



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIANA SOUZA GOMES

**FORMAÇÃO DE FORMADORES
ENTRE PROFESSORES E PESQUISADORES: DESLOCAMENTOS E
DIALOGISMOS**

Rio de Janeiro

2019

MARIANA SOUZA GOMES

**FORMADOR DE FORMADORES
ENTRE PROFESSORES E PESQUISADORES: DESLOCAMENTOS E
DIALOGISMO**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação. Orientador: Profa. Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro.

Rio de Janeiro

2019

MARIANA SOUZA GOMES

FORMADOR DE FORMADORES

**ENTRE PROFESSORES E PESQUISADORES: DESLOCAMENTOS E
DIALOGISMO**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação. Orientador: Profa. Dra. Ludmila Thomé de Andrade.

Área de concentração: Educação

Aprovada em _____ de _____ de 2019

Banca Examinadora

Prof. Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

Instituição: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Assinatura: _____

Prof. Dra. Carmen Diolinda da Silva Sanches Sampaio

Instituição: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Assinatura: _____

Prof. Dra. Giseli Barreto da Cruz

Instituição: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Assinatura: _____

Para meus filhos João Pedro e Gabriel. Vocês são meus amores incondicionais.

Se cheguei até aqui, foi porque carreguei vocês em meu coração em cada passo que dei.

Para você, meu filho Miguel (in memoriam). “Depois de te perder te encontro com certeza. Talvez num tempo da delicadeza. Onde não diremos nada. Nada aconteceu. Apenas seguirei como encantado ao lado teu”.

Aos meus pais queridos, Vera e Paulo. Meus alicerces.

Para meu amor, Luciano.

AGRADECIMENTOS

À minha família, meus queridos, que estão sempre ao meu lado. À minha mãe, Vera. Sempre guerreira. Você me ensinou a ser forte e a persistir. Ao meu pai, que me convida constantemente a comemorar a alegria de viver. Sem seu sorriso seria difícil seguir adiante. Aos meus irmãos, Máira, Luana e Pedro Lucas. Obrigada por cada encontro, por estarem comigo nesse caminho. Que bom que o universo nos colocou lado a lado para vivermos essa aventura juntos. Ao meu amor, Luciano. “Companheiro é quem comparte o pão!”. Você foi o meu maior incentivador nessa trajetória. Obrigada por me encorajar a seguir sempre em frente e a não desanimar. Amo olhar pro lado e te ver a cada manhã. Aos meus filhos, João Pedro, Gabriel e Miguel. Vocês são a própria razão da minha existência.

Aos meus enteados, Luisa, Maitê e Ícaro, que me ajudam a aprender a difícil tarefa de amar o que não é espelho. À minha querida Zú. Obrigada por ter topado, desde muito cedo, o desafio de se fazer presente em minha vida como mãe, parceira, amiga.

À minha tia Elisa. Minha pequena, você é gigante em generosidade e carinho. Obrigada!

À Rosemary, que me ajudou a lembrar, nos momentos mais difíceis, a importância que sempre conferi a este mestrado.

À professora Ludmila Thomé de Andrade, minha amiga Lud. Passamos por muito nessa trajetória de escrita. Mas nós conseguimos! Obrigada por me orientar na produção desta dissertação, pela sua companhia, pelas trocas e por tudo que aprendi. Levo um monte de você dentro da pesquisadora, formadora, professora, educadora, que vou me tornando. Obrigada, minha querida!

À professora Ana Maria Monteiro, que gentilmente aceitou o convite de assumir a orientação deste trabalho de forma oficial.

Às professoras da banca examinadora, Giseli Barreto e Carmen Sanches, pela disposição para a leitura e avaliação desta dissertação.

À Solange, funcionária da Secretaria da Pós-Graduação da UFRJ, pela atenção constante ao longo do mestrado.

Às companheiras e pesquisadoras que atravessaram o LEDUC e me inspiraram com a leitura de seus trabalhos: Fernada, Joana, Bruna, Elizabeth, Beatriz, Denise, Aline e Rosângela.

PSIQUETIPIA (OU PSICOTIPIA)

Símbolos. Tudo símbolos...

Se calhar, tudo é símbolos...

Serás tu um símbolo também?

Olho, desterrado de ti, as tuas mãos brancas

Postas, com boas maneiras inglesas, sobre a toalha
da mesa,

Pessoas independentes de ti...

Olho-as: também serão símbolos?

Então todo o mundo é símbolo e magia?

Se calhar é...

E porque não há-de ser?

Símbolos...

Estou cansado de pensar...

Ergo finalmente os olhos para os teus olhos que me
olham.

Sorris, sabendo bem em que eu estava pensando...

Meu Deus! e não sabes...

Eu pensava nos símbolos...

Respondo fielmente à tua conversa por cima da
mesa...

«It was very strange, wasn't it?»

«Awfully strange. And how did it end?»

«Well, it didn't end. It never does, you know.»

Sim, *you know*... Eu sei...

Sim, eu sei...

É o mal dos símbolos, *you know*.

Yes, I know.

Conversa perfeitamente natural... Mas os
símbolos?

Não tiro os olhos de tuas mãos... Quem são elas?
Meu Deus! Os símbolos... Os símbolos...

(Fernando Pessoa)

RESUMO

GOMES, Mariana Souza. **Formação de formadores: entre professores e pesquisadores – deslocamentos e dialogismos**. Rio de Janeiro, 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

A pesquisa apresentada nesta dissertação tem por objetivo compreender como as estratégias didáticas implementadas na formação de professores alfabetizadores afetam a sua própria constituição de formador, a partir da inserção de mestrandas e doutorandas na pesquisa-formação “As (im)possíveis alfabetizações de alunos das classes populares pela visão de docentes da escola pública”, coordenada por Ludmila Thomé de Andrade. Compreendendo a formação como um espaço de interlocução entre sujeitos, inscritos em uma concepção discursiva da linguagem (BAKHTIN, 2011, 2017; ANDRADE, 2011, 2014, 2015, 2016, 2017; GERALDI, 2015), buscamos olhar para um dos polos da formação que consideramos merecer maior aprofundamento no campo da formação de professores: a formação do formador. Nossos esforços tencionam apresentar a perspectiva dos formadores na experiência da pesquisa-formação. Como procedimento metodológico, optamos por analisar oito pesquisas (duas dissertações e seis teses) produzidas dentro do grupo que tiveram como tema de estudo os Encontros de Professores para Estudos de Letramento, Leitura e Escrita (EPELLE), espaço empírico da pesquisa-formação. Observamos nas escritas de pesquisa produzidas por mestrandas e doutorandas como retraçaram seus respectivos deslocamentos, a partir do momento em que se alçaram à posição de formadoras durante a pesquisa mencionada. Imersas em um processo de formação que produzia conceitos e propunha estratégias metodológicas fundamentadas em uma teoria discursiva da linguagem, consideramos que estas autoras contribuíram para pensar o próprio papel do formador. As categorias selecionadas para analisar recorrências e singularidades na escrita destas formadoras em formação foram: 1) os conceitos que embasaram a formação; 2) as estratégias didáticas; 3) os deslocamentos vivenciados na pesquisa-formação pelas pesquisadoras, quando alçavam-se à posição de formadoras. Procuramos, com este estudo, contribuir para a discussão acerca da formação do formador, apresentando uma maneira de pensar a formação efetivamente realizada que valoriza os saberes docentes (TARDIF, 2014), assim como a importância da interlocução no processo formativo.

PALAVRAS CHAVE: Formação de formadores, Perspectiva discursiva de formação de professores, pesquisa-formação

Abstract

GOMES, Mariana Souza. **Formation of trainers: between professors and researchers - dislocations and dialogisms**. Rio de Janeiro, 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

The research presented in this dissertation aims to understand how the didactic strategies implemented in the training of literacy teachers affect their own formation of trainer, from the insertion of masters and doctoral students in the research-training "The impossible literacies of students of the popular classes by the vision of public school teachers ", coordinated by Ludmila Thomé de Andrade. Understanding training as a space for dialogue between subjects, inscribed in a discursive conception of language (BAKHTIN, 2011, 2017, ANDRADE, 2011, 2014, 2015, 2016, 2017, GERALDI, 2015), we seek to look at one of the poles of formation which we believe deserves further study in the field of teacher education: the formation of the trainer. Our efforts are intended to present the perspective of the trainers in the research-training experience. As a methodological procedure, we chose to analyze eight researches (two dissertations and six theses) produced within the group that had as their study theme the Teachers' Meetings for Studies in Literacy, Reading and Writing (EPELLE), the empirical space of research-formation. We observed especially in the research writings produced by masters and doctoral students, as they retraced their respective displacements, from the moment in which they were elevated to the position of trainers during the mentioned research. Immersed in a process of formation that produced concepts and proposed methodological strategies based on a discursive theory of language, we consider that these authors contributed to think the role of the formator. The categories selected to analyze recurrences and singularities in the writing of these trainers in formation were: 1) the concepts that supported the formation; 2) didactic strategies; 3) the displacements experienced in research-training by the researchers, when they rose to the position of formators. With this study, we try to contribute to the discussion about the formation of the trainer, presenting a way of thinking about the formation effectively realized that values the knowledge of teachers (TARDIF, 2014), as well as the importance of interlocution in the formative process.

KEYWORDS: Formation of trainers, Discursive perspective of teacher training, research-training

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – Pesquisa nos anais da ANPED GT 8 *Formação de Professores*

QUADRO 2 – Levantamento de dissertações e teses no banco de dados da CAPES

QUADRO 3 – Dissertações e teses produzidas por membros do grupo de pesquisa coordenado pela Prof. Dra. Ludmila Thomé de Andrade

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

CNPQ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EPELLE Encontro de Professores para Estudos sobre Letramento, Leitura e Escrita

LEDUC Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação

MEC Ministério da Educação

PNAIC Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNLD Programa Nacional do Livro e Material Didático

PROFA Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.1. Objetivo.....	21
1.2 Justificativa	22
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E REFERENCIAL TEÓRICO.....	25
2.1. Revisão bibliográfica.....	25
2.2. Referencial teórico.....	36
2.2.1. Formação de professores.....	36
2.2.2. Sujeito e Linguagem	42
2.2.3. A pesquisa-formação.....	44
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	51
4. A FORMAÇÃO NA VISÃO DOS FORMADORES.....	57
4.1. Conceitos da Formação.....	57
4.1.1. Professor autor.....	57
4.1.2. Homologia de Processos.....	61
4.2. Estratégias didáticas.....	65
4.2.1 Apresentação de práticas.....	66
4.2.2 Escrita como processo formativo.....	69
4.2.3 Personal EPELLE	73
4.4. Entre pesquisador e formador: deslocamentos possíveis numa pesquisa-formação.....	77
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa vai se construindo como um enunciado, retomando outros enunciados, que são já construídos e vivenciados em situações discursivas diversas e que me atravessaram, fazendo-se presentes pela memória e pela história. A ideia de *atravessamento* é proposta por Larrosa (2014) como algo que “me passa”, na expressão traduzida do espanhol, que me acontece, não apenas como experiência externa a mim acontecendo fora de mim, na posição de expectadora, mas necessariamente me afetando. Algo que *me passa* é algo que, ao se passar, me toca, me afeta. (LARROSA, *idem*). Buscar a compreensão dos saberes docentes como um discurso, próprio de uma atividade humana e constitutivo da identidade profissional docente, em articulação com a reflexão sobre o que constitui a posição de formador de professor, tem origem na minha experiência enquanto docente e formadora. O que é ser professor e ter seus dizeres próprios e o que significa formar este professor foram questões que me instigaram ao longo dos anos de meu desenvolvimento profissional.

Decorre desta busca meu interesse pela escrita docente e pelo processo de formação docente, destacando seus fazeres e sua ação reflexiva. Desde 2000, em minhas experiências na formação inicial, como bolsista de iniciação científica do CNPQ, tendo como orientadora a professora Ludmila Thomé de Andrade, o germe destas inquietações iniciou seu crescimento. Na época, a pesquisa em andamento desenvolvida pela professora em parceria com a professora Marlene Carvalho, à época ainda não aposentada, já procurava entender a formação dos professores numa perspectiva discursiva. Em meu trabalho monográfico, busquei desenvolver minha pesquisa tomando como base a Análise do Discurso de linha francesa – sobretudo a partir de Dominique Mangueneau e Michel Pêcheux. Naquela oportunidade, analisei o discurso de professoras que frequentavam o curso de extensão em alfabetização oferecido na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro¹, tendo como foco seus dizeres sobre formação inicial e sua importância para constituição da identidade docente. Foi o início de uma reflexão que buscava entender o discurso docente em toda sua complexidade.

10 Curso de Extensão em Alfabetização, Leitura e Escrita, coordenado pela professora Marlene Carvalho, auxiliado pela professora Ângela Câmara de Araújo e pela funcionária Lilian Ulup foi ofertado durante mais de uma década, tendo sido extinto com a aposentadoria de sua coordenadora, em 2003. Diversas professoras passaram pelo curso, inclusive tendo frequentado mais de uma edição e retornando para apresentar alguma exposição sobre suas práticas. O espírito deste curso e a convivência na equipe de pesquisa, lado a lado com minha orientadora e com a professora Marlene Carvalho surtiram efeitos sobre nossa forma de conhecer a formação de professores, como exporemos mais adiante.

