Planejo envolver ativamente os professores

por meio de estudos de caso, simulações e práticas reflexivas em oficinas. Essa abordagem visa não apenas transmitir conhecimentos, mas também estimular a reflexão crítica e a aplicação prática nas salas de aula. Os temas selecionados para a formação são diretamente relevantes para os desafios enfrentados pelos professores. Para garantir o sucesso da implementação das práticas aprendidas, planejo oferecer suporte contínuo aos professores. Isso inclui orientações personalizadas, disponibilização de recursos adicionais e acompanhamento regular para garantir uma transição suave das práticas de formação para o ambiente real de sala de aula (Agenda de memórias da experiência formadora, 2023).

Janailda: Vendo o quão grande é o “pensar certo” nesse processo de emancipação, e que, inclusive, nós ainda não estamos totalmente emancipados, se a gente for parar para refletir sobre isso, como nossos professores responderiam em certas situações vivenciadas, lembraríamos que o pensar certo é muito particular, e muitos pensar são errados para nós (INAUTÊTICOS). A mesma coisa que a Aleksandra falou: É uma dependência tão grande do pegar pronto e só reproduzir e fazer do jeito que está ali, um passo a passo. Mas a gente tem os dois lados, a gente tem aqueles que são totalmente dependentes, não só os professores, mas a escola, e a gente tem aqueles que se acham independentes e estão ali mesmo para brigar de frente. [...] nem tudo que a gente falar vai deixar todo mundo satisfeito, e é assim que funciona, e aí, com o tempo, vai ser assim, gente! A gente vai aprendendo, isso aqui também é um processo. Esse processo de emancipação, eu acredito que nós também ainda estamos nesse processo aqui, e para isso refletir no nosso professor, primeiro a gente tem que refletir em si (Ateliê itinerante de biografização, 2023).

Janailda: O foco das minhas formações tem mudado, tenho me voltado para essa emancipação, que traz essa

autonomia, que é ser e saber que o que eles fazem em sala de aula é o melhor que eles poderiam fazer. Mas também, cada um tem seu tempo e suas particularidades diferentes. Trazer assuntos que envolvem essas necessidades faz com que esses momentos tenham o resultado que eu tento alcançar diariamente. Então, a formação tem que chamar a atenção e proporcionar o engajamento desses professores, com a intenção sempre de incentivar a melhorar a visão de Freire, o ser mais desses professores, que, muitas vezes, são dependentes e inseguros, trazendo mais autonomia e segurança em suas decisões e posicionamentos. Essa postura de emancipação minha, como formadora, espero que reflita nos professores em sua sala de aula e em seu convívio escolar com os colegas, alunos e pais. Sigo na busca de melhorar e inspirar meus professores, é uma tarefa árdua que envolve exemplos e postura, ética essa que venho construindo, que também está em processo de emancipação. Mas sigo engajada nesse processo (**Agenda de memórias da experiência formadora, 2023**).

Lorena: Falar dessa questão de emancipação e, também, trazer o pertencimento, eu começo observando os professores quando eles vão relatar, nas formações, sobre a escola. E aí, partindo disso, uma vez eu perguntei para uma professora: e o que você faz para melhorar a sua escola? Eu pensei muito, é notório, como se anteriormente tivessem sido silenciados, e aí, eles estão querendo, eu vou para uma informação e todos eles querem falar alguma coisa, eu quero contar isso, eu quero relatar isso, e vai puxando isso. Eles estão muito eufóricos, fortes, muito cheios de testemunhos de vivências, de experiências, e eles querem externar, e eu percebo que, cada vez mais, eles estão se engajando dentro da formação. Como formador, tenho que ter consciência de que eu preciso melhorar como formador, que eu quero ser claro, que em todos os aspectos eu preciso melhorar, mas eu preciso monitorar mais, fazer essa avaliação, saber se, de fato, o professor

está internalizando o que eu passo e levando para a escola, se é realmente uma formação que trabalha isso: a emancipação dos professores. Com o passar do tempo, fazendo formação, ao invés da gente ir cada vez mais preparada, parece que a gente vai ficando é mais inquieta do que era antes, porque a gente vai observando os detalhes que não foram pontuados e que a gente se sente na obrigação de melhorar (Ateliê itinerante de biografização, 2023).

Lorena: *Diante do pressuposto de formar professores, meu fazer emancipatório é fazer com que as práticas formadoras sejam inovadoras, assistivas, de fato, efetivadas no chão da escola. Mas, para isso, se faz necessário abrir um espaço de escuta e, conseqüentemente, momentos reflexivos. Repensar minha prática como formadora de professores, a fim de apontar novos caminhos que nos leve a novas estratégias pedagógicas e, conseqüentemente, ao sucesso. Foi mais do que necessário, foi primordial, entender o professor com sua turma, onde nenhum estudante é igual e que ele precisa identificar aspectos e diferenças para que possa conduzir um trabalho voltado para a individualidade de cada estudante, mas com o objetivo de promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todos. A cada formação, percebo que o professor está cada vez mais receptivo, buscando novos caminhos e a aplicabilidade das práticas adquiridas, propedeuticamente falando (Ateliê itinerante de biografização, 2023).*

A narrativa de Aleksandra revela uma compreensão profunda sobre a prática docente e a importância de superar a aplicação mecânica de atividades prontas. Ao enfatizar que o trabalho em rede deve ir além e permitir a criatividade e autonomia dos professores, ela toca no cerne do fazer emancipatório, que é dar liberdade ao professor para adaptar práticas de acordo com sua realidade específica. Aleksandra observa que "nem sempre o que funciona para um professor será o ideal para outro", destacando a importância de práticas pedagógicas flexíveis e reflexivas.

Essa perspectiva está alinhada com a visão de Paulo Freire, que, em sua obra, enfatiza a necessidade de uma educação que liberte e transforme, em oposição a uma educação que apenas reproduz a opressão. Freire (1987, p. 87) afirma que a verdadeira educação deve "[...] reconhecer e respeitar a singularidade de cada indivíduo, promovendo a autotransformação contínua". Assim, a abordagem de Aleksandra ecoa a importância de uma prática docente que valorize a criatividade, a autonomia e a reflexão crítica, como caminho para a emancipação e a transformação social.

No processo de conscientização, inicialmente, o formador de professores ocupa uma posição ingênua diante da realidade observada e, ao adotar uma posição crítica, chega à conscientização. A conscientização desmascara a essência fenomênica do objeto, trazendo ao homem a possibilidade de apreender e analisar a realidade que para ele se apresenta. Quanto mais consciente o formador de professores se torna, mais se aproxima da realidade da qual faz parte enquanto sujeito histórico.

Para que a conscientização aconteça, de fato, é necessária a existência da relação dialética entre ação e reflexão. Partindo dessa articulação entre a prática e o pensamento que o processo de conscientização se efetiva, permitindo ao homem atuar e transformar a realidade da sociedade e a si mesmo. Na busca por estabelecer um diálogo entre a consciência e a realidade ocorre o processo de conscientização. Freire (2016c) insiste em afirmar que a conscientização deve ocorrer para a emancipação dos oprimidos diante da sociedade opressora. Para o autor, a libertação da opressão não ocorre “para” os oprimidos, mas sim, através destes, por um processo de conscientização.

O projeto de si apresentado por Aleksandra reflete um compromisso profundo com a emancipação intelectual e social do indivíduo, enfatizando a valorização de suas vivências, experiências e intelectualidade. Essa abordagem está alinhada com os princípios da pedagogia crítica de Paulo Freire, que enxerga a educação como um caminho para a libertação. Ao promover a formação continuada e a conscientização dos valores individuais, busca-se superar a dinâmica opressora que Freire descreve em sua obra "Pedagogia do Oprimido". Projetos como este são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, em que cada indivíduo se reconhece como sujeito ativo de sua própria história e do desenvolvimento social.

A colaboradora Danielle, nas narrativas durante o quinto ateliê, informa que enfrenta o desafio de trabalhar com professores mais velhos, que, muitas vezes, são resistentes a mudanças. Disse ter como projeto focar na Educação Infantil para que as crianças aprendam e avancem no processo de escolarização. Além disso, projeta implementar sua atuação como formadora de professores, no sentido de ofertar aos professores uma formação emancipatória.

Compreende que isso constitui um grande desafio e que é importante ter consciência dos pressupostos das formações ofertadas aos professores. Como destaca Paulo Freire (2015b, p. 27), “[...] a educação emancipadora é aquela que permite ao educando tomar consciência de sua realidade e atuar de forma crítica e transformadora sobre ela”.

Danielle também reflete sobre seu próprio crescimento profissional e pessoal, mencionando que, apesar de sua timidez e insegurança, os ateliês a ajudaram a se preparar melhor e a ganhar mais confiança. Reconhece que ainda está aprendendo, mas sente que tem evoluído com o tempo e com as experiências.

O mundo do trabalho muda e as exigências formativas acompanham essas mudanças, de acordo com as necessidades de recursos materiais e intelectuais fundamentais para fazer face a essas vivências. A escola não fica à margem dessas mudanças, pois a docência, assim como as demais profissões, acompanha as mudanças no mundo do trabalho, momento em que o papel do professor é atuar como protagonista nessa história. Idealmente, o trabalho docente é marcado pela busca constante do relevante, do novo.

A resistência a mudanças, relatada por Danielle, principalmente dos professores mais idade, significa um estado de mobilização no esforço de conter as transformações, pois acarreta uma angústia resultante da necessidade do indivíduo de rever a si mesmo, o que pode traduzir-se em uma resistência de caráter psicológico (Moran; Masetto; Behrsn, 2001). O formador de professores precisa encorajar as mudanças, fazendo com que os professores envolvidos no processo de formação possam ver a importância de se renovar e de renovar sua ação, e certamente seus benefícios serão compartilhados por todos, resultando em uma mudança construtiva. Antes de se empreender a mudança, é necessário que ela seja compreendida como meio para atingimento de um ensino de qualidade, e não como fim em si mesma. Fazendo-se necessário, para tanto, identificar os aspectos de resistência, as dificuldades, tensões e empreender estratégias para sua redução (Cunha, 2010).

Danielle destaca que desenvolver um “fazer emancipatório” na formação de professores é desafiador, especialmente no que diz respeito à aplicabilidade das propostas. Em seu entendimento, não faz sentido desenvolver algo que não possa ser colocado em prática. Enfatiza, ainda, a importância de os professores poderem aplicar em sala de aula o que está sendo proposto na formação, reconhecendo que o “pensar certo” não é tão simples. Diante das diferentes realidades escolares, Danielle questiona-se sobre a viabilidade das propostas, atentando para a importância de refletir e argumentar para convencer os professores a materializar essas ideias.

De acordo com Danielle, a pesquisa-formação desenvolvida neste estudo, auxiliou no desenvolvimento de sua consciência crítica, fundamental aos processos de emancipação. A consciência crítica, segundo Freire (2021, p. 138), é “[...] a representação dos fatos e das coisas como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais”. Mas, Danielle assume que é desafiador para o formador abandonar o papel de formador como um articulador de verdades situadas no âmbito das certezas permanentes. Assume, também, que se perceber como ser inacabado, em constante aprendizado, é o primeiro passo para se educar pela pesquisa e, ao mesmo tempo, é uma forma de movimentar a formação, de evocar saberes e experiências com o intuito de agir em determinadas situações, de escolher o melhor procedimento a ser adotado e as estratégias de ensino a serem utilizadas e, ainda, de afirmar-se como um formador que luta em prol da conscientização dos professores.

Essas experiências podem revelar a politicidade da prática educativa, pois essa prática é feita de escolhas conscientes ou não, sobre como agir, que definem se o fazer é emancipatório ou se constitui uma formação doutrinadora. Essa auto(trans)formação consolida-se pela tomada de decisão dos profissionais que estão em permanente formação. Tenho consciência de que não é possível mudar o mundo com um encontro formativo, mas é possível mostrar aos professores a possibilidade de mudança através de uma prática formadora crítica.

Eleoneide, nas narrativas orais, anuncia como projeto de si o desejo de promover a formação de professores com acompanhamento de suas ações, nos contextos onde ocorrem, para garantir que os objetivos da Educação Infantil sejam alcançados. Eleoneide menciona que sua prática como formadora melhorou e ampliou-se e que está gostando muito de estar no ambiente da Educação Infantil. Para ela, o "pensar certo" envolve alcançar os objetivos de aprendizagem das crianças, permitindo que os professores possam adaptar seus planos a suas realidades, assumindo o protagonismo do processo. Projeta, também, desenvolver uma formação continuada que oriente e capacite os professores a irem além das propostas das formações, criando algo ainda mais interessante e inovador nas escolas.

Com esse entendimento, recorro mais uma vez aos ensinamentos freireanos, que reforçam a educação como prática emancipatória, sendo a formação do professor espaço singular para este fim, com vistas à construção da autonomia do educando. Freire (2015b) salienta que é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável “pensar certo” não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que “iluminados intelectuais” escreveram desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o “pensar certo” que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o formador de professores.

Eleoneide, em suas narrativas escritas no quinto ateliê, descreve um projeto futuro como formadora que começa com um diagnóstico detalhado, identificando lacunas nas habilidades dos professores de creches e pré-escolas. A partir disso, planeja uma formação continuada com o objetivo de promover o “pensar certo” e práticas emancipatórias. O foco do projeto é fortalecer práticas pedagógicas, promover a inclusão e desenvolver habilidades socioemocionais. Sua metodologia inscreve-se no modelo participativa e interativa, utilizando estudos de caso, simulações e práticas reflexivas. A colaboradora propõe, ainda, oferecer suporte contínuo aos professores, garantindo que as práticas da formação sejam aplicadas de maneira eficaz nas salas de aula.

Freire (2015b, p. 44), em relação à posição e aceitação dos professores, destaca: “[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me [...]”. O que o autor nos diz é que existe a necessidade de que o formador de professores reconheça o que pode não estar dando certo em sua prática formadora, de maneira a conseguir se auto(trans)formar por meio da experiência. Para tanto, faz-se necessário que estes profissionais formadores de professores reconheçam e internalizem em si a importância e a proporção que atinge o seu papel na vida dos professores em formação, para que também se sintam mais motivados na realização das atividades que lhe competem na formação continuada da rede de ensino onde atuam.

A narrativa de Janailda deixa visível as possibilidades de projetar uma formação continuada voltada para a emancipação e autonomia dos professores. Trata-se de uma formação que desperta o interesse dos professores. A esse respeito é importante salientar que a formação de professores não pode ser reduzida a cursos e programas formais, uma formação inspiradora, motivadora, envolvente na qual o professor possa sentir-se protagonista do processo de ensino e aprendizado (Freire, 2015b).

Janailda reflete sobre o que significa “pensar certo” no processo de emancipação, reconhecendo que esse pensar é subjetivo e que nem todos estão totalmente emancipados, pois, segundo ela, muitos professores ainda dependem de materiais prontos para conduzirem suas práticas docentes, apenas reproduzindo o que é proposto, enquanto outros resistem, buscando maior autonomia. Janailda destaca que a emancipação é um processo contínuo, tanto para os professores quanto para os formadores, e que é necessário refletir sobre as próprias práticas antes de influenciar a mudança nos outros.

Em consonância a isso, Freire (2015b, p. 43) afirma que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. [...]”. Posto que pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem pode ser ressignificada, em decorrência

da reflexividade, do amadurecimento intelectual e de novas habilidades dos professores formadores nas vivências de suas práticas pedagógicas formando novos professores, sobre as condições em que ocorrem e sobre a realidade social do ensino e da profissão docente, assim poderão sair do comodismo de uma prática constante e imutável e (re)planejar essa prática para que alcance melhores resultados.

Janailda comenta que o foco de suas formações tem mudado, com o intuito de promover a emancipação dos professores, incentivando a autonomia e a confiança deles em sala de aula. Reconhece que cada professor tem seu próprio ritmo e particularidades, por isso, afirma que nas formações que desenvolve busca engajar e atender as necessidades individuais. Inspirada na visão freireana, Janailda deseja que os professores se tornem mais seguros e independentes em suas decisões. Acredita que sua postura como formadora, voltada para a emancipação, deve servir de exemplo para que os professores também reflitam essa autonomia em suas práticas escolares.

Com essa perspectiva, evidencio a necessidade da reflexão para a formação continuada, acrescentando sua pertinência sobretudo pela unicidade teoria e prática, para a ressignificação e inovação de práticas pedagógicas voltadas para a emancipação e, conseqüentemente, para a apropriação dos saberes docentes. De acordo com Janailda, os professores devem ter autonomia e não esperar por atividades prontas. Freire (2015b) nos diz que as experiências não se transplantam, elas se reinventam. Analisando e refletindo sobre o termo reflexão na formação continuada, os formadores podem ‘plantar uma sementinha de autonomia’ por meio de suas ações e experiências, de acordo com a realidade da educação do município onde atuam, de forma que esses princípios democráticos que envolvem a autonomia cheguem até os professores, alcançando as crianças em sala de aula. Abrangendo uma rede de ensino inteira, uma autonomia que possa chegar à comunidade local.

A formação continuada precisa contemplar a ação educativa no tocante à indissociabilidade entre teoria e prática, à criticidade do professor e à valorização da prática reflexiva no que tange tanto à formação profissional quanto à ressignificação do processo de formação e à valorização da experiência, para que os professores possam desenvolver seu protagonismo docente, inspirados nos formadores de professores.

Lorena tem como projeto desenvolver práticas de formação inovadoras, envolvendo a escuta dos professores e privilegiando a reflexão, o que corrobora o pensamento de Nóvoa (1995, p. 67): “A formação de professores deve ser uma experiência de escuta, reflexão e construção coletiva de saberes”. Em suas narrativas orais nos ateliês, refletiu sobre a relação entre emancipação e pertencimento, demonstrando perceber que os professores, durante as

formações, estão cada vez mais engajados e dispostos a compartilhar suas experiências. Percebo que muitos deles, antes silenciados, agora se sentem encorajados a falar sobre suas vivências e contribuir com os colegas de trabalho e fortalecer suas práticas escolares. Como formadora, Lorena reconhece a importância de avaliar se suas formações estão, realmente, promovendo a melhoria das práticas dos professores e, constantemente, questiona seu próprio desenvolvimento profissional. Admite que, ao longo do tempo, em vez de se sentir mais preparada e confiante, sente-se mais inquieta ao perceber aspectos que ainda precisam ser aperfeiçoados, no sentido de melhorados, revisados, reestudados como forma de diversificar e ampliar conhecimentos em torno da formação continuada na ação educativa.

Lorena fala de sua inquietude como formadora que, ao contrário de uma postura acomodada diante dos desafios, afirma que tem assumido uma postura curiosa, esperançosa e comprometida com o ser professora formadora. A curiosidade é condição para a criatividade. Conforme Freire (2015b, p. 35), a curiosidade é a “indagação inquietadora”, que nos move no sentido de desvelar o mundo que não fizemos e acrescentar a ele algo que nós fazemos. A prática educativa que visa educar para a autonomia, promove além disso a superação da ingenuidade para a curiosidade epistemológica, pois não há como ser autônomo sem criticidade, mantendo uma visão ingênua do mundo.

Em suas narrativas escritas, Lorena explica que seu fazer, como formadora de professores, envolve a implementação de práticas inovadoras e eficazes no contexto escolar. Menciona a importância de criar espaços de escuta e reflexão, essenciais para repensar sua prática e apontar novos caminhos pedagógicos. Reconhece que cada professor lida com uma turma diversa, em que cada estudante é único, fazendo-se fundamental identificar essas diferenças para promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos. A formadora Lorena também nota que, a cada formação, os professores estão mais receptivos e engajados em relação as suas práticas pedagógicas, proposições e compromissos escolares.

Refletindo sobre o relato de Lorena, afirmo que não há libertação que se faça com profissionais passivos, sendo necessária a conscientização e intervenção no mundo. A autonomia, além da liberdade de pensar por si, e da capacidade de guiar-se por princípios que concordem com a própria razão, envolve a capacidade de realização pessoal e profissional, mediante ação consciente, ativa e criativa, que inova, por isso, defendo que o formador de professores saiba usar e dosar sua autonomia.

A partir das concepções de Freire (2021), a educação envolve o movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Práticas espontâneas produzem, geralmente, um saber ingênuo. O conhecimento crítico, necessário para a autonomia, é alcançado com rigorosidade

metódica. O “pensar certo” não é presente dos deuses ou fruto de uma iluminação especial sobre uma ou outra mente privilegiada, mas é possível a todos e deve ser construído com estudos, empenho e colaboração profissional. Logo, na formação, esse “pensar certo” deve ser produzido pelo professor em comunhão com o formador. O ser humano é curioso. A curiosidade faz parte do fenômeno vital e, se o profissional se permite, emancipa-se progressivamente.

4.2 Auto(trans)formação dos formadores de professores: experiências formadoras e fazer emancipatório

Ao longo de minha trajetória como formadora de professores, a auto(trans)formação tem sido uma experiência marcada pela processualidade, pelo devir, mas também um tema menos abordado em comparação à formação de professores. Inspirada nos estudos desenvolvidos para a produção da tese (Freire, 2025b, 2016c; Josso, 2010b; Henz, 2015), e trabalhando em conjunto com as colaboradoras da pesquisa, fui elaborando e reconstruindo minhas concepções sobre o saber e o saber-fazer formativo de professores. Aos poucos, fui consolidando minha compreensão sobre os fundamentos políticos, filosóficos e antropológicos que orientam a prática de formar, relacionando-os à interação constante entre o aprender e o ensinar.

A formação continuada, na perspectiva de Freire (2025b, 2016c), caracteriza-se pelo trabalho coletivo e pelo diálogo como ponto central. O diálogo, para mim, não é apenas uma ferramenta, mas um verdadeiro dispositivo que possibilita a problematização crítica dos saberes e práticas. Contudo, para que essa troca dialógica aconteça de forma plena, é necessário que todos os envolvidos reconheçam e desenvolvam essa postura de abertura e reflexão. Como afirma Zitkoski (2017), o diálogo nos permite enxergar o mundo e nossa existência como processo em constante construção, algo inacabado e sempre em transformação.

Enquanto sujeito em constante (trans)formação, entendo que a formação permanente é um processo que me impele a buscar o conhecimento de mim mesma e do mundo, de forma crítica e curiosa. Essa jornada reflete a importância de uma formação continuada que promova não apenas o desenvolvimento profissional, mas, também, a reconstrução dos espaços de formação baseados na experiência. Espaços moldados pelos contextos históricos e culturais em que estamos inseridos, seja como formadores, seja como professores. É fundamental reconhecer a unidade teoria e prática, valorizando a experiência docente como um processo de auto(trans)formação permanente.

No entanto, esse processo de auto(trans)formação precisa estar acessível a todos, promovida por uma formação docente que, conforme esclarecido por García (1999), envolve a apropriação e o aperfeiçoamento de conhecimentos e habilidades que impactam diretamente a qualidade da educação oferecida aos alunos. A preparação, a profissionalização e a socialização dos professores, por meio de um processo dialógico de reflexão, são essenciais para promover a aprendizagem dos estudantes e, por isso, essa é uma área que exige atenção constante.

Ao refletir sobre a formação continuada, percebo que deve ser pensada para além dos programas de ensino tradicionais, que, muitas vezes, são desarticulados da realidade prática das nossas redes de ensino e, principalmente, de nossas escolas. Concebo a formação continuada como um processo de formação-ação, que forma o professor para exercer competências essenciais ao seu trabalho. Essas competências, compostas por conhecimentos, experiências e atitudes, carecem serem vividas em suas dimensões humanas, éticas e políticas, e inseridas num ciclo permanente de construção e reconstrução da prática formadora, em que o formador de professores é tanto autor quanto ator desse processo.

Acredito que a formação continuada precisa ser um movimento constante de construção e ressignificação das percepções e representações dos formadores de professores, que são responsáveis por sua realização. Isso envolve um questionamento crítico de suas práticas, expansão de horizontes e superação de rotinas dominadoras, naturalizadas. Ou seja, é necessário que a formação se comprometa com transformações emancipatórias, permitindo que o formador de professores e docentes apropriem-se de sua prática de forma reflexiva e crítica.

Como afirma Formosinho (2009), para que a formação continuada tenha esse caráter emancipador, precisa ultrapassar o simples ensino de técnicas. Deve se configurar como um espaço para o desenvolvimento dos recursos humanos na escola, possibilitando ao professor compreender as limitações impostas pela prática institucional e histórico-social. Esse movimento, que revela o potencial transformador das práticas docentes, é necessário para promover uma reflexão profunda sobre as origens e os contextos que moldam a educação.

Com essa visão, entendo que é crucial que a formação continuada seja sustentada por programas que equilibrem as necessidades individuais dos professores, as demandas do grupo e as exigências da organização escolar. Além disso, deve estar ancorada nas particularidades das instituições e dos sujeitos envolvidos, respeitando suas fronteiras e capacidades, de modo a promover um processo formativo verdadeiramente contextualizado e transformador.

A experiência como formadora de professores mostrou-me que a auto(trans)formação é essencial para o desenvolvimento de uma nova profissionalidade, mediada pela consciência do inacabamento e por uma postura autônoma que tenha como suporte a experiência. Ela estimula

o surgimento de uma cultura profissional entre os professores e uma cultura organizacional que irá refletir dentro das escolas (Nóvoa, 1995). Valorizar a experiência e o contexto em que estão inseridos os professores é necessário para promover práticas reflexivas e autônomas, nas quais os formadores assumem a responsabilidade pelo próprio desenvolvimento profissional, ao mesmo tempo em que se tornam protagonistas na implementação de políticas educacionais.

Vislumbro, por meio da valorização da experiência, a formação continuada como espaço essencial para que os professores construam reflexões acerca de suas necessidades formativas, diante do entendimento de que a formação continuada apresenta-se como um momento de diálogo, reflexão e ressignificação da hermenêutica da teoria-prática. Assim, esse percurso formativo, que tem como princípio o inacabamento, possibilita aos professores a percepção sobre o vivido, num movimento de pensar e repensar o trabalho docente, tendo em vista sua auto(trans)formação pela ação.

Reconheço que a experiência pessoal e profissional do formador de professores é contínua e inacabada. Desde a formação inicial como docente, passando pela profissionalização, a trajetória do formador de professores é marcada por momentos de reflexão e reinvenção e de retomada da ação. No entanto, é necessário desejar e estar aberto a essa transformação, compreendendo que ela exige mudanças profundas nas práticas formadoras, na gestão democrática e nas estratégias pedagógicas. O desenvolvimento pessoal e profissional requer, antes de tudo, uma disposição para o diálogo crítico-reflexivo, que possibilita novas visões e ações, tanto na vida social quanto no campo pedagógico.

Acredito que a auto(trans)formação dos formadores, mediada pela experiência docente, contribui significativamente para a prática educativa. Nosso papel, enquanto educadores, inclui cuidar para que a esperança, como necessidade ontológica, não se perca, mas se concretize em ações históricas e transformadoras (Freire, 2021). A formação continuada, conforme entendo, deve ser contextual e voltada para a transformação social, por meio de processos de indagação-reflexão-ação que ultrapassam os limites da sala de aula (García, 1999).

São importantes os momentos de conversas, de partilha, de trocas de experiências no contexto formativo. Esses elementos são fundamentais para o desenvolvimento profissional do professor, porque a transformação acontece, também, a partir do diálogo consigo, com o outro e com a realidade. No entanto, é preciso ser um momento construído pelos sujeitos, tendo a pesquisa e a inovação como fundamento, no qual sejam debatidas, compartilhadas questões sobre o ensino e a aprendizagem, bem como sejam elaborados caminhos emancipatórios sobre os desafios da formação pessoal e profissional. O momento de diálogo na formação continuada

apresenta-se como uma oportunidade de despertar e vitalizar as vozes dos professores, na perspectiva que ecoem cada vez mais fortes e mais conscientes em favor de sua emancipação.

Ao refletir sobre propostas de auto(trans)formação das formadoras de professores, me conscientizo que ainda está longe de se atingir um planejamento como etapa necessária ao fortalecimento e diversificação dos processos formativos. As condições de trabalho, as jornadas extenuantes e a falta de políticas educacionais que fomentem a formação continuada são desafios constantes a serem vencidos. Estou convicto e acredito que a possibilidade de auto(trans)formação não deve ser vista de forma isolada, mas, sim, como um processo integrado à realidade das redes de ensino, possibilitando o trabalho conjunto com as instituições formadoras e os responsáveis pela formação.

Visualizo que o diálogo entre formadores atuantes e professores promova discussões produtivas sobre a auto(trans)formação e a experiência. A trajetória formativa do formador de professores requer projetos que trilhem uma trajetória orientada para a auto(trans)formação dos sujeitos envolvidos num movimento de construir e reconstruir experiências, refletir criticamente sobre preceitos formativos e produzir espaços para a compreensão de sua própria prática pedagógica, da importância da formação continuada enquanto um processo que permite ao professor um movimento de agir em busca de um conhecimento que não se apresente como simples realização prática de uma teoria, mas num movimento que necessita de esforço de reelaboração na expectativa de responder aos dilemas pessoais, sociais e culturais do trabalho docente. Esse movimento permite o aperfeiçoamento da formação docente e, conseqüentemente, a qualidade, a diversificação e a inovação da educação que é oferecida aos estudantes.

Na seção seguinte, analiso a última atividade realizada durante o percurso da pesquisa, o seminário, no qual as colaboradoras tiveram a oportunidade de socializar com alguns de seus pares as experiências vivenciadas e as aprendizagens contruídas durante a pesquisa-formação.

4.3 Formadores de professores: (re)interpretando experiências de auto(trans)formação

Para culminância das atividades da pesquisa, realizamos um seminário, como um momento para as colaboradoras revelarem em que medida essa atividade foi positiva no campo de suas aprendizagens. Segundo opinião dos formadores, o seminário foi uma oportunidade para concretização e desvelamento dos projetos de si, pois as formadoras puderam rever suas interpretações da concepção de formação. Gadamer (1991) compreende que a interpretação é

uma incumbência histórica e quem interpreta está permanentemente dentro da situação, aspecto percebido neste estudo quando as colaboradoras teriam suas (re)interpretações sobre formação.

O seminário foi a primeira oportunidade de passar aos outros, mediante o confronto com o texto, a unidade da compreensão de si próprio e o percurso da experiência formadora. A compreensão do eu é reencontrada na compreensão da transformação da narratividade alcançando níveis mais aprofundados de compreensão, colocando em prática a experiência de terem sido colaboradoras de uma pesquisa que promoveu um processo de auto(trans)formação.

O evento começou com o credenciamento e acolhimento dos participantes, que, ao chegarem, preenchiem a lista de presença e recebiam o kit de formação, contendo uma pasta, uma caneta e um bloco de notas. Durante esse momento, aproveitamos para acolher a todos de maneira calorosa e oferecer um café da manhã para começar o dia com disposição. Às 8h30 desse dia, ocorreu a abertura oficial do seminário. A mesa de honra foi composta, seguida pela execução do Hino do Piauí e de uma apresentação cultural, colaboração do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Maria Aparecida, de Castelo do Piauí. A apresentação cultural aconteceu com a performance da música "Aquarela", de Toquinho. Na sequência, as autoridades presentes se manifestaram, destacando a importância do evento e mobilizando os presentes para participarem ativamente ao longo do dia.

Às 9h30, foi proferida a primeira palestra, pela Profa. Dra. Antonia Edna Brito. O tema central abordado foi a formação de formadores de professores, com ênfase na auto(trans)formação. A palestrante apresentou uma reflexão sobre o papel dos formadores como mediadores de conhecimento, destacando que, para exercer essa função, é necessário um compromisso tanto teórico, quanto prático. Em sua concepção, o formador precisa ter uma sólida formação docente, científica e didática, além de estar preparado para ajudar os professores a produzirem saberes, adquiri-los e socializá-los, promovendo mudanças conceituais e metodológicas, confirmando que houve (auto)transformação na pessoa e nas ações do professor formador.

A professora, em sua palestra, discutiu, também, o conceito de auto(trans)formação, explicando tratar-se da ideia de que todos nós, como seres humanos e profissionais, estamos em constante processo de transformação. Destacou que o processo de auto(trans)formação é dialógico e envolve ação, reflexão e mais ação, sendo fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional dos formadores.

A palestrante abordou, ainda, a necessidade de uma formação problematizadora, que promova a reflexão crítica e o engajamento político dos professores, enfatizando que o diálogo e a unidade teoria-prática são essenciais para que a formação seja efetiva. Trouxe à tona, em sua fala, a ideia de conscientização, inspirada no pensamento freireano, mostrando como a reflexão crítica sobre a prática cotidiana pode levar à transformação das realidades educacionais.

Ao final, deixou importantes reflexões para o público: "Qual é a nossa utopia em relação ao que somos como formadores de professores? Como podemos fazer a diferença na formação pessoal e profissional dos professores?" Com essas perguntas encerrou sua palestra, e todos os presentes àquele

momento, foram convidados a refletirem sobre o impacto e a responsabilidade dos formadores na construção de uma educação mais crítica e emancipatória.

Às 11h, houve a segunda palestra, proferida pela Profa. Doutoranda Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros, intitulada "O formador de professores: desafios e perspectivas para auto(trans)formação". Nessa palestra, foram abordados os principais desafios e oportunidades enfrentados como formadora de professores da Educação Infantil. Teve como objetivo discutir as especificidades do trabalho formativo de professores, analisando as experiências vividas e as perspectivas de auto(trans)formação dentro dos processos de formação continuada.