Iniciei minha carreira docente na rede de Duque de Caxias. Ao começar a lecionar nesta rede de educação, em uma turma de alfabetização, não por escolha, mas por designação, senti-me, naquele momento, por mais que tivesse um forte embasamento teórico, bastante desorientada, sem saber como agir e cumprir o objetivo final que deveria ser o de proporcionar a aquisição da escrita por meus alunos. Tinha saberes da formação, mas faltavam-me ainda os saberes próprios da experiência que, como Tardif (2014) define, dentre os demais saberes docentes, são fundamentais para a constituição da identidade profissional:

Para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira (...). É ainda a partir dos saberes experienciais que os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro de sua profissão (TARDIF, 2014, p.48).

Huberman (1992) analisa o momento de entrada na carreira profissional e mostra como muitas vezes este período está acompanhado de um sentimento de *sobrevivência* e também de *descoberta*. Há um “choque do real”, no qual se produz o efeito:

(...) uma confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (...), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc.” (HUBERMAN idem, p.39).

Os saberes da experiência, ao iniciante na profissão, revelam-se em plena constituição. O período de iniciação é muito rico em termos de constituição dos sujeitos profissionais, tendo em vista este espaço que se abre, permitindo que se olhe para o futuro tendo um passado recente de formação.

Os estudos mostram que neste momento a presença de um parceiro mais experiente pode ser de grande valia para amparar o desespero inicial que acomete a maioria dos professores ao colocarem os pés no chão de uma sala de aula pela primeira vez. Em artigo que trata sobre o tema, Cochran-Smith (2015) discute a história de duas professoras que tiveram experiências distintas no ingresso na carreira docente. Como conclusão, aponta a necessidade de se trabalhar com professores mais experientes na aprendizagem da docência: “Learning to teach is something that happens over time, and it happens when new teachers work in the company of more experienced teachers who are also continuing to learn to teach.” (COCHRAN-SMITH,

2015, p.131). Por isso, as autoras aconselham que os experientes devem acompanhar os novatos.

No meu caso em particular, a entrada na carreira se deu em 2002, mesma época em que o curso de formação continuada para professores alfabetizadores, Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), promovido pelo MEC, em parceria com algumas redes municipais, estava sendo implementado. A partir deste momento, pode-se constatar como houve uma grande repercussão, de grande importância na formação continuada dos professores de diversas redes. Neste momento de entrada na carreira, fui convidada oportunamente a participar do curso, mesmo ainda sendo uma professora iniciante.

As experiências lá vivenciadas foram muito importantes para a constituição de minha subjetividade enquanto professora alfabetizadora, embora os conhecimentos teóricos tratados já fossem por mim conhecidos através da minha formação inicial. O processo abriu-se como de extrema relevância, entretanto, durante aquela formação, por razões sempre apontadas por professores em qualquer etapa de suas carreiras, participantes de formações continuadas. a troca e discussão com outros professores e com a formadora, que era também professora alfabetizadora em outro espaço, tematizando sobre um saber fazer próprio da prática de quem alfabetiza, permitiu que os conhecimentos da formação inicial ganhassem seus temperos de práxis, a partir do encontro com professores que falavam do lugar de quem age.

Após a experiência de cursar o PROFA, durante o período de aproximadamente um ano, fui convidada a participar de um projeto da Secretaria de Educação, denominado “De professor para professor”. Este projeto queria-se uma formação em serviço, pois buscava formar professores alfabetizadores dentro do seu ambiente de trabalho. Convidavam-se os alunos que houvessem se destacado no curso para ocuparem a posição de formadores de professores na rede. Eu aceitei o convite na aposta de que poderia contribuir para a construção de um fazer sobre alfabetização que valorizasse o conhecimento dos alunos e melhorasse a qualidade do ensino das escolas da rede. Nossa missão era ir de escola em escola e conversar durante uma hora com professores alfabetizadores sobre sua prática de modo a buscar orientá-los no processo de alfabetização de seus alunos. Pela primeira vez, eu vivenciava o papel de formadora, muito embora nesse momento o fizesse ainda enraizada numa visão de formação em que o formador leva o conhecimento até o professor, o que se modificou ao longo dos anos, como bem quero retratar nesta pesquisa aqui apresentada

Neste momento é que se iniciam meus questionamentos a respeito da troca em formação, entre os agentes interactantes, partícipes do evento de formação continuada.

Diferentemente do período da formação inicial, neste contexto os saberes do formador não se superiorizam hierarquicamente aos dos formandos, mas são justapostos aos dos professores, realçando-se a especificidade das respectivas posições e o que é dito passa a ter interesse de ser enunciado. Sarti (2012) aponta que muitas vezes nas políticas públicas de formação docente do professor de educação básica, o professor ocupa papel de receptor de conhecimento, em formações orquestradas entre o poder público e a Universidade.

João Wanderlei Geraldi (2010), em seu capítulo intitulado *A Aula como Acontecimento*, retrata e analisa historicamente a posição de professor em relação aos conhecimentos que é incumbido de ensinar, mostrando como esta identidade profissional se configura como a de um indivíduo que não produz o conhecimento que deve passar aos demais, seus alunos.

Àquele momento, esta questão se apresentava de forma muito crua, pois eu era uma professora iniciante, que mal acabara de passar pela experiência de formação e já era alçada à posição de formadora de professores e ainda de formadora de formadores, pois os processos são multiplicados. Era o que me parecia se configurar, eu ocupando a função de formadora em um espaço destinado ao professor que recebia a formação do formador. Mas falava como formadora de professores, a professores que iriam passar adiante a tarefa de dar o mesmo recado, discutir as mesmas questões. Percebia de uma forma ainda pouco elaborada, à época, que a formação que eu empreendia junto aos professores não dialogava com os docentes dentro das escolas. Ao contrário, anteviam de mim uma imagem, que eu não contornava, como uma formadora fiscalizadora, avaliadora e, desta forma, nossas conversas, o mais frequentemente, não passavam de monólogos no sentido formador–professor. Eu acabava ancorada em tal posição, projetada nas imagens de parte a parte.

Naquele momento, indagava-me sobre a minha credibilidade junto ao professor, ao ocupar um papel de representante da Secretaria de Educação, para entrar em seu ambiente de trabalho e discutir sobre sua prática. Questionava-me sobre aquele espaço instituído como sendo espaço de formação. O que havia sido acordado com os docentes? Pelas recepções que encontrava ao chegar às escolas, parecia-me mais uma política de imposição em que o professor ocupa o “papel de morto” no jogo da formação (SARTI, 2012)². Por fim, questionava-me ainda se a maneira como estava sendo feita a formação seria de fato relevante, de modo que pudesse dialogar com os saberes dos professores. Buscávamos, em um tempo extremamente curto (cerca

2 A ideia do morto vem do jogo de cartas. Na primeira rodada, joga-se com as cartas distribuídas e visualizadas, enquanto um segundo conjunto de cartas (o morto) aguarda para que apenas num segundo momento se poderão distribuir as cartas do morto. O segundo conjunto de cartas possibilita que se jogue mais, que o jogo ganhe um segundo tempo.

de uma hora), ouvir sobre o que os professores praticavam, para depois tentar ainda mostrar o que a rede de ensino considerava importante como conteúdo e forma na alfabetização dos alunos. De certa maneira, em formações como essas aqui relatadas, tão comuns nas políticas das redes de ensino, o que se vê produzido é uma relação em que o professor e o formador não são considerados em suas subjetividades e o processo de interlocução e diálogo pouco são foco das reflexões sobre formação.

O fato é que desde muito cedo em minha carreira profissional deu-se esta hibridização e minha posição de formadora esteve originalmente imbricada com a de professora alfabetizadora. Trabalhei durante sete anos alfabetizando crianças de classe popular na Rede Municipal de Duque de Caxias (RJ) e os momentos vivenciados na escola pública alternaram-se entre momentos de muita satisfação em participar dos processos discentes de aquisição da leitura e da escrita que tinham como base uma certa perspectiva epistemológica de linguagem com as quais compartilhava, contrastando lado a lado com uma angústia profunda em vivenciar a degradação em que estávamos imersos nós, professores e alunos, da escola pública. Esta degradação estava presente no espaço físico e nas condições precárias de trabalho, em que não tinha muitas vezes material básico para preparar minhas aulas.

Num certo momento, em função do contexto deste período inicial, optei por tomar um rumo novo na minha vida profissional, muito em função de uma reação a esse momento de inércia e desencanto. Hoje, para analisar tal desvio, remeto-me à literatura de pesquisa, novamente no texto de Huberman (1992), vendo pontos de convergência entre a minha história de vida e a trajetória de professores estudada por este autor. Tal relação torna-se importante por conferir relevância a este texto que se marca também de um tom memorialístico, além do acadêmico. Através do entendimento e da reflexão sobre a própria história de vida, é possível resgatar a percepção de que, enquanto indivíduos, pertencemos a grupos que possuem determinadas formas de se posicionar no mundo, necessariamente através da linguagem, o que nos permite constituir identidades, sempre conflituosas, com idas e vindas, quando em contato com outras identidades.

Após este momento, vivenciei um hiato no que tange a minha trajetória profissional na educação. Estive por mais sete anos afastada da área. Trabalhei com Recursos Humanos no ambiente empresarial. A saída da empresa na qual trabalhei durante este período me fez retornar ao campo da educação, através do ingresso em pós-graduação que me possibilitasse a continuidade dos estudos.

Assim, ingressei no mestrado em março de 2016. O debate sobre formação docente e sobre linguagem, travados ainda na época da graduação, foram-me muito caros e me constituíram enquanto docente. Busquei a professora Ludmila Thomé de Andrade para retomar meus estudos na área da Formação de Professores e do discurso docente.

A minha inserção no mestrado e no Grupo de Pesquisa permitiu participar dos Encontros de Professores para Estudos de Letramento, Leitura e Escrita (EPELLE). O EPELLE teve início em 2011, como campo de pesquisa, e permaneceu até 2015-1, como encontros de professores realizados na Universidade Federal do Rio de Janeiro, vinculado à pesquisa “As (im)possíveis alfabetizações de crianças de classe popular pela visão dos professores de escola pública”, desenvolvida por minha orientadora. Nas suas palavras, de coordenadora dos encontros:

A ideia de encontro remete às identidades em processo de interconstituição. Se encontramos com o outro, algo de nós se modifica. Saímos de modo alterado dos encontros, não somos mais os mesmos, levamos algum elemento que o outro nos imprimiu, ou extraiu, ao nos tocar com suas palavras (ANDRADE, 2016).

Em 2016, embora o EPELLE tenha ganhado novo formato, tornando-se um curso de extensão oferecido pela UFRJ, guardou com muita propriedade (a propriedade de resultados de pesquisa) as concepções de formação que nortearam os encontros ao longo dos anos anteriores. Na verdade, o que constatamos no grupo de pesquisa é que a pesquisa serviu de longo momento experimental, em que os princípios estavam sendo forjados e testados, sendo gradualmente construídos como eixos norteadores, para implementação no curso de extensão (hoje ainda em curso).

O momento de alteração do status do EPELLE coincide com a minha entrada no mestrado e no início das minhas observações sobre a formação que neste espaço formativo se realizava. Pude entrar em contato com uma formação que se distanciava da experimentada por mim quando formadora da rede municipal de que havia participado. Voltando à noção cunhada no já mencionado texto de Sarti (2012), podemos trazer a nova imagem de que nesta formação, o “papel de morto” é ocupado pelo poder público e Universidade e Escola possuem uma relação que possibilita interlocuções mais próximas.

Em minha experiência como pesquisadora observadora, foi possível observar mestrandas e doutorandas participantes do grupo de pesquisa que se projetavam à nova posição de formadoras. Depois, eu vim a experimentá-la também, o que foi para mim uma grande novidade e realização do aumento do escopo de possibilidades de minha própria constituição subjetiva.

A vivência de dois momentos de formação tão distintos, descritos acima, uma fundante de meu percurso como docente e que me fez desviar o curso previsto e afastar-me da educação, e outra ao contrário, fazendo-me retornar aos princípios antes tão importantes, possibilitou a experiência em diferentes atuações possíveis do formador. Por um lado, como formadora da rede e por outro, enquanto participante de um grupo de pesquisa, no qual permanecemos discutindo a formação de professores em uma perspectiva dialógica através da realização do projeto de pesquisa-formação que se intitulava “As (im)possíveis alfabetizações de crianças de classe popular pela visão dos professores de escola pública”.