Expliquei sobre momentos de minha trajetória atuando como formadora de professores: o processo de construção, vivências de experiências transformadoras e como esses momentos foram ressignificados para construir um projeto formativo que promova tanto a conscientização quanto a emancipação dos professores. Durante a apresentação foi discutida, também, a escolha de métodos de pesquisa e a análise das narrativas autobiográficas utilizadas para refletir sobre o papel de formadora.

Nesse sentido, a visão freiriana foi destacada novamente, para evidenciar que o autor entende que a educação se dá no contexto da sociedade, condição de existência do homem. A esse respeito, afirma: "Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados" (Freire, 1983a, p. 61). O pensamento freiriano concebe o homem como um ser social, situado historicamente, temporalizado, cuja vocação ontológica permitiu seu desenvolver como sujeito, transcendendo a condição de mero objeto, a partir da reflexão sobre as suas condições.

Um ponto central destacado foi a ausência de uma formação específica para formadores de professores no Brasil e a necessidade de uma formação sólida que abarque tanto a educação de adultos quanto as práticas pedagógicas voltadas para a Educação Infantil. São pontos essenciais para que o formador possa mediar de forma eficaz a teoria e a prática. Corroborando essa perspectiva, apresentei a visão de que, em seu programa de alfabetização, Freire buscou mais do que um método de ensinar a ler e a escrever, visava conscientizar cidadãos para sua atuação no e com o mundo.

Retomando as contribuições de Josso (2010b) significativas para essa discussão, ao abordar a busca ontológica do ser humano em sua jornada para ser mais, a autora refere-se à "busca" como uma procura por uma nova arte de viver em ligação com a vida, em transformação contínua, destacando:

[...] a procura de uma nova arte de viver em ligação, captando a vida em seu movimento; a procura de uma existencialidade encarnada; a aspiração a um sentimento de existência em transformação pela mediação da invenção de um 'si evolutivo', o desejo de uma identidade em constante vir-a-ser (Josso, 2010b, p. 65).

No período da tarde, às 14h, as atividades continuaram com uma mesa redonda, mediada pela Profa. Dra. Raimunda Alves Melo, que contou com a participação das colaboradoras da pesquisa: Aleksandra Bandeira, Danielle Soares, Eloneide Andrade, Janailda Martins e Lorena Quitéria. As

professoras compartilharam suas experiências e as contribuições da pesquisa para a formação dos formadores no município. Durante a mesa redonda, as colaboradoras comentaram sobre as contribuições da pesquisa realizada em suas experiências e em termos de enriquecimento de seus conhecimentos. O tema central abordado pelas colaboradoras foi: “A formação pedagógica de formadores de professores”, destacando a importância do planejamento, da escolha das estratégias pedagógicas e da avaliação contínua durante os processos formativos.

As formadoras de professores falaram sobre como a formação continuada é essencial para aprimorar o ensino e como esse processo pode impactar diretamente a qualidade da educação nas escolas. Ressaltaram a necessidade de construção de estratégias formativas que considerem a realidade de cada escola e a importância do planejamento coletivo, envolvendo o diálogo entre os educadores para uma elaboração conjunta das práticas pedagógicas. Outro ponto importante levantado foi a superação das "situações-limite", que podem surgir durante a formação, como a falta de apoio pedagógico e as divergências dentro das equipes educacionais. As colaboradoras explicaram que as dificuldades, embora desafiadoras, podem ser oportunidades de criação de novas soluções e de crescimento profissional, alinhadas ao conceito de "inéditos-viáveis", proposto por Paulo Freire.

Por essa razão, as colaboradoras disseram buscar comprometimento com os processos de libertação/conscientização, que são pensados com os sujeitos, com o intuito de desenvolver a luta pela transformação de si (auto) e da realidade ao seu entorno. Com os muitos “outros sujeitos” das escolas e das universidades, educandos e educadores, ainda existe (e persiste) o sonho, o esforço e a crença na possibilidade de ajudar a fazer a diferença nas relações entre educadores e estudantes, pela maneira de focar e (re)significar os conteúdos, de sentir/pensar/agir na escola, na sociedade mais ampla. Assumir o compromisso de fazer a diferença na vida das pessoas que participam da práxis educativa para aprenderem a “ser mais” gente.

As falas favoreceram uma discussão enriquecedora sobre a avaliação na formação, não apenas como um processo final, mas como uma ferramenta para refletir, ajustar e melhorar continuamente as práticas pedagógicas. Ao final, enfatizaram que a formação dos formadores deve ser um processo constante de autoavaliação e troca, criando uma comunidade educacional cada vez mais forte, conciente e atuante.

Por volta das 15h30, foi aberta uma roda de diálogos, onde os participantes tiveram a oportunidade de fazer perguntas diretamente às colaboradoras da pesquisa. Foi um momento de troca bastante enriquecedor, com questionamentos que aprofundaram ainda mais as discussões sobre a temática abordada. O evento foi encerrado às 16h, com agradecimentos e a avaliação geral do seminário. Na visão dos envolvidos, foi um dia produtivo, repleto de reflexões, aprendizagens e trocas que, com certeza, deixou marcas e aprendizados positivo nos formadores de professores presentes.

A experiência dos formadores de professores efetiva-se em conjunto com a formação docente, sendo a reflexão sobre a prática do formador de professores essencial para que este possa desenvolver uma postura crítica em relação ao seu trabalho, permitindo a análise e a reavaliação de suas práticas

educativas (Alarcão, 2005). Essa reflexão crítica dá-se na possibilidade de troca de experiências, de saberes e de conhecimentos entre os pares, nos momentos dialógico-problematizadores, que desencadeiam a auto(trans)formação permanente, bem como nos processos de formar-aprender-experienciar com os professores. A reflexão crítica na/sobre a prática formadora voltada para os formadores e sua experiência profissional torna-se uma exigência da relação entre teoria e prática, mais especificamente para as colaboradoras da pesquisa-formação.

Na constituição do perfil do formador de professores, é fundamental valorizar suas experiências formativas, vividas ao longo de seu desenvolvimento profissional, no processo, a partir do qual, pode revivê-las por meio da memória ressignificante e reconstrutiva, conseguindo, desse modo, convertê-las em aprendizagens experienciais, na busca por melhor qualidade para seu trabalho. Neste capítulo, apresentei alguns relatos sobre as vivências que a pesquisa-formação oportunizou às colaboradoras em auto(trans)formação permanente, favorecendo, assim, o seu desenvolvimento profissional por meio dessas experiências.

A partir da reflexão crítica, na auto(trans)formação permanente, é possível compreender o comprometimento das formadoras de professores com a transformação de si e da realidade, pela práxis, que é a relação dialética entre ação-reflexão-ação, na qual o agir e o pensar estão conectados e interligados, imbuídos de criticidade. Vamos aprendendo práticas pedagógicas e sociais, enquanto modos de sentir/pensar/agir, que tanto podem ser de dominação ou de libertação, entendendo que, como atores sociais, construímos e somos construídos pelos processos sócio-histórico-culturais dos quais fazemos parte (Henz, 2015).

Assumindo esse entendimento do que fazer e “ser da práxis”, entendo que a formação permanente valoriza a coletividade e, portanto, é dialógica, e instiga a participação de todos nas ações auto(trans)formativas. A narrativa de Lorena revela que a formação do professor é permanente. Nesse sentido, várias metodologias e práticas foram discutidas e avaliadas nos encontros e nas reflexões sobre as práticas educativas. Ou seja, os diálogos problematizadores possibilitaram a tomada de consciência e a projeção de ações sobre o que foi refletido e, conseqüentemente, retroalimentando a processualidade da auto(trans)formação de/com todos.

As vivências e as participações nos ateliês itinerantes constituíram-se em um primoroso espaço de crescimento coletivo de aprendizagens e de trocas entre instituições. Assim, visualizo a possibilidade de uma auto(trans)formação permanente reflexiva e proativa, ou seja,

[...] formar um professor como um profissional prático-reflexivo que se defronta com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações, que faz emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação (Imbernón, 2011, p. 41).

A formação realizada por um formador de professores prático-reflexivo possibilita (re)pensar as teorias, as ações, as atitudes, realizando um processo dialético e constante de ação-reflexão-ação pessoal e profissional, que venha a redirecionar o seu trabalho no sentido de “[...] contribuir para a auto(trans)formação de todos e, conseqüentemente, para a transformação da sociedade” (Henz, 2014, p. 51). Isso desafia o educador a atitudes críticas e ao convívio com as incertezas, pois parte da pressuposição de que o formador de professores é (re)construtor de conhecimentos, das ações, das reflexões, bem como um sujeito autor e provocador de mudanças.

Henz (2015) aponta o direcionamento para a auto(trans)formação permanente do formador de professor. A melhoria da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente funda-se na prática de analisar a prática. “É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida” (Freire (2015a, p. 84-85).

Ainda é importante destacar que o reflexo da auto(trans)formação permanente não é imediato, mas acontece ao longo dos estudos (iniciais e permanentes) e no exercício da profissão, ainda quando os formadores são docentes ou ingressantes na formação. Nesse sentido, as ações requerem ser mais amplas e, ao mesmo tempo, capazes de desenvolver um papel mais ativo do professor no planejamento, no desenvolvimento, na avaliação e na reformulação de estratégias e programas de pesquisa de intervenção educacional, de forma conjunta com a comunidade (Imbernón, 2011).

Desse modo, possibilitam-se condições para o professor (re)pensar práticas pedagógicas amplas, diversificadas e inovadoras. Daí a importância de valorizar e compartilhar as diferentes experiências vivenciadas em cada momento do processo de aprendizagem do formador de professores, ou seja, no seu desenvolvimento profissional. Para tanto, se esse fato acontecer nos espaços de formação continuada, as escolas podem tornar-se *lócus* privilegiados de formação humana, se conseguirem organizar tempos-espacos específicos para estudos e processos de ação-reflexão-ação com/entre todos os professores, propiciando condições e recursos para construir um distanciamento crítico-reflexivo, para “admirar” e, talvez, mudar as suas práticas com os estudantes.

CHEGANDO AO PONTO DE QUE TALVEZ DEVÊSSEMOS TER PARTIDO: DO ESCREVIDO, O QUE FICOU?

Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital (Freire, 2015b, p.50).

Recorro, mais uma vez, ao pensamento de Freire (2015b), para redigir a conclusão desta tese, ciente de sua incompletude, pois há em todo estudo, assim como na vida, possibilidades de outros devires, o que me leva a afirmar que talvez agora fosse o ponto de partida, conforme a epígrafe, um processo em construção, a exemplo da formação humana, o que me leva a afirmar que não é o término. Se tentasse refazer o caminho que percorri na produção da tese, certamente não veria a realidade pesquisada da mesma maneira, com as mesmas lentes, tanto pela experiência vivida, quanto pela dinamicidade da Ciência e da realidade social, que se renovam constantemente pela ação humana.

O fragmento da obra de Freire (2015b) apresentado na abertura deste texto me remete a rememorar o ponto de partida da pesquisa e seu ponto de chegada, na certeza do inacabamento. O ponto de partida foi uma questão que me mobilizou a buscar respostas. Mas, agora, no ponto de chegada desejo me deslocar para outros horizontes em face dos diferentes diálogos que estabeleci com os autores lidos e com as colaboradoras da pesquisa e que me transformaram. “O diálogo possui uma força transformadora. Onde um diálogo teve êxito ficou algo para nós e em nós que nos transformou” (Gadamer, 2011, p. 247).

Os diálogos estabelecidos apontaram compreensões que se desdobraram entre possibilidades, desafios e a certeza de que a experiência e o conhecimento não têm finitude. A epígrafe, portanto, é um convite para uma reflexão sobre a condição ontológica do ser humano, como um ser em constante processo de transformação, em busca de sua plenitude, mas consciente de seu inacabamento. Essa incompletude, característica da experiência vital, coloca o sujeito em uma posição de aprendizado contínuo, o que ratifica a formação, tanto pessoal quanto profissional, como processo que nunca se encerra, mas que se refaz continuamente. Essa noção de inacabamento é essencial na compreensão da auto(trans)formação de formadores de professores, especialmente no contexto da Educação Infantil.

Assim como o ser humano está sempre em construção, o formador de professores deve, também, reconhecer-se como sujeito em constante evolução, com possibilidades para ressignificar suas teorias, suas práticas e suas experiências, na medida que avança e se desenvolve profissionalmente. O inacabamento, portanto, não configura uma deficiência, mas uma potência que impulsiona o indivíduo a buscar novos saberes e a auto(trans)formação permanente de si e de suas experiências. O inacabamento dialoga diretamente com a ideia de auto(trans)formação, em que o formador de professores se assume como agente de sua própria formação, consciente de que os processos de aprendizagem e de formação profissional serão sempre inconclusos, repletos de possibilidades de crescimento e emancipação.

Preciso registrar que escrevo esta parte da tese com muita emoção, pois, assim como agi na introdução, costurando pedaços evocados sobre meus percursos de vida pessoal e profissional, rememoro neste momento os quatro anos vividos no processo de doutoramento, envolvida na pesquisa-formação. Tive a grata oportunidade de adentrar a um campo de pesquisa ainda recente no meu repertório teórico-metodológico e, assim, vislumbrar uma forma de contribuir para que as discussões e investigações resultassem na ampliação de conhecimentos sobre essa temática. Idealizei, em parceria com minha professora-orientadora, toda tessitura da pesquisa, cada ateliê e demais partes da empiria, incluindo a realização do seminário, que recebeu o mesmo título da tese que ora finalizo: “Formadores de professores: escrevendo experiências de auto(trans)formação”.

No que diz respeito às possibilidades da pesquisa-formação desenvolvida, entendo que os ateliês itinerantes de biografização proporcionaram mudanças de concepções das formadoras sobre as formações de professores realizadas, visto que a pesquisa configurou-se como espaço profícuo ao diálogo, ao compartilhamento de experiências e de conhecimentos entre pares e ao exercício das dimensões individual e coletiva de processos reflexivos e auto(trans)formativos.

Perfazendo a trajetória vivida na pesquisa, assumo que ampliei meus conhecimentos sobre os pressupostos teóricos da abordagem autobiográfica, sobre formadores de professores, Educação Infantil e sobre a base teórica da pesquisa. Em relação à abordagem autobiográfica ratifico seu potencial como pesquisa-formação, pois permitiu o desenvolvimento da reflexão crítica sobre as experiências das formadoras e das teorias que fundamentam suas práticas, acrescentando que foi de suma importância na pesquisa, na produção de informações sobre o objeto de estudo.

Relativamente aos ateliês de biografização, foi possível perceber o quanto esse dispositivo foi significativo para a colaboração e reflexão crítica por parte das formadoras. De modo similar, a utilização da agenda de memória da formação que, no seu papel de instrumento

autobiográfico, revelou experiências pessoais e profissionais lembradas por mim e pelas colaboradoras da pesquisa, propiciando registros de diferentes percursos formativos lembrados no processo da pesquisa.

Mesmo com o sentimento compreensivo de uma escrita conclusiva da tese, sinto-me realizada, mas consciente que, embora tenha lido bastante, ainda tenho muito a aprender. Acredito que, sobretudo o pesquisador da sua própria prática, como é o meu caso, sente-se ainda mais confiante quando os resultados da pesquisa fornecem pistas diversificadas que me encaminham para uma compreensão das práticas cotidianas de formação de professores. Ao delimitar o objeto de estudo, percebi os desafios que me esperavam e estava consciente dos percalços que poderia enfrentar, mas, também, sentia-me segura em relação ao que queria investigar.

Na condição de pesquisadora e de formadora em formação, ao estudar sobre formadores de professores na perspectiva da auto(trans)formação, foi possível compreender a complexidade que acompanha a processualidade da auto(trans)formação, não se trata de um ato solitário, mas um ato que resulta, também, das relações e interações com os outros. Implica em processos intersubjetivos e dialógico-reflexivos. Ou seja, ninguém se auto(trans)forma no isolamento, sozinho. Precisa do coletivo, do outro, da interatividade e da dialogicidade.

Mobilizada pelo objetivo geral deste estudo (analisar experiências dos formadores na formação continuada de professores da Educação Infantil na perspectiva de auto(trans)formação dessas experiências) e sabedora que a atuação de formadores na formação continuada de professores da Educação Infantil tem sido, majoritariamente, desenvolvida em sintonia como os ideários reprodutivistas. Ou seja, como processo formativo de natureza prescritiva, privilegiando o saber fazer, em detrimento da unidade teoria-prática, concentrei-me na busca de respostas para o mencionado objetivo geral da pesquisa. Feitas essas considerações, passo a apresentar as conclusões da pesquisa, retomando os objetivos específicos da tese.

Assumi o compromisso de descrever as experiências de formadores na formação continuada de professores da Educação Infantil. A respeito dessas experiências na formação continuada de professores da Educação Infantil, os resultados da investigação revelaram, inicialmente, que tornar-se formadora de professores implica processos marcados pelo enfrentamento de desafios e por inseguranças, os quais impulsionam a busca por conhecimento e requerem a existência de apoios articulados à experiência, além de espaços onde as práticas possam ser discutidas e partilhadas.

O estudo mostrou que as trajetórias das formadoras de professores são marcadas por desafios constantes e pela necessidade de adaptação e, também, pelo desafio de investimentos

contínuos no desenvolvimento da profissão. As experiências pessoais e profissionais das formadoras, narradas ao longo da pesquisa, mostram o quanto suas práticas formativas resultam essencialmente de vivências individuais, pois essas profissionais não encontram em seus espaços de atuação muitas oportunidades para o compartilhamento de experiências e conhecimentos. As experiências de formadores na formação continuada de professores da Educação Infantil, portanto, demandam que estejam sempre abertas ao aprender, para revisitar suas práticas e para o enfrentamento de desafios que delas emergem.

No tocante às concepções de formação continuada que norteiam as experiências de formadores de professores da Educação Infantil, as narrativas demonstram que as colaboradoras da pesquisa, inicialmente pareciam não conseguir explicitar como concebiam a formação continuada. Para que, inicialmente, pudessem narrar a respeito do tema foi necessária uma imersão reflexiva sobre a temática, o que ocorreu durante os ateliês quando puderam, além de refletir e narrar suas experiências, acessar a novos conhecimentos teóricos sobre formação continuada.

Diante dessa situação, compreendo que o formador precisa, constantemente, revisitar seus conhecimentos e suas próprias experiências, para, de forma consciente e crítica, posicionar-se frente aos desafios impostos pelas políticas educacionais, como a BNCC, com capacidade de refletir criticamente sobre essas políticas e a respeito de suas práticas. Essa reflexão, para alcançar um patamar de criticidade precisa ter como base a unidade teoria-prática, caso contrário, não resultará na auto(trans)formação dos envolvidos.

As narrativas analisadas sobre concepções de formação continuada que norteiam as experiências de formadores de professores da Educação indicaram entendimentos de que essa formação não só preenche lacunas da formação inicial, mas enriquece e amplia conhecimentos para trabalhar as orientações teóricas e metodológicas nas práticas docentes. Essas concepções revelam que as colaboradoras defendem a formação continuada como *locus* de aprender a fazer, conforme a lógica de processos formativos como treinamento.

Com o transcorrer da pesquisa esses modos de conceber a formação continuada de professores da Educação Infantil foram sendo revistos e as formadoras de professores passaram a defender a formação como um processo dinâmico, reflexivo e centrado na unidade teoria-prática. Passaram a defender, também, a importância de superar modelos formativos tecnicistas e assistencialistas, que historicamente prevaleceram em suas práticas.

Em síntese, as colaboradoras concebem a necessidade do processo formativo para a emancipação dos profissionais, sugerem que a formação continuada não deve se limitar à apropriação de conhecimentos pontuais, mas mobilizar os formadores e os professores para o

desejo constante de aprender mais sobre a profissão e de desenvolver-se profissionalmente para auto(trans)formar-se e para ressignificação das práticas educativas desenvolvidas. Diante disso, ressalto que a formação deve ser vista como um direito dos professores, conforme apontado por Kramer (2002, 2005), e como um espaço onde a autonomia docente seja fortalecida, permitindo que os esses profissionais se reconheçam como agentes ativos na transformação de suas próprias práticas e do contexto educacional no qual estão inseridos.

No que tange aos formadores narram sobre si e sobre suas experiências na formação continuada de professores da Educação Infantil, as constatações da investigação realçam, conforme mencionado anteriormente, que as práticas educativas desenvolvidas pelas colaboradoras do estudo, formando professores da Educação Infantil, são permeadas por desafios e dificuldades, mas esses aspectos não cerceiam o compromisso das formadoras com a formação continuada dos professores que realizam. Os desafios e as dificuldades parecem fazer aflorar o desejo de promover mudanças significativas nos processos formativos que desenvolvem.

As narrativas das colaboradoras sobre si e sobre suas experiências na formação continuada de professores da Educação Infantil, apresentam convergências quanto à importância do autoconhecimento e da auto(trans)formação. A esse respeito, as narrativas destacam que o autoconhecimento e a auto(trans)formação são aspectos que concorrem para o desenvolvimento profissional. Destacam a importância da formação continuada como processo que propicia mudanças significativas na prática docente. Além disso, reconhecem que as experiências formativas afetam de modo significativo suas atuações como formadoras de professores, pois na medida em que formam os professores, formam-se também.

A formação continuada tem possibilidade de figurar como um espaço de autoformação, no qual o formador, ao refletir sobre suas ações e experiências, forma-se, também, ao tempo em que se encontra formando professores. Por meio desse movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, que este se constrói em uma prática pedagógica significativa, pautada na curiosidade, na ética e na busca constante por um processo educativo mais justo e inclusivo.

É consensual entre as colaboradoras do estudo que os formadores de professores devem ser sensíveis às necessidades individuais dos professores em formação, o que tem a ver com o fato de cada, professor, dependendo de seu ciclo de vida profissional, apresente necessidades formativas diferenciadas. De modo similar, defendem que o formador de professores deve ter compromisso com a melhoria da prática dos professores. Para tanto, sugerem que as formações sejam embasadas em abordagens teórico-práticas, de modo que os professores possam aprender, tanto sobre os objetos de seu trabalho, quanto sobre o saber fazer. Sem dúvida, a

formação continuada requer um compromisso com a emancipação dos professores, a unidade teoria-prática, de forma contextualizada para promover uma Educação Infantil que ultrapasse as exigências curriculares, respeitando e incentivando o desenvolvimento integral da criança.

Quanto à elaboração de projetos de si para materializar a formação continuada como horizontes de pensar certo e do fazer emancipatórios, as colaboradoras do estudo, enfatizam que formadores de professores também necessitam de sólida formação continuada por constituir processo indispensável para a auto(trans)formação desses profissionais e de suas práticas pedagógicas, assim como para a emancipação profissional. As constatações da pesquisa, portanto, evidenciam a importância de um percurso formativo consubstanciado nos conhecimentos profissionais, destacando que esse percurso deve sobreexceder à mera transmissão de técnicas e conhecimentos, se colocar como propósito promover a auto(trans)formação crítica e dialógica. Além de privilegiar os conhecimentos profissionais, é pertinente valorizar a relação dialética entre ação e reflexão como aspecto fundamental para que a formação favoreça o desenvolvimento da conscientização, uma vez que é essencial para a auto(trans)formação.

Se a formação tiver como propósito a auto(trans)formação, aspectos como autonomia, responsabilidade e desenvolvimento de projetos pessoais, comprometidos com a auto(trans)formação, levando em conta as condições objetivas e subjetivas da profissão, parecem necessários. No âmbito desenvolvimento de projetos si para materializar a formação continuada dentro dos parâmetros emancipatórios, a reflexão é indispensável por favorecer, como anunciado anteriormente, por contribuir com o desenvolvimento de profissionais conscientes e com processos de aprendizados permanentes, imprescindível à auto(trans)formação. Os resultados do estudo atestam que as práticas reflexivas críticas (fundamentadas na unidade teoria-prática) mencionadas pelas colaboradoras como condição fundamental para que atuem na formação de professores da Educação Infantil de modo autoral, sem a obrigação de desenvolver formações prescritivas, de natureza reprodutivista.

É oportuno destacar, neste entorno, que o seminário final, culminância dos ateliês itinerantes de biografização, oportunizou a socialização dos projetos de si para materialização da formação continuada mediante a visão do pensar certo e do fazer emancipatórios, elaborados pelas colaboradoras da pesquisa. O referido seminário revelou os anseios das formadoras quanto a auto(trans)formação e evidenciou as mudanças em suas concepções e práticas referentes à formação continuada de professores da Educação Infantil. O seminário, revelou também que reflexão e conscientização fortalecem o profissional como um sujeito histórico, e

podem promover uma transformação significativa em sua atuação, na ampliação de seus conhecimentos e em sua percepção da realidade social e da profissão.

A formação continuada ao integrar os formadores, os professores, suas experiências em espaços colaborativos de formação, privilegiando a reflexão, a unidade teoria-prática e o diálogo cumpre um papel essencial na construção de uma Educação Infantil mais inclusiva, reflexiva e de uma formação de professores voltada para a auto(trans)formação. Partindo desse entendimento, a formação em colaboração e aberta ao diálogo e à reflexão, assim como ocorreu no desenvolvimento dos ateliês itinerantes de biografização, podem se tornar efetivamente “[...] entrelugar de vivências, encontros, estudos, reflexões e mudanças, ganhando um forte viés de auto(trans)formação permanente e também de pesquisa; sempre optando por uma educação [...] com mais humanização [...]” (Henz, 2015, p. 18).

Ao promover a auto(trans)formação dos formadores nesta pesquisa, entendo que foram cumpridos seus objetivos, sinalizando a criação de novas experiências pedagógicas que, por sua vez, podem impactar positivamente a qualidade da formação de professores da Educação Infantil, reafirmando a necessidade de práticas formativas dialógicas e críticas, em constante evolução e diálogo com a realidade social e cultural dos sujeitos envolvidos. A partir das reflexões empreendidas no decorrer da pesquisa, apoiada nos referenciais teóricos partilhados na pesquisa-formação, os resultados do estudo sugerem, entre outros, os seguintes encaminhamentos para pensar a formação de formadores e de professores no sentido de auto(trans)formação:

- É imprescindível promover a formação de professores que supere o individualismo, formando para a colaboração, para o diálogo e para a assunção de atitudes crítico-reflexivas;
- Urge superar as formações de professores meramente tecnicistas, com pendores para “prescrição de receitas” a serem aplicadas nas práticas docentes. A formação precisa ser promotora da autonomia docente, tendo em vista uma ação que respeite a totalidade do humano (formação técnico-científica, envolvendo formação política, ética e estética);
- Superar o verbalismo e a memorização mecânica, características da educação bancária, que inibem a curiosidade, a criatividade e a criticidade dos professores, que obstaculiza a promoção da autonomia, da imaginação, do ato de perguntar e investigar;
- Formação para favorecer a ampliação dos conhecimentos profissionais, com ênfase no desenvolvimento de processo crítico de conhecimento da realidade social e profissional, em prol de uma práxis transformadora e de libertação;

- Promover formações que contemplam a unidade teoria-prática, abordagens teóricas contextualizada sobre a Educação Infantil, para que os professores compreendam sempre mais as implicações de suas intervenções didáticas no processo de educar e desenvolver crianças na Educação Infantil;
- Valorizar o compartilhamento de conhecimentos e de experiências dos professores, denotando que são potenciais produtores de conhecimentos e que entendem as práticas docentes como *locus* de aprendizagens docentes e de interações que possibilitam aprender mais sobre formar e ser formador de professores;
- Reconhecer e valorizar os saberes dos professores, oriundos das práticas docentes, tomando-os como objeto de reflexão e análise;
- Vivenciar a reflexão na formação dos professores, não como atividade abstrata, mas fundamentada na unidade teoria-prática. A reflexão deve acontecer com base nas situações-problemas, mas deve transcender o cotidiano da escola e da sala de aula, para focalizar, também, a realidade social;
- Escutar os professores (abertura de diálogo entre professores e formadores), para que possam se manifestar sobre seus anseios e esperanças no âmbito da formação permanente;
- Pensar a formação continuada, tanto de formadores, quanto de professores, para que possibilite a auto(trans)formação dos profissionais e a transformação das realidades injustas e opressoras de processos formativos, que buscam massificar as práticas docentes e impõem heteronomias.

Registrados e explicitados os encaminhamentos decorrentes do estudo, confirmo meu entendimento de que a formação de professores tem o desafio de possibilitar aos envolvidos a vivência da análise crítica sobre o que se propõe como formação e a respeito de como os projetos formativos, de uma forma geral, podem colaborar para que os professores transformem suas práticas na perspectiva de afetar positivamente a realidade da Educação Infantil, para garantia dos direitos de aprender das crianças.

Confirmo, ainda, que é essencial desenvolver uma formação que promova a autonomia do pensamento, da ação e da palavra. Do pensamento, na medida em que leva o professor a pensar por si mesmo, de acordo com princípios racionais e à revelia das coações externas, dogmas, mitos e alienações, entre outros. Da ação, na medida em que forma os profissionais para a realização dos projetos aos quais o homem se propõe livremente. Da palavra, na medida em que, a nossa sociedade existe pela palavra, por isso, para que alguém seja autônomo precisa aprender a dizer a sua palavra, no sentido da autonomia conquistada, compreendida e vivida na coletividade.

Diante do exposto, tenho clareza de que a responsabilidade pela mudança desse cenário não é exclusiva dos formadores de professores. Posso afirmar, de acordo com as constatações da pesquisa, que a responsabilidade para (re)pensar os processos formativos de professores da Educação Infantil, envolve diferentes atores sociais, que precisam compreender a formação como *locus* de conhecimentos, de aprendizagens docentes e de auto(trans)formação permanente dos envolvidos, para que possam agir de forma consciente, problematizadora e transformadora de sua realidade.

Com o sentimento de (in)conclusão desta investigação, conforme as constatações da empiria, confirmo a tese defendida de que as experiências de formadores na formação continuada de professores da Educação Infantil podem ser efetivadas na perspectiva de auto(trans)formação, possibilitando aos envolvidos a (re)interpretação de experiências, a reelaboração de crenças e de teorias dos professores, por meio da reflexão e da conscientização, mobilizando-os para a construção dos projetos de si, comprometidos com a auto(trans)formação, com a transformação e emancipação de professores.

Como experiência de análise das constatações da pesquisa e, com base em minha prática formadora de professores, reconheço que a construção deste trabalho remeteu-me vivenciar um processo de auto(trans)formação, de (re)construção das minhas concepções e experiências na formação de professores. O desenvolvimento da tese, portanto, ofereceu-me a oportunidade de rever, de aprofundar aprendizagens e de amadurecer o desejo de ir mais longe em meu desenvolvimento profissional. O desejo que me move ao escrever as palavras finalizadoras desta escrita acadêmico-científica (Tese) é que ela suscite novas indagações, reflexões instigando a ampliação de conhecimentos, saberes e fazeres sobre o objeto de estudo.

Para finalizar, chegando ao ponto de que talvez devêssemos ter partido e me questionando sobre o que ficou do escrevido, dou por encerrado este texto com novas aprendizagens, poucas certezas e muitas perguntas, pois o conhecimento se move a partir das perguntas. Mesmo assim, ousou dizer que tenho certeza que a pesquisa tem um legado importante: provocar reflexões sobre a urgente necessidade de gestores, de formadores de professores, professores e das políticas públicas assumirem o compromisso de tornar viável uma formação de professores pautada na educação humanizadora, dialógica, que possa contribua para uma auto(trans)formação de professores.

No papel de pesquisadora e de professora, registro meu contentamento e encantamento ao encerrar minhas palavras de pesquisadora e professora avançando em meu desenvolvimento profissional, por meio de, entre outros fatores, estudos de pós-graduação, em um país em que poucos têm esse privilégio de comemorar o progresso nos estudos. Por esse motivo, sinto-me

na responsabilidade de dar às colaboradoras da pesquisa, aos municípios envolvidos e às instituições que constituíram espaços de desenvolvimento da empiria, meus parabéns e agradecimentos, propondo-me a colaborar com todos os envolvidos no sentido de apoiar a constituição de grupos de estudos nos municípios pesquisados, oportunizando experiências de pesquisa-formação, em benefício dos formadores de professores e da formação continuada dos professores, na certeza de meu inacabamento como pessoa e profissional, tenho muito a aprender. Estou sempre a caminho...

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Supervisão e Formação de Professores**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

ALTET, M. Qual (quais) profissionalidade(s) dos formadores em formação contínua? Por um perfil poliidentitário. *In*: ALTER, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. (Orgs). **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BARRETO, E. S. de S.; GATTI, B. A. **Professores do Brasil**. impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

BARROS, M. do D. M. R. N. **Contributos da formação continuada para a prática educativa dos coordenadores**. Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2020.

BARROS, M. do D. M. R. N. **Formação continuada**: contributos para a prática educativa dos coordenadores pedagógicos no contexto escolar, 2017. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPI – Universidade Federal do Piauí – Teresina, 2017.

BATISTA, S. H. S. S. Coordenar, avaliar, formar: discutindo conjugações possíveis. *In*: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs) **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 5. ed. São Paulo: Edições Lo-yola, 2006.

BAUER, M. W; KONDER, L. **Walter Benjamin**: o marxismo da melancolia. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

BEILLEROT, J. **La Formacion de Formadores**: entre la teoria y la práctica. Buenos Aires-Argentina: Ediciones Novedades Educativas, 1996.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRAGANÇA, I. F. S. **Histórias de vida e formação de professores**: diálogos entre Brasil e Portugal [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012, 312 p. ISBN: 978-85-7511-469-8. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f6qxr/epub/braganca-9788575114698.epub>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRANDÃO, C. R. **Educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/principal.htm.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em URL: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEF, 1998.