Passei, então, à minha decisão de tematizar nesta pesquisa, a passagem de uma posição a outra, de um lugar de enunciação a outro, bem como os processos dos professores que se constituem como formadores dentro da pesquisa-formação desenvolvida. Tal passagem, sendo uma transição, abre por si um espaço, porém não determinante das interações que se desenrolarão neste intervalo. Pois é apenas pela dinamização deste espaço que serve de passagem e que é melhor descrito pela ideia de trânsito, num movimento dinâmico inapreensível *a priori*, de movimentação entre os dois pontos, que assim delimitam os extremos de uma passagem. Dentro do intervalo, entre as distintas posições ocupadas pelos interactantes, pode-se considerar que os eventos, ou acontecimentos discursivos, produzem em si o tempo. A exotopia entre as posições, ou seja, os modos como os ocupantes de cada uma das duas posições projetam suas imagens que fazem de si, do outro e daquela que imagina que o outro está fazendo de si, são uma criação contextualizada, que se dá a cada vez, surpreendentemente, a ser compreendida como singular. A passagem entre a posição de formando à posição de formador não é definidor por si do processo: pode-se ir e não voltar, pode-se ir e voltar e em seguida retornar ao destino, que não será mais o mesmo da primeira investida etc. (BAKHTIN, 2013).

Problematizo, assim, tanto os moldes assumidos pelas formações de forma automática e naturalizada, quanto à passagem de professores da educação básica a formadores, que frequentemente se dá sem aviso, como se se ocultassem as diferenças entre as duas posições. Gostaria que, ao estudar a constituição de uma subjetividade de formadores, através do estudo detido em um caso particular, pudesse contribuir para a reflexão sobre o papel do formador nas formações continuadas de professores e para que pensemos formações que de fato dialoguem com os docentes e possibilitem maiores reflexões sobre a prática.

1.1 Objetivos

A partir das colocações acima, expondo meus percursos em direção à montagem desta pesquisa, podemos definir que este trabalho de pesquisa tem como **objetivo geral**:

- Compreender as estratégias didáticas implementadas na formação de professores alfabetizadores de acordo com princípios dialógicos e seu modo de influência na constituição de formador.

Como **objetivos específicos**, podemos delimitar:

- 1) Identificar conceitos chaves da pesquisa-formação e compreender, através da percepção das próprias formadoras, como a vivência destes conceitos na formação implicou alteração das suas próprias concepções, promovendo, nesse sentido, a formação do formador.
- 2) Realizar um levantamento das estratégias didáticas adotadas na pesquisa-formação “*As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública*”, que se apoiam no processo de interlocução entre formador-professor;
- 3) Descrever tais estratégias (referidas acima) de forma sistematizada;
- 4) Perceber os deslocamentos vividos por pesquisadores em uma pesquisa-formação e compreender como contribuem para a formação do formador.

1.2 Justificativa

As inquietações experimentadas nas discussões sobre formação de professores provocaram-me a estudar, de forma sistematizada, as identidades (em movimento, portanto as identificações), que se marcam a partir das posições (lugares de fala) ocupadas, através das relações, que produzem interações que são constitutivas de subjetividades docentes, entre formadores e professores nos processos de formação. Proponho, então, esta pesquisa, situada na discussão sobre a formação continuada de professores e o papel que o professor formador tem nesta formação.

Num importante estudo elaborado por Elba Siqueira de Sá Barreto e Bernadete Gatti (2009), “Professor do Brasil: Impasses e Desafios”, há uma relevante discussão sobre a profissão de professor em nosso país, e se mostra, em sessão dedicada à formação continuada, um avanço nos debates sobre o tema. As autoras destacam como uma das tônicas das pesquisas a busca pela relação entre a formação e a prática do professor da educação básica:

Uma das tônicas presentes nos trabalhos acadêmicos é o interesse de analisar uma possível relação entre a formação continuada oferecida e a prática pedagógica do professor. Alguns estudos examinam a presença ou não de conteúdos e atividades que possam orientar o professor para uma prática bem-sucedida em sala de aula, enquanto outros, raros, avançam no sentido de acompanhar os efeitos da formação no cotidiano da ação docente. Na maioria dos casos, há evidências de que as práticas pedagógicas do professor apresentam algumas das transformações pretendidas durante o processo de formação (BARRETO e GATTI, 2009, p.209).

Pretendo com esta pesquisa contribuir para a discussão do tema do professor formador e seus processos de interlocução com os docentes de educação básica, tema que não está na ordem do dia do debate sobre formação continuada, mas que por si, ressalta-se como relevante.

Tomando por base as leituras já elaboradas no campo da formação de professores, identificamos que são poucos os estudos que se dedicaram a entender a figura do formador, nas formações. O destaque se localiza sobre o professor e seus saberes, no processo de desenvolvimento profissional. Tive dificuldade em encontrar pesquisas que relacionassem estes dois eixos, o professor e seus saberes no âmbito do desenvolvimento profissional, ao formador que atua na formação continuada. Posso afirmar que os temas escolhidos a serem tratados nesta pesquisa foram pouco frequentes em minha busca, nos estudos sobre formação de professor, a saber, reiterando: a subjetividade do professor formador e os modos como suas concepções fundam as práticas didáticas de formação do professor.

André e Pesce (2012), ao discutir o trabalho docente do professor formador no contexto atual de reformas no campo da educação, apontando o processo de universitarização da formação do professor e o aumento exponencial dos cursos de licenciatura, mostram que ainda precisamos nos aprofundar no conhecimento sobre o professor formador:

Ainda se sabe muito pouco sobre aquele que conduz a formação inicial de professores, isto é, o professor formador. E quando se abordam as especificidades do trabalho do docente que atua nos cursos de licenciatura, inúmeras questões surgem: Quem são os professores formadores no Brasil hoje? Quais as especificidades do trabalho desse professor? Como e em quais condições desenvolvem esse trabalho? Que desafios vêm enfrentando os professores formadores em seu exercício profissional? (p.124).

Um importante referencial encontrado para pensar o professor formador e a importância de suas concepções para a prática assumida no processo de formação é o estudo de André e Cruz (2014). As autoras tomam como objeto de estudo as concepções dos professores de didática sobre a disciplina que ministram e busca compreender como essas concepções fundamentam a prática dos formadores. O olhar para o formador, considerando os aspectos subjetivos de sua ação, parece-me uma perspectiva relevante para esta pesquisa que pretende se centrar na importância das concepções do formador sobre formação para o desenvolvimento profissional docente.

Além das lacunas observadas no debate teórico sobre formação de professores, observei também uma outra, perceptível na legislação que regulamenta a formação dos profissionais da educação: a ausência do debate sobre a formação do formador, principalmente no que diz respeito à formação continuada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9394/96 dispõe, no artigo 66, sobre a formação necessária para o exercício do magistério superior e, portanto, de quem atuará na formação inicial de futuros docentes, que:

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.
Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

No que se refere à formação inicial, fica claro, por esta lei, que os formadores devem ser de preferência mestres e doutores. A este respeito, o que se observa são programas de pós-graduação particularmente voltados para a pesquisa e para a formação do pesquisador, não havendo a discussão, em sua grande parte, sobre a didática da formação de professores.

Em relação à formação continuada de professores, não há nesta lei uma especificação sobre a formação do formador de professor da educação básica. A legislação restringe-se a deliberar sobre a obrigatoriedade da União, Distrito federal, Estados e Municípios promoverem

a formação continuada dos profissionais da educação, destacando ainda a possibilidade de ser realizada à distância, conforme observamos nos parágrafos primeiro e segundo da lei:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

Considerando as muitas lacunas observadas tanto no campo teórico, como na legislação brasileira, parti dos estudos já produzidos sobre o tema para compreender em que sentido a presente pesquisa poderá contribuir para o avanço do conhecimento sobre a formação continuada e o professor formador.

A seguir, apresento ainda uma terceira qualidade de lacuna, através de uma pesquisa realizada pelo levantamento bibliográfico de teses e dissertações bem como produção de trabalhos científicos em alguns *loci* escolhidos, baseado nos descritores ***professor formador***, ***formação continuada*** e ***didática da formação***, mostrando a escassez de trabalhos com esse foco, o que confere relevância a estudos, como este, que colocam em cena um aspecto fundamental da formação de professores.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Revisão bibliográfica

2.1.1 Mapeamento de pesquisas sobre o professor formador e a formação continuada de professores.

Iniciei o estudo sobre o papel do professor formador, a formação continuada e a didática da formação, mapeando o campo de produção de pesquisas no Brasil, para tentar reconhecer o papel do professor formador na formação continuada docente. A partir da aproximação das produções sobre o tema, entendo que poderei situar melhor o meu estudo, buscando contribuir com o avanço do conhecimento, além de apresentar justificativas para minhas escolhas de pesquisa. Este trabalho está inserido na discussão sobre a formação continuada de professores e o papel que o professor formador tem nesta formação. A formação de professores tem sido abordada por diferentes enfoques e em cada um o professor formador desempenha diferentes posições diante do processo formativo.

Pretendo com este levantamento bibliográfico olhar para os estudos mais recentes e destacar os que discutem de forma mais central o professor formador. Nesse sentido, escolhi como recorte dos trabalhos produzidos nos últimos cinco anos, por entender que abrange um tempo suficiente para termos um panorama das principais discussões do campo.

No âmbito das produções, parece haver um forte destaque para os programas universitários, sendo o papel do formador muitas vezes vivenciado pelos pesquisadores inseridos em programas de mestrado e doutorado e pelos próprios professores universitários.

Numa primeira etapa de revisão de literatura, busquei artigos publicados nos Anais do Grupo de Trabalho da ANPED, que reúne pesquisas que tratam do tema *Formação de Professores* (GT 08), no intervalo de 2012 a 2017. O método inicial usado para seleção foi o da leitura de resumos. Após a leitura prévia desses, realizei a leitura de trabalhos completos que apresentavam discussão sobre o professor formador e os programas de formação continuada. Em seguida, realizei levantamento bibliográfico no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), buscando pelos descritores *Professor formador/ formação do formador*.

2.1.1.1 Anais do Grupo de Trabalho da ANPED

Apresento o resultado da primeira revisão de literatura a partir dos trabalhos do GT 08 *Formação de Professores*. De um modo geral, os trabalhos apresentados e publicados neste espaço acadêmico, são compostos por pesquisas ou recortes de pesquisas completas que se inserem em eixos relacionados à formação docente inicial ou continuada.

No Quadro 1 estão presentes o quantitativo de trabalhos encontrados no GT. Procuramos buscar os pontos de convergência com esta pesquisa, bem como as lacunas encontradas a fim de compreender as possíveis contribuições para a discussão no campo da formação docente.

Quadro 1: Pesquisa nos anais da ANPED GT 8 *Formação de Professores*

Ano da Reunião Nacional	Total de trabalhos apresentados	Trabalhos apresentados com foco na didática do professor formador
2013	18	2
2015	36	4
2017	23	2
Total	77	9

Com a revisão de literatura, procurei observar tendências, pontos de vista, ausências e reflexões que contribuíssem para a pertinência do estudo relacionado à concepção didática do professor formador e a constituição de sua identidade. Destaca-se inicialmente a pouca quantidade de trabalhos que voltam sua atenção para o professor formador. Dos 77 trabalhos apresentados nos últimos anos no GT 08 nas Reuniões Nacionais da ANPED, apenas 9, ou seja, cerca de 11%, apresentam alguma relação com a temática em questão. Tais números corroboram a afirmação anteriormente apontada por André (2010), de que se sabe muito pouco sobre o formador do professor. Nesse sentido, o presente trabalho pode contribuir para elucidar um pouco mais sobre os aspectos relacionados à didática da formação continuada e ao papel do professor formador.

Em 2013, dos 18 trabalhos apresentados, 3 tinham relação com a temática do presente estudo. São eles:

1. Adocência expressa nas visões e nas vozes dos professores – Eliane Greice Davanço Nogueira, Ordalia Alves Almeida e Ana Paula Gaspar Melim.

2. A coreografia didática entre o presencial e o virtual e a (re)construção de novos saberes da docência superior – Danilo Ribas Barbiero.

No primeiro trabalho, as autoras, utilizando a metodologia da pesquisa formação, os pesquisadores buscam as vozes de professores de educação infantil e de acadêmicos residentes, estudantes de pedagogia ainda não formados, que participavam de uma formação continuada que tinha como coordenadores os professores universitários que empreendiam a pesquisa. Nota-se a importância conferida à narrativa docente no processo de formação. Nessas narrativas, mostram-se as reflexões sobre ser professor de educação infantil por parte dos participantes da pesquisa. O trabalho aproxima-se da pesquisa formação estudada nesta pesquisa. Entretanto, não há um destaque ao papel do professor formador, mas destacam-se as vozes dos professores de educação infantil e dos acadêmicos residentes. Não observamos uma reflexão sobre a subjetividade do formador no processo de formação e nem mesmo suas vozes são trazidas no processo de interlocução.

Já no artigo “A coreografia didática: entre o presencial e o virtual e a (re)construção de novos saberes da docência superior”, Barbiero (2013) discute, por meio de um referencial teórico criado pelos professores Fritz K. Oser e Franz Baeriswyl da Universidade de Friburgo, Suíça, na qual os professores “são os coreógrafos dos contextos de aprendizagem dos seus estudantes” (p.5), as transformações dos professores formadores, no que diz respeito à didática, ao terem contato com a didática virtual. Cada transformação é verificada através da narrativa docente. Como conclusão, o autor aponta que a experiência com a didática presencial e virtual são a base na qual os docentes avaliam e [re]constroem os seus saberes. O trabalho aproxima-se do nosso por estar atento às concepções do professor pesquisador sobre o seu próprio fazer pedagógico. Discute como as experiências afetam as concepções e são responsáveis por transformações. Entretanto, o referencial teórico distancia-se substancialmente do nosso trabalho. A importância da linguagem e o aspecto dialógico da formação não são ponto de observação do trabalho em foco.