BRASIL, **Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

BRUNER, J. A construção narrativa da realidade. **Critical Inquiry**, v. 18(1),p. 1-21, 1991.

BUBER, M. **El camino del ser humano y otros escritos**. Madrid: Fundación Emmanuel Mounier, 2003.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com história de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, 28(1), p.11-30, jan/jun, 2002.

CANÁRIO, R. **Educação de Adultos: um campo e uma problemática**. Lisboa: Educa, 2000.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Becoming Critical**. Londres: The Falmer Press, 1986.

CASAS, E. R. A relação entre formação inicial e permanente dos assessores. In: MONEREO, C.; POZO, J. I. (Orgs.). **A prática de assessoramento educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CASTALDI, M. J. Z. D. **Autoformação de formadores: uma construção na relação teórico-prática do chão da sala de aula**. São Paulo: SESI-SP, 2012.

CHENÉ, A. A narrativa da formação e a formação dos formadores. In. NÓVOA, A; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, E. L. **A Resistência do Professor diante das novas Tecnologias Educacionais. 75f**. Monografia (Especialização em Novas Tecnologias na Educação) Universidade Estadual da Paraíba, Secretaria de Educação a Distância – SEAD, Campina Grande, 2010.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, maio/ago. 2006.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: UFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DOMINICÉ, P. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

DOMINICÉ, P. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010b.

- DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Trad. Andréa Sthael M. da Silva. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- DUBET, F. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.
- ELLIOT, J. (ed.) *Reconstructing Teacher Education*. London: Falmer Press, 1993. In: GARCIA, C. M. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto-Portugal: Editora Porto, 1999.
- FERNANDES, C.; TERRA, A. **40 Horas de Esperança, o Método Paulo Freire**: política e pedagogia na experiência de Angicos. São Paulo: Ática, 1994.
- FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.
- FERRY, G. **Pedagogia de la formación**. Buenos Aires Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.
- FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.
- FRANKLIN, C. G. **Academic lives**: memoir, cultural theory, and the university today. The University of Georgia Press Athens & London, 2009.
- FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P. **Conscientização**. Trad. Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016a.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 23. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2016b.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 62. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016c.
- FREIRE, P. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha prática. 2. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015b.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, 15 (41), 2001. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/eav/article/view/9805>. Acesso em: 05 out. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 33. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, H. C. L. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, n. 68, p.17-44, 1999.

FREITAS, M. B. O brincar a formação continuada e a profissionalidade do professor da educação infantil. **In: Encontro Luso-Brasileiro sobre Trabalho Docente**, 1., 2011, Maceió. Anais... Maceió, 2011

FURLANETTO, E. C. Formação de professores: a transformação das matrizes pedagógicas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED – Novo Governo, novas políticas? O papel histórico da ANPED na produção de políticas educacionais, 26, **Anais...** Poços de Caldas/MG: ANPED, 2003.

GADAMER, H.-G. **Hermenêutica em retrospectiva**. Petrópolis: Vozes, 2009.

GADAMER, H.-G. Texto e Interpretação. In: GRONDIN, J. (Org.). **O pensamento de Gadamer**. São Paulo: Paulus, 2012. p. 261-310.

GADAMER, H.-G. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 15. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

GADAMER, H.G. **Verdade e método I**: traços fundamentais de mais uma hermenêutica filosófica. Traduzido por Flávio Paulo Meurer. Bragança Paulista, SP: Universitária São Francisco; Petrópolis: Vozes, 1997.

GADAMER, H.G. **Verdade e Método II**: complementos e índices. Tradução Flávio P. Meurer. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2011.

GADOTTI, M. Paulo Freire e a educação popular. **Revista Trimestral de Debate da FASE**, Rio de Janeiro, ano 31, n. 113, p. 21-27, jul./set. 2007. Disponível em: <https://fase.org.br/wp-content/uploads/2007/09/proposta-113-final.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2018.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GASTALDI, M. V. Um olhar para a formação de formadores na formação continuada na educação infantil. **Revista Acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz (VERAS)**. São Paulo, v.3, n. 1, 2013.

GATTI, B. A. (Org.). **Construindo caminhos para o sucesso escolar**. Brasília: Unesco, Inep, MEC, Consed, Undime, 2008.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GIROUX, H. A. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HENZ, C. I.; SIGNOR, P.; SOARES, I. Andarilhando: Movimentos que se entrelaçam em Marie-Chistine Josso e Paulo Freire. **Espaço Pedagógico**, v. 27, n. 3, Passo Fundo, p. 750-775. Set/dez. 2020. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/12379>. Acesso em: 15 abr. 2020.

HENZ, C. I. Círculos, dialógicos investigativo-formativos: pesquisa-formação permanente de professores. In: **Seminário Nacional com Paulo Freire**, 8., Bento Gonçalves, **Anais...** Bento Gonçalves, RS. 2014b. p. 448-457. E-book.

HABERMAS, J. **A lógica das ciências sociais**. Trad. Marco Casanova. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito**. Trad. Paulo Meneses. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

HERMANN, N. M. A. Leitura e escrita no campo filosófico-educacional. **Revista Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 65-82, abr. 2010.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2007.

HAUBRICH, Marisa Baptista; CRUZ, Sandra Oliveira da. A Formação Continuada na Educação Infantil e suas Contribuições na Prática Pedagógica: experiências implantadas na rede municipal de ensino de Parobé. In: **I Seminário Internacional de Educação, III Seminário Nacional de Educação e I Seminário PIBID/FACCAT. Jun/2016**. Disponível em: <https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/A%20FORMACAO%20CONTINUADA%20NA%20EDUCACAO%20NFANTIL%20E%20SUAS%20CONTIRBUICOES.pdf> – Acesso em 03 mai 2023.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez. São Paulo, SP. 2011.

JOSSO, M.-C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago. 2006.

JOSSO, M.-C. **Caminhar para si**. Trad. Albino Pozzer. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2010a.

JOSSO, M.-C. **Experiências de Vida e Formação**. Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira. 2. ed. rev. e ampl. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010b.

- JOSSO, M.-C. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 136-139, ago./dez. 2009.
- JOSSO, M.-C. **Experiências de vida e de formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.
- KRAMER, S. Infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- KRAMER, S. Educação Infantil: a inversão da dicotomia entre o ensino público e o privado. **Revista Educação por Escrito – PUCRS**, v. 3, n. 1, jul. 2012. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/viewFile/11109/8106 >. Acesso em: 19 jul. 2021.
- KRAMER, S. **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009.
- KRAMER, S. (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.
- KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.
- KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002
- LAMY, M. Dispositivo de formação de professores: para qual profissionalização? In: ALTET, M.; PERRENOUD, P.; PAQUAY, L. e colaboradores. **A profissionalização dos formadores de professores**. São Paulo: Artmed Editora S.A, 2003.
- LEITE FILHO, A. **Educadora de educadoras: trajetória e ideias de Heloísa Marinho**. Uma história do jardim de infância no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC/Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio – Rio de Janeiro, 1997.
- LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MACHADO, A. M. **Abrindo caminho**. São Paulo Ática, 2003.
- MARIN, A. J. (Org.) **Educação Continuada: reflexões alternativas**. Campinas: Papirus, 2000.
- MARQUES, M. O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.
- MEIRELES, C. **Cecília Meireles de bolso**. Porto Alegre: L&PM, 2013, p. 168, verso V.

MELO, R. A.; BARROS, M. do D. M da R. N. Experiência do Programa Educação Infantil em Ação: perspectivas e desafios. In: MELO, R. A.; MELO, K. R. A. M.; MACHADO, K. C. da. **S. Educação do Campo e Agroecologia: formas e modos de educar e de sobreviver no Semiárido piauiense**. Teresina: Acadêmica Editorial, 2020, v. 1, p. 31-41.

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: 12 dez. 2021.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Rev. e Ampl. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MORAES, R. **Da noite ao dia: tomada de consciência de pressupostos assumidos dentro das pesquisas sociais**. Porto Alegre: Mimeo, 2006.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: análise de conteúdo? Análise de discurso? In: MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2016. p. 139 – 162.

MORAN, J.M.; MASETTO, M.T.; BEHRNS, M.A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto PROSALUS. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 143-175.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prossalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NUNES, M. F.; CORSINO, P.; KRAMER, S. (Coord.). **Relatório de pesquisa educação infantil e formação de profissionais no estado do Rio de Janeiro (1999-2009)**. Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011.

NUNES, A. I. B. L.; NUNES, J. B. C. Papel dos formadores, modelos e estratégias formativos no desenvolvimento docente. Série-Estudos. **Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande, MS, n. 37, p. 167-185, jan./jun. 2014.

OLIVEIRA, S.. M. Para uma política de formação continuada: a formação do professor formador de professor. In: XVI END MINAYO IPE: Didática e prática de ensino compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade. **Anais...** Campinas - SP,

2012. Disponível em:

<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/16211/1/Silvia%20Matsuoka%20de%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2015.

ORTEGA y GASSET, J. La Rebelión de las Masas. Madrid: **Revista de Occidente**, Alianza Editorial, 1983.

PASSEGGI, M. C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, M.C.; SILVA, V. B. (Org.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PASSEGGI, M. C. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PASSEGGI, M. C. **As duas faces do memorial acadêmico**. Natal, RN: UFRN, 2005.

PENA, A. C. Formação de professores de educação infantil: memória, narrativa e inteireza. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 72-86, jan./abr. 2017

PENA, A. C.; TOLEDO, L. P. B. Formação de professores de creches comunitárias: uma experiência na Baixada Fluminense/RJ. In: Congresso Internacional Cotidiano – Diálogos sobre diálogos, 4., 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFF, 2012.

PERRENOUD, P. (Org.). **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva do ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógicas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PINEAU, G. **Temporalidades na Formação: rumo a novos sincronizadores**. São Paulo: Triom, 2003.

RICOEUR, P. **A metáfora viva**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 2002.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância**. Cadernos de Educação, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SARTRE, J. P. **O existencialismo é um humanismo**. Trad. Vergílio Ferreira. São Paulo: Abril S.A., 1973.

SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M. Formação inicial de professores: uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais. In: ANDRÉ, M. D. A. (org) **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/formacao_de_professores_148.pdf> Acesso em: 20 jul. 2021.

SNOECKX, M. Formadores de professores, uma identidade ainda balbuciante. In: ALTET, M., PERRENOUD, P.; PAQUAY, L. (e col.). **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2003.

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

SOUZA, E. C. de. O conhecimento de si, as narrativas de formação e o estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experimental de formação inicial de professores. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

SOUZA, V. L. T. O Coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 5 ed. São Paulo: Layola, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

VAILLANT, D.; GARCIA, C. M. **Las tareas del formador**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2001.

VAILLANT, D. Formação de formadores: estado da prática. **Documento do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe – PREAL**, n. 25, out. 2003.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Clacso. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VYGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor Libros, 1995.

VYGOTSKY, L.S. 2001. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

ZITKOSKI, J. J. Ser Mais. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 426-428.

APÉNDICE(S)

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: PROFESSORES FORMADORES ESCREVIVENDO EXPERIÊNCIAS DE AUTO(TRANS)FORMAÇÃO.

Pesquisador Responsável: Antonia Edna Brito e Maria do Desterro Melo da Rocha N. Barros.

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí-UFPI

Telefone para Contato: (86) 994610168 e 981625949

Local da Coleta de Dados: Redes Municipais de Educação dos Municípios de Juazeiro do Piauí, Castelo do Piauí, Buriti dos Montes, São Miguel do Tapuio e Assunção do Piauí.

Prezado (a) Formador(a) de Professores,

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí, situado no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella – Bairro Ininga, CEP 64049-550 – Teresina/PI – Fone (86) 3237-2332, E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br, constitui-se num órgão colegiado multidisciplinar e independente, que atua na apreciação de projetos de pesquisa científica que envolve seres humanos, garantindo, como corresponsável, a proteção aos participantes da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa Humanos do Campus Ministro Petrônio Portella está com retorno gradual de funcionamento das atividades presenciais do referido Comitê, com atendimento na segunda, quarta e sexta-feira das 08:00 às 13:00.

Dentre as atribuições do CEP/UFPI, em seu Art. 7º, ressaltamos, a garantia da proteção à integridade e aos direitos dos participantes de pesquisas quando da avaliação dos protocolos de pesquisa; o acolhimento dos participantes de pesquisas ou denúncias de abusos, notificações ou infrações éticas que estejam interferindo nos princípios morais e/ou éticos, notificando o (a) pesquisador(a) responsável ou suspendendo a continuidade do projeto de pesquisa; requerer à instância competente a instauração de sindicância em caso de denunciada irregularidade de natureza ética na condução da pesquisa e apurar a existência de irregularidades éticas na condução de pesquisas postas sob apreciação do CEP- UFPI/CMPP, comunicando tal fato à CONEP para as providências devidas.

Dessa maneira, você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa em educação sobre as experiências formativas dos formadores de professores da Educação Infantil na perspectiva de auto(trans)formação dessas experiências. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo, qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir e, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

A pesquisa que será desenvolvida na área da Educação está vinculado ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí-PPGED/UFPI, e tem como tema: **PROFESSORES FORMADORES ESCREVIVENDO EXPERIÊNCIAS DE AUTO(TRANS)FORMAÇÃO**. Propomos como objetivo geral: analisar experiências dos formadores na formação continuada de professores da Educação Infantil na perspectiva de auto(trans)formação dessas experiências. Para análise das experiências objetivaremos especificamente em um primeiro momento descrever as experiências de formadores na formação continuada de professores da Educação Infantil para compreender as concepções de formação continuada que norteiam as experiências de formadores de professores da Educação Infantil e partir disso interpretar o que os formadores narram sobre si e sobre suas experiências na formação continuada de professores da Educação Infantil para finalmente elaborar projetos

de si como formadores de professores para materializar a formação continuada como horizontes de pensar e fazer emancipatórios.

A pesquisa a ser desenvolvida para responder as indagações referentes ao assunto em discussão tomaremos por base o método autobiográfico apoiada nos seguintes autores Dominicé (2005); Passeggi (2009); Josso (2004; 2010); Delory-Momberger (2006) e Chené, (1998), pela natureza de seus princípios, apresenta-se como um sistema de técnicas que são possíveis de intervenção, como também pela necessidade de integrar o sujeito e um objeto, pela a valorização da subjetividade e pela as possibilidades de reflexão sobre a experiência. Por ser um método estruturado em bases comportamentais constituído de forma a considerar as experiências individuais responde a necessidade heurística de trazer respostas a dificuldades e problemas que envolvem a formação dos formadores dos professores.

Por considerarmos o processo de reflexão crítica como uma atitude fundante para a formação humana, me dedicarei a analisar experiências dos formadores na formação continuada de professores da Educação Infantil na perspectiva de auto(trans)formação dessas experiências. Ao examinar a importância das narrativas e autobiografias da experiência para pensar a pessoa que realiza a formação como sujeito autobiográfico usando para isso entrelaçar dos conhecimentos da experiência como retomada de consciência que levarão a descoberta dos processos de condicionamento inacabamentos que impedem a premissa de “Ser mais”. (Freire, 2015, p.11).

Nessa perspectiva, utilizaremos os procedimentos de produção de dados da pesquisa narrativa autobiográfica serão fundamentadas na perspectiva dos trabalhos de Josso (2010), que acredita nas narrativas como formação da própria vida e Freire (2015b), que defende o direito de homens e mulheres “dizerem sua palavra” e terem o diálogo como centralidade dos processos de aprender uns com os outros pelo que não se mostra nos relatos, mas que são ouvidos pela escuta sensível e pelo olhar atento aos comportamentos que os Ateliês com propostas dialógicas intencionam e propiciam.

Assim, os dispositivos de dados serão as Agendas com notas e memórias da experiência formadora e os Ateliês itinerantes de biografização, que serão utilizados de forma articulada, O primeiro servirá para traçar o perfil dos sujeitos e selecionar os participantes do estudo. Em seguida, após a seleção dos participantes optei pelas agendas de notas e memórias das experiências formativas, pois, dentro das metodologias qualitativas, apresenta-se como um instrumento apropriado de análise das experiências dos atuantes nas redes de ensino, permitindo não só explicar ações de formador, como também possibilitará a compreensão dos processos de constituição da experiência formadora dentro do contexto escolar.

Subsidiariamente ao registro das agendas de notas e memórias das experiências formativas pelos formadores de professores realizarei os Ateliês itinerantes de biografização. Ao todo, estão previstos quatro encontros de interação formativa subdivididos em seis momentos, conforme orienta Delory-Momberger (2006), na organização dos Ateliês biográficos, que inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga as três dimensões da temporalidade (passado, presente e futuro) e tem como objetivo fundar futuramente um sujeito que se transformou no seu fazer do ser formador. Inspirada em Adele Chené, (2014) é minha intenção, no conjunto da atividade formativa e produção das narrativas, ligar a expressão individual a expressão coletiva de interpretação e reconstrução de significados que a formação e a reflexão da experiência podem trazer para melhor compreensão das atitudes práticas no cotidiano das redes de ensino desenvolvendo os processos formativos dos professores em serviço.

Você terá garantia de acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa, em qualquer etapa do estudo, para os esclarecimento de eventuais dúvidas no horário de 8h às 12h e das 14h às 18h, de segunda a sexta feira através dos telefones: (86) 994610168 (Profa. Dra. Antonia Edna) para tratar de assuntos gerais relacionados a pesquisa, deste ao metodologia do estudo e os

procedimentos de produção de dados e/ou (86) 9 81625948 (Profa. Ma. Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros) para dialogar sobre o início e etapas do projeto bem como outros assuntos relacionados ao cumprimento do cronograma, como também pelos seguintes email's antonedna@hotmail.com e/ou desterrobarros@hotmail.com. Nesse contexto empírico acredito que o método autobiográfico e a metodologia de análise de dados proposta pela Análise Textual Discursiva dialogam com base nos autores Moraes; Galiazzi, (2006), com a proposta de estudo de analisar as experiências dos formadores de professores em suas vivências de formação na Educação Infantil. Organizada em quatro focos, a Análise Textual Discursiva visa, inicialmente, à desmontagem dos textos, seu exame nos mínimos detalhes. Na sequência, desenvolve-se o estabelecimento de relações entre cada unidade, procurando-se a identidade entre elas, para, logo após, captar o que emerge da totalidade do texto, em direção a uma nova compreensão desse todo. Por fim, o processo de pesquisa, nesta metodologia de análise, é autoorganizado, exigindo do pesquisador uma imersão, a completa impregnação nas informações do texto analisado, sendo esta rigorosidade uma necessidade para que o novo tenha condições de ficar evidente.

Toda pesquisa apresenta um percentual de risco, sendo assim assumimos o compromisso de minimizar possíveis riscos, caso ocorra algum tipo de sentimento ou desconforto ao rememorarem o seu percurso pessoal e profissional frente a temática em estudo. Se de fato você sentir algum tipo de constrangimento ou incomodado em qualquer fase da pesquisa, você terá plena decisão ou liberdade para ausentar ou desistir do estudo sem nenhuma penalidade jurídica. Caso ocorra algum tipo de problema durante a realização do estudo, será garantida assistência psicológica aos participantes da pesquisa pelos pesquisadores responsáveis.

É assegurado aos sujeitos participantes da pesquisa, conforme Resolução 510/2016 – Cap. III, Resolução 510/ 2016- Sessão II e Resolução 466/ Cap. III, a garantia de ressarcimento, indenização e assistência integral, bem como o acesso total aos resultados da presente pesquisa. Os benefícios gerados a partir da presente pesquisa serão indiretos, tendo em vista que os resultados da pesquisa poderão contribuir para se refletir sobre a temática em estudo, podendo apresentar novos direcionamentos que proporcionem implicações significativas para o desenvolvimento do trabalho do Formador de professores, assim como, ao processo de formação continuada. É válido ressaltar que as informações fornecidas por você não sigilosas, por decisão unânime dos participantes da pesquisa sendo assim, a sua privacidade não será garantida. Os participantes da pesquisa serão identificados com autorização prévia registrada e assinada neste documento, durante o processo de realização como também quando os resultados deste pesquisa forem divulgados.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e os pesquisadores não comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, por decisão dos participantes da pesquisa que decidiram terem suas identidades reveladas. E você terá livre acesso as todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Esclareço ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____ RG n. _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa intitulada “**PROFESSORES FORMADORES ESCRIVENDO EXPERIÊNCIAS DE AUTO(TRANS)FORMAÇÃO**” como interlocutor(a). Tive pleno conhecimento das informações que li, descrevendo o estudo citado. Discuti com a doutoranda Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros sobre a minha decisão em participar desse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, os prazos para entrega dos materiais para produção de dados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro que a minha participação é isenta de despesas. Concordo, voluntariamente, em participar como interlocutor deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo. A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará em penalidade ou prejuízos.

Preencher quando necessário

- () Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos;
 () Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.
 () Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação;

Castelo do Piauí (PI), _____ de _____ de 2022

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do(a) participante.

TESTEMUNHAS:

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido desta da pesquisa com seu representante legal para a participação neste estudo.

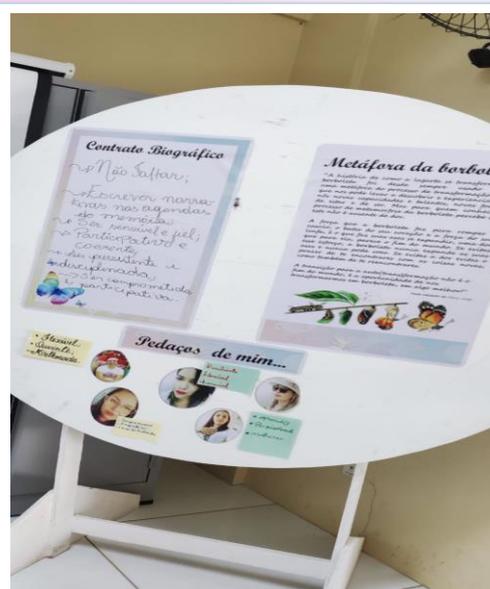
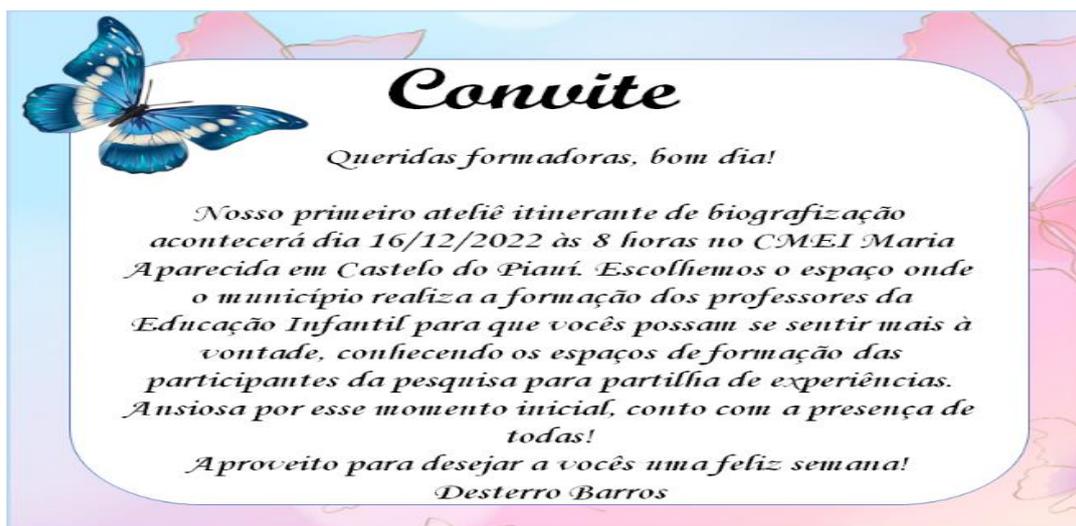
Castelo do Piauí (PI), _____ de _____ de 2022.

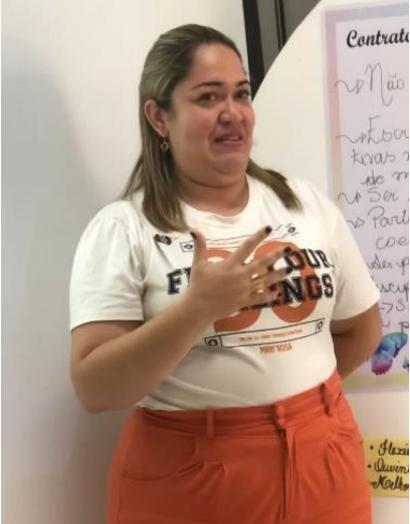
Pesquisador responsável

Observações complementares:

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI.

APÊNDICE B - IMAGENS DO 1º ATELIÊ





ANÁLISE DO 1º ATELIÊ

Tema: **Como me tornei a formadora de professores que sou hoje?**

PROPÓSITOS

- Apresentar os objetivos da pesquisa;
- Descrever os dispositivos da pesquisa-formação;
- Integrar os participantes para a colaboração narrativa e biografização.

NARRATIVA ORAL	NARRATIVA ESCRITA PÓS-FORMAÇÃO	ANÁLISE INTREPRETATIVA DAS NARRATIVAS	ANÁLISE INTERPRETATIVA-DIALÓGICA DE NARRATIVAS
<p>- Como me tornei formadora de professores?</p> <p>A- Minha trajetória como formadora, ela iniciou... eu comecei a trabalhar em Juazeiro em 2001 e cidade Pequena, Cidade Nova...você sabem que o grupo da secretaria faz de tudo. Todo na secretaria lá, acho que tinham as cinco pessoas e as cinco pessoas tinham que dar conta de visitar a escola. E aí era aquela época que nem todos os professores tinham formação ainda. E aí veio aquele programa pró-formação, não sei se vocês se lembram dele. E esse programa pró-formação, vai eu e minha parceira de trabalho também fomos, formar esses professores. A gente fazia uma formação em campo maior com eles e aí depois a gente ficava fazendo os encontros dos municípios. Então, eu iniciei aí, nessa formação. Depois veio um outro programa chamado Quali Escola, que ele estava formando o letramento, o letramento matemático e português. E aí também eu fui fazer essa formação. Então assim, passei muito tempo trabalhando na coordenação pedagógica.</p>	<p>Como me tornei formadora de professores?</p> <p>A-Refletindo, cheguei à conclusão que sou um ser inacabado, em constante informação, na busca incessante pelo conhecimento atualizado.</p> <p>A cada encontro informativo que participo, seja como formadora ou ser em formação, me coloco como aprendiz, pois são nesses momentos de trocas de experiências e vivências que crescemos como profissionais e como pessoas em formação buscando a melhoria contínua, dessa forma, nos preparamos para as oportunidade de estarmos ladeados para alcançar melhores resultados nesse mundo tão competitivo onde precisamos preparar profissionais que sejam capazes de ser transformarem todos os dias, que sejam bem resolvidos e tenham gestão emocional, pois o saber é mutável, o que ontem era aplicável, hoje é questionado, por isso, a formação profissional é um processo contínuo.</p> <p>Parafraçando Paulo Freire: “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retornando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”.</p>	<p>Narrativa oral: para A- as experiências anteriores colaboram com as atividades de formação. Nas secretarias de educação de cidades pequenas de tudo se faz um pouco, então mesmo fazendo outras atividades iniciou sua tarefa formando professores. Atuou sempre em programas de formação continuada financiados pelo governo federal e em regime de colaboração um programa de iniciativa própria da secretaria municipal.</p> <p>Narrativa escrita: Se reconhece como um sujeito inacabado em busca constate pelo conhecimento, se coloca a posição de aprendiz justamente com os pares em formação, reconhece que esse saber é mutável em transformação e que precisamos de profissionais preparados para atuar no mundo competitivo precisando para isso também da gestão emocional. Reconhece que a cada dia que passa melhora como formadora e nos últimos três anos tem se dedicado mais a profissão de formadora embora ocupe outras funções.</p>	<p>Como me tornei a formadora de professores que sou hoje?</p> <p>UNIDADES TEMÁTICA</p> <p>Todas foram convidadas, mesmo passando por processos seletivo para participar de programas, mas foram convidadas pelas secretarias para participar.</p> <p>Todas atuam ou atuaram em programas do governo federal e/ou estadual em colaboração com os municípios, mas que três desses municípios já tem iniciativas próprias de formação.</p> <p>Três formadoras assumem de que as experiências anteriores como professoras e coordenadoras pedagógicas contribuíram para a experiência formadora.</p> <p>As cinco reconheceram que ser formador e formar os pares é uma função desafiadora, e no início eram inseguras,</p>

<p>Na coordenação pedagógica, eu não vejo como apenas como uma visita, uma supervisão do trabalho do professor, mas uma formação com o professor. Então o coordenador, ele tem que dar possibilidades para que o professor estude, aprenda juntamente com ele e desenvolva metodologias que vá favorecer aquela dificuldade, né? Que ele está passando. E agora com o programa PRO-BNCC, com a questão da educação infantil, que mudou totalmente. Então, a gente tem que reaprender e mais difícil do que aprender é reaprender, esquecer aquilo que a gente achava que era correto, que a gente tinha o costume de fazer e fazer algo novo. Totalmente diferente. Agora estou no PPAIC e no programa de formação continuada do próprio município.</p>	<p>Dessa mesma forma, e a construção de um bom formador: caminhando, retornando, recomeçando, refazendo em busca do sonho de formar. A cada dia, me torno uma formadora melhor porque busco melhorar com o melhor que as pessoas podem me ofertar e assim tento ofertá-las o melhor que tenho. Iniciei minha trajetória informativa em 2003, porém, nos últimos 3 anos tenho me dedicado com mais afinco estou no programa de formação do município e cada dia me apaixono pelo que faço porque faço com amor e minhas companheiras/parceiras recebem e retribuem com o mesmo amor. Continuemos nessa busca incansável pelo conhecimento com o intuito de transformar a vida e histórias...</p>		<p>mas que precisam se preparar e se tornar cada vez melhor para atuar na formação, como também precisam de apoio, pois são muitos problemas externos que interferem na formação.</p> <p>As trocas de experiências com os professores contribuíram com as formações e para a melhoria da prática delas como formadoras.</p> <p>Ao do processo foi possível perceber que nas formações as atividades grupais que promovam reflexões e que elas devem tratar dos problemas reais que os professores enfrentam em sala de aula.</p>
<p>E-A primeira vez que trabalhei como formadora foi o ciclo da alfabetização no PNAIC, em 2018 e percebi que ao longo das minhas formações, eu fui melhorando a cada encontro, porque assim, já tinha trabalhado antes com formação, já, mas também eu não sabia assim de imediato que eu iria ficar na educação infantil. Quando eu fiz, que eu me inscrevi e tudo, eu achava que eu ia ficar com o ciclo. E aí eu estava com toda a certeza que eu não ia ficar na educação infantil, eu ia ficar com o ciclo. Aí quando a outra colega me ligou, Eleoneide, por favor, deixa eu ficar com o ciclo, porque eu já sou coordenadora do primeiro ao quinto ano, e eu achei isso aí também justo pelo que</p>	<p>Como me tornei a formadora de professores Comecei a trabalhar como formadora no ciclo de alfabetização na época do PNAIC, era duas formadoras no ciclo e nós não dividia as turmas e assim minha participação em está à frente da formação era pouca, pois ficava mais na parte logística da organização. Sendo a parceira que ficava com a formação, embora não deixasse de dar a minha contribuição, mas foi no ano de 2021 surgiu um novo programa do PPAIC, parecido com PNAIC. Fui selecionada recentemente para o PPAIC, aceitei o desafio mesmo trabalhando com o ensino fundamental I, II e o EJA. Tive experiência com educação infantil nos anos de 2013 a 2016, era coordenadora</p>	<p>Atuou em programas financiados pelo governo Federal e pelo regime de colaboração entre estado e município. Mesmo sendo formadora atuava mais a logística e organização, o que muitas vezes acontecem nas formações de os profissionais não assumirem de fato o papel de formador. Assumi o compromisso de ser formadora, mas sem saber que ficaria na educação infantil, sendo que sua única experiência era como coordenadora pedagógica também nessa etapa, e já trabalhava com outras etapas menos com essa. Se sente segura porque as pessoas que estão a educação infantil sempre dão apoio e isso tem sido para</p>	<p>Se reconhecem como aprendizes, sujeitos em processo de formação. É uma atividade desafiadora é preciso reaprender e convencer os professores a fazer algo novo, pois são muitas as mudanças após a BNCC, na Educação Infantil.</p>

<p>ela me pediu, e aí imediato, não pois tudo bem.</p>	<p>pedagógica de um núcleo no qual tinha duas escolas de educação infantil, mas que também era o ensino fundamental I e II. Já quando iniciei as formações em 2022 de educação infantil, não estava atuando na área de educação infantil, foi muito difícil para mim pois não estava no chão da escola. Hoje me sinto uma pessoa privilegiada, pois tenho pessoas que me apoiam e me segura a minha mão quando preciso. Procuro sempre me dedicar, e a cada dia poder dar o melhor de mim nas formações, são momentos maravilhosos, pois aprendo também com os professores trocando experiência e conhecimentos.</p>	<p>ela forme e aprenda junto com os professores.</p>	
<p>J-A questão do compromisso, a partir do momento que eu assumi esse compromisso, eu já sabia da minha responsabilidade. E não sabia que teria tantas coisas que eu teria que ser flexível. Porque a gente sabe que a realidade não é só minha, mas de todo mundo. Passei 14 dias em coma e quando acordei minha preocupação era com uma formação que eu tinha que fazer na escola. E a questão do compromisso é algo muito importante pra mim. Eu conheço o chão da escola, eu fiquei 4 anos como coordenadora pedagógica da educação infantil, até o 9º ano, então eu sei a dificuldade também. E é bom a gente testar a experiência, antes de entrar numa área de formação, ou numa secretaria, pra não ser só aquela questão do eu acho que é assim, né? Fui convidada em 2021 para assumir a superintendência e formação da Educação Infantil no município. E nesse tempo o que mais tenho adotado em minha prática é a flexibilidade, minha gente, eu acho</p>	<p>Como me tornei formadora de professores? Aprendi que trabalhar com problemáticas própria dos professores é essencial, pois acredita na ideia de que é importante levar as problemáticas a discussão e a reflexão proporcionando momentos de compartilhamento de experiências entre os professores em minhas formações e que as compartilhar esses problemas recorrentes e também as ações desenvolvidas para solucionar essas situações a oportunidade aos demais de colocações problema e proporem ações a serem desenvolvidas nessa diversas situações. Transmitir ao grupo confiança é necessário para que haja uma interação proveitosa com os professores. Sempre trago a proposta de permitir um tempo das minhas formações para que os professores se expressem e essa é uma estratégia para manter o envolvimento e a interação do grupo de professores comigo é com os demais participantes desse grupo.</p>	<p>Relata sobre o compromisso e a responsabilidade de ser formador, assume a função de coordenadora pedagógica serviu de experiência para atuar na formação. Relata dos desafios de ser formadora, dos inúmeros percalços que surgem na formação que não são de responsabilidade do formador, mas que afetam a qualidade da formação. Reconhece que o compartilhamento de experiência com os professores favorece a aprendizagem como formadora. É importante trabalhar as problemáticas reais, promovendo reflexão grupal. É importante para o formador transmitir confiança do que sabe para os professores.</p>	

<p>que é uma das palavras mais importantes que estão presentes nas nossas formações. Porque é uma coisa que não dá certo aqui, é um transporte que não foi, é um...é tudo. É a refeição que não é do jeito que você queria, é um local que não tem... A extensão é lá em cima, não tem ar-condicionado, calor.</p> <p>Então, na minha última formação, eu tive que dividir em lugares diferentes, com desespero, porque o calor estava tão grande no lugar que a gente estava, que a Desterro conhece muito bem, que a gente teve que colocar 40 professores dentro de uma sala de aula, por causa do ar-condicionado.</p>			
<p>L- Mas, quando eu tive uma experiência em Brasília, eu trabalhei em uma empresa de coach. E lá, nós fechávamos um pacote, nós fazíamos trabalhos, cronogramas de estudo para concursos e vestibulares. Voltando para São Miguel, recebi um convite para trabalhar na Secretaria de Educação e realmente também eu fiz essa pergunta. Eu acho que eu não vou dar conta. Até pela fala da colega, eu hoje estou formando professores meus, de fato. Professores que são experientes, que já tem uma longa caminhada. E eu me sentia muito pequena. Falei, Marceli, eu sou muito pequena diante de tudo isso. realmente ainda sou. Comecei a buscar e ela falou assim, você. aí para uma formação do PRO-BNCC. Eu fiquei ali olhando os formadores, buscando, entendendo. E eu me apaixonei ali.</p> <p>Eu disse assim, eu poderia tentar mesmo. Poderia tentar. E aí depois eu fui</p>	<p>Ao longo da minha jornada acadêmica vivi a possibilidade de experiências inúmeras práticas docentes em escolas das redes municipais e estaduais. Acompanhar essas experiências fizeram com o que surgissem algumas indagações sobre o ato de formar. Comecei minha experiência como formadora na modalidade da educação infantil, etapa esta que já tinha tido um primeiro contato como professora, vivenciar o chão da sala de aula me fez perceber que o processo de multiplicar o conhecimento vai além da mera reprodução de conhecimento e sim de todo um contexto de escuta e aprendizagem.</p> <p>Minha experiência, como formadora marcou não só minha vida profissional, mas também a pessoal. Passei por um momento traumático e após 14 dias eu tinha a minha tão sonhada formação, decidi que iria fazer a apresentação e mesmo com tantos receios, olhares e indagações eu consegui ministrar uma belíssima formação.</p>	<p>Reconhece que ser formador é uma atividade desafiadora que as vezes se sente pequena, em observar os mais experientes. Começou recentemente no PROBNCC, mas se apaixonou. Ter passado pela experiência de professora fez com surgissem muitas indagações sobre o ato forma, fazendo-a perceber que o ato de formar vai além de reproduzir conhecimento. formadora hoje é formadora do programa municipal de formação dos professores. As experiências tem marcado sua vida profissional e pessoal. As formações tem sido uma fuga, pois ela se tornou viúva e 14 dias depois estava iniciando sua função como formadora municipal.</p>	

<p>convidada para apresentar as duas práticas lá da Educação Infantil em Luiz Corrêa.</p> <p>E aí a Marcelle disse, você vai ser a formadora do FormaSMT, da Educação Infantil. Você vai abrir a jornada pedagógica, eu não vou trazer ninguém de fora. E aí eu fiquei internalizando todo esse problema. Eu disse, meu Deus, é uma jornada pedagógica. E assim, nunca esperei participar de um evento grandioso, aonde eu fosse ser uma referência lá.</p> <p>E isso eu confesso, tem tirado o meu sono um pouquinho. Eu tenho ficado inquieta, ansiosa pra chegar o momento.</p>	<p>Depois deste dia fui me encantando pelo ato de partilhar conhecimento com meus colegas.</p> <p>Minha carreira com formadora contínua, e hoje eu formo meus colegas de profissão através do programa Municipal avança SMT, com a modalidade da educação infantil. A cada dia que passa me apaixono mais pelo ato de formar e pretendo me aperfeiçoar cada vez mais, nesta área tão desafiadora.</p>		
<p>D- Posso dizer que cai de para quedas na formação. Eu trabalhava em Crateús, nos cursos de administração e comércio, na escola integral, de ensino médio, e a gente preparava esses jovens, então eu ficava com a parte técnica e estágio desses jovens.</p> <p>E aí só em 2021 foi que eu vim mesmo pro mundo da educação infantil. Foi algo bem desafiador pra mim, compartilho aqui com a colega, porque foi difícil, apesar de eu já ter a formação, já conhecia um pouco, mas a Desterro conhece os professores do Buriti, são professores que já estão na ativa há bastante tempo, já estão perto de se aposentar, principalmente os da educação infantil, já são os que estão há muito, muito tempo, já são professores cansados, bem cansados, e pra você chegar, uma pessoa nova, com ideias que já eram implantadas lá, mas que já tinha resistência, principalmente na sede, o que</p>	<p>Quem sou como formador de professor? São Miguel</p> <p>Sou a que ouve o professor que procura auxiliar e resolver conflitos, percebo que vamos aprendendo uns com os outros. Entendo que devemos olhar a prática da sala de aula para saber ofertar a possibilidade de mudanças. Gosto de refletir logo após o encontro para entender se de fato as expectativas daquela formação foram concretizadas, eu sou aquela que durante a preparação e planejamento, pensa na participação de todos, pensa em uma formação reflexiva e principalmente participativa. E compartilhamento de experiências existem para fortalecer a prática em sala de aula de todos.</p> <p>É sempre importante ouvir para refletir e aprender e trocar conhecimento como me tornei a formadora de professores que só hoje? Me tornei formadora meio de paraquedas. Tudo é novo e você precisa ganhar a confiança dos professores. É</p>	<p>Iniciou recentemente na educação infantil, em 2021, tinha experiência apenas com ensino médio, tornando a tarefa desafiadora, pois os professores da educação infantil estão com idade avançada, próximos de se aposentar e são muito resistentes, principalmente os da sede.</p>	

<p>eu percebo é que os professores, eles são resistentes, muito resistentes na sede. No interior, na zona rural, a gente consegue fazer com que eles apliquem, vivenciem o que a gente propõe, mas na sede eu sinto ainda muita dificuldade, muita resistência.</p>	<p>preciso se mostrar seguro naquilo que está falando e fazendo é preciso acreditar que você está vivenciando. Acredito que os caminhos que percorremos nos levam a momentos como esse.</p> <p>O que vivenciamos em sala de aula nos prepara de certo modo para viver experiência como em tudo vai nos moldando a ponto de nos sentimos preparado ou em construção para formar pessoas. Afinal em sala também formamos pessoa. É uma experiência que vale a pena ser vivida.</p>		
---	--	--	--

APÊNDICE C - IMAGENS DO 2º ATELIÊ:







ANÁLISE DO SEGUNDO ATELÊ

Tema: Balanços das experiências e a descoberta do inacabamento PROPÓSITOS

- Descrever as experiências de formadores na formação continuada de professores da Educação Infantil.

NARRATIVA ORAL	NARRATIVA ESCRITA PÓS-FORMAÇÃO	ANÁLISE INTREPRETATIVA DAS NARRATIVAS	ANÁLISE INTERPRETATIVA-DIALÓGICA DE NARRATIVAS
<p>ALEKASANDRA: me sentia afetada no útero quando alguém e fazia alguma crítica negativa. Que sempre vai exigir os que concordam com vocês, que discordam. Então aquilo mexia tanto comigo, eu ficava tão mal, né? E aí não é uma coisa assim de uma hora pra outra que você vai, mas não é um processo que você internalizando, né?</p> <p>Que sempre vai existir as pessoas que vão concordar com você e sempre vai existir as pessoas que vão discordar de você, mesmo que você procure fazer as coisas de forma correta, sempre vai ter alguém pra dizer alguma coisa que que você vai se magoar, né? Eu levo ir mais pra esse lado, De aprender a lidar com essas situações mais negativas, essas situações que às vezes até nos estabiliza e deixa a gente assim, meu Deus é e isso mesmo? Será? Nos leva a refletir se estamos realmente com a razão, se que a gente tá fazendo a coisa certa mesmo? Ou será que a pessoa que está falando isso tem razão. É isso nem tudo depende de mim, da Alessandra, gente isso é uma evolução muito grande.</p> <p>Também queria essa é a evolução, porque as vezes os professores trazem essas demandas, né?</p> <p>Que não são diferentes da dos municípios de vocês pra gente e a gente quer de fato resolver, né e não depende da gente, né?</p>	<p>Procuro levar para as formações vivências que são viáveis e aproveitáveis na prática em sala de aula. Como atuo diretamente como gestora da educação infantil, fica mais fácil acumular experiência compartilhando saberes e conhecimentos nada melhor do que o chão da escola para adquirir essa experiência.</p> <p>Dessa forma a cada encontro formativo adquiro novas experiências, troca de vivência que levo para a escola, bem como levo para as formações as experiências realizadas na escola, trilhando um caminho harmonioso, levando em conta a realidade existente, suas dificuldades e as possíveis mudanças que são necessárias para melhoria educacional. Temos adquirido bons resultados, uma transformação através da formação reflexiva.</p> <p>Essas experiências levo pra vida, superações, transformações, tudo através do querer e do fazer pedagógico intencional.</p> <p>Muito grata por participar contribuir e partilhar essas vivências com tantas pessoas, transformando vidas.</p>	<p>Atuar diretamente como gestora da educação infantil, me ajudou acumular experiências no compartilhamento de saberes e conhecimentos do chão da escola, que me ajudam nesse processo de formação. Essas experiências são levadas para as formações, considerando as realidades existentes trilhando um caminho harmonioso das experiências que ajudam na superação das dificuldades, promovendo mudanças por meio de uma formação reflexiva quem tem trazido bons resultados. Nesse cenário algumas pessoas (professores) irão discordar de mim e até me magoar, no entanto o melhor caminho a seguir é fazer o que é correto. Como formadora tenho consciência que nem tudo depende somente de minhas ações e misturar relações vai afetar o convívio com os profissionais que formo, mesmo não dando para dissociar totalmente, mas devemos ter consciência que esse processo é inacabado e precisamos evoluir.</p>	<p>Atuar na gestão do chão da escola colabora com as experiências formadoras.</p> <p>As diferentes realidades e a formação reflexiva promovem trocas de experiências que ajudam superar dificuldades.</p> <p>As experiências como formadora promovem consciência que nem tudo depende da ação formadora.</p> <p>A consciência do inacabamento promove maturidade para não misturar relações que afetem o convívio entre formadores e professores.</p>

<p>Não depende, tem muita coisa que a gente tenta, que a gente procura, que a gente argumenta, mas infelizmente não depende, né?</p> <p>Afeta o seu convívio com outras pessoas que não tem nada a ver. Então, o que é do trabalho deve ser do trabalho.</p> <p>Lógico que a gente não tem como dissociar totalmente, mas os problemas do trabalho são do trabalho.</p> <p>Cheguei em casa já com o tempo tão limitado pra que a gente ama pra ainda, né? Ficar pensando nessas coisas, então acho que é um processo de evolução mesmo e construir esse conhecimento.</p> <p>Às vezes não é com você, mas talvez com algo que você falou, né?</p> <p>Mas, mas as vezes a gente acha que é com a gente, né?</p> <p>De repente não é, com a Daniele, mas alguma coisa que desagradou na formação ou alguma coisa ali no processo e eu não estou em um processo acabado, né?</p> <p>Porque eu sou um processo novo pra mim, mas a gente vai seguindo e aprendendo e eu quero internalizar isso da Alessandra.</p>			
<p>DANIELLE: Eu acho que quando a gente, quando eu trabalhei como formadora desses alunos, desses adolescentes, acho que a gente já pega uma, vamos dizer, uma experiência de falar, e eu acho que o falar, o demonstrar, um pouco mais de segurança, eles não me desafiaram assim, como a Janaína, de estar perguntando, de ir questionando, não.</p> <p>Até porque no Buriti eles não fazem muito isso, eles falam nas costas, depois eles falam, eles não falam assim, Daniela, isso e isso, não.</p>	<p>Sou a que ouve o professor que procura auxiliar e resolver conflitos, percebo que vamos aprendendo uns com os outros. Entendo que devemos olhar a prática da sala de aula para saber ofertar a possibilidade de mudanças. Gosto de refletir logo após o encontro para entender se de fato as expectativas daquela formação foram concretizadas, eu sou aquela que durante a preparação e planejamento, pensa na participação de todos, pensa em uma formação reflexiva e principalmente participativa. E</p>	<p>O que vivenciei em sala de aula me preparou de certo modo para viver experiência formadora e como tudo foi me moldando a ponto de me sentir preparada ou em construção para formar pessoas. Como formadora as experiências vêm principalmente do ato de ouvir e deixando as professoras falarem e isso foi me dando segurança para questionar. Muitos professores confundem a função do formador e querem tudo pronto somente para eles executarem desde o plano de ensino</p>	<p>As vivências em sala de aula preparam para experiência formadora.</p> <p>As experiências formadoras vêm principalmente do ato de ouvir e deixar os professores falarem.</p> <p>A função do formador é confundida com preparador de tarefas para o professor executar.</p>

<p>A Daniela fez isso, a Daniela disse isso, e aí depois as diretoras, as coordenadoras de escola vão me dizer, Daniela, é assim, você falou isso, enfim, não tem muito esse diálogo, eu sinto essa dificuldade, porque eles não gostam de falar assim, Daniela, isso e isso. Tirar dúvida.</p> <p>Tirar dúvida, não, eles falam pra depois, eu acho que esse é um problema que a gente enfrenta.</p> <p>Mas, a gente segue, com os desafios, a gente vai tentando, conciliando, fazendo algumas, tentando mudar essas práticas, não é fácil, não, gente.</p> <p>Eu peço pra vocês que é bem isso, porque os professores da educação infantil, eles querem que a gente dê tudo pronto, eles não querem pesquisar nada, eles não querem pesquisar nada, nada, nada, então você tem que dar tudo pronto, planejamento é pronto, atividade é pronta, o que você vai desenvolver no dia é pronto, a rotina é pronta, é só pra eles executarem, eles não gostam de pensar, de refletir, produzir, e vencer a rotina do aluno, porque uma coisa é eu fazer pra rede, outra coisa é ele vivenciar na sala de aula, com as particularidades da sala de aula, né, outra vivência, não é a mesma, a minha vivência que eu tenho que ver como um todo, mas ele tem que ver como um ali particular, como cada aluno, com as particularidades de cada criança, né, mas assim, a gente vai seguindo, vai ofertando o que a gente acha que é o correto, mas essas dificuldades elas existem, com certeza, e eu vivi, não são muitas escolas, são só oito escolas, e tem uma escola que é lá no Miraima, que só é três alunos, e a gente tem dificuldade muito grande, porque é muito seriado, nasce oito,</p>	<p>compartilhamento de experiências existem para fortalecer a prática em sala de aula de todos.</p> <p>É sempre importante ouvir para refletir e aprender e trocar conhecimento. O que vivenciamos em sala de aula nos prepara de certo modo para viver experiência como em tudo vai nos moldando a ponto de nos sentimos preparado ou em construção para formar pessoas. Afinal em sala também formamos pessoa. É uma experiência que vale a pena ser vivida.</p>	<p>até as atividades a serem realizadas. Refletir após o encontro ajuda a entender se de fato as expectativas daquela formação foram concretizadas. Durante a preparação e planejamento da formação, penso na participação de todos, numa formação reflexiva e principalmente participativa, com possibilidades de compartilhamento de experiências para fortalecer a prática deles em sala de aula de todos(as).</p>	<p>A ações da formação vão desde o planejamento da formação que envolve a participação de todos e compartilhamento das experiências para fortalecer a prática.</p>
--	--	---	--

<p>nove alunos juntos, e aí pra educação infantil é bem complicado, outra prática errada que tem, que eu acho que é errada, é que os pais vão pra sala de aula, ali é antigo, ali é muito antigo, e a gente achou que tinha cortado com a pandemia, mas infelizmente não totalmente, não totalmente, as mães, a gente foi agora fazendo essas avaliações diagnósticas, numa sala de crianças de quatro anos, a mãe lá, quatro anos, não justifica mais, a gente vai pra lado e lado, aí atrapalha o desenvolvimento da criança, ela fica só aqui, nas pernas da mãe, eu achei que a gente tinha, com a pandemia, porque quando a gente voltou, a gente pediu que os pais não entrassem na escola, achei que a gente tinha acabado, mas não acabou totalmente, diminuiu significativamente, mas não, não acabamos com essa prática, apesar da gente ter agora os monitores, parece que os pais não confia no professor, eu vejo isso, e aí a gente tem mais gente dentro da sala, os monitores, mas ainda assim tem essa resistência, eu ouvi mesmo falando com a Tia Aninha, que é a minha filha, não sei o que fazer, que é a diretora da escolinha da sede, mas esse é um desafio que a gente vai ter que superar, e é isso, gente.</p>			
<p>JANAÍLDA: Aqui gente que todo mundo colocou coisas bem parecidas que terminaram em tudo na mesma discussão, né? Então a minha fala não é diferente, coloquei aqui e faça o que eu posso dentro das minhas possibilidades e não é uma coisa que já tá acabada, tá em construção ainda, tanto que eu disse que semana passada eu tive crise. Então foi recente. Então e uma das coisas que eu fazia muito era a mesma coisa que vocês falaram pra absorver todo mundo como</p>	<p>Quais as experiências tenho acumulado como formadora na formação continuada com professores na educação infantil? Nesse processo como formadora de professores, surgem a cada formação diversos desafios, que através da superação acabamos acumulando experiência. Aprendi que sou formadora também em processo de formação que mesmo que ainda inacabada continue em busca de me</p>	<p>As experiências não são estanques elas estão em construção, dentre elas a de que tudo não depende de mim, e quando as coisas não derem certo termos consciência de até foi o nosso papel ter cuidado de ouvir, mas não absorver tudo, o processo para ter consciência disso é longo porque sempre que algo está bem aparece outros desafios e isso é o que dá sentido continuar se descobrindo e</p>	<p>As experiências não são estanques elas estão em construção entre elas: a consciência do papel do formador, o cuidado em ouvir, mas não absorver tudo.</p> <p>Novos desafios dão sentido a tarefa do formador, por isso ele nunca está pronto.</p>

<p>se fosse diretamente pra mim, tudo que tivesse ligado a educação infantil até na questão da lotação eu me sentia culpada mesmo sabendo lá no fundo que a última palavra não era minha. E a gente a gente se cobra por quê? Porque a gente conhece o perfil e a gente já sabe que não vai dar muito certo. E geralmente isso se concretiza no dia a dia. E eu até tive e uma situação essa semana de algumas vezes eu entregar porque não se identificou ali e eu já sabia que não ia dar certo e foi colocada pra mim porque não deu certo onde estava. É esse o nosso Marco ainda da educação infantil é achar que qualquer pessoa que não deu certo em outro lugar vai dar certo na educação infantil. Porque faz é mais fácil e a gente sabe que não é, né?</p> <p>E o desafio deles são diários, eu lembro que ali no que a Desterro apresentando o slide tinha a questão de quem contribuiu, né?</p> <p>E eu não poderia falar em outra pessoa a não ser ela mesma, porque foram inúmeros momentos em que eu precisei e preciso até hoje vou dar uma não me responde lá ou quando eu pergunto uma coisa que ela fica pensando eu digo fiz alguma coisa errada é uma pessoa que contribuiu, contribuiu muito. Pra que eu possa me desenvolver.</p> <p>Eu não estou num nesse patamar ainda da Alessandra. Meu Deus. Eu tinha, eu tinha uma referência uma pessoa como formadora que era de Desterro agora eu tenho duas e eu gosto muito sempre de citar o seu nome porque eu me vejo assim nas suas falas e eu me identifico com elas eu ainda não sei me expressar como você mas eu estou no caminho quando eu crescer quem sabe né?</p>	<p>superar e melhorar a cada dia como formadora e como profissional.</p> <p>Aprender a ter controle emocional em situações inesperadas como falta de equipamento ou a falta de transporte para os professores são alguns exemplos de desafios hoje já praticamente superados. Mas o maior desafio de todos concretiza é conscientizar os professores sobre a importância da formação continuada e os benefícios trazidos para auxiliá-los em suas rotinas diárias de sala de aula.</p> <p>A cada nova formação um desafio novo, mas em contrapartida tudo isso gera experiências e vem refletindo em sala de aula e com nossas crianças resultado das orientações repassadas com certeza me fortalecem.</p> <p>Além disso observar na metodologia dos professores reflexas desses momentos formativos é outro fator importante nesse processo.</p> <p>A vontade de superar desafios é o que me incentiva afinal, se não tem desafios a superar não se tem experiências para contar.</p>	<p>aprendendo todos os dias e nunca se sentir pronta, porque não é uma única situação que nos define. Então em todo processo de superação dos desafios acumulo experiências que nos tornam melhores profissionais, como por exemplo: aprender a ter controle emocional em situações inesperadas e que com certeza afetarão a qualidade da formação.</p> <p>Entre os maiores desafios que colaboram para o acúmulo das experiências tem sido conscientizar os professores sobre a importância da formação continuada e os benefícios trazidos para auxiliá-los em suas rotinas diárias de sala de aula, em contrapartida tudo isso gera experiências e vem contribuindo para atuação deles em sala de aula com as crianças resultado das orientações repassadas durante a formação com certeza me fortalecem a prática docente. A vontade de superar desafios é um incentivo, afinal se não tem desafios a superar não se tem experiências para contar.</p> <p>.</p>	<p>A superação dos desafios e acúmulo de experiências tornem os formadores melhores profissionais.</p> <p>Conscientizar os professores que formação continuada auxilia nas rotinas diárias da sala de aula, fortalecendo a prática docente.</p> <p>A vontade de superar desafios é um incentivo, afinal se não tem desafios a superar não se tem experiências para contar.</p>
---	---	---	--

<p>Interessante, eu não me acho que eu me expresse bem. Amiga, mas gente é que persegue. Então gente eh com o que eu percebi isso e é uma é a consequência do que vem acontecendo todos os dias na na nossas rotinas a gente tem que aprender que o que a gente pode fazer é o que está dentro das nossas facilidades porque se a gente não conseguir e trabalhar essas ideias o que que a gente vai adoecer como que a gente vai formar professores se o nosso emocional é a nossa mente não tiver porque tem a parte da escuta eu até coloquei nas minhas experiências que o que eu sempre gosto de fazer é abrir um espaço pra escutar mas tem que ter cuidado também de escutar, pra não absorver tudo.</p> <p>Porque nem tudo depende da gente. E tinha outra pergunta no final e que eu esqueci.</p> <p>E se você se sente inacabado? Com certeza não. O processo dela é longo, vai demorar porque sempre que a gente acha que está bem em uma determinada coisa aparece outras outros desafios e eu acho que isso é o que dá sentido continuar se descobrindo e aprendendo todos os dias e nunca se sentir pronta, porque eu acho que não é uma nenhuma coisa que nos define.</p> <p>Eu falo essa questão do Alessandra, mas e ela ela entende também, né? Tem um lado assim. Porque a gente não nunca está pronto, a gente sempre tem algo pra melhorar e pra aprender e é isso.</p>			
<p>ELEONEIDE: Que eu tinha que conquistar a confiança dos professores.</p> <p>Por que? E em Juazeiro alguns anos anteriores nas formações os professores eles não acreditavam na equipe da SEMEC. Se não fosse um profissional que viesse de fora</p>	<p>Na minha trajetória de formadora na educação infantil apesar de ser pouco tempo, pois reiniciei no ano 2022, adquiri muitas experiências tanto com minha formadora regional com meus colegas formadores como também com os</p>	<p>Entre as experiências acumulada a primeira delas foi conquistar a confiança dos professores e ter envolvimento muito no processo formativo, mobilizando todos os professores para assim desenvolver o</p>	<p>Conquistar a confiança dos professores mobilizando-os para melhorar a prática.</p> <p>Saber ouvir, como formadora iniciante não ouvia.</p>

<p>pra fazer as formações não era uma formação boa para eles.</p> <p>Então assim, quando a Desterro começou a trabalhar em Juazeiro ela foi vendo que algo precisaria melhorar nessas formações. Porque a pessoa vinha, fazia a formação ia embora e os problemas ficavam. Junto a equipe ela disse que era papel da equipe estudar se preparar para ganhar a confiança dos professores. Então, a partir daí, as formações começaram a serem realizadas pela equipe SEMEC, os coordenadores, institucionais.</p> <p>Enfim, toda a equipe se reunia para organizar e se engajar nas formações.</p> <p>E isso, no decorrer das formações, eles foram entendendo que não precisaria vir ninguém de outra cidade pra estar fazendo as formações no próprio município.</p> <p>Então, pra mim, quando eu comecei a fazer formações naquela época foi difícil eu preferia ficar mais na parte da logística. As coisas foram mudando e hoje fico feliz por ter a confiança dos professores que eu formo.</p> <p>Não se recusam e assistem a formação inteira, algo que não era visto antes, em toda formação, ele leva aquilo que você repassa e faz nas escolas com as crianças isso é um ponto positivo que vem acontecendo em Juazeiro.</p> <p>Saber ouvir deles, outra coisa que aprendi com a experiência, antes eu quase não fazia isso. Nas minhas formações eu procuro sempre estar ouvindo eles, é uma forma de me conectar a escola, o que que eles pretendem e aí é como a Alessandra falou, tem vezes que ele diz, olha a minha escola não tem isso, não tem aquilo, por quê na escola não tem e aí é como a gente fica né?</p>	<p>professores, pois são trocas de conhecimento, experiencia que cada um leva em sua bagagem. Uma pessoa que tenho aprendido muito também é a consultora Desterro Barros, muito tenho aprendido com ela, sempre ela me orienta. Sou uma formadora que me envolvo muito no processo formativo, e o papel importante é em mobilizar todos os professores para assim desenvolver o trabalho mais eficaz, com o objetivo de cada vez, mas melhorar a pratica dos professores em sala de aula.</p> <p>O que venho observando é em cada formação o aperfeiçoamento que está tendo nossos docentes, um ótimo engajamento e para mim são experiencias positivas, pois assim tornamos capazes de oferecer melhor a qualidade do ensino que nossas crianças precisam ter.</p> <p>E como sabemos hoje a educação infantil é tão nova para nós, e como formadora estou aprendendo sobre a especificidade, pois são ações simultâneas, pois ensino e aprendo ao mesmo tempo com os professores.</p> <p>E hoje vejo já alegria de compartilhar é em perceber resultados que são planejados e trabalhados por eles em sala de aula. Isso me deixa feliz em saber que o que fiz está sendo compartilhada de forma positiva e é isso que nos alimenta dando mais gás de positividade vendo pessoas disponível a aprender e transformar e multiplicar aquilo que é de importante para nossos alunos na sala de aula. E os resultados obtidos em sala de aula nos orgulha muito como formadora.</p>	<p>trabalho mais eficaz, com o objetivo de melhorar a prática dos professores em sala de aula. Saber ouvir deles, outra coisa que aprendemos com a experiência, a falta de experiência como iniciante não permitia esse processo de escuta. Hoje a educação infantil é tão nova para nós depois da BNCC, e como formadora estou aprendendo sobre a especificidade, pois são ações simultâneas, pois ensino e aprendo ao mesmo tempo com os professores. É preciso ter disponibilidade para aprender, para assim acolher saberes dos professores, pois são muitos os desafios que chegam trazendo reflexões sobre o que devemos fazer, aprendemos muito com os pares, e as formações promovem mudanças na aprendizagem das crianças por isso traz uma grande satisfação, alegria com nosso trabalho, e assim vão se restabelecendo novos desafios. Hoje ser formadora é não perder de vista essa educação infantil que acolhe, respeita e ensina toda e qualquer criança.</p>	<p>Se formar, formando, acolhendo saberes, trazendo reflexões de como fazer, como formadores aprendemos com os professores.</p> <p>A BNCC trouxe mudanças que promoveram mudanças nas formações e na aprendizagem adas crianças. Ser formadora é não perder de vista essa educação infantil que acolhe, respeita e ensina toda e qualquer criança.</p>
---	--	--	--

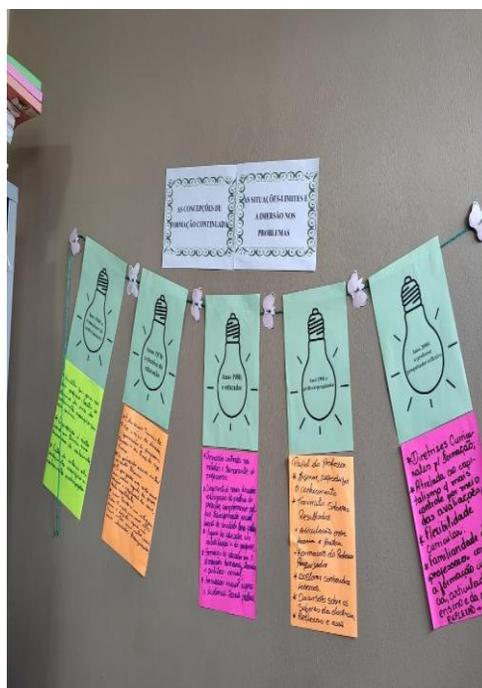
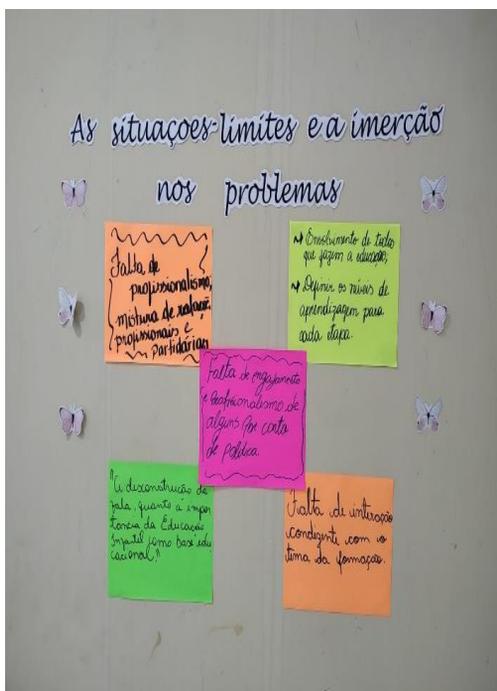
<p>Sem saber o que fazer numa hora dessa. Por quê? Porque escola tem, outras não tem. Isso é como a Alessandra falou, a gente não depende da gente, se nós pudéssemos, a gente daria, tudo que eles precisam para realizar uma boa prática. Damos suporte a formação orientando, tirando dúvidas, mas nem tudo depende da gente, mas na parte que eu era mesmo coordenadora.</p> <p>E eu comecei a pegar uma coisa que não era minha. A escola começou a mudar de gestor, só tirando um pouquinho do Então entrava em gestão ele não entendia a escola, não sabia.</p> <p>E quem era que estava lá?</p> <p>Um ano entra outro gestor. Esse que não sabia mesmo quem é que estava lá?</p> <p>Eu. Ou seja, eu fiquei fazendo as duas partes e por um lado eu deixei muito a desejar em alguns momentos eu deixei desejar na parte pedagógica, né?</p> <p>Então por conta disso aí eu tive muitas críticas né?</p> <p>Eu falo assim, se você tem uma equipe de trinta e poucos vinte e sete professores, então tem dois que lhe você consegue, né?</p> <p>Conquista vinte e quatro, mas você não conquista dois, que dois tá ali só pra quanto ou pior, melhor pra comentar sobre o que é bom ele demora, rodar, mas o que é ruim.</p> <p>Muito rápido. Dentro de meia hora e assim eu vivi um ano passado, eu vivi o pior ano da minha vida, mas assim, eu tô aqui, vou falar só em coisas boas.</p> <p>Então, a gente tem muito, mas eu vou ficar mesmo com a confiança dos professores, que isso muito positivo, que lá a gente não tem mais esse problema. Nossa jornada, quando é época da jornada pedagógica é a própria</p>	<p>Outra experiência vivida é que como formadora preciso ter disponibilidade para aprender, para assim acolher novos saberes pois são muito os desafios que chegam e que o meio principal é reflexão muito naquilo que temos que fazer, pois temos que pensar e refletir, vejo que aprendo muito com as pares mas que também produza mudanças na aprendizagem das crianças por isso traz uma grande satisfação, alegria com nosso trabalho, e assim restabelece para novos desafios.</p> <p>Hoje ser formadora é não perder de vista essa educação infantil que acolhe, respeita e ensina toda e qualquer criança.</p>		
---	--	--	--