No ano de 2015, 36 trabalhos foram apresentados e 4 mostraram ponto de convergência com o estudo aqui proposto:

1. “Formação pedagógica do professor universitário: possibilidades e limites do programa de aperfeiçoamento de ensino” – Cinthia Gonçalves de Assunção.
2. “Marcas e tensões no desenvolvimento profissional de professores do ensino superior” - Roseli P. Schnetzler, Maria Nazaré da Cruz e Ida Carneiro Martins.

3. “O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores: uma pesquisa-ação no município de Fortaleza” - Ozélia Horácio Gonçalves Assunção e Rafaela de Oliveira Falcão.
4. “Tendências e implicações da formação continuada para a identidade docente universitária” – Maria da Conceição Carrilho de Aguiar.

O primeiro artigo debate a formação do professor universitário, colocando como centro da discussão o aspecto pedagógico dessa formação. A autora destaca que a formação do docente de nível superior está atrelada à formação para pesquisador. Não há discussão sobre a didática nestas formações. A pesquisa analisa o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), criado pela Universidade de São Paulo, na década de 1990 com o objetivo de “auxiliar estudantes de mestrado e doutorado no seu processo formativo para a docência e na melhoria do ensino na graduação” (p.3). Assunção e Falcão (2015) mostram que a falta do enfoque da questão pedagógica na formação do professor de nível superior é recorrente em universidade do Brasil e do exterior. A competência parece provir do domínio da área de conhecimento. O estudo é relevante para este trabalho por colocar em cena o professor formador, a sua formação e particularmente os aspectos referentes a formação pedagógica do formador.

No texto “Marcas e tensões no desenvolvimento profissional de professores do ensino superior”, Schnetzler, Cruz e Martins (2015) abordam a questão da formação do docente de nível superior. Destacam que a formação para a docência superior está atrelada à formação para a pesquisa. O estudo procurou identificar as marcas e tensões no desenvolvimento profissional de seis professores que participavam da disciplina de pós-graduação da UNIMEP denominada *Por que ensino como ensino?* Foram colhidos depoimentos sobre o fazer profissional dos docentes de nível superior. Como resultado, as autoras destacam movimentos dos docentes diante no sentido da relevância dada à aprendizagem com os alunos, à busca de parcerias e à procura de ajuda em programas pós-graduação em educação. O trabalho tem pontos de convergência com nosso estudo, por focar a questão da formação do professor formador. Nota-se que, como em nesta pesquisa, há imbricação dos papéis assumidos de pesquisador e professor de nível superior. Como as questões pedagógicas vêm sendo postas em segundo plano nesta formação, são necessários estudos como este, que contribuam com a investigação sobre a didática do nível superior.

No artigo “*Tendências e implicações da formação continuada para a identidade profissional docente universitária*”, Aguiar (2015) procura identificar a importância da formação continuada na constituição da identidade docente. Novamente é posta a questão da

formação para pesquisa em contraposição aos aspectos do ensino e da didática. A pesquisa desenvolveu-se na Universidade do Porto e teve como sujeitos 15 professores universitários e pautou-se em entrevistas realizadas com 3 grupos distintos: docentes que estão assumindo cargos administrativos, docentes que atuam como formadores em projetos de formação continuada e professores que participam deste projeto. Como resultado, destaca a importância de repensar as formações para articularem os saberes dos professores que participam da formação.

No artigo “O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores: uma pesquisa-ação no município de Fortaleza”, Assunção e Falcão (2015), diferentemente dos anteriormente analisados, tratam do professor formador não universitário. Apontam a importância do coordenador pedagógico na formação do professor de educação básica. A pesquisa foi desenvolvida formato de pesquisa-formação, com encontros de aprofundamento teórico-prático com 60 coordenadores do município de Fortaleza. Como conclusão, a autora aponta a importância de considerar o contexto no qual acontece a formação como definidor dos sentidos produzidos na formação. Além disso, destaca a importância do envolvimento não só do coordenador, como da gestão, professores e comunidade escolar na formação continuada. Entende, que ao colocar ao ambiente escolar como centro de formação, será possível “dar voz e vez à escola da educação básica”.

Por fim, no ano de 2017, foi possível identificar 23 trabalhos apresentados, sendo 2 ligados às questões tratadas nesta pesquisa:

1. Formação continuada de professores: a mediação do PNEM na GERED de Chapecó – SC sob a percepção do orientador de estudo – Sandra Maria Zardo Morescho.
2. Formação de professores do ensino superior e identidade profissional docente – Raquel Scartezini.

O artigo de Morescho (2017) trata de uma pesquisa realizada com professores mediadores participantes do programa do Ministério da Educação, o PNEM – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio-. A autora buscou a percepção do orientador de estudo no processo de formação continuada, no período compreendido entre 2014 e 2015. Os mediadores eram professores das escolas que recebiam uma formação específica de formadores regionais ligados à Universidade. Como conclusão, a autora destaca o curto espaço de tempo da formação recebida pelo formador regional e a dificuldade em realizar o estudo no horário de trabalho do professor. Entretanto, comenta que apesar destes fatores, o programa teve bons resultados na alteração da prática dos professores do Ensino Médio e na concepção de aluno

própria daquele segmento. O estudo torna-se relevante para este trabalho por abordar a questão da formação continuada e das percepções do mediador que atua como professor formador.

Finalmente o artigo “Formação de professores ensino superior e identidade profissional docente”, Scartezini (2017) discute a formação do professor universitário, apontando a ênfase na pesquisa e a pouca preocupação com os aspectos pedagógicos. Destaca a escassez de trabalhos sobre essa docência. Discute a identidade profissional do professor universitário e os papéis ocupados.

A leitura dos estudos apresentados na ANPED nos últimos anos nos mostra que a posição de professor formador na formação continuada é ocupada principalmente pelo professor universitário. Apenas em dois estudos os formadores estavam em outro espaço institucional, como a escola. Além disso, nos artigos lidos, há um destaque ao papel dado à pesquisa na formação e atribuições do professor formador. A didática dos professores formadores de professores é pouco discutida e considerada nas universidades.

Tais aspectos contribuem para dar relevância a este trabalho, que procura investigar um assunto pouco tratado tanto nas pesquisas, como nos programas de pós-graduação: a didática das formações de professores e o papel do formador no processo de formação. O olhar específico para estes pontos na pesquisa-formação aqui analisada poderá contribuir para o avanço do conhecimento na área.

2.1.1.2 Levantamentos de dissertação e teses- CAPES

Em levantamento bibliográfico realizado nos portais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), buscando pelos descritores *professor formador e formação do formador*, na área de conhecimento Educação, foram encontrados ao todo vinte e seis trabalhos no período de 2013 a 2017, sendo vinte e um dissertações e cinco teses.

Após leitura inicial dos resumos dos trabalhos apresentados, foram selecionados dez trabalhos que têm como palavras-chave a formação do formador, o professor pesquisador e a identidade do professor formador.

Quadro 2: Levantamento de dissertações e teses no banco de dados da CAPES

Título	Nível do curso	Área de conhecimento	Ano
A identidade profissional dos professores formadores nos cursos de licenciatura de em Matemática	Mestrado	Educação	2016
O trabalho do professor formador: o caso de uma professora formadora em uma universidade pública no interior da Amazônia	Doutorado	Educação	2015
A identidade profissional do professor formador de professores para educação inclusiva: formação docente e prática pedagógica	Mestrado	Educação	2015
Professores-formadores em grupos de formação continuada: possibilidades e limites da profissionalização do magistério	Mestrado	Educação	2014
Ser bacharel e professor formador de professores: narrativas, formação e identidade	Mestrado	Educação	2016
A prática mediadora do professor formador do curso de educação física – licenciatura de uma universidade do noroeste do Rio Grande do Sul	Mestrado	Educação	2016
Concepções de professores formadores sobre a docência do ensino superior: entendendo saberes e fazeres a partir da base de conhecimento profissional	Mestrado	Educação	2017
A pesquisa como prática docente universitária	Doutorado	Educação	2013
Êthos docente de formadores referenciais: a didática de professores em questão	Mestrado	Educação	2016
A didática do professor formador: concepções e práticas pedagógicas para o ensino superior	Doutorado	Educação	2017

Na dissertação *A identidade profissional dos professores formadores nos cursos de licenciatura de em Matemática*, Neto (2016), buscou compreender o processo de constituição da identidade do professor formador a partir de uma pesquisa qualitativa em que realizou entrevistas com cinco professores de um curso de licenciatura de uma universidade pública do Triângulo Mineiro. Aponta que a identidade do professor formador, no trabalho identificado como professor universitário, está mais vinculada à pesquisa do que a aspectos didáticos e pedagógico, ficando estes últimos muitas vezes esquecidos pelos próprios professores. Neto (2016) destaca ainda que as experiências dos professores e matemática ao longo de sua vida enquanto estudante foram fundamentais para a constituição de um determinado modo de ser professor.

A tese *O trabalho do professor formador: o caso de uma professora formadora em uma universidade pública no interior da Amazônia* de Azevedo (2015) constitui-se em um estudo de caso sobre a trajetória profissional de uma professora formadora na Universidade Federal do Pará. O foco do trabalho foi investigar como a professora foi se tornando professora universitária, e formadora de professores da educação básica dentro do próprio ambiente da universidade. Isso implica lidar com questões institucionais da docência superior que afetam a relação pedagógica imediata. A autora destaca ainda como resultado a importância aspectos relacionados a processos de socialização anteriores, como a formação acadêmica, a pesquisa e a própria trajetória profissional como fundamentais para a constituição da identidade docente da professora formadora estudada.

Na dissertação *A identidade profissional do professor formador de professores para educação inclusiva: formação docente e prática pedagógica*, apesar de se tratar de trabalho voltado para a temática da inclusão especificamente, encontramos pontos de convergência com esta pesquisa por abordar a constituição da identidade do professor formador e como esta identidade conforma a prática pedagógica adotada. Martins (2015) tomou como sujeito de pesquisa vinte oito professores formadores do Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão (NAPI), de Cruzeiro do Sul, no Acre. Como resultado, a autora aponta a importância dos processos formativos na conformação da identidade docente, sendo a própria ação de formação com os professores bastante relevante para a constituição desta identidade. Dessa forma, é importante destacar a atenção dada à formação no âmbito das políticas públicas na perspectiva da inclusão que valorizem o professor e o aluno no desenvolvimento de suas potencialidades.

A dissertação *Professores-formadores em grupos de formação continuada: possibilidades e limites da profissionalização do magistério*, defendida por Budin (2014) na

Universidade Estadual de São Paulo, buscou compreender o papel que professores de educação básica têm desempenhado na formação de seus pares. Elege como campo de pesquisa os “Grupos de formação” de uma rede municipal de ensino. Procura entender que papel essa formação por pares tem em um mercado de formação docente. A pesquisa estruturou-se em torno de três eixos principais: - o movimento de profissionalização dos professores; - o mercado de formação docente; - o lugar do professor no processo de profissionalização do magistério. Como resultado, o autor apontou que a formação através de pares nos grupos de formação valoriza o próprio professor da educação básica, que passam a ter um papel de protagonista e de destaque na formação docente.

Na dissertação *Ser bacharel e professor formador de professores: narrativas, formação e identidade*, Pereira (2016) procurou estudar a conformação identitária do professor bacharel que atua em curso de licenciatura na cidade de Uberaba/MG. Destaca que a formação do professor de nível superior ser voltada para a pesquisa, mas que a atuação é para formação de professores de educação básica. Como resultado, o autor aponta o processo dual e ambivalente da constituição profissional dos professores bacharéis. Além disso, destaca a dicotomia existente entre Bacharelado e Licenciatura enquanto processos formativos e problematiza os conteúdos e conhecimentos socializados na formação dos professores bacharéis, considerando a formação de professores em licenciatura.

Cauduro (2016), em sua dissertação *A prática mediadora do professor formador do curso de educação física – licenciatura de uma universidade do noroeste do Rio Grande do Sul*, procura analisar a prática de professor formador do curso de Educação Física-Licenciatura. Procurou observar se atuam como mediadores do conhecimento ou se pautam-se em processos de transmissão de conteúdos, ainda vinculados a uma educação bancária, conforme Freire (1996). Como resultado, aponta que o processo de mediação ainda não foi internalizado pelos professores do curso. Além disso, no planejamento dos docentes do curso de licenciatura, não há um espaço voltado para mediação dos conhecimentos. Os professores formadores parecem conhecer o conceito de mediação, mas não o estabelecem enquanto prática de formação dos professores que cursam a licenciatura de Educação Física.