<p>SEMEC que justamente com a gente faz toda aquela, né?</p> <p>Aquela logística e acontece que no final todo mundo sai satisfeito, né? Outra coisa é que a experiência aperfeiçoa o processo, essa última formação foi maravilhosa, e por isso que eu disse que a gente entrou esse ano com o pé direito, a formação não só forma, mas engaja os professores. E a gente já vê que hoje eles estão envolvidos, já dão ideias, já diz assim, é melhor, vamos tentar mudar isso. Por isso que eu acho que esse ano Juazeiro vai ser um ano muito bom.</p>			
<p>LORENA: Vivenciar e ouvir os relatos. É a outra metade do formato. Eu quando comecei a fazer formação sempre coloquei a questão da escuta, diferente de ouvir. Inúmeros são os desafios e o ato de ouvir é uma atitude que levo para dentro das escolas também, pois formo professores que estão nas escolas. Para coordenadores e gestores. Sempre que eu digo algo, eu peço para eles terem cautela, eu não estou mandando, eu estou apenas passando uma sugestão, eu quero escutar/ouvir o que o professor acha, o professor eu acho que eles devem fazer sim, e você? Das minhas formações, uma dessas experiências mais significativas que eu trago pra mim é isso, tem dado certo. A maioria dos meus problemas assim nem tanto são com os professores. Às vezes é quem está ali na escola. Ele não quer levar a responsabilidade, ele não quer assumir pra dizer assim, olha professor você tem que fazer sim, nós vamos fazer assim, não é. Eles não sabem ouvir, eles já querem logo andar. Porque eu estou aqui e na escola é assim, eu já ouvi relatos, quem manda sou eu, ah tá e não é assim. Então, sempre quando eu chego</p>	<p>Me preocupo em apenas não levar só conhecimento a ser transferido, e devido ao que está me inquietando, então venho acumulando experiências com as diversas formas de “Formar os Professores”. Uma delas é saber ouvir e refletir. Essas práticas têm enriquecido os momentos de discussões entre formador e professor, estreitando laços. Formar não é uma tarefa fácil, saímos do protagonismo para mediar conflitos, aprendizagens estratégias e possíveis resultados. As experiências que venho adquirindo, me fazem refletir que a busca por conhecimento me faz perceber que as práticas precisam ser aprimoradas. Entender o dia-a-dia dos professores, olhar para eles e para mim, como profissionais inacabados, percebo inúmeros são os desafios encontrado por eles, me fazem entender que preciso ter um olhar individualizado e que a cada encontro, fica mais sensível no quesito: as necessidades de cada um. Ouvir relatos sobre as vivências em sala de aula e até mesmo angústias dos</p>	<p>Quando comecei a fazer formação sempre coloquei a questão da escuta, que é diferente de ouvir, o que eu passo são sugestões e preciso escutar o retorno deles. Formar não é uma tarefa fácil, saímos do protagonismo para mediar conflitos, aprendizagens estratégias e possíveis resultados. As experiências que venho adquirindo, me fazem refletir que a busca por conhecimento e me faz perceber que as práticas precisam ser aprimoradas. Entender o dia-a-dia dos professores, olhar para eles e para mim, como profissionais inacabados, percebo inúmeros são os desafios encontrado por eles, me fazem entender que preciso ter um olhar individualizado e que a cada encontro, eles ficam mais sensíveis no quesito de relatar as necessidades de cada um. Ouvir relatos sobre as vivências em sala de aula e até mesmo angústias dos colegas, tem proporcionado ao grupo momentos de escuta necessárias, que promovem uma reflexão que me</p>	<p>Escutar e não somente ouvir. Esses momentos proporcionam ao grupo uma reflexão coletiva.</p> <p>Formar é uma tarefa complexa que envolve mediar conflitos.</p> <p>As experiências nos fazem perceber que as práticas precisam melhorar.</p> <p>É preciso nos vermos como profissionais inacabados.</p> <p>Muitos desafios que carecem de olhar individualizado de uma escuta sensível que nos transformam como profissional e pessoas.</p>

<p>nos meus momentos de formações, eu abro um espaço pra ouvir as angústias deles, que são muitas, porque nós somos professores. Nós conhecemos o ambiente, as nossas páginas, sabe os nossos desafios não tenho como impor pra cada um, pra cada professor que tá ali, setenta professores que eu tenho e agora mais aí ele dizer que ele vai fazer e seguir a minha cartilha. Eu gosto e é um dos meus diferenciais, é ouvir. As vezes eu escuto e vou como a Alessandra colocou. Não posso resolver eu não preciso internalizar porque não depende de mim.</p> <p>Porém Eu venho fazendo, viu Alessandra? Já tem uns dois momentos que eu vou fazendo, porque eu venho pegando umas chibatadas e não depende literalmente de mim, de jeito nenhum. Então, é uma das experiências que eu tive foi a questão do ouvir.</p> <p>O que eu mais faço, não sei se é bom, se é ruim, se é um ponto positivo ou negativo. Mas às vezes eu direciono ao grupo e eu coloco isso. O que vocês querem ouvir de mim? O que vocês querem que eu trabalho com vocês, quais são os seus anseios hoje? De que nós vamos conversar?</p> <p>Eu deixo com eles pra que eles decidam o tema, as vezes é difícil pra mim porque é um tema que eu não posso fazer que nem a Desterro, eu não posso encarar nada, né? Eu tenho que arrumar, eu tenho que mostrar. Mas tem dado muito certo, principalmente como formadora. Ouvi cada um dos professores de vocês cada necessidade ver o que a aquilo que nos compete dentro das possibilidades, mas tem dado certo gente assim as minhas angústias são grandes por que quando você se depara eu tenho inúmeras situações na secretaria, eu participo de muitas áreas ontem</p>	<p>colegas, tem proporcionado ao grupo momentos de escutas necessárias, que promovem uma reflexão que me transforma não só como profissional, mas e como pessoa também.</p> <p>Busco sempre prezar por práticas que possam de fato trazer resultados significativo para as crianças</p>	<p>transforma não só como profissional, mas como pessoa também.</p>	
--	---	---	--

<p>ah eu estava na reunião do gabinete do prefeito e de lá eu já saí parte de uma comissão que eu vi aqui na mídia.</p> <p>Eu vi hoje na mídia, mas eu conversando e fale aí no seu currículo onde é que você trabalha e tal, aí eu fui externar tudo que eu faço, tudo que eu participo. A secretária de assistência, ah é por isso que eu te vejo em todo lugar, mas é assim e eu tento assumir e executar tudo e a escuta pra mim foi uma das experiências que eu encontrei dentro da formação. Eu não ia pra escutar, eu ia pra jogar.</p> <p>Pra jogar aquela lâmina, pra dizer tudo que tinha ali, paleta do Paulo Freire, pra botar no Vygotsky ali.</p> <p>Hoje não, hoje eu vou para ouvir, hoje eu caminho na formação toda, hoje eu brinco com os meus professores, eles se divertem, eles aprendem, eu aprendo e saio de lá ó com as escovas já disse próximo o nosso próximo encontro é a almofada que nós vamos sentar no chão vamos deitar vamos conversar.</p> <p>Tem dado certo? A parte do ouvir tem dado certo e só a gente vai encontrando alguns relatos, você ainda pode até cortar essa parte.</p>			
---	--	--	--

APÊNDICE D - IMAGENS DO 3º ATELIÊ







ANÁLISE DO TERCEIRO ATELIÊ

Tema: **As situações-limites e a imersão nos problemas**

PROPÓSITO:

Compreender as concepções de formação continuada que norteiam as experiências de formadores de professores da educação infantil.

NARRATIVA ORAL	NARRATIVA ESCRITA PÓS-FORMAÇÃO	ANÁLISE INTERPRETATIVA DAS NARRATIVAS	ANÁLISE INTERPRETATIVA-DIALÓGICA DE NARRATIVAS
<p>Aleksandra: O primeiro envolvimento de todos que fazem a educação, que é um parecido com o que vocês já colocaram. É a questão da gente levar para a formação as informações e chegar lá na escola muitas vezes, ser barrado pelo coordenador, pelo gestor, porque fala uma outra língua, porque no papel que a formação que todas nós fazemos, existe. O grupo de formação da educação infantil nos últimos anos, ela mudou totalmente. Tem uma outra roupagem e aquele diretor, aquele coordenador que está há 5 anos há 10 anos na escola e ele não se apropria do novo formato da educação infantil. Realmente ele não vai aceitar. Quando o professor chega lá com alguma</p>	<p>Quais as concepções de formação continuada que norteiam suas experiências como formador de professores da educação infantil? Acredito que tenha passado por diversas concepções de formação continuada e traga um pouco de cada para me tornar a formadora que sou hoje, ressaltando que sempre devemos está em constante transformação. Iniciei na docência em 2001, com a formação inicial concluída em 2003, na UESPI, Curso de Pedagogia. Desde então tenho me dedicado principalmente nas áreas de gestão escolar (direção e coordenação pedagógica) e na formação continuada de professores dos anos iniciais e educação infantil. Há uma grande deficiência relacionada a formação de professores. Por muitas vezes a</p>	<p>As concepções mudam porque estamos em constante transformação, acredita-se que essa mudança aconteça por conta das exigências do meio em que vivemos, as situações a serem enfrentadas no cotidiano mudam e como elas mudam as respostas que realizamos para resolver essas situações. Mas infelizmente existem algumas resistências nessas mudanças de concepção principalmente por parte de profissionais que estão ocupando há muito tempo a mesma função, como alguns gestores escolares e coordenadores, encontramos resistências em simples atitudes, algumas orientações da formação são barradas por essa resistência.</p>	<p>As concepções mudam de acordo com tempo histórico e espaços que vivenciamos. Estamos em constante transformação. Resistencia nos profissionais formandos em passar por esse processo de transformação. A necessidade de formação continuada pela incipiência de formação inicial principalmente pelas novas demandas do currículo. Os governantes viram essa necessidade de investir a formação continuada. Apesar do avanço ainda não temos de uma formação centrada na pesquisa e na reflexão teoria-prática.</p>

<p>coisa nova? “É sugestão que a formação quer com alguma é modificação, por exemplo, uma coisa simples que eu tive muita resistência.</p> <p>A questão de aproveitar os espaços da escola, porque as escolas, principalmente as escolas mistas que oferecem essa contingência de ensino fundamental, as crianças Educação infantil não tinham intervalo. As crianças lanchavam dentro da sala, passava o intervalo dentro da sala e permanecia às 4:00 sem sair, sem ter uma interação, sem, sem aproveitar muito espaço. Essa situação simples que a gestão poderia resolver. Uma situação que demorou muito para que os diretores e os coordenadores internalizassem, os professores chegavam lá e falavam da necessidade, das brincadeiras, das interações que o diretor e os coordenadores não aceitavam, que as crianças saíssem da sala de aula, então precisa do envolvimento de todos que fazem parte da educação.</p> <p>A nossa secretária de educação ela é muito mente aberta ela. E nem com a nossa coordenadora de</p>	<p>formação inicial é precária, feita em períodos de férias, sem currículo desatualizado que pouco contribui verdadeiramente com as necessidades dos professores. Os cursos de especialização ofertados, ao alcance dos docentes, não são por escolha, mas por falta de oportunidade. Dessa forma muitas fazem o mesmo curso sem afinidade, só para cumprir com a melhoria do currículo profissional e ganhar um pouco mais.</p> <p>Felizmente, nos últimos anos, cresceu a preocupação por parte dos governantes em ofertar a formação continuada, adequada a necessidade e realidade do professor. Muitas redes de ensino têm seu próprio plano de formação, facilitando a orientação e aprendizado dos docentes. Apesar desse avanço, ainda precisamos melhorar muito até chegar à concepção de uma formação centrada na pesquisa e na reflexão teoria-prática. Não é fácil deixar o modelo tecnicista, visto que nem todas as formações atuais de professores seguem no processo formativa onde o professor é pesquisador reflexivo de sua própria práxis. Nossos professores precisam aprender a serem sujeitos reflexivos, precisam ensinar nossos alunos a</p>	<p>Há uma grande deficiência em relação a formação continuada dos professores, muitos tiveram uma formação precária, realizada em períodos de férias, as universidades não dispõem de uma atualização curricular que consiga acompanhar as necessidades da educação básica. Os cursos de especialização ofertados, ao alcance dos docentes, não são por escolha, mas por falta opção a maioria, não é na área de atuação. Dessa forma muitas fazem o mesmo curso sem afinidade, só para progressão salarial dentro da carreira. Temos muitos desafios em relação a Educação Infantil, questão de definir o nível de aprendizagem de cada criança. Os professores nos cobram respostas. Eles precisam ainda desse direcionamento e nós, eu, pelo menos eu, como formadora, às vezes tenho essa dificuldade porque a gente lê um autor, ele disse uma coisa, a gente lê outra, ele diz outra coisa. Sobre a transição da Educação Infantil para o ensino fundamental. No</p>	<p>Os formadores precisam contribuir com essa mudança, se tornando pesquisadores-reflexivos</p>
---	---	--	---

<p>formação que ela interage muito e ela reforça como a Janailda falou, às vezes, o que a gente diz só não tem peso. Mas quando a fala da secretária de educação, e aí quando a fala dela ainda não traz tanto peso. Ela faz uma circular. É muito, muito bom quando a gente tem esse apoio, né? Da Secretaria de educação, o outro ponto que eu acho que é uma situação problema pra educação infantil é a questão de definir o nível de aprendizagem de cada criança. É o que a gente já colocou a transição, mas o que é que a criança do pré- I e um criança de pré-II precisa aprender se são os mesmos objetivos de aprendizagem.</p> <p>Os professores precisam de respostas, o que eu tenho que ensinar porque se não pode dizer que em português e matemática, mas a minha criança, ela tem que aprender o alfabeto, os numerais, mas o que é que eu vou ensinar? Que número eu vou ensinar esse mês, olha. Qual família? Você pensa a letra, as formas geométricas, as cores etc.</p> <p>Uma coisa que a gente falou muito nessas últimas formações se falava muito sobre a literatura,</p>	<p>pensarem, pesquisarem e nós, formadores de professores, precisamos URGENTEMENTE contribuir com essa mudança, também nos tornando formadores, pesquisadores-reflexivos.</p> <p>MUDANÇA DE ATITUDE DEVE COMEÇAR POR MIM.</p>	<p>primeiro ano, ela vai entrar, sair de um mundinho colorido de Conto, de fadas, E lá no outro vai entrar lá no mundo tenebroso não é só da bruxa, mas da vassoura também que exclui.</p> <p>Muitos municípios tem avançado em relação a formação continuada para a educação infantil, como também de outras etapas da Educação Básica, apesar desse avanço, ainda precisamos melhorar muito até chegar à concepção de uma formação centrada na pesquisa e na reflexão teoria-prática. Precisamos de formações menos técnicas como manuais a serem seguidos. Nossos professores precisam aprender a serem sujeitos reflexivos, precisam ensinar nossos alunos a pensarem, pesquisarem e nós, formadores de professores, precisamos urgentemente contribuir com essa mudança, também nos tornando formadores, pesquisadores-reflexivos.</p>	
---	---	---	--

<p>é que nunca vem escrever e ler, sempre vem ler e escrever. E o que que a gente ensina? A criança a pontilhar escrever, mas ele não lê, não lê, ele copia, mas ele não lê. Se você voltar aqui, as vogais, ele não identifica qual é a vogal a mas se você botar para copiar, ele copia, então nós temos que ensinar primeiro o ler a leitura de mundo, a leitura do cotidiano, depois que ele conseguir ler que. Eles precisam ainda desse direcionamento e nós, eu, pelo menos eu, como formadora, às vezes tenho essa dificuldade porque a gente lê um autor, ele disse uma coisa, a gente lê outra, ele diz outra coisa, né?</p> <p>Aí a gente fica meio em dúvida, mas o que é mesmo nós não vamos alfabetizar, mas nós vamos preparar essa criança para alfabetização. Como é que a gente vai preparar ela? Mas de que forma, como é que ela vai chegar? No primeiro ano, ela vai entrar, sair de um mundinho colorido de Conto, de fadas, E lá no outro vai entrar lá no mundo tenebroso não é só da bruxa, mas da vassoura também que exclui. Então essas são as 2 situações mais problemáticas que eu tenho que a</p>			
--	--	--	--

gente se preocupa mais de estar resolvendo.			
Danielle:	<p>A formação continuada tem como objetivo melhorar a qualidade do ensino ofertado, aliando conhecimento à práticos e ao engajamento. Observando as formações e refletindo sobre sua importância perceber que ela consegue transformar o contexto e a forma como cada profissional exerce sua prática em sala de aula muitas vezes sem se permitir esse movimento de renovação de reflexão que a formação oferece é esquecida no momento que ela se encerra. Entretanto existe aqueles que acompanham e que transformam o contexto da sala de aula, fazendo acontecer de fato uma educação transformadora e cheia de significado, aqueles que entendeu o verdadeiro sentido da formação continuada, que é gerar a transformação do contexto educacional.</p> <p>A formação que acontece com os professores da educação infantil se adequa a formação oferecida pelo estado. Ao final de cada mês é realizado as formações, as orientações todas contextualizadas de acordo com o momento e com a necessidade do momento. Vale</p>	<p>A autorreflexão, a análise, o estudo a observação e a produção de uma boa formação devem fazer parte da ação formadora. É necessário está atenta a realidade de cada escola e observar os acontecimentos para poder acertar nos pontos falhos, que a formação pode ajustar. Enquanto formadores, observamos que a formação consegue transformar contextos dos profissionais que se permitem fazer isso, fazendo acontecer o processo educativo, pois entenderam o verdadeiro sentido da formação continuada, que é gerar a transformação do contexto educacional. Infelizmente ainda encontramos muita resistência por parte de alguns colegas profissionais, exercem sua prática em sala de aula muitas vezes sem se permitir esse movimento de renovação de reflexão que a formação oferece, sendo esquecida no momento que ela se encerra, mas cabe a nós formadores</p>	<p>A formação continuada tem como objetivo melhorar a qualidade do ensino ofertado, aliando conhecimento prático a renovação e engajamento.</p> <p>Muitos profissionais não se permitem fazer esse movimento de renovação e de reflexão que a formação oferece sendo esquecida no momento que ela se encerra, entretanto existe aqueles que acompanham e que transformam o contexto da sala de aula, fazendo acontecer de fato uma educação transformadora e cheia de significado, aqueles que entendeu o verdadeiro sentido da formação continuada, que é gerar a transformação do contexto educacional.</p> <p>O formador deve procurar refletir sua prática fazendo autorreflexão e análise, estudando e observando os resultados da formação, para acertar nas próximas formações os pontos falhos.</p> <p>O formador encontra muita resistência por parte de alguns colegas profissionais.</p>

	<p>lembrar que o esforço é contínuo e de todos que a educação aconteça com qualidade e equidade. Nesse pouco tempo de formadora sempre procuro refletir sobre minha prática, se de fato estou conseguindo, passar aquilo que é idealizado e planejado. A autorreflexão, a análise, o estudo a observação e a produção fazem parte de mim enquanto formadora. É sempre bom está atenta a realidade de cada escola e observar os acontecimentos para poder acertar nos pontos falhos. Porém é realidade também que encontramos muita resistência por parte de alguns colegas profissionais e cabe a nós mitigar esse interesse de quem quer ser o melhor naquilo que se propôs a fazer. Desafios são muitos e diferentes, mas seguimos acreditando na transformação e na qualidade da educação. É como disse Pedro Freire: “educa para transformar”.</p>	<p>mitigar esse interesse de quem quer ser o melhor naquilo que se propôs a fazer.</p>	<p>Cabe a ele mitigar esse interesse de quem quer ser o melhor naquilo que se propôs a fazer.</p>
<p>Eleoneide: O que tem acontece muito lá no meu município é a falta de engajamento de alguns, e a falta de profissionalismo de outros, porque são professores competentes, que tem em dia seus salários, que sabe fazer seu trabalho, que são formados continuamente desde 2013, mas</p>	<p>A formação continuada de professores na educação infantil é um processo essencial para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento profissional. Como formadora de professores dessa área, ao longo das minhas experiências, tenho sido orientada por diversas</p>	<p>As experiências de formação são orientadas pelas diversas concepções. Uma das concepções fundamentais que guia a prática é a abordagem reflexiva. Devemos reconhecer a importância de incentivar os professores a refletir criticamente sobre sua própria</p>	<p>Falta de profissionalismo, mistura de relações.</p> <p>Durante a formação tratar de outras questões vinculadas a gestão.</p> <p>As redes sociais ajudam na propagação dessas questões.</p>

<p>que se deixa a levar por conta da política partidária. Vou contar a situação vivida nessa última formação. Nós formadores temos aquele professor, que muitas vezes vai para a formação com intenção de atrapalhar. É do contra, entendeu? Estávamos todos envolvidos na formação falando sobre Jogos, pois o tema era: jogos, brincadeiras na educação infantil, então ela falou ...” mas na escola não tem material”. Eu pensei um pouco e respondi, essa parte iremos resolver. E eu sei que lá tem sim, pois conheço a escola porque fiz visitas, recentemente, e vi muito material. Então tive que explicar algumas situações quando não temos material, mas isso não impede que façamos nosso trabalho, mas não há como negar que situações assim, nos deixam para baixo. Você está, cheia de entusiasmo na formação e de repente vem alguém como intruso e tira seu equilíbrio. Essas situações acabam tirando nosso foco da formação. Por isso coloquei a falta de engajamento e profissionalismo, mas isso é somente de alguns e sabemos que são questões partidárias, mas é</p>	<p>concepções que norteiam esse processo de formação que realizo. Uma das concepções fundamentais que guia minha prática é a abordagem reflexiva. Reconheço a importância de incentivar os professores a refletir criticamente sobre sua própria prática pedagógica. Ao analisar e questionar suas ações e decisões, os professores podem identificar áreas de melhoria e buscar estratégias de aperfeiçoamento. Através da reflexão, eles se tornam agentes ativos no processo de formação, promovendo mudanças significativas em sua prática diária. Outra concepção que valorizo é a aprendizagem colaborativa. Acredito que os professores podem se beneficiar ao compartilhar experiências, desafios e conquistas uns com os outros. Ao promover a interação e a colaboração entre os professores, cria-se um ambiente propício para a troca de ideias, discussões pedagógicas e aprendizagem mútua. Nesse contexto, Eu como formadora de professores desempenho um papel fundamental para assim facilitar e fomentar essa colaboração. A formação continuada também deve estar bem alinhada com a pesquisa e a inovação. É essencial que os</p>	<p>prática pedagógica. Por meio da reflexão, eles se tornam agentes ativos no processo de formação, promovendo mudanças significativas em sua prática diária. Outra concepção que devemos valorizar é a aprendizagem colaborativa, ao promover a interação e a colaboração entre os professores, cria-se um ambiente propício para a troca de ideias, discussões pedagógicas e aprendizagem mútua. A formação continuada também deve estar bem alinhada com a pesquisa e a inovação. É essencial que os professores tenham acesso às pesquisas mais recentes e às melhores práticas na área da educação infantil. As formações são recebidas prontas e executadas tal e qual, são adaptadas e contextualizadas de acordo com o contexto e as demandas dos professores no município, as vezes até desenvolvidas de forma autoral. Cada abordagem tem suas vantagens e cabe nós formadores avaliar qual é a mais adequada para cada situação.</p>	<p>As práticas foram orientadas por diversas concepções.</p> <p>É importante incentivar os professores a refletir criticamente sobre sua própria prática, promovendo mudanças significativas em sua prática diária.</p> <p>O formador deve promover situações de colaboração e aprendizagem mútua.</p> <p>A formação continuada também deve estar bem alinhada com a pesquisa e a inovação.</p> <p>As formações recebidas prontas e executadas devem ser adaptadas e contextualizadas de acordo com o contexto e as demandas dos professores no município, as vezes até desenvolvidas de forma autoral</p> <p>Através dessas experiências, pude reconhecer a importância de promover espaços de escuta e diálogo, de acolher as demandas e necessidades dos professores e de flexibilizar as abordagens formativas para melhor atendê-los.</p>
---	---	---	--

<p>impressionante como um comentário desse tipo atrapalha muito, porque se expande, aquela negatividade, começam fazer grupinhos. Uma pessoa passa para o outro, passa para outro, isso aqui é o que muitos fazem, e atrapalham, temos as redes sociais que facilitam essa propagação.</p>	<p>professores tenham acesso às pesquisas mais recentes e às melhores práticas na área da educação infantil. Isso os capacita a experimentar abordagens inovadoras em sala de aula, questionar paradigmas e refletir sobre os resultados obtidos. A formação continuada deve ser um espaço para a atualização constante, incentivando os professores a se manterem informados e engajados na busca por práticas cada vez mais eficazes. No que diz respeito à elaboração das formações, acredito que é crucial oferecer opções personalizadas que atendam às necessidades específicas dos professores. As formações são recebidas prontas e executadas tal e qual, são adaptadas e contextualizadas de acordo com o contexto e as demandas dos professores no município, as vezes até desenvolvidas de forma autoral. Cada abordagem tem suas vantagens e cabe nós formadores avaliar qual é a mais adequada para cada situação. Ao longo das formações que conduzi, deparei-me com situações-limites que desafiaram minha concepção de formação. Esses desafios me levaram a repensar minhas estratégias e a buscar soluções mais eficazes. Através</p>	<p>Em relação as situações-limites, as questões partidárias interferem no processo formativo dos professores, a ponto que chegam a prejudicar o andamento da formação e tirar a foco da formadora, o que se observa como falta de profissionalismo por parte dos professores que agem dessa forma, situações como mudam o foco da formação e propagam informações negativas, principalmente, pela a facilidade da redes sociais. Os desafios levam a repensar estratégias e a buscar soluções mais eficazes. Através dessas experiências, podemos reconhecer a importância de promover espaços de escuta e diálogo, de acolher as demandas e necessidades dos professores e de flexibilizar as abordagens formativas para melhor atendê-los.</p>	
--	--	--	--

	dessas experiências, pude reconhecer a importância de promover espaços de escuta e diálogo, de acolher as demandas e necessidades dos professores e de flexibilizar as abordagens formativas para melhor atendê-los.		
Janilda: Meu desafio aqui não é muito com essa questão política partidária, porque os professores que eu trabalho que são oposição, não me dão trabalho, pelo contrário, eles são mais dedicados, mais que os outros, que se seguram na questão do apadrinhamento. Isso não acontece só comigo, acontece com as formadoras até dos anos finais, entendeu? O meu desafio maior é a desconstrução da minha fala. Em diversos momentos, não só na formação, tive minha fala desconstruída pela própria dirigente, eu me dedico muito sobre alguns temas, mas sempre tem alguém que não acredita no que você está falando, então alguém que estar acima de mim faz isso, ela fica como verdadeira. Outra situação são os problemas com lotação, você ouvir que você vai ficar com um professor, porque não deu certo em lugar nenhum, porque já está perto de se	Quais as concepções de formação continuadas que sentiam suas expectativas como formador de professores da educação infantil? Neste processo como formadora de professores tenho aprendido a cada formação e a cada encontro como esse o quão é importante e essencial essa prática formadora, e entre as várias concepções que inspiram minha prática destaco duas: Na minha concepção trabalhar em nossas formações com situações-problemas, pois incentivam a reflexão e a troca de experiências entre os professores para assim resolver os problemas que diariamente desenvolvem suas práticas em sala de aula. Outra concepção que posso destacar é a capacidade de inovar levando para eles um novo olhar metodológico sobre metodologias ativas, me colocando sempre como uma formadora motivadora que incentiva a busca pelo novo, principalmente por meio da pesquisa	A concepção mais adotada é de trabalhar as formações com situações problemas, pois incentivam a reflexão e a troca de experiências entre os professores para assim resolver os problemas que diariamente desenvolvem suas práticas em sala de aula. Outra concepção é a capacidade de inovar levando para eles um novo olhar metodológico sobre metodologias ativas, como uma formadores devemos ser motivadores que incentivam a busca pelo novo, principalmente por meio da pesquisa e pela superação dos obstáculos vivenciados por eles. Essas concepções de formação, foram mudando ou pelo se transformando, trazendo a cada experiência novas atribuições e adaptações estou sempre buscando levar temáticas e	Desconstrução da formação por conta da fala da Dirigente municipal. Problema de lotação, os profissionais que não dão certo em outras etapas são lotados na educação infantil. Ter a formação criticada, porque os professores não valorizam a teoria e nem mesmo a formação. As formações devem ser trabalhadas com base em situações-problemas que acontecem nas escolas, mediadas pela pesquisa e inovação. As concepções mudam à medida que formador se transforma. As formações, hoje são contextualizadas e adaptadas a partir das necessidades vivenciadas no município. A maioria dos professores tem mudado sua prática graças a formação.

<p>aposentar...quebra minhas pernas ou você dizer a formação dela pode ser assim, porque ela é só educação infantil mesmo, como se não fosse nada. Ou você está no meio dessa formação, depois de falar 4 horas da importância da formação da educação infantil, das brincadeiras, das interações aí aparece alguém e falar 10 minutos, dizendo que as crianças devem sair da educação infantil pré-alfabetizadas. Tudo ao contrário do que você falou. E você deve ainda ter que ouvir que as suas formações são teóricas. Sendo que a gente se sacrifica para amenizar algumas situações, pessoas que não sabem o quanto a teoria é importante, não é ninguém sabe quem veio primeiro? Se for uma galinha ou os ovos, mas um não vive sem o outro, assim é teoria e prática. Isso foi uma avaliação em particular que uma professora que reclama de tudo foi fazer para a secretária. Justamente ela é ouvir uma pessoa que não interage, se queria saber como foi a formação porque não leu os relatórios. Ela estava tão fora daquele espaço, daquele momento que até a autoavaliação dela mesma foi negativa, porque</p>	<p>e pela superação dos obstáculos vivenciados por eles. Essas concepções de formação em mim, eles foram mudando ou pelo se transformando, trazendo a cada experiência novas atribuições e adaptações estou sempre buscando levar temáticas e discussão acerca de assuntos que de alguma forma estão mais presentes na prática e na vivência de nossos professores. Nossas formações hoje são contextualizadas e adaptadas a partir das necessidades vivenciadas no nosso município, apesar de receber as orientações e a base da formação prontas através de uma equipe de formadores regionais procuro sempre trazer a nossa realidade, vem dando certo, vejo o resultado a cada dia e ou o engajamento a dedicação da maioria de nossos professores é o que fortalece a vontade de melhorar a cada dia é uma troca e sou motivada por eles e pelo crescimento dele como profissionais.</p>	<p>discussão acerca de assuntos que de alguma forma estão mais presentes na prática e na vivência de nossos professores. O desafio maior dos formadores, muitas vezes é falta de liderança por parte dos dirigentes, e que terminam desconstruindo a fala a fala do formador, não só na formação, tive minha fala desconstruída pela própria dirigente, apesar da dedicação sobre os temas que são abordados temas, tem sempre tem alguém que não acredita no que você está falando, então alguém que estar acima do formador e desqualifica sua fala ele fica como verdadeiro. Outro problema é a lotação, na educação infantil muitas vezes são lotados os professores que não deram certo em outra etapa ou porque já está cansado e próximo de se aposentar, como se essa etapa da educação básica não tivesse importância. Outro problema é ter as formações criticadas porque o formador valoriza os aspectos teóricos da formação. Sabemos que teoria e prática nos processos formativos são</p>	
---	---	---	--

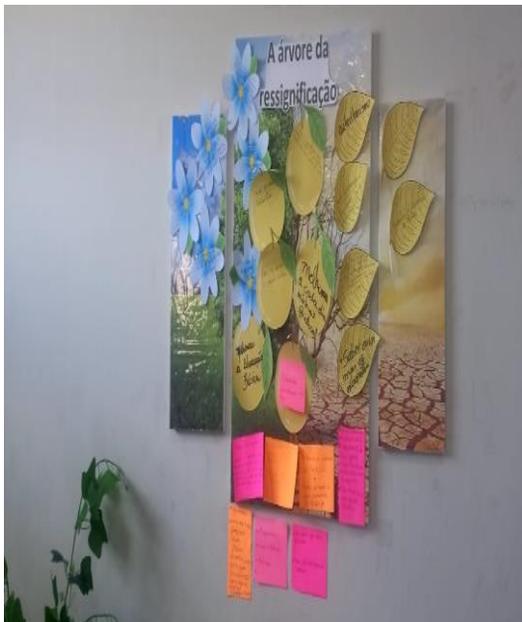
<p>tem uma parte que elas se avaliam, e ela não estava prestando atenção em nada, nada. Depois vem me dizer que a minha formação não foi boa. Isso foi uma das situações que me tirou realmente do sério, uma situação limite. As vezes fica aquela dúvida de quem é que está certa? Você ou é outra pessoa? Sou eu, porque eu tenho uma avaliação do restante das outras pessoas, depois fico com a maioria. Outra conclusão é nunca iremos agradecer. Sim e os outros aspectos que foram avaliados que alguém colocou negativo: como a alimentação e o espaço, não foi minha formação. Ao contrário, eu tinha muitos elogios e eu recebi elogios da pele mesmo, do pessoal que vem até mim e fala.</p>		<p>importantes em igual proporção.</p>	
<p>Lorena: São os limites, eu passei dessa última formação. A falta de interação condizente com o tempo da formação em sua deixa triste, quase nenhum professor uma fala que condiz com o tema que a gente estaria apresentando. São cobranças infundadas, que como formadora não tenho como resolver, porque não são somos ordenadores de despesas, são</p>	<p>Diante do grande desafio que é formar, é difícil apontar norte, tendo em vista inúmeras realidade e perfis dos professores, buscar meios que fortaleçam as práticas educativas, pedagógicas, sociais, intencionais, dentre outras que assegurem o desenvolvimento das crianças é um tanto quanto necessária e pertinente. Diante de um cenário político buscam uma perspectiva de formadora que ousa a afetividade do</p>	<p>Entre os maiores desafios postos na formação estão a falta de interação condizente com o tema da formação, muitos educadores não direcionam sua fala para o que está sendo abordado na formação. Muitas vezes o espaço da formação é confundido para fazer cobranças infundadas, porque alguns profissionais misturam</p>	<p>Falta de interação condizente com o tema da formação, mudando o foco por questões partidaristas e prejudicam os objetivos da formação. Os formadores são professores e pela experiência vivenciada sabem as dificuldades enfrentadas em sala de aula.</p>

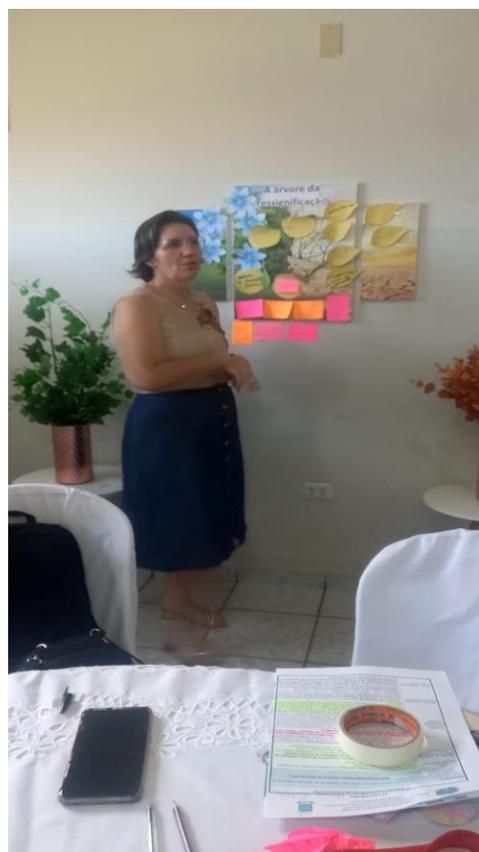
<p>coisas que deixam a gente triste e nesse nessa última formação que eu fiz a formação toda estava belíssima eu estava gastando tudo dentro do planejado tudo de acordo com o tema, muito certinho engajamento e participação, quando há uma escola fez um relato de uma boas práticas e a professora xxxxx perguntou: quem fez isso aí pra você? Quem é que tem tempo para fazer isso aí?</p> <p>Nós sabemos como professores eu entendo, pois tenho oito anos de experiência em sala de aula, mas a gente sabe que a gente não pode misturar as coisas de deixar de levar algo diferente ou de inovar porque alguém tem que me dá ou fazer por mim. Ou seja, essa professora que falou a gente sempre faz mais do que a gente pode, tudo que pedem, tentamos dar o suporte, mas não podemos oferecer, pois não sabemos o que ele está precisando.</p> <p>Sabemos que muitos de nós estão passando por momentos difíceis, mas não justifica, as vezes tentamos ser tudo psicólogas, psiquiatras e conselheiras em algumas situações. Mas essa, isoladamente, me deixou</p>	<p>percurso formativo não é fácil e muitas vezes chega a ser constrangedor, para nós formadores algumas situações enfrentadas.</p> <p>Em minhas experiências formativas sempre busquei abordar temáticas nos quais pudesse fortalecer as práticas educacionais no chão da escola, embora que às vezes receba materiais formativos prontos, sempre faça adequações no material de explanação contextualizado em todos os percursos existem um planejamento prévio e também flexível, além do assim a temática, tempo, metodologia e resultado.</p> <p>Sempre que o ministro formações me coloco no lugar dos professores respeitando assim as dificuldades e anseios. E me questiono como seria um modelo de formação perfeito? Seria como os professores trabalhem as mesmas práticas e se estamos diante de um público totalmente heterogêneo? Será que quanto formadora eu não preciso entender os anseios de cada docente? Diante de tantas indagações eu sempre coloco à disposição para ouvi-los e mais que isso, para ajudá-los nessa linda missão que é educar. É perceptível que a escola de cada dia mais assume responsabilidades diante dos estudantes e cada criança,</p>	<p>as relações. Abordam problema que como formadoras não temos como resolver, porque não somos ordenadores de despesas, os assuntos mais levantados é a falta de material quando o formador sugere a produção de algum recurso. Nós sabemos como professores entendemos que as dificuldades existem, mas na formação não é espaço para discutir dificuldades e muitas vezes descontar no formador algumas frustrações docentes, principalmente por interesse voltados para cargos. É difícil apontar norte uma concepção de formação, tendo em vista inúmeras realidade e perfis dos professores, adotamos várias concepções muitas vezes movidos pelas circunstâncias, buscando meios que fortaleçam as práticas educativas, pedagógicas, sociais, desde que todas sejam intencionais com objetivo de formar, como dentre outras que assegurem o desenvolvimento das crianças é um tanto quanto necessária e pertinente.</p>	<p>Alguns professores acham que os formadores devem trazer essas inovações prontas.</p> <p>Os formadores precisam de maturidade e experiência para enfrentar situações constrangedoras.</p> <p>As temáticas abordadas devem fortalecer as práticas educacionais no chão da escola, embora recebendo materiais formativos prontos, o formador deve fazer as adequações contextualizado o percurso formativo, desde o planejamento prévio com elementos flexíveis, tempo, metodologia e resultado.</p> <p>Os formadores passam por muitas indagações de como seria a formação que atendesse os anseios dos professores e diante dessas indagações a melhor estratégia é a escuta.</p>
--	---	---	---

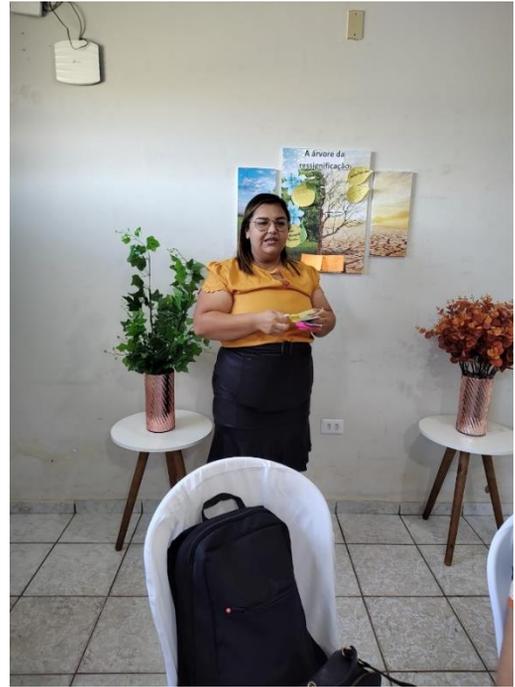
<p>extremamente triste mesmo, assumo dessa vez não me segurei, e fui mal-educada, e disse o que eu realmente estava pensando: como é realmente. E eu falei que professor estava levando para o outro lado, para o lado partidário. E começou a guerrear. “Tenho 20 alunos na minha sala em nossos 5 caixas de massinha de modelar”</p> <p>Eu fiquei tão triste de perceber o Deus do céu Será que ela não estava percebendo que estava feio para ela?</p> <p>Quando eu fui professora e ela gestora há alguns anos e não tinha praticamente nada de recursos pra gente trabalhar. E assim ela falando e ficou feito contando assim que as pessoas depois começaram as próprias colegas dela falar que ela não deveria ter se pronunciado.</p> <p>E na próxima vez, antes dela levantar a mão para o questionamento, vou dizer para ela, ir na secretária, lá é lugar para resolver problemas de recursos e vamos procurar resolver. Na formação somente assuntos ligados a formação.</p> <p>Aí, quando terminou a formação, ela foi onde eu estava, pegou nas</p>	<p>trabalhar e poder contribuir com fortalecimento de melhorias educacionais me motiva a buscar melhor forma de formar meus colegas de profissão.</p>	<p>Nessas circunstâncias muitas o formador se questiona sobre como seria o modelo ou concepção de formação para dá certo? Seria um modelo tecnicista adotado por alguns programas em que os professores trabalham executam práticas orientadas para que serem seguidas mesmo com um público totalmente heterogêneo? Como formadores uma das grades desafios é entender os anseios de cada docente, principalmente porque grande parte quer realmente algo pronto somente para executar. Diante de um cenário político partidário que permeiam as situações dos municípios, como formadores, buscamos uma perspectiva da afetividade do percurso formativo, o que não é fácil e muitas vezes chega a ser constrangedor em algumas situações enfrentadas. As experiências formativas nos preparam para abordar temáticas que fortalecem as práticas educacionais no chão da escola, e que embora recebamos materiais formativos prontos, a</p>	
---	---	--	--

<p>minhas mãos e diz para que lado você disse que eu levei?</p> <p>Passei dias, me preparando buscando, trazer as melhores informações, no que eu posso, no que eu consigo, no trabalho que eu tenho, e aí eu aqui é onde é claro que a falta de massa do modelador dentro da sala de aula e mais vai para lado totalmente com político. Eu engajo os que estão com falta de interação que eu não tenho é a falta de profissionalismo. São os mesmos desafios. E é assim que eu venho tentando. Eu quero muito que der tudo certo, eu me planejo muito, eu vou estudando e já sei os autores que eu quero citar quando a pessoa aperta. Então, eu tenho que citar os autores do meio das minhas falas para aparecer a pessoa chique e intelectual porque não vem eu estudo cito eles porque eles fortalecem o que vou falar.</p>		<p>orientação é que sejam feitas adequações no contextualizado e com um planejamento prévio e também flexível, nos colocando no lugar dos professores respeitando assim as dificuldades e anseios.</p> <p>É perceptível que a escola cada dia mais assume responsabilidades diante dos estudantes e nós como educadores devemos trabalhar para contribuir com fortalecimento de melhorias educacionais motivando e buscando as melhores estratégias para formar os colegas de profissão.</p>	
--	--	--	--

APÊNDICE E - IMAGENS DO 4º ATELIÊ







ANÁLISE DO QUARTO ATELIÊ

Tema: **A interpretação e as significações da formação para a auto(trans)formação**

PROPÓSITO:

- Interpretar o que os formadores narram sobre si e sobre suas experiências na formação continuada de professores da Educação Infantil.

NARRATIVA ORAL	NARRATIVA ESCRITA PÓS-FORMAÇÃO	ANÁLISE INTREPRETATIVA DAS NARRATIVAS	ANÁLISE INTERPRETATIVA- DIALÓGICA DE NARRATIVAS
<p>Aleksandra: Árvore Frondosa, não. Eu nunca esquecer de quem eu sou, da onde eu vim, para onde eu vou. Adoro, é não esquecer que no fundo, eu sou professora e que eu tenho que entender as dores dos meus colegas professores. Não é o tronco que forma a árvore. O que me sustenta são as raízes é a minha experiência profissional, adquirida ao longo dos 20 anos que eu passei por todas as etapas, a minha experiência acadêmica, porque mesmo a gente vindo de uma universidade que que não é a ideal, mas foi lá que a gente começou a se formar, e depois fazendo aquela pós-graduação de final de semana, que não é a adequada, mas também foi nela</p>	<p>Como interpreto e ressignifico minhas experiências na formação continuada de professores da Educação Infantil para projetar minha auto (trans)formação como formadora? Minhas experiências enquanto formadora de professores da Educação Infantil estão relacionados ao lugar que esse trabalho ocupa na minha vida. Lugar esse que vem cada vez mais tomando um espaço muito importante na minha carreira profissional. Contudo, ao longo dos anos, tenho percebido que esse trabalho tanto pode ser fonte de prazer e felicidade, como também pode ser fonte de sofrimento e frustração.</p>	<p>Na interpretação e ressignificação das experiências não dá para esquecer quem fomos, o que nos sustenta são as raízes, estão relacionados ao lugar que esse trabalho ocupa em nossas vidas. Ao longo dos anos, percebemos que esse trabalho tanto pode ser fonte de prazer e felicidade, como também pode ser fonte de sofrimento e frustração, existem vários fatores e realidades que necessitam de olhar mais humano e de muita resiliência e flexibilidade. Não podemos querer o mesmo resultado de sujeitos diferentes. A formação inicial e continuada tem um papel</p>	<p>As experiências são resultado do trabalho realizado contribui para as experiências, podendo ser fonte de prazer ou frustração. A formação inicial e continuada contribui para a construção dessas experiências, assim como a realidade e os sujeitos que fazem parte dela. O tempo e as experiências promovem mudanças de comportamento, promovendo a auto(trans)formamos dos sujeitos e transformação do mundo.</p>

<p>que nós aprendemos alguma coisa e que fez com que eu me interessasse pela pesquisa.</p> <p>O que é que eu que eu quero deixar para trás. Aquelas velhas práticas, aquela formação tecnicista de encontrar ou de deixar tudo preparado para os outros, porque elas podem ser apenas repassadas, pois ainda temos muitos professores acomodados.</p> <p>Muitas vezes damos uma ideia, mas eles querem tudo prontinho, sem levantar das cadeiras, estamos fazendo longas formações tentando mudar essa realidade, para que o professor tenha, mais o perfil de um professor-pesquisador de um professor autônomo. Ele mesmo poderá mudar a sua prática, e adquirir conhecimentos, através das crianças também.</p> <p>Então, o que eu espero para o futuro, quais são as minhas flores da minha árvore? Eu espero continuar na educação infantil, permanecer na educação infantil porque a gente não pode dar conta de tudo mas podemos focar em alguma coisa e fazer a diferença. Então eu iniciei, eu passei pelo ensino fundamental, não é minha</p>	<p>Quando a transformamos em um mero dever, cumprimento de protocolos, ao invés de uma auto(trans)formação que gera prazer e sensação de dever de fato cumprido pelo simples ato de fazer o que dar prazer e o que é possível ser feito com as condições que temos.</p> <p>Com as experiências adquiridas ao longo da caminhada, pude entender que existem vários fatores e realidades que necessitam de olhar mais humano e de muita resiliência e flexibilidade. Não posso querer o mesmo resultado de sujeitos diferentes. É justamente a experiência, vivendo na pele, na prática, que leva a auto(trans)formação e a ressignificar conceito importantes para o crescimento coletivo. Acredito que o melhor resultado de um trabalho de formação continuada é aquele que chega até as crianças é de fato e de direito levar as discussões para que os professores façam uma reflexão e melhores suas práticas.</p> <p>Afinal, não posso falar de auto(trans)formação sem de algum modo ter também</p>	<p>importante para a construção dessas experiências. As mudanças nas práticas docente percebemos quando revisitamos nosso passado e vemos o quanto melhoramos e quanto contribuímos para melhoria do ensino, isso sim, nos realiza é uma fonte inesgotável de prazer por fazer a mudança tão urgente e necessário.</p> <p>Na construção dessas experiências devemos deixar para trás, aquelas velhas prática de reproduzir conhecimentos não acreditando na capacidade criativa dos educadores. Realizar uma formação tecnicistas faz com que os professores se acomodem, não desenvolvendo um processo de autonomia.</p> <p>O melhor resultado de um trabalho de formação continuada é aquele que chega até as crianças é de fato e de direito levar as discussões para que os professores façam uma reflexão e melhores suas práticas.</p> <p>Enquanto formadores é importante que nos</p>	
---	---	--	--

<p>formação inicial, é pedagogia, mas eu não gostava das crianças pequenas, então eu ficava no ensino fundamental anos finais e aí com o passar dos tempos, eu vim para a educação infantil e eu me encontrei e não tem como você, ficar pulando de um lado para outro, porque você não se dedica, você não melhora. Então o me foco é permanecer na educação infantil até O Grande Dia da minha aposentadoria. E os frutos que eu quero colher com isso é focar na formação de professor e contribuir para que eles melhorem cada vez mais na prática deles não é esses são os frutos que eu pretendo colher, frutos da minha contribuição.</p>	<p>contribuído nas transformações dos outros. Quando vejo as mudanças nas práticas docente e revisito meu passado percebo o quando melhorei e o quando tenho contribuído para melhoria do ensino, isso sim me deixa feliz e é uma fonte inesgotável de prazer por fazer a mudança tão urgente e necessário.</p>	<p>dediquemos a nossa área de atuação, para termos mais segurança e melhorar cada vez mais a atuação e contribuir cada vez mais. À medida que nos auto(trans)formamos contribuimos para a transformações dos outros e consequentemente do mundo.</p>	
<p>Danielle: O que fica na raiz, faz parte da gente da nossa essência: acho que eu sou uma pessoa muito objetiva, focada às vezes é quando realmente coisa importante a ser feita. Eu sempre gosto de fazer uma auto- reflexão num processo de estudo. Agora mesmo nós estamos passando por esse momento de muita reflexão, essa formação tem me proporcionado isso, é a gente percebe dentro da</p>	<p>“Quando não podemos mudar uma situação, temos o desafio de mudar a nós mesmo” (Victor Frank). Interpretando essa frase de Frank, posso entender que nossas experiências, aquilo que nos acontece serve para nos dar outro significado, outra perspectiva para que já vivenciamos. Eu entendo que quando vivenciamos uma situação que nos causa algum tipo de emoção seja boa ou ruim, é uma hora que percebemos a</p>	<p>Aquilo que faz parte de nossa essência se expressa em nossas características e formas de agir. a formação promove a autorreflexão, passamos a perceber o que não está bem e buscamos estratégias para melhorar, mas para isso é preciso deixar velhos hábitos como aquelas formações técnicas-reprodutivas, para novas formas de formar aconteçam de forma mais natural e leve e que mas</p>	<p>A pesquisa-formação promove a autorreflexão para que percebamos o que precisa ser melhorado.</p> <p>As formações mais técnicas devem ser deixadas para trás, a formação deve fazer sentido para a prática dos professores, então deve ser contextualizada.</p> <p>Para ressignificar as experiências o formador deve se</p>

<p>educação infantil, que algo precisa melhorar e eu sempre chego pra Janaína, e pergunto o que a gente vai fazer para melhorar? Porque do jeito que tá não tá legal, eu sempre procuro e busco fazer essa autorreflexão pra gente, de fato, procurar alguma coisa que faça sentido, porque como é do conhecimento de todos, a gente tem os professores da educação infantil, que são aqueles professores que realmente já estão cansados. Essa é a realidade do município eles não podem fugir disso, mas ao mesmo tempo a gente não pode se conformar com as coisas do jeito que estão aí eu sempre.</p> <p>Costumam ir, buscam fazer essa autorreflexão de tentar buscar coisas e situações para melhorar. Essa formação mais técnica, que já até foi falado aqui, que quando a gente vai fazer uma formação, a gente costuma ser assim.</p> <p>Eu acho que até um pouco engessado, não sei se pela falta de experiência, mas querer que as coisas realmente aconteçam daquilo como a gente planejou.</p> <p>E depressa daquele jeitinho, a gente precisa aprender e a deixar isso pra trás, pra que as coisas elas</p>	<p>importância de ressignificar as nossas experiências.</p> <p>Quando você se propõe a formar ou fazer parte de um processo de formação, precisa ter consciência dos desafios que irá enfrentar. Essas convivências de que estamos em construção, ela é essencial para outra transformação e para houver uma transformação e uma qualificação de suas práticas enquanto formadora, você precisa se autoconhecer, se conectar com aquilo que ter proporciona equilíbrio. Um ponto importante que considero q na formação continuada é focar nas atividades da interação com o outro, quando eu consigo interagir de uma maneira equilibrada as coisas fluem e de fato acontecem.</p> <p>Então ressignificar minhas experiências é antes de tudo se abrir, é desenvolver o autoconhecimento para que assim, eu posso encontrar o caminho para a auto(trans)formação.</p>	<p>realmente que ela faça sentido na prática dos professores. Uma formação, uma educação mais colaborativas e que a gente consiga mesmo, de fato, fazer uma mudança.</p> <p>Muitas situações não mudam, mas mesmo assim devemos mudar, diante de situações boas ou ruins, devemos ressignificar situações para superar os desafios, mas para isso o formador deve se autoconhecer e procurar manter equilíbrio diante das situações mais desafiadoras, ressignificando minhas experiências promovendo autoconhecimento para que assim, ele possa encontrar o caminho para a auto(trans)formação..</p>	<p>autoconhecer e se auto(trans)formar.</p>
--	--	---	---

<p>fluam de uma maneira mais natural, mais leve.</p> <p>Nem o que aqui que a gente precisa não é nessa escuta mais ativa e esse trazer um significado para a formação.</p> <p>Não está ali só passar e do jeito que veio ou do jeito que se propõe, mas realmente que ela faça sentido na prática desses professores.</p> <p>E o que é que eu, que eu espero, é que a gente tenha uma formação, uma educação mais colaborativa e que a gente consiga mesmo, de fato, fazer uma mudança.</p>			
<p>Eleoneide:</p> <p>Descobri que as experiências fundamentais. Como formadora, eu vejo muita colaboração e o engajamento de toda a equipe que vai da SEMEC. Porque que eu falo assim, porque quando a gente tem uma formação, todos se ajudam. Hoje essa sala aqui a gente reconhece quando é dia de formação, o Leno e a Ireuda ajeitam tudo nos mínimos detalhes. Ah, se se precisar a Vilma também tá aqui. Então assim, é aquele engajamento mesmo de toda equipe. Para, primeiramente, fazer planejamento para formação no</p>	<p>Ao adentrar a jornada de formação continuada como formadora da Educação Infantil, deparei-me com um questionamento que ecoava em minha mente: "O que eu faço com o que isso me fez?" Essa indagação impulsionou-me a buscar uma interpretação e ressignificação das experiências vivenciadas nesse processo de formação, bem como a projetar minha auto(trans)formação como formadora. Inicialmente, compreendi que a formação continuada vai além da mera aquisição de conhecimentos teóricos, pois oferece</p>	<p>Quando ressignificamos a formação continuada compreendemos que vai além da mera aquisição de conhecimentos teóricos, se torando um espaço um espaço para a reflexão crítica, a troca de experiências entre colegas e a atualização de práticas pedagógicas, pois oferece oportunidades de crescimento pessoal, desenvolvimento de habilidades práticas e de novas perspectivas sobre a prática educacional.</p> <p>Percebemos essa mudança quando que mudamos a cada formação que realizamos, nem</p>	<p>Interpretar e ressignificar as experiências formadoras é perceber as mudanças que acontecem no processo de auto(trans)formação.</p> <p>A formação continuada é um espaço para a reflexão crítica, troca de experiências entre colegas e atualização de práticas pedagógicas.</p> <p>O formador precisa ressignificar o tempo e as demandas da formação e engajar os professores.</p>

<p>dia seguinte, como a nossa formação vai ser depois de amanhã, ou seja, desde sexta-feira começamos a organizar tudo. Então é a colaboração e engajamento de toda a equipe e isso nos deixa motivado nas formações. Se hoje eu estou, formadora, mas jamais esqueci que eu sou professora. Minha experiência se significa a partir das mudanças que percebo em minhas práticas formativas. Vejo que a cada formação não sou mais a mesma. Sempre eu procuro estar mudando. Eu tento me ressignificar sempre, ou seja, eu não sou aquela formadora de 2021, quando comecei. A cada formação realizada vejo o que eu preciso mudar, fazendo algo “que toque” os professores que eu formo.</p> <p>Aquelas velhas concepções, que eu tinha na prática irão ficando para trás.</p> <p>Uma das práticas que eu deixei para trás, era que só falava, não ouvia, hoje procuro ouvir mais os professores. Muitas vezes a gente não procura realmente, ouvir o professor, escutar aquilo que ele tem para falar como é sua sala de aula, como estão nossos alunos,</p>	<p>oportunidades de crescimento pessoal, desenvolvimento de habilidades práticas e de novas perspectivas sobre a prática educacional. E um espaço para a reflexão crítica, a troca de experiências entre colegas e a atualização de práticas pedagógicas. Ao entender que a formação continuada vai além do conhecimento teórico, podemos explorar e aproveitar plenamente os benefícios desse processo. Podemos buscar ativamente a aplicação dos conhecimentos adquiridos em nossas práticas diárias, adaptando-os às necessidades específicas de nossa realidade educacional.</p> <p>Envolve uma profunda transformação pessoal e profissional, expressa no conceito de auto(trans)formação. Esse conceito passou a nortear minha jornada, guiando-me para além dos conteúdos abordados, rumo a uma reflexão mais profunda sobre o impacto dessas experiências em minha prática docente. Ao observar e analisar como foram as minhas experiências na formação continuada, pude vislumbrar os momentos de aprendizado, os</p>	<p>somos mais os mesmos, e nem a formação é a mesma, mudamos nossas concepções.</p> <p>AS experiências na formação continuada, trazem momentos de aprendizado, revelam desafios enfrentados e promovem trocas de experiências entre os formadores e participantes. Identifiquei os aspectos mais significativos, como o estudo de teorias pedagógicas, metodologias de ensino e estratégias de avaliação, que se mostraram fundamentais para embasar as práticas utilizadas pelo os professores em sala de aula na Educação Infantil.</p> <p>Entre essas mudanças mais significativas verificamos a maturidade em ouvir mais, aproveitar as experiências que cada um traz dos diferentes espaços, lidar os prazos entre se preparar, desenvolver a formação e produzir relatório, e além disso sermos engajadores, envolvendo os professores, pois nem todos estão ali porque realmente tem interesse em aprender mais. A auto(trans)formação, É produto das vivências e das</p>	<p>A auto(trans)formação do formador traz impactos positivos na formação dos professores.</p>
--	---	--	---

<p>quando o formador escuta os professores, abre espaço para os professores escutem os alunos. Muitas vezes deixamos de ouvir porque achamos que aquilo não está dentro do cronograma. A Formação deve ser um espaço de escuta, devemos procurar fazer mesmo é uma mesa redonda, ouvir as experiências que cada um tem, e vamos levando um pouquinho de cada um. Um dos meus projetos futuros como formadora, é melhorar cada dia mais minha prática. Não perder essa consciência que tenho que continuar mudando me auto(trans)formando.</p>	<p>desafios enfrentados e as trocas de conhecimento com outros formadores e participantes. Identifiquei os aspectos mais significativos, como o estudo de teorias pedagógicas, metodologias de ensino e estratégias de avaliação, que se mostraram fundamentais para embasar as práticas utilizadas pelo os professores em sala de aula na Educação Infantil. Ao relacionar essas experiências com a expectativa do auto(trans)formação, percebi como elas têm influenciado minha atuação como formadora. Tenho aplicado os conhecimentos adquiridos, buscando adaptar as estratégias pedagógicas para envolver e engajar os professores da Educação Infantil em suas práticas. Tenho atentado às necessidades individuais de cada educador, reconhecendo que cada um possui um estilo de aprendizagem único. No entanto, também enfrento desafios nesse processo de formação e ressignificação. Lidar com prazos apertados, demandas administrativas pode ser exaustivo e afeta a qualidade do</p>	<p>experiências trilhadas em um caminho de crescimento profissional e impacto positivo na formação dos professores da Educação Infantil que formamos.</p>	
---	---	---	--

	<p>ensino. Além disso, nem todos os professores têm o mesmo nível de interesse ou motivação, exigindo esforços extras para incentivar a participação e o engajamento. No entanto, esses desafios me impulsionam a buscar soluções inovadoras e a desenvolver minha capacidade de adaptação.</p> <p>Com base nas experiências vividas e nas reflexões realizadas, projetei minha auto(trans)formação como formadora. Estabeleci objetivos claros e metas realistas para aprimorar meus conhecimentos e habilidades. Planejei estratégias mais eficazes, considerando as demandas específicas da Educação Infantil. Reconheci a importância de continuar me atualizando e buscando oportunidades de formação continuada, participando de cursos, e procurando sempre me qualificar mais para assim contribuir melhor na prática pedagógica, Procuro sempre me conectar com outros formadores e educadores, trocando experiências e compartilhado práticas pedagógicas e isso está sendo propício para a</p>		
--	---	--	--

	<p>aprendizagem contínua e a troca de ideias, enriquecendo assim minha prática como formadora. Além disso, a troca de conhecimentos e experiências com outros professores tem sido incrivelmente enriquecedora.</p> <p>Tive a oportunidade de compartilhar minhas próprias vivências e desafios, enquanto também aprendi muito com as experiências dos colegas. Essa colaboração me ajudou a ganhar perspectivas diferentes e adotar uma abordagem mais flexível e adaptável em minha prática pedagógica.</p> <p>Em suma, a ressignificação das experiências na formação continuada de professores da Educação Infantil tem sido um processo enriquecedor e transformador para mim. Pois ao questionar "O que eu faço com o que isso me fez?", descobri a importância de interpretar e refletir sobre essas experiências, a fim de projetar minha auto(trans)formação como formadora. Ao compreender o conceito de auto(trans)formação, analisar minhas vivências, relacioná-las às expectativas e estabelecer metas claras, estou</p>		
--	--	--	--

	trilhando um caminho de crescimento profissional e impacto positivo na formação dos professores da Educação Infantil.		
<p>Janailda:</p> <p>É o que ficou para trás, eu tinha muito medo quando a questão da aceitação dos professores comigo, porque quando eu cheguei para a formação para ser formadora e na superintendência também, a gente sabe mais do que ninguém, sabe as limitações que tem, então eu tinha medos, muito medo na questão da aceitação, como na questão de receber o material e ter que fazer alterações nele (INSEGURANÇA), e tive que ressignificar isso.</p> <p>Hoje eu vejo que estou deixando isso para trás. Antes eu perguntava demais a nossa consultora, hoje quase não pergunto mais nada.</p> <p>Nas experiências ambientais eu coloquei é o fato de eu conhecer o chão da escola. Antes de ser formadora, antes de ser superintendente, eu fui coordenadora pedagógica, 5 anos de uma escola muito grande, de 2 escolas. Na verdade, lá tinha um anexo, creche e pré-escola,</p>	<p>Como interpreto e ressignifico minhas experiências na formação continuada de professores da educação infantil da experiência ao horizonte das expectativas de autotransformação.</p> <p>Falar do processo de formação e de ser formadora, ao ressignificar me faz refletir constantemente me transformando em diversos sentidos, acredito que esse processo está diretamente ligado a minha auto(trans)formação, a cada desafio aquela adrenalina de se auto inventar e muitas vezes de se auto-reconstruir.</p> <p>Nessa minha formada já me vi em várias situações que me desafiaram, da mais simples ou complicada pergunta dos meus professores ou até mesmo aquela temática que me desafia a estudar e me preparar ainda mais para a minha formações, e ainda temos aqueles famosos desafios dos bastidores de nossas</p>	<p>Auto(trans)formação vem dos medos que temos, da superação das inseguranças. Deixar para trás o fato de não ser aceita por todos que participam da formação. Os outros espaços que ocupamos ocupando outras funções, o fato de conhecer os problemas que acontecem no espaço escolar. Acumular essas experiências, fazem com que superemos algumas situações trazidas pelos professores para a formação, não só as experiências boas, massa as ruins também, quando aquelas situações se reptem a experiência acumulada nos dá segurança para saber como agir.</p> <p>Quanto as aprendizagens e conquistas o principal objetivo do formador em termos de realização não acontece no ato da formação, mas sim quando ele ver a formação refletido a prática dos professores.</p>	<p>O formador inexperiente vive situações de medo e insegurança, mas as experiências acumuladas fazem com que ele supere essas situações.</p> <p>Os outros espaços que ocupamos ocupando outras funções, o fato de conhecer os problemas que acontecem no espaço escolar.</p> <p>A pesquisa-formação colabora para autoformação dos formadores.</p> <p>As formações estão trazendo mudanças principalmente para aquelas que tem muitas experiências acumuladas, mas são acomodadas.</p> <p>O formador deve entender que cada professor tem seu jeito.</p>