Na dissertação *Concepções de professores formadores sobre a docência do ensino superior: entendendo saberes e fazeres a partir da base de conhecimento profissional*, Santos (2017), procurou entender quais os saberes que os professores formadores, entendidos como aqueles que formam professores em curso de licenciatura, mobilizam em sua prática. Foram aplicados questionários com cento e vinte e oito professores da Universidade Federal do Rio de

Janeiro (UFRJ), com perguntas abertas e fechadas, com o objetivo de buscar informações sobre aspectos socioeconômicos, trajetória de formação escolar e acadêmica, experiências profissionais e por fim os sentidos atribuídos à docência. Como resultado de pesquisa, é apontado que os professores identificam como saberes mobilizados em sua prática os provenientes da ciência da educação, os disciplinares e os da experiência. Consideram como atributo importante para o professor formador o diálogo estabelecido com os licenciandos, além de aspectos pessoais.

Silva (2013) na tese *A pesquisa como prática docente universitária* procura entender como a pesquisa constitui-se enquanto didática de formação de professores formadores de licenciatura da Universidade Federal de Goiás. Realizou estudo de casos, procurando analisar os relatos de professores sobre suas práticas. Teve como pressuposto teórico a concepção de *professor pesquisador* (STENHOUSE, 1987; ELLIOTT, 1998) e conclui que a formação do professor enquanto pesquisador está pautada em três concepções de pesquisa na formação de professores: pesquisa como atitude cotidiana, pesquisa como sistematização da construção do conhecimento e pesquisa como produção de recurso didático.

Na dissertação *Ethos docente de formadores referenciais: a didática de professores em questão*, Oliveira (2016), através do conceito de professor referência, entendido como modelo para o professor que se encontra em formação, procurou entender como se constitui sua prática e como os saberes são mobilizados em sua atividade profissional. Para tanto, realizou observações em sala de aula e entrevistas com os professores indicados como referência pelos professores em formação. A análise dos dados permitiu a autora construir quatro feições do *ethos* dos professores referências: intelectivas, morais, afetivas e comportamentais. Essas feições constituíram um fazer pedagógico próprio de um professor referência na formação docente que são marcas profissionais de um professor considerado como modelo por seus alunos. A discussão contribui para o avanço do conhecimento sobre a didática da formação docente ao colocar como objeto de estudo os saberes e fazeres no espaço-tempo da formação.

Por fim, a tese *A didática do professor formador: concepções e práticas pedagógicas para o ensino superior*, Gangreiro (2017), estudou a didática do professor formador nas salas de aula de pós-graduação – cursos de mestrado, doutorado e pós-graduação em Gestão Escolar. Como resultado de pesquisa, a autora aponta que o professor formador parte da sua experiência teórico-prática para a articulação de saberes em sua didática de formação de professores, buscando articular o ensino e aprendizagem, ensino e pesquisa e teoria e prática, a fim ressignificar a profissão de magistério na educação superior.

O levantamento de teses e dissertações a partir dos descritores *professor formador* e *formação do formador*, nos mostra a pouca quantidade de trabalhos no campo da educação sobre o tema. Como mencionado, apenas 11 trabalhos enfrentam a temática. De modo geral, as conclusões das pesquisas reiteram a importância de investigar a prática do professor formador como uma forma de pensar a formação do professor da educação básica. Discutem ainda o imbricamento deste profissional com a pesquisa, dado que grande parte delas foi desenvolvida na formação inicial em universidades públicas, espaço em que a atuação do professor formador está vinculada às atividades de extensão e pesquisa. Senti a ausência eloquente de estudos sobre a formação do professor formador na formação continuada. Nesse sentido, entendo que a presente pesquisa poderá contribuir para o entendimento do perfil do professor que atua neste tipo de formação e como são estabelecidas as interlocuções com o professor da educação básica.

2.2 Referencial teórico

O referencial teórico dessa pesquisa está relacionado aos temas da formação de professores e a uma abordagem discursiva da linguagem que impacta diretamente o modo como entendemos a formação docente. Dialogo com autores importantes na discussão dos temas mencionados, Zeichner (1998), Nóvoa (1991, 1992, 2006), Tardif (2014), Barreto e Gatti (2009), Monteiro (2001), Sarti e Velazques (2011), Andrade (2011, 2014, 2015, 2016, 2017), Bakhtin (2003, 2017).

Início a discussão tratando da formação de professores, para em seguida apresentar a concepção de sujeito e linguagem que embasam a pesquisa.

2.2.1. Formação de Professores

Para pensar a formação de formadores, tema central deste estudo, faz-se relevante pontuar as discussões que vêm sendo travadas no campo de estudo em que se inscreve, a formação de professores. André (2010) destaca em seu artigo intitulado “Formação de professores: a constituição de um campo de estudo” o surgimento de estudos sobre a formação docente a partir do campo da didática (p.174). A autora faz uma análise a partir de cinco indicadores de constituição de um campo, apresentados por Garcia (*apud* ANDRÉ,2010), a saber:

a existência de objeto próprio, uso de metodologia específica, uma comunidade de cientistas que define um código de comunicação próprio, integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa e reconhecimento da formação de professores como um elemento fundamental da qualidade educativa, por parte dos administradores, políticos e pesquisadores (p.175).

Ao analisar os indicadores, aponta o crescente aumento das pesquisas com o tema da formação de professores e a mudança de foco dos estudos - na década de 1990 se centravam-se principalmente na formação inicial e continuadas dos professores, enquanto que nos anos 2000 passou-se a ressaltar os professores e seus saberes: “o foco agora é o professor, suas opiniões, representações, saberes e práticas, chegando a 53% do total dos estudos sobre formação docente, em 2007” (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Nota-se, portanto, uma mudança de objeto das pesquisas realizadas sobre a formação docente. Nesse sentido, é possível observar que diversas foram as orientações que marcaram os estudos sobre formação docente, ao longo da constituição do campo. Ao longo da década de

1970, por exemplo, houve um predomínio da ideia de formação enquanto “técnica de ensinar”. A ênfase era nas competências dos professores, em suas habilidades técnicas. A formação deveria prover os conhecimentos necessários para a aplicação na prática pelos docentes. Houve neste momento uma influência muito forte da psicologia comportamental e da ideia de treinamento do professor, para que pudesse eficazmente aplicar seus conhecimentos. A ideia de experimentação, racionalidade, planejamento e exatidão prevaleciam no campo da formação de professores.

Este paradigma ficou conhecido como da racionalidade técnica. Conforme elucidada Ana Maria Monteiro, nele “o saber científico encontra (va) no professor um profissional habilitado – com a sua competência técnica – para adequá-lo, ou diluí-lo (ou distorcê-lo, se ineficiente), para que seja (fosse) aprendido pelos alunos que, assim educados, e disciplinados, ‘evoluíram para uma vida melhor’” (MONTEIRO, 2001, p.122).

A partir da década de 1980, embora não de forma excludente do paradigma anterior, ganha força uma corrente crítica que entende o professor como sujeito de sua prática e detentor de saberes próprios. Passa-se a estudar os saberes docentes. Conforme pesquisa Nunes (2001), “nos anos de 1980, o discurso educacional é dominado pela dimensão sócio-política e ideológica da prática pedagógica” (p.29).

Na década de 1990, os estudos sobre história de vida surgem como uma nova abordagem teórico-metodológica, crescendo as pesquisas que dão ênfase à voz do professor e valorizam os saberes oriundos da profissão e a prática pedagógica como locus privilegiado de formação.

Dentre as principais concepções que pensam a formação do professor, colocando-o neste papel central de investigação, destacamos a que pensa o docente como profissional reflexivo e a que centra suas discussões no professor enquanto pesquisador de suas práticas.

A ideia de professor reflexivo surgiu com Donald Schön (1983), após a publicação de seu livro “Prático reflexivo”. O livro foi elaborado a partir da reflexão sobre o trabalho de profissionais como arquitetos e engenheiros. Nele, Schön discutia os caminhos que tornavam tais profissionais sujeitos reflexivos. Dessa forma, destacava a existência de conhecimento tácito, presente no fazer dessas atividades. Dos diferentes passos que ele sugere para que haja reflexão, o primeiro é refletir sobre esse conhecimento tácito. Para tanto, faz-se fundamental o registro destas reflexões para que, em um momento posterior, se pudesse refletir sobre a reflexão elaborada a partir do conhecimento tácito sobre sua prática, conforme nos mostram Campos e Pessoa (1998):

(...) ao produzirmos uma descrição verbal, isto é, uma reflexão sobre nossa reflexão da ação passada, podemos influir diretamente em ações futuras, colocando em prova um anova compreensão do problema. Este momento é designado por Schön como o da *reflexão sobre a reflexão na ação* (p.197).

O conceito de professor reflexivo foi bastante utilizado pelos profissionais que pensavam a formação de professor e tornou-se uma concepção muito presente na área da formação docente.

Nessa concepção, fica claro a importância do professor em refletir sobre sua prática e de produzir conhecimento a partir dessa reflexão. Formar professores reflexivos é um objetivo comumente identificável em diversas formações que pretendem contribuir para o desenvolvimento profissional docente. A partir dos estudos de Schön, encontramos uma ampla discussão de que caminho seguir para formar professores que estejam constantemente tornando seu fazer pedagógico objeto de reflexão. O que não identificamos claramente nessa concepção é o papel que o formador de professor deve ter na formação do profissional reflexivo. Quando falamos de formação de professor, estamos necessariamente pensando em sujeitos interagindo em busca do desenvolvimento profissional do professor. Esses sujeitos podem se constituir enquanto comunidade ou em uma formação na qual um formador de alguma forma proporciona as discussões sobre os temas da formação. De qualquer maneira, em ambos os casos, pressupõe-se a interação entre sujeitos. Entretanto, na concepção de formação que leva em consideração o paradigma do professor reflexivo, não se discute o papel do formador no processo formativo. O professor formador permanece, de certa forma, inviabilizado. Seu olhar sobre a formação, sua história, sua subjetividade, enfim, não são normalmente objeto de estudo nas pesquisas sobre formação de professores.

Outra concepção presente no campo da formação de professores é a que considera o professor como pesquisador. Nesta concepção, o professor deve enxergar a sua prática com um olhar investigativo. Procurar resolver questões relativas ao ensino realmente significativas, tornando-as foco de pesquisa e de produção de conhecimento.

Zeichner (1998) destaca a distância entre os trabalhos desenvolvidos pelos professores na escola e os trabalhos acadêmicos (publicados). Para o autor, há um desinteresse mútuo entre as partes:

Hoje muitos professores sentem que a pesquisa educacional conduzida pelos acadêmicos é irrelevante para suas vidas nas escolas (...). Por outro lado, muitos acadêmicos nas universidades rejeitam a pesquisa dos professores das escolas por considera-la trivial, aleatória e irrelevante para seus trabalhos (p.208).

Segundo o autor, as pesquisas educacionais estão muito distantes da escola e não dialogam com os problemas encontrados de fato pelos docentes na instituição escolar. Assim sendo, seus resultados de pesquisa pouco importam ou afetam a comunidade escolar.

Nesta concepção, o formador é o pesquisador universitário que participa do processo formativo, contribuindo como uma espécie de orientador da pesquisa do professor da educação básica. Zeichner (1998) explicita este papel, ao tratar de um exemplo de pesquisa realizada pelo professor, em colaboração com o professor universitário:

O pesquisador acadêmico estuda, então, com os professores, como estes usam a informação da pesquisa e a pedagogia do projeto emerge dos professores através de pesquisa-ação colaborativa. Esta pesquisa-ação inclui os questionamentos dos pesquisadores acadêmicos sobre a aprendizagem dos alunos num amplo número de classes e contextos escolares (1998, p.220).

Na perspectiva do professor-pesquisador, o formador parece ser necessariamente o pesquisador acadêmico. Seu papel formador diz respeito à mediação entre o professor e a pesquisa que produz. Nos remetemos novamente a Zeichner que expõe este ponto de forma bastante esclarecedora:

Os acadêmicos proveem os professores de conhecimentos sobre métodos de pesquisa, assistência na análise e interpretação dos dados e os professores provêm os pesquisadores de um melhor entendimento do contexto da escola, currículo e instrução (1998, p.222).

Ambas as concepções são responsáveis por grande avanço na área da formação de professores. Colocam o docente e seus saberes como centro do processo de formação e produtores de conhecimentos relevantes. Partimos das concepções de professor reflexivo e professor pesquisador, para deslocar o olhar para o professor formador e discutir seu papel no processo formativo do docente de educação básica. Trabalhamos em nosso grupo com o conceito de professor autor.

Um outro aspecto importante de se considerar no campo da formação docente é o marco legal que o consitui e traz importantes consequências para as políticas de formação. Nesse sentido, é importante observar que enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 previa que a formação de professores do então chamado ensino primário realiza-se em nível médio, nas escolas normais, a lei que a sucedeu em 1996 definiu o formação em nível superior como o prioritário para a formação docente. Barreto e Gatti (2009) ressaltam que a Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação 9394/96 foi um marco para o entendimento das políticas públicas em formação, posto que instituiu a formação em nível superior para todos os

níveis de ensino, o que denota um processo de univrisitarização da formação de professores no Brasil. De acordo com o texto da lei, a formação pode se dar em universidades, institutos superiores de educação, conforme artigo 62 e 63:

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

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:

- I. Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II. Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III. Programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Barreto e Gatti (2009) destacam que, através da Resolução CNE/CP nº 1/2002, os Institutos Superiores de Educação são autorizados a funcionar em faculdade isoladas, fora da universidade e de maneira não integrada. Essa formação desvinculada da pesquisa e da extensão e sem integração entre as diversas licenciaturas e áreas de conhecimento possibilitou o que Sarti e Velazques (2011) denominaram de aligeiramento da formação inicial:

Embora a universitarização da formação docente possa atuar como importante dispositivo para a profissionalização do magistério (MAUÉS, 2003; SARTI, 2005), observa-se que em muitos países (especialmente aqueles em situação de dependência econômica), têm elevado a escolaridade dos docentes de forma aligeirada (2011, p.57).

Como consequência do processo de aligeiramento da formação inicial, observamos um crescente aumento pela demanda por formação continuada. Cria-se, dessa forma, um promissor mercado de formação de professores, que, paradoxalmente, distancia a formação docente da qualidade pretendida pelas políticas de educação da época (SARTI, 2011). Nóvoa (1999) já denunciava em seu artigo denominado “Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas” o processo de mercantilização da formação de professores por que passavam Estados Unidos e Europa. No caso da Europa aponta que

(...) os 4 milhões de professores constituem um “mercado” altamente cobiçado. Não espanta, por isso, que a coberto dos mais diversos argumentos (racionalização, eficácia, flexibilidade, excelência, etc.) se esteja, simultaneamente, a dismantelar as escolas superiores e universitárias de formação de professores e a tentar colocar sob “gestão privada” a oferta de formação dos centros de professores. Num e noutro caso, as grandes palavras servem para ocultar interesses concretos. Ainda há pouco tempo, o ministro da Educação Nacional do governo socialista francês afirmava que era

necessário “instilar no sistema de ensino o espírito de empresa e de inovação”, considerando que a educação “será o grande mercado do século XXI”

No Brasil, não tem sido diferente. Com formações iniciais cada vez mais aligeiradas e pouco preocupadas com o processo de reflexão sobre o fazer pedagógico, o professor passa a buscar, então as formações continuadas como forma de preencher as lacunas encontradas em sua formação inicial. Entretanto, em muitas dessas formações acaba ocupando o papel de receptor de programas que muitas vezes desconsideram seus saberes profissionais. Conforme Sarti (2012), “Aos professores e às entidades que os representam resta um lugar marginal no processo. Atuam como o *morto* no jogo da formação docente, um referencial passivo para os demais jogadores cuja existência, no entanto, possibilita todas as jogadas” (p.332). Para a autora, os demais atores do jogo são a universidade e o poder público que, em muitos programas de formação, acabam por delegar ao professor um papel de receptor de conhecimentos pedagógicos que deverão ser colocados em prática em um momento posterior.

Esta pesquisa parte de um conceito de formação que entende ser relevante olhar para trabalhos sobre o tema que procurem desenvolver o outro binômio na tríade desenvolvida por Sarti (2012): a universidade e o professor. Neste binômio, o poder público tem o papel de “morto” no jogo da formação, estando presente, porém não atuante nas decisões de formação.

As relações estabelecidas nestas formações, diferentemente das hierarquizações que se percebem em ações nas quais o professor tem papel passivo e inferior ao formador, são pautadas na troca de conhecimento em que o docente da educação básica tem seus saberes considerados e valorizados. O formador tem outros saberes e em uma relação alteritária com o professor transforma e é transformado no processo formativo. A subjetividade dos sujeitos envolvidos importa no processo formativo.

2.2.2 Sujeito e Linguagem

No dialogismo com os professores, hibridizadamente, tornei-me professora, pesquisadora, formadora em constituição a partir destas diversas posições. Fui lançada ao EPELLE como pesquisadora e tornei-me formadora, em diálogo com as professoras em formação

(Aline Lanzillotta)

Início a discussão sobre a noção de sujeito e linguagem que perpassam este estudo com uma citação da tese de umas das professoras formadoras que fizeram parte da pesquisa-formação aqui estudada. Ao escrever sobre seu fazer de formação, Lanzillotta aponta a relação dialógica com as professoras como elemento central na constituição de sua identidade como formadora. É com o outro que podemos nos constituir enquanto sujeitos. Essa citação esclarece de forma bastante concreta a perspectiva teórica adotada nesta pesquisa.

Dessa forma, o presente trabalho está inserido no âmbito das pesquisas realizadas pelo Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação (LEDUC), mais especificamente no Grupo de Pesquisa coordenado pela professora Ludmila Thomé de Andrade, que tem como objeto de estudo a formação de professores em uma perspectiva discursiva.

Em nosso grupo de pesquisa, temos buscado a formação do professor autor. Interessamos a voz do professor, como narrativa de sua vida que possa estar inteirando-se de processos a serem continuados: lidos por outros professores, mais do que exclusivamente pelo formador solicitante da narrativa ou por pares pesquisadores que se interessam pelo tema da biografia docente. Almejamos uma escrita docente, em que haja uma narrativa docente, para incrementar a leitura docente, através da estimulação da participação dos pares professores. É imprescindível que a escuta desta voz seja seguida por uma escuta responsiva (BAKHTIN, 2003; 2017), ou seja, que ressignifiquemos o que nos é dedicado, como discursos docentes dentro dos processos de formação. Esperamos que produzam um discurso profissional que somente eles pode dizer, uma vez que diz respeito a algo que lhes constitui enquanto sujeitos, que é a sua prática profissional. Entendemos que através da escrita este discurso se constitui, que a escrita é uma forma mais rica e interessante de que este processo possa se desencadear e por isso, “interessa-nos o ato docente e nosso propósito maior com a pesquisa formação é a escrita de autores professores em textos ‘autenticamente docentes’” (ANDRADE, 2014, p.185).

Em nossa concepção de formação docente, a interação entre os sujeitos é fundamental para alteração das identidades. Os sujeitos têm uma incompletude que só se completa provisoriamente através do outro. A subjetividade do formador e as trocas com ele estabelecidas são fundamentais para pensarmos na constituição de uma identidade docente baseada na autoria de seus trabalhos.

Assim, esta pesquisa está alinhada com uma concepção de linguagem e de sujeito, pautadas nos estudos bakhtinianos sobre a filosofia da linguagem. Entende-se a formação docente em uma perspectiva discursiva que está relacionada às interações presentes no momento de formação. Formador e docente são sujeitos que conformam e alteram suas identidades, ao estabelecerem trocas.

Por outro lado, conceber a formação de uma maneira discursiva é preconizar a importância da linguagem no processo de constituição da identidade do sujeito. Conforme elucidada Andrade (2011):

Não há separação entre a compreensão de sujeito e a compreensão do que seja linguagem, pois só há um pelo outro: o sujeito somente pode existir, ter uma realização efetiva, se for através de sua produção linguístico-discursiva, e a linguagem somente pode ser concebida pela fala/escrita ou outras modalidades de linguagem que se efetivarem, em enunciações reais e materiais. (ANDRADE, 2011, p.3).

Em 2011, o grupo de pesquisa do qual faço parte iniciou a pesquisa-formação que instaurou os Encontros de Professores para Estudos de Letramento, Leitura e Escrita (doravante EPELLE) como espaço de formação de professores da Educação Básica. A formação tinha como pressupostos teóricos a concepção de formação acima discutida. Esta pesquisa de cunho longitudinal é objeto de estudo deste trabalho. Aqui, destacamos o foco de uma das relevâncias desta pesquisa, após terminada, a da importância de em seu desenvolvimento estudantes de mestrado e doutorado, sujeitos desta pesquisa, alçarem-se à posição de formadores e terem assim podido constituir sua identidade, sempre em construção, de formador de professor.

Dessa forma, entendemos ser relevante apresentar os principais aspectos da formação desenvolvida.

2.2.3. A pesquisa-formação

Certas identidades têm sido historicamente silenciadas e desautorizadas no sentido epistêmico, ao passo que outras são fortalecidas

(Djamila Ribeiro)

Início a discussão sobre a formação continuada implementada a partir da pesquisa-formação “*As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública*” com a fala de Djamila sobre as identidades silenciadas e desautorizadas epistemologicamente, pois ela nos remete à reflexão sobre as vozes ouvidas e valorizadas, em contraposição as vozes caladas, em determinadas esferas sociais. A leitura do livro “Lugar de fala”, contribui para entender como o espaço de dizer é um espaço de poder e de legitimação de vozes. Apesar de centrar-se principalmente na questão da desvalorização histórica de mulheres e, principalmente, mulheres negras, foi impossível não estabelecer relações com a posição ocupadas por professoras da educação básica e sobre o silenciamento também histórico dos seus saberes.

Assim, quando falamos de professor da educação básica, especificamente do primeiro segmento do Ensino Fundamental, estamos nos referindo principalmente a mulheres, muitas vezes de origem popular que tiveram historicamente sua voz abafada.

Além disso, o professor também tem sido alvo de políticas públicas de formação que desautorizam sua voz e seus conhecimentos e impõem modelos pedagógicos que devem ser implementados em sala de aula.

Corinta e João Wanderley Geraldi (2012) denunciam o processo de domesticação que os professores vem sofrendo a partir da implantação de Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e avaliação em massa que pretendem uma formação também voltada para a implantação do currículo previsto nos parâmetros. Conforme afirmam os autores, “Parâmetros e avaliação caminham juntos para construir outra domesticação: aquela dos professores. Estes deverão adaptar todo seu ensino aos parâmetros para que, nas provas nacionais, seus alunos consigam obter resultados positivos” (p.41). Era necessário, portanto, ações para garantir que o ensino das escolas estivessem de acordo com os preceitos dos parâmetros, a fim de possibilitar bons resultados nos processos avaliativos. Geraldi e Geraldi (2012) destacam, então, dois

programas implantados que concorriam para o sucesso do projeto de educação do governo da época: Parâmetros em Ação e o Programa Nacional do Livro Didático. Segundo os autores:

Era necessário, portanto, ancorar o professor. E isto foi feito através de dois grandes programas: “Parâmetros em Ação”, um conjunto de atividades de formação continuada de professores e, mais eficaz, o Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), com a compra os livros didáticos selecionados por comissão de professores universitários indicados pelo MEC e oferecidos para a escolha das escolas e professores (p.6).

Nos citados programas o professor tinham cada vez menos autonomia para o desenvolvimento de suas aulas. Deveria abordar os conteúdos propostos nos Parâmetros e para tanto tinham os livros didáticos indicados pelo governo federal como balizador de suas ações.

Realizando uma análise do trabalho docente em uma conjuntura de precarização e coisificação, Motta e Leher (2017), discutem como o contexto das políticas neoliberais propõe a mercantilização da educação. Destacam a modificação no PNLD através do decreto Decreto 9.098/2017 (BRASIL, 2017), incluindo o material didático. Tal alteração está articulada a um processo de apostilamento presente nas redes de ensino (Freitas,2012) que transforma o professor em aplicador de metodologias. Conforme Motta e Leher: “O Programa Nacional de Livro e Material Didático pode vir a ser mais um mecanismo de expansão do mercado de apostilas, com isso, consolidar a precarização da formação e do trabalho docente, como fator de coisificação da atividade educativa” (p.249).

Este projeto presente na educação desautoriza o professor enquanto agente de seu trabalho. Suas ações passam a ser a reprodução do que o manual lhe impõe e seu trabalho intelectual é reduzido a implementação de metodologias. Nesse contexto, a formação do professor passa ser a aligeirada e mercantilizada. Não há investimento no professor enquanto autor de suas práticas e sujeito de linguagem. Sua voz é silenciada, seus saberes desconsiderados.

O debate inicial sobre o espaço de fala e o processo de silenciamento por que passam os professores através de implementação de políticas públicas que não investem no professor enquanto autor de seu fazer me parece fundamental por ser um dos cernes da pesquisa o posicionamento político de valorização epistemológica dos saberes docentes.

Após a leitura cuidadosa das dissertações e teses objetos deste trabalho, pude perceber a centralidade e ênfase dada na formação ao resgate da voz docente. Isso, porque, conforme a autora da epígrafe desta sessão, “O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir” (Djamila, 2017, p.52). Assim, a concepção de linguagem e de sujeito colocada anteriormente como um importante referencial teórico desta dissertação, do grupo de pesquisa

do qual faço parte e que orientou os trabalhos analisados nesta pesquisa, encarnam-se na pesquisa-formação desenvolvida. É central para a sua compreensão, a importância atribuída a voz docente, entendida como enunciados sobre seu fazer pedagógico. É através do discurso, compreendido como prática e trabalho do sujeito com a linguagem, que se pretende na pesquisa-formação em pauta promover a reflexão sobre a prática.