<p>educação infantil, 4 turmas e tinha também as iniciais e finais, então esses 5 anos me trouxe experiência para me saber lidar com as situações que aparecem hoje, nos relatos dos professores que eu escuto.</p> <p>Então nada para mim é muita novidade do que eles trazem para mim, porque quem trabalhava com educação infantil anos iniciais e finais com 25 professores, 300 alunos, essa experiência foi fundamental para mim como formadora, hoje reconheço, porque entendo agora o que é experiência.</p> <p>Ressignifico ao guardar as experiências que vêm me tornando a formadora que sou hoje a cada desafio superado, então é o que eu venho aguardando a cada fato que acontece bom ou ruim tem trazido experiências que me ajudam a superar os desafios futuros, em torno daquela situação, aconteceu de novo a gente sabe o que é que tem que ser feito.</p> <p>Quanto as aprendizagens e conquistas eu vejo sempre a questão do meu principal objetivo é ver meu trabalho de formação refletido a prática dos professores.</p>	<p>formações que todos nós conhecemos muito bem.</p> <p>Daí vem a pergunta: O que fiz e faço com tudo isso que me fez? Ah! Eu procuro usar essas experiências para nortear minhas ações e reações diante das diversas situações que estão presentes nesse nosso extenso e desafiador processo de nos auto(trans)formar.</p> <p>Costumo dizer que os desafios produzem experiência, algumas tão desafiadoras, posso até citar uma dessas linhas que experiências maravilhosas estamos vivenciando nesses últimos meses nesses momentos dessa formação, por que não citar a pesquisa-formação e de agradecer por tudo que compartilhamos e portanto que eu aprendi com cada uma de vocês, a experiência de ser escolhida para viver esses momentos com uma pessoa inspiradora como Desterro, foi surpreendente e ao mesmo tempo desafiador e com certeza foi primordial e fundamental importância no meu processo de autoformação.</p> <p>Fica que as minhas palavras de gratidão a todos vocês</p>	<p>As formações estão trazendo mudanças, principalmente naquelas principalmente para aqueles professores que estão a amis tempo no mercado de trabalho, com muitas experiências acumuladas que até acham que não precisam mais de formação, mas como formadores vemos essa mudança em suas práticas. Então o formador tem que ter essa sensibilidade de aceitar cada professor do jeito que ele é, e acreditar que independente de idade, tempo de serviço e experiências acumuladas ele pode mudar.</p>	
--	---	--	--

<p>Meu desafio maior eram alguns professores que não te aceitam como formadora, são problemas exteriores a formação, outras vão mesmo para a formação só para criticar, eu tenho duas que pensei vou lavar as mãos, mas descobri que tinha jeito sim, mesmo elas estando perto de se aposentar, mudaram muito sua prática.</p> <p>Mesmo eu tendo trabalhado com uma delas 5 anos de trabalho, dor de cabeça e hoje interpreto que sou formadora porque eu vejo que as formações estão trazendo mudanças, principalmente naquelas duas que eu pensei que não tivesse mais jeito.</p> <p>Percebi isso no dia que ela perdeu o ônibus, ela apagou, a pessoa vai deixá-la na formação. Ela agora vai doente, a última formação, ela estava com febre, deu dó, então pedi para ela ir embora.</p> <p>Eu tinha uma professora que é muito engraçada, a guarda, ela tem até eu tinha medo dela, da postura dela. Ela tem a cara muito ruim, ela é postura, durona, mas era uma pessoa maravilhosa, quando você vai falar com ela, então o formador tem que ter essa sensibilidade de aceitar cada professor do jeito que ele é.</p>	<p>superação, acolhimento e gestos de companheirismo. Gratidão!</p>		
--	---	--	--

<p>Lorena: Eu vou colocar aqui na raiz. São as experiências que eu já tenho não só como formadora, mas também quando professora e também que já recebi ali tantas formações e eu fui juntando e imaginando e até chegar aqui, no meu texto, eu falo, eu questiono: Como seria formar? Como é formado diferentes perfis ali para um público heterogêneo. Então, são inúmeras experiências que o que cabe em uma escola não cabe na outra, como adequar e transformar em uma linguagem em comum a todos? Amor e dedicação, se não tiver e paciência também, mas são 3 palavras fundamentais. É preciso se dedicar principalmente a estudar e isso exige isso da gente. Exige tanto que às vezes priorizamos mais o trabalho do que a gente. É preciso ser muito resiliente e sempre lembrar que plantei aqui e eu estou colhendo resultados. Enquanto formadora eu decidi ser resiliente, porque também aprendi isso na minha vida, mesmo nas maiores dificuldades enfrentadas. O que eu deixei para trás, é porque não quero mais, e isso é não esperar a procurar a aprovação de</p>	<p>Como interpreto e ressignifico minhas experiências na formação continuada na formação continuada de professores Educação Infantil para projetar minha auto (trans) formação, como formadora? Diante da premissa que parte de um formador de professor da Educação Infantil, me sujo uma profissional inacabada e com uma importante missão não só na área educacional, mas também social e emocional. Tendo em vista todos os aspectos aqui mencionados, tenho buscando novos sentidos de experiência como formadora de professores. A cada formação ministrada tenho ressignificado eu tenho reflexões que me fazem se auto(trans)formar. Entender que os professores que ali estão não são apenas docentes, mas sim pessoas que possuem diferentes dores, a cada nova vivência percebo o quanto é importante dar voz e vez aos professores, só depois disso a formação teórica científica e prática que traz resultados positivos e consequentemente proporcionais às aprendizagens das crianças.</p>	<p>As experiências formadoras não são frutos apenas da formação, mas também das atividades desenvolvidas como professores, da formação dos diferentes grupos que vem das diversas escolas da rede. A cada formação a formador se auto(trans)forma, isso requer amor, dedicação e paciência nos processos educacionais os resultados são frutos de um processo que faz com que priorizemos o trabalho, sendo resilientes, lembrando que a época para plantar e para colher. Entender que os professores não são apenas profissionais, são pessoas cada um com sua dor, e que precisam ser ouvidos, não é só a formação que trata do conhecimento científico que traz resultados para aprendizagem das crianças, o professor precisa estar bem, ter um olhar sensível, saber receber críticas e redirecionar a situação para quem pode resolver, demonstrando sabedoria e maturidade para não interpretar errado determinadas situações.</p>	<p>O formador se auto(trans)forma advindas de outras com outras experiências como as de docente. Para ser formador é preciso estudar, ser sensível, resiliente, engajador e ter amor e dedicação ao que faz. É preciso entender que a formação deve ir além do conhecimento é promover momentos de escuta, troca se tornando um trabalho significativo. É preciso está em constante processo de mudança, deixar velhas concepções como saber ouvir críticas e redirecionar situações que não fazem parte da formação.</p>
--	--	--	--

<p>todos. Eu sempre busquei a aprovação de todos no âmbito profissional e pessoal também. Porém, como nós estamos voltadas ao profissional, isso não foi diferente na minha vida. Eu sempre fiz algo esperando a aprovação e se alguém não concordasse ali já era motivo para eu desanimar, a experiência que vem com a maturidade e até com o sofrimento faz com que deixemos isso traz.</p> <p>Eu não busco mais a aprovação, porque eu não vou ter de todos comigo, eu não sou perfeita e sozinha eu não vou vencer todos os desafios. É necessário que todos busquem, acredito que todos querem, então é preciso que todo mundo vá luta.</p> <p>Nessa, na parte aqui das flores, estou na fase que estou procurando desabrochar, hoje não tenho problemas para o engajamento e a participação dos professores.</p> <p>Essa parte, é aquilo que eu falei hoje, eu tenho professores participativos nas formações, eles querem ser ouvidos. Eu não estudo mais que eles, mas como a protagonista, mas sim cada um deles. E eu preciso ouvir da</p>	<p>Ter um olhar sensível me tornou uma formadora que sabe receber críticas e direciona de fato a quem pode resolver, percebi quando que o problema não sou “eu” e que sempre vou ter que demonstrar sabedoria para não interpretar errado determinadas situações.</p> <p>Deixo para trás da “Lorena” formadora que levava ao pé da letra cada critica lançada e passei ser a formadora que cada vez mais busca o engajamento dos professores e assim os coloca como protagonistas dos processos educacionais.</p> <p>É maravilhoso perceber que o trabalho tem sido muito significativo para os docentes traçarem novas possibilidades pedagógicas.</p> <p>Espero continuar uma constante metamorfose e em busca pelo conhecimento, pois só assim a efetividade da formação e a troca de saberes serão de fato aplicado no chão da escola.</p>	<p>É preciso deixar para traz, algumas concepções para traz como esperar a procurar a aprovação de todos, mas é preciso acreditar, procurando engajar toda a equipe, o formador conseguindo que todos participem da formação teremos uma aprendizagem mútua e inovação.</p> <p>Para o formador é realização engajar todos os professores e perceber que seu trabalho tem sido significativo para os docentes desenvolverem novas possibilidades pedagógicas chegarão no espaço escolar, mas para isso é preciso ter consciência do inacabamento e da constante metamorfose.</p>	
--	--	---	--

<p>importância, a cada relato do que eles vêm colocando. Então essa participação e esse engajamento me deixam assim, extremamente realizada.</p> <p>Como formadora, percebo que o meu público de professores que já foram até meus professores e que eles vêm de localidade distante e que eu tenho quase 100% de participação deles isso me deixa muito feliz e muito realizada.</p> <p>Os frutos, é a inovação e a aprendizagem mútua. É isso que eu espero no futuro. Eu iria colocar que eu estou com um projeto novo também, de formar família, mas assim eu ainda preciso estudar como eu vou fazer esse trabalho.</p> <p>O que é aquilo que a gente sempre coloca os professores mais cansados na educação infantil e forçar esse professor a ser pesquisador e inovador, sendo que aquele professor está ali, mas para ele chega!! esgotou, ele não muda a prática, isso é muito difícil para mim, isso esgota o formador.</p> <p>Querer e fazer que um professor seja inovador, aquele professor que só tem aulas naquela escola, ele vai e depois volta e faz tudo do mesmo jeito, essa aprendizagem</p>			
--	--	--	--

<p>muda. Eu tento isso, eu busco isso, eu quero que os professores de São Miguel, quebrem esse paradigma de que a aprendizagem é minha, a sala de aula é minha e eu faço desse jeito que eu quero. Eu preciso que eles entendam que nós estamos no mesmo barco. Claro que cada um com suas tempestades, mas que o caminho a ser percorrido e o trajeto é o mesmo e que eles se abracem e percebam que essa aprendizagem que formação promove, fortalece e é necessária para que eles consigam ter resultados nas práticas.</p>			
--	--	--	--

APÊNDICE F - IMAGENS DO 5º ATELIÊ







ANÁLISE DO QUINTO ATELIÊ

Tema: A síntese das ressignificações para conscientização e emancipação

PROPÓSITO:

- As ressignificações para a conscientização e emancipação.

NARRATIVA ORAL	NARRATIVA ESCRITA PÓS-FORMAÇÃO	ANÁLISE INTREPRETATIVA DAS NARRATIVAS	ANÁLISE INTERPRETATIVA- DIALÓGICA DE NARRATIVAS
<p>Alekasandra: Para materializar a formação continuada com o horizonte de pensar certo e fazer emancipatório. A gente diz que a gente tem um trabalho em rede para que os professores deles compreendam que é um trabalho em rede, é preciso toda a formação a gente tá voltando batendo nessa tecla, e quando a gente iniciou os professores deles pensavam que trabalho em rede era eu pegar o plano o conteúdo daquele mês e levar uma pilha de atividades iguais para todo mundo aplicar tudo num ponto, e eles iam só aplicar aquelas atividades nas salas, e um trabalho em rede não é isso. Um trabalho em rede é assim, eu defini o que é que minha rede vai estar abordando naquele mês, mas em cada sala, em cada escola, o professor deve ter autonomia para</p>	<p>Como elaboro meu projeto de formadora de professores para materializar formação continuada como horizontes de "pensar certo" e fazer emancipatórios? Primeiro vamos entender, o que é uma prática emancipatória? A educação transformadora e emancipatória é aquela que as escolas, docentes, gestores, autoridades políticas e sociedade em geral, primam pela construção de um olhar crítico, autônomo das crianças e adolescente, que se tornem verdadeiros cidadãos com direitos e deveres respeitados. Emancipar-se intelectualmente e socialmente é agregar valor social ao indivíduo, é fazer</p>	<p>Quando se fala em horizontes, temos que lembrar que nas perspectivas de futuro tudo muda, os professores muitas vezes confundem o formador com um preparador de tarefas para eles executarem. O trabalho do formador inicia com esse fazer emancipatório de conscientizar o professor que educação não tem receita como um bolo, temos diferentes realidades tempo parcial, tempo integral, crianças da zona urbana e crianças da zona rural, e muitas vezes é confundido no trabalho em rede, não significa que todos estão trabalhando a mesma coisa, do mesmo jeito e ao mesmo tempo, nesse ponto entra o trabalho do formador conscientizar os professores que eles são autônomos e capazes. Emancipar</p>	<p>O que é prática formadora emancipatória?</p> <p>O pensar certo acontece por intermédio do conhecimento.</p> <p>O papel da formação continuada como prática de liberdade.</p>

<p>abordar da forma adequada para os seus alunos. Que um aluno lá, não o mesmo do tempo integral e do tempo parcial, ele tem mais tempo para me abordar um determinado conteúdo do que um outro aluno lá da zona rural, que às vezes ele já chega um pouco atrasado, que ele precisa se ausentar para se alimentar, porque às vezes ele chega, ele não almoça, ele não toma café, então é uma realidade totalmente diferente. Aí a gente teve muito trabalho para incentivar os professores e para conscientizar que é de fato um trabalho em rede, e isso aí ele entra no fazer emancipatório. Emancipar é eu ter autonomia, eu ter liberdade de fazer aquilo que eu acredito que é o correto e é eu pensar no certo. Nem sempre o que é certo para a Daniele vai dar certo para mim. Então eu ter essa consciência do pensar no que é certo, para isso a gente tem um monte de referência de pessoas que já passaram, porque o maior erro que um formador, ou um coordenador, ou um diretor, ou um prefeito, ou um secretário de educação pode cometer é querer anular o trabalho de quem veio antes. Então assim, tem coisas que precisam ser melhoradas, sempre tem. O nosso próprio trabalho, ele</p>	<p>notar a importância de sua vivência, de suas experiências e de sua intelectualidade para si e para a sociedade. Com esse foco é possível materializar as formações continuadas visando horizontes em que os valores sejam respeitados, onde possamos superar as relações que Paulo Freire (1987), "o opressor pretende domesticar o oprimido no presente para perpetuar o sistema de opressão". Portanto a educação precisa ser libertadora, onde através da formação continuada possamos nos tornar cada vez mais sujeito emancipado, consciente do importante papel que temos na sociedade, de levar o conhecimento de transformar o meio, produzir cultura, tendo acesso e dando acesso aos que necessitam. Quanto mais buscamos conhecimento mais próximos chegamos ao "pensar certo" e abrimos caminhos para alcançar a tão sonhada emancipação. "Não há</p>	<p>começa pela tomada de consciência para ter autonomia do pensar e fazer certo. Esse pensar certo, envolve a realidade de cada um ...o que é certo para uma realidade, pode não ser certo para outra não dá para esquecer o trabalho que já foi realizado pensar certo é ver que o que foi realizado é base para o trabalho que está realizado atualmente e que naquela época era certo, porque o tempo e os espaços mudam. O formador deve aprender administrar tempos e funções, até mesmo dificilmente dentro de uma rede de ensino, principalmente de municípios pequenos, como é caso das redes pesquisadas, encontraremos formadores de professores que ocupem exclusivamente essa função. Sobre isso, temos mais um problema por ser cargo indicado pelo executivo, temos essa indefinição do nosso papel, fica difícil pensar certo sobre o que poderemos atuar, até onde vai a função do formador e suas atribuições desde a elaboração de instrumentais que serão usados dentro da etapa, mas que papel da coordenação geral.</p>	
--	--	--	--

<p>precisa ser melhorado. Cada formação a gente precisa fazer uma autoavaliação e ver quais foram os pontos que eu devo melhorar, quais foram os pontos que foram bons, foram positivos, e os pontos negativos. Quando eu pego aquela avaliação da formação eu vejo lá 4, 4, 4, 4,(notas) eu penso que as pessoas não leram. Porque foi perfeito para todo mundo? Não pode! Então eu penso que as pessoas só estão botando 4 lá, nem sabendo do que estão se tratando. Do que estão perguntando. Não estão refletindo, e aí eu aprendi muito. A Raimunda não foi minha formadora enquanto professora, nem trabalhei com a Raimunda diretamente, mas eu aprendi muito com a Raimunda pelo olhar clínico que ela tem. Ela visitava, eu trabalhava na pedreira e ela visitava a escola com a Desterro. Ela não passava 20 minutos andando na escola, depois ela juntava a equipe e ela diagnosticava todos os pontos a ser melhorado dentro daquele ambiente escolar. Tudo: todas as salas, gestão, coordenação, serviços gerais. E eu ficava: Como é que a Raimunda sabe disso tudo? Ela tem um olhar muito clínico, acredito que isso veio das experiências acumuladas. Mas ela</p>	<p>educadores nem educando absolutamente puros, pois, educador-educando, lado a lado se ensina e lado a lado se aprende". Paulo Freire.</p>	<p>Para emancipar-se não é um ato isolado, dentro da formação continuada esses horizontes se fazem com uma educação libertadora, para que todos possam ser emancipados. Quanto mais conhecimentos buscamos, mais nos aproximamos do pensar certo e assim alcançamos a tão sonhada emancipação.</p>	
--	---	--	--

<p>tinha um olhar muito clínico. Isso aí a pessoa adquire com a experiência, com a vivência. Hoje nós que fazemos visita de escola, hoje basta a gente entrar no portão de uma escola, a gente já compreende, a gente compreende. Basta a gente haver entrado no portão, a gente já sente o clima, já percebe se tem alguma insatisfação por parte da coordenação, da direção, dos professores. E aí a gente não pode se envolver em picuinhas e em problemas pessoais. Porque às vezes tem muito isso de escola. Então eu peguei aquela árvore do último ateliê, o que a Daniela colocou, eu acho que nós começamos a trabalhar lá em Castelo ainda em janeiro, nunca tinha acontecido, mas nós vamos fazer a quinta avaliação no primeiro semestre porque a gente vai entrar de férias dia 30 de novembro. E está todo mundo muito cansado lá em Castelo, professor muito cansado, porque além de a gente ter iniciado muito cedo, tem sábado que é formação para educação infantil, no sábado seguinte é encontro pedagógico, no outro sábado é eletivo. Então está muito, muito corrido para todo mundo, está todo mundo muito cansado. E a minha equipe também está assim, imagina</p>			
---	--	--	--

<p>é uma escola, é tempo integral, todo mundo assim, ansioso, e ninguém é efetivo, E aí vem o concurso. Lá vem esse concurso, aí fica. Será que vai ser chamado esse ano? Será que a gente vai perder? Aquela incerteza que gera... Já começa a ficar aquela... O último ateliê é a árvore da resignificação e botei ela lá na sala dos professores. E a cada semana eu estou fazendo uma dinâmica de motivação com os professores, bem parecido com aquela conversa que a gente teve com a Lorena dentro do carro, pra incentivar esses professores, pra acalmar esses professores, porque isso eles levam pra dentro da sala de aula, não tem como eles não levarem pra dentro da sala de aula, isso aí é também uma questão de emancipação, eles terem consciência do trabalho deles, do que eles estão fazendo, né? E aí nós aposentamos muitos professores, desses professores mais experientes que estavam na educação infantil, aí vem uma outra preocupação esses novos professores, aí tem gente que diz assim: Mas é melhor você trabalhar com um professor inexperiente que ele vai se adequar da realidade que você vai moldando ele. Nem sempre, porque muitos</p>			
---	--	--	--

<p>desses novos professores, eles não têm experiência e nem formação, eles têm um diploma, então eles são totalmente leigos, professores que eles não sabem escrever o próprio nome, nós temos problemas de nono ano, de aluno que não sabe ler e não sabe escrever, mas nós temos professores que não sabem escrever, Infelizmente é a nossa realidade e isso preocupa demais. E aí assim, eu enquanto a Aleksandra formadora, eu tenho que aprender a administrar o meu tempo porque a gente acumula muito serviço que não é nosso, aí o Conselho da Educação diz assim: faz bem um documento da educação infantil porque tu é a formadora, em perguntam se você sabe? Mas você é a formadora, faz bem, elabora bem, uma ficha bem de visita para diretor, para coordenador. Aí como se a formadora, ela tivesse que abarcar tudo. E aí ou a gente dá conta de uma coisa ou a gente dá conta de outra coisa. Ser diretor de uma escola tempo integral requer muita atenção, muito tempo. E assim, muitas vezes eu fico na escola, o expediente acaba 3h30, mas quase todo dia eu fico na escola até 7, 8, 9 horas da noite pra dar conta dessas outras demandas. E a gente fica assim, receiosa de dizer,</p>			
---	--	--	--

<p>não, não, eu não vou fazer isso, não, porque isso aí não me compete. Então, os próprios diretores pensam que a gente é tipo uma espécie de coordenação geral, que a gente tem que orientar, que a gente tem que fazer essa orientação pra eles. Então, tiveram um propósito pra mim era fazer a formação com os professores e antes de formar os professores era para eu formar os coordenadores, para os coordenadores saberem o que é que os professores e eu formei. E eu disse: não tem condição de eu fazer isso, não tem essa condição. Porque existe a formação da rede pra os coordenadores, mas é pra ensinar eles a ser coordenador, não a parte pedagógica, porque o pedagógico já é pro coordenador saber, ele está dentro da sala de aula, ele está envolvido, mas não tem, não acontece isso. O que eu preciso, eu enquanto pessoa, formadora, eu preciso é aprender a administrar esse meu tempo e administrar essas funções. Eu pedi até pra coordenadora de formação elaborar um documento e dizer o que é o papel do formador para gente não misturar, pra não ficar toda hora tendo que dizer que esse não é nosso papel. Tem uma mostra pedagógica, o formador é que tem que organizar,</p>			
--	--	--	--

<p>Tem uma feira cultural, o formador tem que organizar. Tem, não sei o que, é o formador que tem que fazer. Nós vamos já falar disso. A partir do momento que ela passar a ser institucionalizada, a gente vai passar a ter um valor maior, porque agora é o que? Nós todos somos formadores porque nós votamos no prefeito, porque nós somos amigos do prefeito, amigo da secretaria. Não porque a gente tem a capacidade de ser formador então pra justificar isso. E pra gente ter o nosso papelzinho e pronto. E bem definido e claro.</p>			
<p>Eleoneide: Observado aquilo que a Daniela, a Aleksandra e a Janailda, falaram, tudo assim é muito parecido, de cada cidade a gente vê que é muito parecido e hoje assim a questão das formações, a gente passa eu passo para os meus professores que ali está sendo feita uma formação com eles, ali está o tema, ali está aquilo que a gente vai querer, o que a gente quer alcançar com aquele objetivo, mas que não é necessariamente eles copiarem aquilo, eles podem estar tendo ideias diferentes, aquilo que eu faço aqui, não é para chegar igualzinho lá na ponta, lá na Mãe d'água fazer com aquele mesmo</p>	<p>Como formadora de educação infantil no município de Juazeiro do Piauí, atuando há dois anos nessa função, identifiquei a necessidade de poder cada vez mais fortalecer as práticas pedagógicas nessa área que atuo como formadora. E que foi a partir de busca e conversando com os professores conduzi um diagnóstico abrangente, identificando lacunas específicas nas habilidades e conhecimentos dos professores de creches e pré-escolas, que compõem meu</p>	<p>Como formadores da Educação infantil, para fazer emancipatórios é preciso que façamos identificação das fragilidades da rede, e se ver como formador responsável para fortalecer as práticas pedagógicas da educação infantil. Fazer um diagnóstico abrangente, identificando lacunas específicas nas experiências, habilidades e conhecimentos dos professores de creches e pré-escolas, que compõem meu público-alvo. Uma formação continuada que tenha como missão clara de promover o "pensar certo" e instigar práticas emancipatórias</p>	<p>Fazer um projeto de formação para ensino contextualizado com a realidade com práticas emancipatórias voltadas para pensar certo.</p>

<p>tema, mas que saia uma coisa até mais interessante do que aquela que a gente colocou no dia da formação. Fui fazer umas visitas agora, e percebi o quanto as formações elas são importantíssimas para aqueles professores que participam percebi isso porque tenho professores unidocentes da educação infantil e do ciclo, e eles tem ficado na formação do ciclo, então pelo fato de não participarem da formação tenho percebido que a prática na educação infantil não tem melhorado. Desterro diz: na entrada a gente já sabe, a gente já sente o aroma, , quando a gente entrou na sala, a gente entrou, sentou, falou com os alunos e tudo, isso já era praticamente nove horas da manhã, peguei a atividade, todas as crianças, fazendo o mesmo desenho, que era: como é festa junina?, eram aquelas duas criancinhas, eu acho que você até sabe qual é a imagem. Só o desenho. Não tinha um enunciado, não tinha um cabeçalho, não tinha nada. E aí, ela já ficou toda nervosa, a Gabi formadora do ciclo, chamou alguns alunos dela para pegar a leitura e tudo. Eu chamei a coordenadora geral e fomos conversar com ela: Ôh, mulher, é porque hoje, a gente já pediu logo o</p>	<p>público-alvo. Com esse contexto em mente, elaborei um projeto de formação continuada com a missão clara de promover o "pensar certo" e instigar práticas emancipatórias entre os educadores. Estabeleci objetivos concretos para a formação, destacando a necessidade de fortalecer práticas pedagógicas, promover a inclusão e desenvolver habilidades socioemocionais. A metodologia proposta para a formação é participativa e interativa. Planejo envolver ativamente os professores por meio de estudos de caso, simulações e práticas reflexivas oficinas. Essa abordagem visa não apenas transmitir conhecimentos, mas também estimular a reflexão crítica e a aplicação prática nas salas de aula. Os temas selecionados para a formação são diretamente relevantes para os desafios enfrentados pelos professores. Inclusão, diversidade, métodos de ensino inovadores e</p>	<p>entre os educadores com objetivos concretos para a formação, destacando a necessidade de fortalecer práticas pedagógicas, promover a inclusão e desenvolver habilidades socioemocionais. Com uma metodologia de formação é participativa e interativa, que tenha como princípio a pesquisa, que envolva ativamente os professores por meio de estudos de caso, simulações e práticas reflexivas e oficinas. Essa abordagem visa não apenas transmitir conhecimentos, mas também estimular a reflexão crítica e a aplicação prática nas salas de aula. Os temas selecionados deverão estar diretamente ligados a realidade e relevantes para os desafios enfrentados pelos professores. Como a inclusão, diversidade, métodos de ensino inovadores e desenvolvimento socioemocional, considerados como tema-chave que foram abordadas para formar os educadores a lidar eficazmente com a diversidade de contextos na Educação Infantil nesse período pós-pandêmico. Para garantir o sucesso da implementação das</p>	
--	--	---	--

<p>plano, eu não fiz hoje, porque a diretora pediu para nós não fazer, porque estava errado lá uma frequência do Bioeduc, e aí a gente não fez. Eu disse: Não, embora que a diretora pediu, porque a diretora é de outra escola, ela é núcleo mas você poderia ter feito, isso aqui não vai interferir no que você vai estar fazendo e consequentemente no que você vai estar trabalhando com as crianças. Eu disse assim: vem aqui, qual o por que essa atividade? Qual é o objetivo dessa atividade? Aqui é um desenho, aqui não está pedindo nada, nem se fosse para pintar, qual era as cores que era para pintar esse desenho aqui, já que você não colocou nada: Mulher, esse desenho aqui, os meninos já fizeram é porque hoje como não tinha o que fazer coloquei eles para irem fazendo isso. Isso, a coitada ficou toda perdida. E aí, plano dela ela não tinha, tinha feito até cinco dias... O principal motivo dela estar perdida era isso, eu fiquei passada. E aí no carro, foi um motivo que eu vim conversando com a coordenadora do ciclo, de lá até Juazeiro, que eu não entendia como é que estava passando, se naquele momento, ela disse, os alunos iam até perguntar, por que não avisaram que vinha? Os alunos iam saber de</p>	<p>desenvolvimento socioemocional são áreas-chave que foram abordadas para formar os educadores a lidar eficazmente com a diversidade de contextos na Educação Infantil. Além disso, o projeto é cuidadosamente adaptado à realidade local, incorporando considerações culturais, linguísticas e socioeconômicas específicas da região de Juazeiro do Piauí. Essa contextualização é fundamental para garantir a relevância e a eficácia da formação.</p> <p>A avaliação contínua é integrada ao processo de formação, incluindo feedback dos participantes, observações de aulas e autoavaliação de desempenho com trocas de conhecimentos. Essa abordagem permite ajustes dinâmicos, garantindo que a formação atenda às necessidades emergentes dos professores. Para garantir o sucesso da implementação das práticas aprendidas, planejo oferecer suporte</p>	<p>práticas aprendidas, o formador deve oferecer suporte contínuo aos professores, isso inclui orientações personalizadas, disponibilização de recursos adicionais e acompanhamento regular para garantir uma transição suave das práticas de formação para o ambiente real de sala de aula. Sempre que concluir as formações ao término, deve ser conduzida uma avaliação para medir o impacto e identificar áreas específicas que podem ser aprimoradas em futuras iniciativas.</p>	
---	--	---	--

<p>alguma coisa? A escola com a impressora colorida, a escola com todo o aparato que uma escola precisa, nove horas da manhã, ela ainda não tinha feito uma atividade com aquele aluno, será porque lá ela é sozinha, só tem a merendeira para fazer a comida, então assim, ela faz o que dá e aí, só reclamou o tempo todo, que dois dias antes tinha ido lá no prefeito para pedir um auxiliar, ela tem 12 alunos, mas ela quer um auxiliar na sala dela. E de lá nós fomos para outra escola mais distante, a do professor Raimundinho chegando na escola do professor Raimundinho, agora lá tem internet, porque nem isso tinha! Chegando na escola do professor Raimundinho, ele é um professor que ele é dos antigos, ele tem o quadro e tem o pincel, ví outra realidade os alunos todos bem organizado, a sala dele não tem um risco na parede, lá eu precebi que ele poderia pedir um apoio, porque tem um número bem maior de alunos, ele precisa que a coordenação dê mais atenção, ele não tem uma impressora. Não tem nada, tudo dele é feito à mão. Os cartazes dele é feito à mão, porque ele não tem, lá é muito distante, a gente falou: olha, por que você não pede para a</p>	<p>contínuo aos professores. Isso inclui orientações personalizadas, disponibilização de recursos adicionais e acompanhamento regular para garantir uma transição suave das práticas de formação para o ambiente real de sala de aula. Sempre que concluir as formações ao término, será conduzida uma avaliação abrangente para medir o impacto e identificar áreas específicas que podem ser aprimoradas em futuras iniciativas. Pois essas abordagens reflexivas ela permite a melhoria contínua do programa de formação. E que o projeto visa, portanto, não apenas abordar as lacunas identificadas, mas também criar um ambiente educacional que promova o "pensar certo" e práticas emancipatórias entre os professores de Educação Infantil em Juazeiro do Piauí. Acredito que esta iniciativa será fundamental para o desenvolvimento profissional dos educadores, refletindo positivamente no</p>		
--	---	--	--

<p>coordenadora? Você manda, a demanda, aqui tem internet, manda a demanda. Aí ele disse: eu tenho vergonha, porque ela já tem muita demanda e aqui é escola agregada. Mas assim, tradicional, mas você vê os alunos aprendem, as atividades eram diferentes e os alunos estavam agrupados por ano-série. A questão da educação infantil, ele não tem um aparato que possa dá um suporte para ele. Ele sim precisa de um assistente para ele, assistente muito boa e aí ela tava escrevendo com o menino, porque ela não faz uma brincadeira? Assim, não leva assim para o lúdico. Para a questão mesmo do aprender, e assim, para mim nesse dia nós só visitamos essas duas escolas. Mas assim, foi uma disparidade muito grande dentro de uma rede tão pequena, aí eu falo: por que aquela impressora em vez de estar lá naquela escola, não tá nessa escola? Como a Desterro fala: Gente hoje em dia é o chão da escola vocês precisam fazer mais vistas vocês precisam estar perto dos professores, fazer mais por eles, por aqueles que mais precisam. Voltando aqui pra minha, pro contexto, percebi é, a gente se prepara pra fazer uma formação, porque ninguém não vai à toa pra ir</p>	<p>aprendizado e desenvolvimento das crianças na região. Ao concluir as formações, será conduzida uma avaliação abrangente para medir o impacto e identificar áreas específicas e assim sendo aprimoradas em futuras iniciativas. Essa abordagem reflexiva permite a melhoria contínua das formações. O projeto ele visa, portanto, não apenas abordar as lacunas identificadas, mas também criar um ambiente educacional que promova o "pensar certo" e práticas emancipatórias entre os professores de Educação Infantil em Juazeiro do Piauí. Acredito que esta iniciativa será fundamental para o desenvolvimento profissional dos educadores, refletindo positivamente no aprendizado e desenvolvimento das crianças.</p>		
--	--	--	--

<p>fazer uma formação com os professores, e cheguei a conclusão, que aqueles professores que participam são professores que realmente eles atuam mais nas escolas, eu estou citando ela, porque ela nunca participou de uma formação da educação infantil. Ela não participou porque, assim, é o mesmo dia, o ciclo é o mesmo dia, e lá é um muito feriado e aí, então, ela optou pra ficar no ciclo. O menino dela, que vai fazer 3 anos, ela disse que já pediu, que no próximo ano quer colocar o filho dela pra estudar, mas já quer mudar, já quer vir aqui perto da mãe dela, disse que já foi fazer o pedido pro prefeito, ou seja, ela já não tá mais querendo ficar lá, e quer botar o filho pra estudar, ela não confia nem no talento dela, porque se ela trabalha com a educação infantil, porque eu disse: você trabalha com a educação infantil porque você não pegou a sua criança e fica com ela aqui na escola: “Ah, não, não vai dar certo porque é muito ruim a gente ensinar o próprio filho da gente. Então, eu quero concluir é que realmente nessas formações a gente precisa mais realmente intensificar o monitoramento da formação, saber se de fato o objetivo da formação</p>			
---	--	--	--

<p>está sendo aplicado com os estudantes, visitar, pra ver se realmente tá acontecendo. Depois dessa formação a gente vi devemos visitar mais as escolas acompanhar, porque no dia da formação a gente ouve muitos relatos bonitos, a gente ver o que está sendo feito, o que acontece, mas tem aquela uma que não faz, se você não for lá acompanhar vai ficar sem fazer. A cada encontro desse que a gente teve aqui eu aprendi, porque eu digo de com todas as letras: eu não sou uma Eleoneide de 6, 7 meses atrás, então eu fui cada momento me policiando procurei me ver como formadora, e avaliar o que eu realmente eu estou fazendo, se estou fazendo certo, porque para o pensar certo é para agir corretamente. Em relação aos nossos professores, graças a Deus a gente tem a equipe de professores, a gente não tem aquele problema de ser pessoas idosas, a educação Infantil lá em Juazeiro é muito bem acompanhada, claro que tem exceção dessa, né, porque infelizmente é o município, não tem como, todos serem professores que eles desempenham eles fazem o papel e tem a mesma capacidade. Estamos colhendo resultados uma professora essa semana me disse,</p>			
---	--	--	--

<p>Eleoneide, deixa eu lhe falar bem aqui: esses alunos aqui hoje eles estão do jeito, essa turma hoje ela está do jeito que eu entreguei a turma do ano passado para o primeiro ano, o nível deles hoje está mais avançada do que quando eu entreguei o primeiro ano. ou seja, o que ela quis dizer? Claro, tem a pandemia, que os alunos dela hoje estão mais avançados do que quando ela entregou terminando o pré para ir para o primeiro ano, e por isso a gente fica muito feliz, porque você ver que realmente a coisa está acontecendo, e a minha prática de formadora eu vi que ela melhorou bastante e depois eu estou no chão da escola da educação infantil, porque eu já sabia a realidade dos alunos de educação infantil, eu estou entendendo passo a passo, como a gente tem um plano, o plano ele é unificado, o plano que vai para a minha escola é o plano que vai para todas as escolas mas temos liberdade de alterar e fazemos isso nas reuniões de planejamento, gente sabe realmente aquilo que cabe para ser feito para ele ficar com a acara da escola, temos autonomia e eu estou gostando da formação, eu estou amando, só estou triste porque nós vamos terminar mais essa etapa</p>			
---	--	--	--

aqui da pesquisa-formação, onde temos aprendido bastante.			
<p>Janailda: Vendo o quão grande é o “pensar certo” nesse processo de emancipação, e que inclusive nós ainda não estamos totalmente emancipado se a gente for parar para refletir sobre isso, como nossos professores responderiam em certas situações vivenciadas, lembraríamos que o pensar certo é muito particular, e muitos pensar são errados para nós(INAUTÊTICO). A mesma coisa que a Aleksandra falou: é uma dependência tão grande do pegar pronto e só reproduzir e fazer do jeito que tá ali um passo a passo. Mas a gente tem os dois lados, a gente tem aqueles que são totalmente dependentes não só os professores, mas a escola, e a gente tem aqueles que se acham independentes e estão ali mesmo brigar de frente. Essa semana eu tive uma situação muito complicada com a professora daquelas que fazem as perguntas difíceis porque ela me questionou muito sério sobre o diagnóstico ela não aceitou a forma de aplicação de correção porque tudo tinha que ser ela que tinha que fazer, aí eu fui usar todas as palavras que eu podia para responder as</p>	<p>A formação continuada de professores é um processo contínuo e fazer parte desse processo é uma responsabilidade grandiosa, a partir do momento em que entende que o que eu levo aos meus professores assim como em sistema de “cascata”(cadeia). chega aos alunos em sala de aula. Convivem com diferentes docentes no decorrer desse processo gerou em mim a necessidade de me aprimorar constantemente. Entre os diversos passos que processo seguir no momento de planejamento de minha formações um primeiro passo é priorizar as necessidades a serem discutido e atendidos naquele momento, necessidades essas que tenho instigar para que eles se expressem a cada encontro, são diversa questões levantadas nesses momentos, são demandados, anseios e dificuldades em colocar em prática momentos planejados por eles. O foco</p>	<p>O pensar certo envolve situações que precisamos refletir sobre o contexto e a prática de alteridade voltada para a educação humanizada, livre do medo e da insegurança. Essa construção humana mediatiza o processo dialético: compreensão-reflexão-ação. Entretanto, o pensar pode assumir forma inautêntica, muda, silenciosa, ingênua, que se nutre de falsas palavras, da idealização, a consciência intransitiva, ou forma autêntica, verdadeira, “transitiva crítica”, na qual o pensar implica em ação dialética: ação e mundo, mundo e ação intimamente solidários, atingida por meio do diálogo verdadeiro e coerente, sem ser invasivo. O pensar certo envolve o agir certo, mas sempre com limites. A formação continuada tem essa tarefa de formar continuamente para emancipação que envolva o agir certo. Para agir certo temos que refletir sobre o que fazemos [...] a reflexão é só legítima quando nos remete, como salienta Sartre, sempre ao concreto, cujos fatos busca esclarecer, tornando assim possível nossa ação mais</p>	<p>A formação continuada emancipatória envolve a mudança do formador e de quem ele forma e se reflete no seu convívio a escola e com as pessoas com quem convive.</p> <p>O fazer emancipatório e visto na perda do medo e da insegurança, que dão lugar para a construção de um fazer que envolve o pensar certo permeado de conhecimento e reflexividade promovendo autonomia.</p>

<p>indagações dela e ela usou: é mas o que importa para vocês são números, não é qualidade. Porque ela quis dizer: que a equipe gestora fazendo, eles iam meio que encobrir a realidade do dados, aí eu tive que realmente falar o que eu tinha que falar desde o começo que a insegurança não deixava eu falar que eu percebi que a gente deixou algumas situações pela minha insegurança de às vezes faltar algumas situações, elas pegaram tipo um negócio de se impor, você sabe de quem que eu estou falando que era qualquer coisa ela vai no seu privado (Desterro), e aí ela me questionou mesmo seriamente que não concordava comigo que eu estava enganada, e eu falei não é uma coisa minha, é uma coisa que foi pensada em grupo e fui explicar toda a dinâmica mas mesmo assim ela não entendeu, E aí a gente tem esses dois lados porque quando a pessoa acha que está emancipada, e aí ela quer tomar lugares que a gente por falta de experiência deixa acontecer , e o que eu vejo que vem me transformando que nessa questão do nosso encontro é agora de ter situações que a gente tem que se impor e mostrar realmente como que tem que ser feito né, e a falta de</p>	<p>das minhas formações tem mudado, tenho me voltado para essa emancipação, que traz essa autonomia é ser e saber que o que eles fazem em sala de aula é o melhor que eles poderiam fazer, mais também cada um tem seu tempo e suas particularidades diferentes, trazem assuntos que envolvem essas necessidades faz com que esses momentos tenham o resultado que eu tento alcançar diariamente, então a formação tem que chamar a atenção e proporcionar o engajamento desses professores, com a intenção sempre é o incentivar a melhorar a visão de freire o SER MAIS desse professor, muitas vezes dependentes e inseguros trazendo mais autonomia e segurança em suas decisões e posicionamentos. Essa postura de emancipação reflete em sua sala de aula e seu convívio escolar colegas, alunos e pais. Sigo na busca de melhorar e inspirar meus professores, é uma tarefa árdua que</p>	<p>eficiente sobre eles. Iluminando uma ação exercida ou exercendo-se, a reflexão verdadeira clarifica, ao mesmo tempo, a futura ação na qual se testa e que, por sua vez, se deve a uma nova reflexão (FREIRE, 1981, p. 135). Quando o foco da formação se volta para a autonomia dos professores eles melhoram e isso envolve o SER MAIS desse professor, muitas vezes eram dependentes e inseguros trazendo mais autonomia e segurança em suas decisões e posicionamentos. Essa postura de emancipação reflete em sua sala de aula e seu convívio escolar colegas, alunos e pais.</p>	
--	--	--	--

<p>experiência de do início deixar a gente (deixava a gente não sair junto) , e agora eu vejo que isso não me interfere muito mais, não guardo mais como guardava antes, agora vou lá explico como que tem que ser feito a forma que foi orientada e pronto. Então quando nós não nos sentimos né fazendo parte dessa emancipação escolas (chegou o ponto que ela chegou outras escolas fazer lista de fardamento com os pais, fazer reunião com os professores sem a direção saber, sem a escola saber, sem nós saber, e disse que como a secretaria não tomava uma posição então ela ia tomar, ela era uma professora para ter uma ideia) Nossa eu tinha o maior orgulho dela, porque tinha sido minha professora era um exemplo para mim, mas que eu vi entrar na frente de situações que ela não tinha o direito de fazer isso, então essa questão do emancipatório tem os seus limites, a gente tem que toma cuidado com essa questão de emancipação mesmo. As minhas atitudes de início de medo, de rejeição, de ter que provar que eu estava ali não por simplesmente ser escolhida, mas porque foi visto alguma coisa em mim né e que me fez chegar até ali, porque nada para</p>	<p>envolvem exemplos e postura, ética essa que venho construindo que também está em processo se emancipação, mais sigo engajada nesse processo.</p>		
---	---	--	--

<p>mim foi assim um pedido na prefeitura, aí esse medo de insegurança que você começar se você não toma certas atitudes no início você pode virar um problema no futuro, porque se não eles vão ganhando espaço, então é uma coisa que hoje eu aprendi lidar, nessa semana eu tive que falar que falar mesmo sério não é assim, nem tudo que a gente falar vai deixar todo mundo satisfeito e é assim que funciona e aí com o tempo vai ser assim gente a gente vai aprendendo, isso aqui também é um processo esse processo de emancipação eu acredito que nós também ainda estamos nesse processo aqui e para a gente refletir no nosso professor primeiro a gente temos que refletir em si.</p>			
<p>Lorena: Falar dessa questão de emancipação e também trazer o pertencimento eu começo observando os professores quando eles vão relatar nas formações, a minha escola e aí partindo disso uma vez eu perguntei para uma professora: e o que você faz para melhorar a sua escola. Eu percebo diante de todo esse percurso que a gente passou há seis meses acredito que eu comecei aqui no grupo praticamente junto eu tinha</p>	<p>Diante do pressuposto de formar professores, fazer com o que as práticas sejam inovadoras, assistivas de fato efetivadas no chão da escola se faz necessário abrir um espaço de escuta e consequentemente momentos reflexivos. Será que existe uma maneira certa de formar meus pares? Será que todo professor tem uma forma heterogênea de ser?</p>	<p>O projeto de formação emancipatório é um espaço de escuta e consequentemente de reflexão, que tem como o surgimento de práticas inovadoras em sala de aula, mas para que isso aconteça o professor deve ter a sensação de que pertence aquele espaço àquela escola, muitos professores ainda não internalizaram identidade de pertencimento e não inovar, não</p>	<p>A sensação de pertencimento colabora para a emancipação. A emancipação exige forma autêntica, verdadeira, o pensar implica em ação dialética, atingida por meio do diálogo entre pessoas humanizadas, contrária a uma forma inautêntica de pensar que é muda, silenciosa, ingênua, nutre-se de falsas palavras, idealização.</p> <p>Essa forma autêntica de pensar nos move para um diálogo verdadeira</p>

<p>feito uma ou duas formações uma duas formações do pro-BNCC, eu não tinha ainda incorporado de fato essa questão de Formação pegando todas as conversas aqui de vocês e alinhando e trazendo para mim, cada problema veja que a Janailda na também tem uma professora que não participa porque ela tem problemas na escola e ela acha que castigou, que não vai porque está castigando a escola e ela está perdendo ela ainda não internalizou e eu tenho até que chamá-la para a conversa mas o que é que eu percebo quanto formatura eu percebo que o meu público de professores eles querem muito o ser ouvidos de ter é como se eles viessem de um tempo que eles não tinham isso, eu pensei muito é notório, como se anteriormente antes tivessem sido silenciados, e aí eles estão querendo eu vou para uma informação e todos eles querem falar alguma coisa eu quero contar isso eu quero relatar isso e vai puxando isso eles estão muito eufóricos, fortes muito cheio de testemunhos de vivências de experiências e eles querem externar, e eu percebo que cada vez mais eles estão se engajando dentro da formação. Como formador tenho que ter consciência, que eu preciso</p>	<p>Diante de tantas indagações a pesquisa nos traz algumas respostas em relação ao comportamento e práticas dos professores. Um trabalho que torne a professor lure e independente em sua sala de aula é no mínimo desafiador. Repensar minha prática como formadora de professores afim de apontar novos caminhos, cujo nos leve a novas estratégias pedagógicas e consequente ao sucesso foi mais do que necessária, foi primordial, entender o professor com sua turma, onde nenhum estudante é igual e que ele precisa identificar aspectos e diferenças para que possa conduzir um trabalho voltado para a individualidade de cada um, e com único objetivo que é a aprendizagem dos estudantes. A cada formação percebo que o professor está cada vez mais receptível, buscando novos caminhos e a aplicabilidade das práticas adquiridas propedeuticamente falando.</p>	<p>mudar na percepção deles é uma forma de castigar a escola. Temos dificuldade em promover a participação, pois é perceptível que durante muito tempo os professores foram silenciados, então esse papel de engajador do formador é muito importante externalizem suas experiências. Como formador é preciso ter a consciência do inacabamento e que tem sempre algo na formação que pode ser melhorado, as vezes na formação está tudo, mas tem o trabalho do monitoramento da formação, até por são grupos muito heterogêneos com realidades e desafios muito diferentes, ele precisa identificar aspectos e diferenças para que possa conduzir um trabalho voltado para a individualidade de cada um, com único objetivo que é a aprendizagem dos estudantes. Sem falar que se a formação não promove mudança, ela não é uma prática emancipadora e temos muitos professores entre outros profissionais da educação resistente em mudar. Muitos formadores de programa que atendem a etapa da educação infantil recebem formações prontas com orientações de</p>	<p>quem em sempre agradará a todos, mas com o tempo todos vão aprendendo, pois como a educação a emancipação também é processo, assim nós formadores ainda estamos nesse processo então temos que ter como responsabilidade fazer com que os nossos professores possam refletir sobre si, para se descobrir inacabado.</p> <p>Quando trabalhamos a educação como prática de liberdade a cada formação percebemos que o professores se tornam mais receptível, buscando novos caminhos e sequer quanto a aplicabilidade das novas práticas adquiridas.</p>
---	--	--	---

<p>melhorar qual como formador que eu quero ser claro que em todos os aspectos eu preciso melhorar, mas eu preciso monitorar mais fazer essa avaliação saber se de fato o professor esta internalizando o que eu passo e levando para a escola e até quando, é como a Daniele bem colocou: Será que ele tá tendo essa autonomia porque eu também tenho 24 escolas com realidades diferentes o que eu digo lá não condiz a última formação que eu fiz eu procurei até apresentar vários tipos de trabalho diferentes já pensando na realidade cada um, porque eu visito muitas escolas. Eu vou à escola e é como a Desterro diz: quando eu entro já percebo (o clima escolar). Então assim tem escolas que estão insistindo sempre no mesmo erro e estão sempre participando de formações, e eu vou sempre buscando aonde eu tenho que melhorar como eu tenho que fazer para chegar até aqui porque eu tenho um grupo de professores é isso que eu vejo também essa formações elas em pronta e acabada e não entendem eles não têm esse discernimento e eu tenho um perfil diferenciado ali de professores eu não posso chegar, porque assim eu pego uma lâmina eu modifico e muitas vezes eu ainda</p>		<p>execução, mas aqueles que por meio de outras formações descobriram por meio da pesquisa-formação, não se asujeitam e fazem a contextualização.</p> <p>Temos muitos professores que confundem a formação com produção de atividades para execução.</p> <p>Os formadores com a experiência ganham agilidade, até porque nos municípios pequenos quem faz a formação é o coordenador/superintendente municipal da etapa e tem que resolver problemas desde a lotação até os atestados e substituição dos professores, e muitos não tem muita autonomia nem para essas demandas e nem para autorizar o que é necessários nas formações.</p> <p>A cada formação percebo que o professor está cada vez mais receptível, buscando novos caminhos e sequer quanto a aplicabilidade das práticas adquiridas propedeuticamente falando.</p>	
--	--	--	--

<p>tenho que mudar ali no ato da formação porque não cabe aquela citação aqui para o professor na zona rural e não cabe na sede, eu tenho que exemplificar de outra forma e eu sou muito preocupada também em relação a resultado de me achar assim suficiente: será que a informação tá bacana? Porque assim às vezes pode ser característica da pessoa mas eu já tenho percebido colegas que passam assim uns 15 dias focado ali naquela formação assim não consegue viver outra coisa preocupado, nervoso, ansioso e eu não tenho isso e às vezes isso me gera um questionamento: Meu Deus será que eu estou fazendo direito eu estou pecando em alguma coisa. Porque eu já sou mais rápida eu não sei se porque o meu ritmo na secretaria faz com que eu tenho que ser mais rápido que às vezes eu estou trabalhando 3 horas 3:30 da manhã e eu gosto disso talvez foi a fuga que eu encontrei diante das perdas que eu tive, então assim eu gosto disso, inclusive eu estou de férias mas eu estou trabalhando mas eu gosto se eu pudesse estar viajando eu não queria trabalhar mas para ficar em casa eu prefiro estar, então voltando para essa questão de Formação ao invés da gente ir fazendo e cada vez mais</p>			
--	--	--	--

<p>a gente se sentir mais preparada parece que a gente vai ficando mais inquieta do que essa porque a gente vai observando os detalhes que não foram pontuados e que a gente se sente na obrigação de melhorar até porque as pessoas fazem isso como Aleksandra diz: tudo é a coordenadora da educação infantil. Ou seja esses dias a Marcelli dizendo: A Lorena tá indo buscar agora na barriga porque lá em São Miguel tem uma justina* para grávida então eu tenho que fazer parte do comitê porque eu sou da educação infantil “agora tenho que buscar dentro da barriga” tudo realmente é a coordenadora da educação infantil tudo que diz respeito à primeira infância até a Desterro sabe que até direcionado para mim fazer um plano municipal da primeira infância veio para mim. É na secretaria acontece que às vezes meus colegas soltam muito a minha mão, isso não é culpa deles é pelo acho que pela situação que eu vivo da proximidade que eu tenho com Marcelli e por soltar a mão deles também eles soltam as minhas todo mundo junto dividindo as atividades da educação infantil toma que é teu todo mundo junto dividindo as atividades é da</p>			
--	--	--	--

<p>Educação Infantil toma que é teu e te vira e é E.I a etapa mais importante lidar com crianças porque eu não conto as vezes que eu dei as roupas do meu filho as crianças tá de creche vai pegar então assim tudo os professores. Eles não estão acredito que ela tem até que faz essa fala entendendo Qual a minha função no pedagógico quanto coordenadora eles querem que eu resolva tudo lotação deles atestado dele encaminhamentos requerimentos tudo eles querem que eu resolvo eu vou buscando certas autonomia assim quando eu preciso de uma formação faça uma agenda eu faço um ofício, e a Marcelli ela bota banca, assim às vezes para querer dar então o que eu faço, eu fiz diretamente do secretária eu mesmo assim não autorizar eu vou pegar senão autorizar porque assim eu não tenho como deixar de também ter essa minha autonomia eu vou formar então eu sei o que eu preciso para formar eu preciso dos recursos e Graças a Deus eu tenho conseguido tudo que eu preciso falar e eu estou eu sou leonina eu gosto muito do tem muita questão do Ego né então Quanto tempo termina a questão da formação eu arrisco e deixa os professores falarem faça minha</p>			
---	--	--	--

<p>avaliação aqui no colégio mas não precisa escolher palavras bonitas não precisa e assim eu vejo que eles estão confortáveis para falar coisas pequenas às vezes Faz o café da manhã porque a gente vende muito longe então na próxima eu já leva um café da manhã o outro vamos testar essa oficina antes para ver se vai dar o mesmo retorno São coisas que eu vou pontuando e que nas próximas eu não vou pecando e quando quer que eu espero de mim daqui para frente aqui como formadora que eu consiga passar que eu consiga administrar bem as formações e que de fato ela seja a minha preocupação e eu não sei se é um defeito ou uma qualidade mas eu pego muito porque eu quero ser eu sou muito intensa ou eu sou oitista ou eu gosto ou eu não gosto e aí quando eu vou para a informação eu quero levar em consideração lá do professor pessoal ou emocional o profissional e isso me sufoca pesa porque eu quero entender a situação de cada um E aí eu não sei se isso é uma qualidade se eu devo agir mais profissionalmente mas eu percebo que a minha relação mudou muito com ele eles têm muita liberdade para chegar até mesmo professores que foram meus professores e que</p>			
--	--	--	--

<p>hoje são do meu filho e sucessivamente então eu percebi uma mudança significativa uma melhora eu sei que a gente ainda tem muito a melhorar também estou muito inquieta principalmente em relação alguns pontos que eu preciso trabalhar melhor lá em São Miguel mas eu espero que não fraquejar continuar resiliente e buscando cada vez mais a melhor forma de Deus sempre fala não de não ser uma formadora de professora mas de ser uma professora formadora né para os meus pais que é uma fala dela que eu vou levar para a vida.</p>			
<p>Danielle: Então, como elaboro o meu projeto para formadoras de professores para materializar a formação continuada como horizontes de pensar certo e fazer emancipatórios? Quando a gente iniciou aqui ainda em 2021, e eu acho que ainda continua, os professores eles não têm a prática de mudar o jeito que a gente passa na formação, eles querem executar da mesma forma como a gente, o que eles escutam, alguns, a maioria, querem fazer da mesma forma. E lá na secretaria a gente sempre prega isso, a Janaina tem sempre muito isso, vocês têm autonomia para fazer, adequar com a realidade da</p>	<p>Como elaboro meu projeto de formadora de professores para materializar a formação continuada como horizontes de “pessoa certa” e fazer emancipatório? Materializar uma formação para professores é sem dúvidas em desafio grande, porque a gente se propõe a fazer uma formação, a primeira coisa que devemos é pensar na aplicabilidade daquela proposta. Não existe sentido no que não é possível a aplicação. Então eu sempre procuro pensar como os professores de fato</p>	<p>Os professores tem resistência a emancipação, os professores são de uma sociedade em uma sociedade, ou sistema opressivo, onde atos de reflexão e crítica são constantemente abafados e concretados no vazio com pouquíssima participação daqueles que se atrevem questionar o sistema. A formação pode abrir oportunidades para atitudes criativas voltadas para a prática educativa direcionada principalmente ao desenvolvimento intelectual e social, podendo o professor atuar profissionalmente numa postura emancipatória.</p>	<p>Os professores tem dificuldade de se emancipar porque são produto de sistema que não educa para autonomia.</p> <p>A experiência ajuda o formador a lidar com situações constrangedoras ocasionadas pelos professores.</p> <p>O formador deve estudar para ter segurança sobre o que está falando, pois ele mesmo que não queira está sendo avaliado.</p> <p>O pensar certo evolui refletir e praticar a alteridade.</p>

<p>escola, porque às vezes a realidade aqui da sede não é a mesma realidade que mora lá, depois do rio pode ir a 70 quilômetros de distância, então a gente vive essa outra realidade. E a gente ainda tem muito esse tabu, isso de as pessoas, não vou pegar aqui do jeito que a Daniela disse, eu vou executar a escola da mesma forma. E aí esse pensar certo, esse fazer, eu queria muito que esses professores eles tivessem e vivenciassem essa emancipação de adequar a sua realidade, não pegar uma coisa aqui do jeito que a gente faz. Eu acho que mudou um pouco, desde que a gente começou a usar ateliês, no primeiro ano eu andava muito reflexiva sobre, isso não tá bom, não tá legal do jeito que tá, a gente precisa fazer alguma coisa, e aí eu lá na secretaria eu sempre com essa: Gente a educação infantil do jeito que está, não está legal, vamos fazer alguma coisa. Sempre perguntando para os outros coordenadores, o que a gente poderia fazer para melhorar, em termos geral, a educação infantil, que a gente via que não estava tendo avançando. Então, a gente pensou em algumas coisas para mudar. E aí a gente pensou em algumas estratégias para melhorar essas</p>	<p>desenvolverão tal ação em sala de aula. ‘Pense certo’ parece fácil mas não é. Dentro de várias realidades escolares, fico as vezes me questionando se é possível fazer ou melhor colocar em prática aquilo que estar sendo proposto sempre bom refletir sobre o que estar sendo proposto até mesmo para ter argumento para convencer os professores para materializar a proposta. Portanto sempre procuro refletir se é possível e se de fato estamos fazendo o certo. Ficamos felizes quando visitamos uma escola e vemos que o que foi proposto em uma formação está sendo executado.</p>	<p>A formação emancipatória deve ser fundamentada para o desenvolvimento de experiências que valorizem a cultura do pensar certo proporcionando elementos que direcionam para a emancipação humana. As chances humanas de autodeterminação e de autoconsciência são pouquíssimas quando temos falas silencias e costumes que que não mudam porque há uma alegação que são culturais. A experiência, deve ser utilizada na construção do conhecimento e fortalecimento da autonomia, pois, de acordo com Adorno (2003), a educação para experiência é idêntica à educação para a emancipação. Tornar real a educação emancipatória, mesmo que inspiradora de poucos interessados, é uma atitude focada na educação contrária a resistência a opressão. Como o formador deve praticar a alteridade consiste ainda na capacidade de enxergar os professores como um indivíduo dotado de histórias, experiências e subjetividade e, não apenas, como um sujeito, sem humanidade. Trata-se ainda de reconhecer</p>	<p>O pensar a formação é pensar em sua aplicabilidade na prática dos professores.</p>
---	--	---	---

<p>formações, e a gente fez pesquisa na escola, teve várias ideias para melhorar, e estamos colhendo esses resultados. No mês passado a gente já mudou um pouco a forma de fazer essas formações e aí eu sempre tenho esse olhar crítico, não sei se estou fazendo alguma coisa para melhorar, mas estou tentando. Sempre que a gente faz as visitas nas escolas, eu gosto de ter esse olhar se estão precisando de algo. Quando retornamos para secretaria conversamos, todos os coordenadores, principalmente da educação infantil e da alfabetização, porque a gente entende que é a base, se a gente corrigir talvez os déficits da educação infantil e da alfabetização</p> <p>Se não teremos problemas futuros em outras séries mais lá na frente. Então, a gente está muito consciente disso, que a gente precisa cuidar da base, para que a gente não tenha problemas com os adolescentes lá no nono ano que não sabem nem ler, que a gente ainda tem alguns casos nessa situação.</p> <p>O nosso projeto para o horizonte futuro é focar, principalmente, na educação infantil, é um desafio, porque os nossos professores são professores já cansados já os mais</p>		<p>pessoas que possuem culturas distintas, com suas próprias formas de observar e viver o mundo.</p>	
--	--	--	--

<p>velhos eles estão na educação infantil, é muito difícil a gente mudar mente dessas pessoas, mas a gente vai tentando, proporcionar para eles essa emancipação: conseguir fazer essas crianças avançarem na educação infantil, que cheguem o ensino fundamental com uma formação que colabore para o processo de alfabetização. Então nossos problemas estariam resolvidos, com certeza teríamos menos problemas no fundamental. Então, a gente está correndo atrás de algumas coisas para transformar realmente a realidade da educação infantil. E o projeto da Daniela como formadora? (Pergutando). Me vendo como formadora? Desde que eu iniciei é um processo novo para mim de 2021 para cá assim eu vejo que quando a gente entra a maioria dos professores da educação infantil são pessoas concursadas que já estão no município há muito tempo? Então, gera aquela incerteza para a gente, um pé atrás? Mas eu vejo, assim, esse crescimento eu nunca tive essa insegura de falar ao público. Eu sempre tive muita consciência daquilo que eu estou dizendo, E aí vocês sabem que eu falo pouco, eu sou tímida, Mas assim quando eu vou fazer algo eu procuro me</p>			
--	--	--	--

<p>preparar, para que não aconteça o que aconteceu com a Janaína, dela ser testada no meio de todo mundo, para provar que talvez ela seja menos, não sei. Aqui eles não são muito de testar a gente ao público. Eles testam mais no individual. Lógico que a gente sempre sabe de alguma coisa e isso me deixava triste. Mas eu acho que com a experiência, como você falou: a gente vai aprendendo a lidar com essas situações. Mas é lógico que às vezes afeta a gente. Eu acho que isso é o que mais me afeta, talvez seja essas falas de que você, tem afetado menos essas formações tem me fortalecido. Mas com relação a se preparar, tá com aquilo que você se propõe a fazer, eu sempre me preocupo, de ser, mas tenho consciência que não sei tudo. E também não é essa a intenção, mas em termos de preparação, de entender aquilo que você está dizendo, é importante, estudar para passar segurança sobre o que você está falando e passar por essas situações também promove crescimento, porque querendo ou estamos sendo testados, realmente. Talvez o que me deixe mais triste ou o que me afeta, talvez por eu me sentir insuficiente em alguns</p>			
--	--	--	--

<p>momentos, acho que isso é o que mexe mais com a autoestima da gente, abala um pouco as nossas formações. Mas a gente vai aprendendo vai tentando contornar essas situações. Eu ganhei mais segurança, então eu mudei, estou melhorando mesmo com o tempo. Quando a gente vai vivendo essas experiências, a gente vai aprendendo.</p>			
---	--	--	--

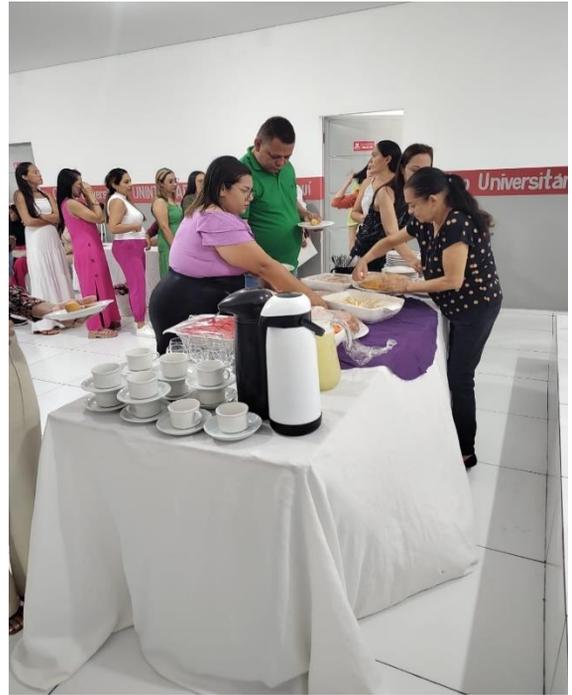
APÊNDICE G - IMAGENS DO SEMINÁRIO











PROGRAMAÇÃO DO SEMINÁRIO



PROGRAMAÇÃO

HORÁRIO	ATIVIDADE	ESTRATÉGIA
8h Credenciamento Acolhimento	Os participantes preenchem a lista de presença ao chegar e recebem o kit formação (pasta, caneta e bloco).	Ao chegar ao local do encontro, cada pessoa deverá assinar a lista de presença. Acolhimento. Cafê da manhã.
8h30 Abertura do Seminário	Momento de sensibilização e mobilização dos presentes para efetiva participação Apresentação cultural Fala das autoridades	Composição da mesa de honra. Hino do Piauí. Apresentação cultural: Aquarela-CMEI Maria Aparecida (Castelo do Piauí). Fala das autoridades.
9h30 Apresentação Palestra I:	Apresentação da palestra de abertura do seminário. Professora Dra.: Antonia Edna Brito	Tema: A formação dos formadores de professores: relatos sobre e a pesquisa-formação.
11h Apresentação da Palestra II.	Apresentação da II palestra Profª. Doutoranda: Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros	Tema: O formador de professores: desafios e perspectivas para a atualidade.
12H	INTERVALO	ALMOÇO
14h mesa redonda e roda de diálogos.	Mesa redonda com as interlocutoras da pesquisa Para Mediar a Mesa: Profª. Dra. Raimunda Alves Melo Participantes da mesa Professoras Especialistas: <ul style="list-style-type: none"> • Aleksandra Bandeira • Danielle Soares • Eloneide Andrade • Janailda Martins • Lorena Quitéria 	As participantes irão relatar as contribuições advindas da pesquisa para a formação dos formadores no município tratando sobre as estratégias de formação. Tema: A pauta formativa dos formadores de professores: organizar e realizar a formação pedagógica. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Contextualização; ✓ O planejamento; ✓ A escolha das estratégias; ✓ As situações-limites que podem ocorrer na formação; ✓ A avaliação da formação.
15:30h Roda de diálogos.	Perguntas direcionadas para as participantes da pesquisa.	Os participantes farão perguntas sobre a temática abordada para as participantes da pesquisa.
16h00h Encerramento	Encerra-se a participação do público em geral.	Agradecimentos e avaliação do evento.

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.”

Paula Freire