Considerando os pressupostos colocados acima, passo a descrever um pouco do que foi o campo de formação instaurado pela pesquisa-formação. Inicialmente, considero importante destacar o período que se desenvolveu: de 2011 a 2014. Destaco que não estive presente no momento em que se desenvolvia a pesquisa. Como colocado na introdução deste estudo, comecei a fazer parte do grupo de pesquisa e a me envolver nos encontros com os professores a partir de 2016, ano em que a pesquisa já havia se encerrado e em que o EPELLE havia se transformado em curso de extensão.

A pesquisa *mater* denominava-se pesquisa-formação por ter uma intervenção direta na realidade de professores pertencentes a uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro. Pretendia-se, através de uma ação da formação, alterar a identidade docente dos professores alfabetizadores que frequentavam os encontros.

Participavam da pesquisa, à época, a coordenadora, professora titular da Faculdade de Educação do Rio de Janeiro, Ludmila Thomé de Andrade, mestrandas e doutorandas, além de mestres e doutoras que já frequentaram o grupo de pesquisa coordenado pela professora supracitada. Compunham também a pesquisa professores alfabetizadores principalmente da rede municipal do Rio de Janeiro e uma participação em menor proporção de professores da rede federal e de escolas particulares.

A pesquisa institucionalmente estabelecida foi financiada pelo OBEDUC e previa necessariamente a participação de professores de uma escola da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro – Guararapes. A escola foi escolhida em função de seus resultados pouco satisfatórios em relação à alfabetização dos alunos. Os professores participantes frequentariam semanalmente um encontro de professores e universidade que se denominou EPELLE, conforme já destacado. Os docentes participantes receberiam uma bolsa relativa à participação. Havia uma alternância entre encontros teóricos e práticos, constituídos respectivamente de estudos e análise de experiências (Andrade, 2010). A ideia era constituir uma comunidade de prática em que os temas relativos à alfabetização, letramento, escrita e leitura fossem tratados.

Conforme dito anteriormente, outros professores de escolas federais ou particulares foram aceitos no grupo, mas sem o recebimento da bolsa. Estes professores tiveram contato com o grupo de pesquisa através de participação anteriores na especialização ofertada pela Universidade ou cursos de extensão. Uma das pretensões, segundo palavras da coordenadora da pesquisa, em unir professores todos pertencentes a uma escola a professores que buscaram individualmente a formação é:

Comparar os efeitos de ter os professores todos de uma mesma escola e professores individualmente comprometidos que até tentam fazer articulações com seus companheiros de mesma escola, mas em geral são mal vistos nesta intenção (ANDRADE, 2011, p.26).

Ao longo dos quatro anos de pesquisa, a circulação de professores no EPELLE foi bastante intensa. Participaram do encontro cerca de sessenta professores que frequentaram pelo menos um semestre.

Os encontros eram discutidos e planejados pela equipe do projeto participante do grupo de pesquisa coordenado pela professora Ludmila Thomé de Andrade. Tinham como fundamentação teórica principalmente a teoria da enunciação de Mikhail Bakhtin, estudos sobre novo letramento, a análise do discurso de linha francesa e a linguística aplicada.

Tal aporte teórico implica necessariamente, conforme já abordado, em uma concepção de linguagem e de sujeito que se constitui e se altera através da interlocução com o outro. Nossos enunciados são sempre respostas à enunciados historicamente produzidos e implicam em respostas de outros sujeitos. Assim, nunca há um sujeito sozinho. A sua fala vem sempre acompanhada e discursos anteriores e prenhe de respostas futuras. Como elucidada Andrade (2011):

Na concepção bakhtiniana de linguagem, não há linguagem sem dois, não se pode compreender a linguagem sem o plural de sujeitos que se projetam para o outro, se alteram em função do outro. A linguagem que produz um sujeito apenas o outro poderá ouvir, compreender, receber. Os outros da linguagem são mais do que dois, frequentemente. Pois primeiramente a palavra que enuncia um sujeito já é alheia, tendo vindo historicamente colhida de outras situações de enunciação anteriores. Ela se produz com o fim de se tornar também alheia, porém projetivamente, para que o outro passe a enunciá-la em função da marca deixada nesse momento de enunciação presente. Não há dois, sem três e assim sucessivamente... (p. 93).

A partir das discussões feitas no grupo, notam-se conceitos que se traduziram em uma estratégia didática que orientou os professores formadores do EPELLE. No trecho abaixo em que Andrade (2011) discute as estratégias didáticas de formação experimentadas, fica clara a opção pela adoção de estratégias didáticas dialógicas:

Como modo de desenvolver a formação dos professores sobre o tema da modalidade escrita da língua na escola, escolhemos formatos considerados como mais dialógicos, utilizando-nos de estratégias didáticas nos encontros de formação, em que se

ensejassem a polifonia, as vozes docentes em sua relação de tensão alteritária com as vozes dos formadores e entre si. Desde a origem do projeto, foi almejada uma escrita docente que afirmasse práticas pedagógicas narradas e descritas pelos profissionais (p.27).

Essa forma didática de pensar a formação contrapõem-se às metodologias de formação que coloca o professor em papel passivo e apresenta fórmulas a serem seguidas pelo docente em sala de aula com seus alunos.

Foi, portanto, uma postura política a aposta em uma formação que investe nos enunciados docentes sobre seus fazeres. Romper o silêncio instaurado pelas formações vivenciadas, que apontam muito mais o que deve ser feito do que proporcionam reflexão pela escuta ativa dos professores sobre sua prática, e pelo próprio trabalho docente, que muitas vezes é visto sobre um viés aplicacionista, foi um dos pontos de partidas da pesquisa-formação. Conforme afirma Andrade (2011) no projeto de pesquisa em que apresenta a formação:

A escola (e os professores como seus principais representantes) tem que reaprender a falar, pois se encontra apagada, por tantos discursos que falam por ela há tanto tempo. Para que as práticas pedagógicas possam sofrer alterações, é preciso nos concentrar no esforço de focalizar estritamente o lado dos professores, buscando considerá-los como aptos a se tornar plenamente autores, de um discurso interessante de ser comunicado a seus pares, com muito proveito (p.10).

O silenciamento docente e o investimento em uma formação discursiva, em que os enunciados docentes são postos em interação com formadores, coordenadores e docentes da educação básica estiveram presentes nas dissertações e teses analisadas neste estudo.

Monteiro (2014) destaca uma sessão em seu trabalho para a questão da indizibilidade do professor sobre o seu fazer pedagógico. Com aporte teórico em Bernard Lahire (Andrade, 2010), aponta que o professor se cala por falta de espaço de dizer:

Partindo da ideia de Lahire, que atribui a indizibilidade à falta de espaço para o discurso, ao falarmos sobre formação continuada podemos afirmar que falta espaço discursivo para o professor falar sobre os saberes e fazeres docentes, de modo que ele acaba se construindo de modo tácito, sem nomes que os definam até mesmo no espaço da instituição escolar. Esses aspectos que colaboram para um silenciamento docente, que ao ser instituído acarreta na indizibilidade (p. 44).

Lanzillotta (2016) ao discutir a formação de professores e as políticas que colocam o professor em um papel passivo e deficitário, aponta que a formação pretendida pelo EPELLE considera e valoriza o saber docente como algo positivo e importante fonte de reflexão: “Nossa abordagem considera o professor em positivo, ao enfatizar o quanto são valiosos seus saberes e potentes seus interesses e desejos de mais aprendizados” (p. 22).

Varejão (2014) destaca em sua pesquisa um trecho em que a pesquisadora destaca o silêncio acontecendo na formação:

Pesquisadora 1: Voltei hoje meio desanimada do nosso III Epelle. Correu tudo bem, conforme a pauta. Na discussão inicial (parte um do ppt) colou bem a ideia de saberes docentes e de receita e ingredientes também, tudo bonitinho, elas falando depois, nas continuações de conversa. [...]O melhor momento foi um em que eu não conseguia falar, não me deixavam. Eu pedia: “queriadizer que...”, “queria dar uma opinião...”, “Sobre isto, justamente, queria dizer que...” e elas sefalavam entre si, debatiam. Afinal, é isto que eu quero que aconteça, não é? Que a voz seja delas, minha orquestração seja silenciosa (p.163)

Santos (2018) aponta também a importância para o EPELLE de que a formação tenha como pauta os enunciados docentes:

Neste espaço/tempo de formação, todos tinham direito de tomar a palavra para expressar seus pensamentos e pontos de vista. Afinal, um dos objetivos era esse mesmo: que as alunas-professoras se autorizassem a dizer sobre seu fazer, mas que também tivessem uma escuta sensível e não indiferente à palavra do outro (p.31).

Rezende (2016) destaca explicitamente a reflexão sobre sua atuação enquanto formadora em relação a questão ao espaço de dizer do formador enquanto posição discursiva que deve valorizar a voz do professor:

Era preciso também saber calar, esperar que as professoras, entre elas, discutissem sem que nós, no papel de formadoras e pesquisadoras, portanto, em posição discursiva diferenciada, de certa forma numa posição de poder, trouxéssemos uma resposta, um discurso de autoridade que encerrasse o diálogo, promovesse o apagamento e o silêncio (p. 123).

É possível, a partir do posto acima, compreender que a formação proposta pela pesquisa-formação constitui-se como discursiva por apostar no discurso docente e no processo de transformação das identidades dos sujeitos participantes através do processo de interlocução estabelecidos ao longo da formação.

Interessou-me, portanto, identificar e descrever as estratégias de formação instauradas em uma formação em uma perspectiva discursiva, além de compreender, a partir das concepções dos professores formadores, como elas fundamentaram a prática no processo de formação dos professores de educação básica. Tal entendimento é importante para a compreensão de um fazer pedagógico do formador que pode de fato contribuir para a aprendizagem docente de uma forma dialógica, na qual identidades são alteradas (tanto do professor, como do formador), através de práticas discursivas e da interação entre universidade e escola.

A análise das dissertações e teses tiveram, portanto, o objetivo de identificar os princípios teórico-metodológicos que orientavam a pesquisa-formação, bem como compreender os deslocamentos vividos por mestrandas e doutorandas, que ao desenvolverem suas pesquisas alçaram-se à posição de formadora e puderam constituir esta identidade na interação com os professores de educação básica. Em com contexto em que pouco se fala da

formação do formador e da didática da formação, conforme vimos no capítulo dedicado ao levantamento bibliográfico, faz-se importante discutir as estratégias didáticas da formação continuada e pensar possibilidades de formação do professor que atuará na formação continuada.

A seguir discuto os procedimentos teórico-metodológicos adotados para atingir os objetivos traçados para esta pesquisa. Posteriormente inicio a análise destacando os principais conceitos abordados nos trabalhos analisados, a partir da perspectiva das pesquisadoras/formadoras que tiveram envolvidas no processo formativo, pára depois comentar as estratégias didáticas elencadas como fundamentais pelas próprias formadoras, a fim de que pudesse ser implementada uma formação fundada na concepção discursiva de linguagem. Por fim, tendo como objeto de análise as dissertações e teses desenvolvidas sobre o EPELLE, entendidas aqui também como discurso sobre a formação, discutirei o alçamento das pesquisadoras em constituição à posição de formadoras. Importou entender como os sujeitos experienciaram esse momento e os sentidos atribuídos por quem vivenciou a oportunidade de formar professores.

3. Procedimentos Metodológicos

As pesquisas empreendidas nos diversos campos de saber estiveram ligadas ao paradigma moderno de fazer ciência. Até o século XX, o que conferia validade ao fazer científico era a adoção de um método de validação de hipóteses que tinha como base a coleta de dados que deveriam ser testados a fim de proporcionar generalizações e construção de um arcabouço teórico. O que prevalecia eram critérios objetivos na análise dos dados. O pesquisador deveria ser neutro e a subjetividade e aspectos históricos, ideológico e sociais não eram considerados. Suassuna (2008), aponta que:

Da instauração do período moderno até o início do século XX, a ciência se caracterizou pelo primado da racionalidade técnica e instrumental, expressa através de grandes sínteses explicativas — as chamadas metateorias —, as quais se legitimaram como modelos científicos dominantes, considerados intelectualmente plausíveis e aceitáveis (p.342).

A partir do século XX, o paradigma clássico de ciência entra em crise e novas formas de fazer pesquisa começam a entrar em cena. A utilização de um único método científico capaz de explicar fenômenos complexos, que abrangem objetos de estudo históricos, mutáveis e dinâmicos passa a ser questionada. Surgem, então, as pesquisas qualitativas. De acordo com a autora, “a pesquisa qualitativa responde a questões particulares, enfoca um nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (SUASSUNA. 2008p. 348).

Dessa forma, não se busca mais a construção de teorias que possam ser generalizadas. Ao contrário, o particular passa a ser considerado. As hipóteses são construídas no processo de análise dos dados e não há a busca de experimentos para que elas sejam comprovadas cientificamente.

Cavalcanti e Moita Lopes (1991), citados por Suassuna (2008), apontam seguintes características da pesquisa qualitativa:

- Ser uma pesquisa eminentemente exploratória;
- Não exigir hipóteses prévias nem categorias rígidas de análise;
- Permitir ao pesquisador tomar decisões ao longo do estudo;
- Possibilitar uma teorização calcada nos dados;
- Preocupar-se com o particular.

Nesse sentido, compreende-se a importância de pensarmos os procedimentos metodológicos de acordo com o problema de pesquisa estabelecido na investigação: “as opções metodológicas não constituem um princípio em si, mas são fortemente afetadas pelos tipos de problemas que o pesquisador se dispõe a enfrentar” (MARQUES, 1997, p.21).

Diferentemente do paradigma da racionalidade técnica e da visão de ciência moderna que pretendia a elaboração de metateorias para a explicação dos fenômenos, a presente dissertação é um esforço em direção ao que é o particular. Pretende-se, assim, investigar a singularidade dos processos formativos, consituíntes de uma pesquisa-formação, a partir da perspectiva do formador - que se distingue das formações de professores que comumente acontecem, em que há um investimento na teoria para ser aplicada posteriormente na prática docente. Nestas formações, o professor passa a ser um aplicador de teorias produzidos pela universidade. Na pesquisa-formação objeto de estudo deste trabalho há um investimento na construção de saberes através da interlocução entre os sujeitos.

Entendemos, dessa maneira a pesquisa aqui apresentada como de cunho qualitativo, em função do problema no qual se pauta a investigação: descrever as estratégias didáticas de uma pesquisa-formação e compreender as concepções dos professores formadores sobre essa didática e como elas fundamentam a prática formadora. O que desejamos entender não pode ser alvo de uma investigação experimental em que hipóteses são testadas. Ao contrário, desejamos saber as particularidades de uma formação com ênfase em processos subjetivos. Dessa forma, é importante uma metodologia que considere as particularidades do que está sendo investigado, identificando as interações entre os sujeitos, marcados por traços de suas identidades, que se manifestam subjetivamente, ou seja, de forma singular em cada um.

Como procedimento metodológico, utilizaremos a análise documental. Segundo Phillips (*apud* Ludke, 1986), são considerados documentos "quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano". Nossa análise pauta-se, portanto, no escrito de pesquisadora-formadoras sobre os processos de formação vivenciados com as professoras da educação básica, tendo como tema central o ensino da língua materna.

Assim, como objeto de análise, debruçei-me sobre as dissertações e teses produzidas pelas mestrandas e doutorandas do grupo de pesquisa coordenado pela professora Ludmila Thomé de Andrade, que tiveram como campo de pesquisa o EPELLE.

A partir do exame destas produções, foi possível observar a didática da formação e os deslocamentos sofridos pelos sujeitos que, inseridos em uma pesquisa-formação, puderam

experimental, enquanto desenvolviam sua pesquisa, o papel de formador de professores em uma formação continuada.

Elaboramos, portanto, o quadro abaixo (quadro 3: dissertações e teses produzidas por membros do grupo de pesquisa coordenado pela Prof. Dra. Ludmila Thomé de Andrade) com os trabalhos produzidos pelos participantes do grupo de pesquisa e que foram orientados por Andrade. O recorte cronológico utilizado para delimitar os estudos que constituem o presente objeto refere-se ao início da pesquisa *mater*, em 2011 e o ano de 2018, considerando o período de análise e a escrita desta dissertação. Além disso, como já sublinhado, foram selecionados os trabalhos que tiveram como foco de estudo o EPELLE e cujas autoras participaram da pesquisa-formação.

	Autora	Título	Categoria	Ano de defesa
1	Luiza Alves Ribeiro	Sobre fios e identidades docentes na escrita profissional do professor – Um estudo sobre Registros de Classe	Tese	2011
2	Mônica Pinheiro Fernandes	A produção escrita na formação docente: percursos didáticos de autoria	Tese	2011
3	Adriana Soares Barbosa	A formação dos formadores: um encontro com as práticas discursivas de sujeitos tutores e professores	Dissertação	2012
4	Luciana Alves de Oliveira	Saberes da formação continuada nos centros de estudo de professores alfabetizadores no município do Rio de Janeiro	Dissertação	2012
5	Letícia Santos da Cruz	Escrita docente: monografias dos cursos especialização Saberes e Prática – alfabetização, leitura e escrita em foco	Dissertação	2014
6	Fernanda Izidoro Monteiro	Professor alfabetizador: identidades, discursos e formação continuada	Dissertação	2014
7	Maria Cristina de Lima	Gêneros discursivos produzidos por crianças em seus processos de alfabetização numa escola pública carioca: a circulação entre o oral e o escrito	Tese	2014
8	Joana D'Arc Souza Feitoza Varejão	Formação continuada e práticas de leitura e escrita com alunos de classes populares: do diálogo aos gêneros, a responsabilidade docente	Tese	2014
9	Bruna Molisani Ferreira Alves	Palavras que contam: Discursos de professoras em formação sobre o trabalho com a linguagem na educação infantil	Tese	2015
10	Beatriz Donda	A constituição da docente em processos de formação continuada de professores alfabetizadores	Dissertação	2016
11	Renata Rezende Godim	Escrita infantil: entre palavras, gestos e respostas	Dissertação	2016
12	Denise Rezende Barbosa	Professores alfabetizadores e seus multiletramentos na rede virtual: marcas discursivas nos caminhos de formação	Tese	2016
13	Elizabeth Orofino Lucio	A palavra conta, o discurso desvela: saberes docentes na formação continuada de professores de leitura e escrita	Tese	2016
14	Karen Coutinho Campos Furtado	Professoras que ensinam matemática na transição do 5º ao 6º ano do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II: discursos e práticas	Dissertação	2018
15	Aline Souza Oliveira Lanzillota	Autoria docente (e discente) na formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental	Tese	2018
16	Rosângela Padilha Thomaz dos Santos	As narrativas escritas como possibilidades de formação continuada de professores alfabetizadores	Tese	2018
17	Luisa Azevedo Guedes	O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II: Escritas de formação na área dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Tese	2018

Como é possível observar pelos trabalhos marcados no quadro, o estudo em tela tem como objeto de análise oito pesquisas, sendo duas dissertações e seis teses. Todas elas tiveram como foco o discurso de professores que participavam da formação continuada encarnada no EPELLE. Essa opção metodológica justifica-se por haver um entendimento construído no grupo de pesquisa de que é justamente no processo de enunciação, dialógico e que pressupõe a troca com o outro - portanto, alteritário, que torna-se possível haver alterações das identidades docentes e, portanto, de suas concepções pedagógicas. Apenas Varejão (2014) realizou uma pesquisa em campo. Essa opção, como dito, não é a majoritariamente assumida pelo grupo. Lanzillota (2017), ao realizar um levantamento dos trabalhos expõe as justificativas apontadas pela preferência dada à análise do discurso das professoras:

De fato, a crença é que falar sobre a prática implica necessariamente distanciar-se em relação a esta. Tomando distâncias escolhidas, há deslocamentos subjetivos que se produzirão a respeito dela. Neste sentido, para se ver a prática do docente, consideramos que mais do que observá-lo e anotar o ponto de vista de um pesquisador exterior, o melhor caminho é escutá-lo ou lê-lo. Mais valiosa como elemento de pesquisa, para se compreender as ações docentes, seus gestos profissionais, imbuídos de seus saberes, é a prática que é enunciada pelo próprio docente, a partir de seus pontos de vista ressaltados, relacionados a uma formulação própria. Pode-se ter em vista o quanto os mesmos gestos em sala de aula, na relação com os alunos, podem ter significados muito diferentes, de acordo com a interpretação de quem os nota (p.36).

Esse também foi o princípio norteador desta pesquisa, ao optar por analisar as dissertações e teses e não por realizar observações de aulas dadas por formadores, mesmo que em um momento posterior ao da pesquisa-formação, já que não há o objetivo de verificar na prática o discurso docente. Em nossa concepção, discurso é prática, é trabalho com a linguagem e é a partir dos enunciados sobre a prática que as concepções que a norteiam são reveladas. A análise destes documentos seguiu, portanto, uma perspectiva discursiva da linguagem. Não procuramos realizar uma análise do conteúdo³ dos textos informados. Entender a linguagem enquanto discurso é considerar o contexto de produção no processo de constituição de sentido. Como afirma Suassuna (2008), trata-se de

compreender como se diz, quem diz, em que circunstâncias, a partir de que lugar social, etc. (como processo de enunciação em que o sujeito se marca no que diz), para, em seguida, compreender o modo como o discurso pesquisado se textualiza, funciona, observada a relação entre diferentes superfícies linguísticas em face do mesmo processo discursivo (p.362).

³ De acordo com André (1986), a análise de conteúdo é considerada uma “técnica de redução de um grande volume de material num conjunto de categorias de conteúdo” (p. 67). Essa metodologia implicaria entender a linguagem como um sistema objetivo que pode ser decompor em parte para melhor análise. Essa visão se afasta da concepção de linguagem que embasa este projeto.

Foi, portanto, em um contexto de produção de pesquisa em um programa de pós-graduação em educação que os trabalhos foram elaborados. Estavam vinculados a uma pesquisa-formação e inseridos em um grupo de pesquisa que tem como embasamento a teoria da linguagem de Bakhtin (2013, 2007).

Destarte, direcionaremos a análise das teses e dissertações, destacando inicialmente os conceitos-chave que estavam presente na pesquisa e que foram fundamentais para conformarem as experiências das pesquisadoras como formadoras. Posteriormente abordaremos as estratégias didáticas utilizadas pelas formadoras na pesquisa-formação, para, então, finalizarmos a análise tendo em vista os deslocamentos de posição vivenciados ao longo da formação.

4. A FORMAÇÃO NA VISÃO DOS FORMADORES

4.1. Conceitos da formação

Aquilo que não responde a nenhuma pergunta não tem sentido para nós

(Mikhail Bakhtin)

A leitura dos trabalhos realizados sobre o EPELLE permitiu observar os principais conceitos que foram o esteio da formação implementada a partir da perspectiva das pesquisadoras/formadoras.

As categorias de análise e o processo de organização do material lido só foi possível ser construído a partir das leituras efetuadas. Dessa forma, a imersão nas dissertações e teses sobre o EPELLE permitiu-me observar que, por terem todas como base a teoria da linguagem de Mikhail Bakhtin, alguns conceitos eram recorrentes em todos os trabalhos e serviram de norte para a pesquisa e para a atuação das mestrandas e doutorandas enquanto formadoras. Por serem constitutivos das práticas de formadoras, consideramos relevante apontar aqui como mais um elemento que contribui para a análise da construção da identidade do formador e para elucidação dos princípios teóricos, didáticos e metodológicos de uma pesquisa-formação.

Dessa forma, nas pesquisas analisadas, os conceitos de **professor autor** e de **homologia de processo** mereceram destaque e parecem-nos fundamentais para a compreensão do fazer pedagógico das formadoras e para o entendimento das estratégias didáticas por elas implantadas. Trataremos destes dois conceitos de forma mais aprofundada nas linhas a seguir.

4.1.1. Professor autor

A questão do desenvolvimento da autoria docente foi um elemento central na formação desenvolvida no EPELLE. Partindo do conceito de professor reflexivo de Donald Schön e de professor pesquisador de Zeichner, a formação implementada no EPELLE pretendeu colaborar para o processo de autoria de professores alfabetizadores frequentadores dos encontro de formação e, ainda mais importante, mas intrinsecamente relacionado, de seu discurso sobre sua prática. Houve um investimento grande, como já discutido anteriormente, na enunciação dos professores sobre sua prática, dando-lhes escuta, respostas replicadas à sua fala e partindo com

frequência da oralidade para a escrita sobre o fazer profissional. Para a equipe que desenvolvia a formação, composta pela coordenadora, pelas mestrandas e doutorandas, era fundamental que as interações estabelecidas com os docentes tivessem como pauta o fortalecimento do discurso docente sobre a prática. Ser autor do seu fazer perpassava por saber dizer como desenvolviam suas atividades profissionais. Como aponta Andrade (2016):

A partir da escuta entre pares, os professores passam a saber falar e expressar-se por escrito, a quem se interessar pelos relatos de práticas docentes, que valham a pena ser contados, por quem age na escola. Neste movimento assim desenhado, acreditamos, é que se produzem autorias (p.136).

Assim, na concepção discursiva de linguagem que embasa a pesquisa, a autoria, necessariamente, passa pela interação e pela relação com o outro, sejam os pares ou formadores. Nesse sentido, não tem como entender um conceito presente na formação sem relacioná-lo com a concepção dialógica de linguagem que embasa toda a pesquisa. Eles fazem parte do um arcabouço teórico que fundamenta o trabalho desenvolvido ao longo da formação.

Donda (2016), que produziu sua dissertação tendo como tema central a constituição da autoria docente, aponta que o desenvolvimento de autoria está vinculado às ideias de dialogismo e alteridade presentes na perspectiva discursiva de formação do EPELLE:

Não há como ensinar uma receita prática de autoria; Falar e escrever sobre a prática contribui para a reflexão da ação, para novas e outras formas de compreender a sua própria prática; A formação continuada proposta apresenta um caráter dialógico e alteritário. Por fim: A autoria docente está sempre relacionada ao Outro – alunos, professores, formadores, teoria, comunidade (p.46).

O caráter alteritário do conceito de autoria também aparece no trabalho de Lanzillota, que desenvolveu sua tese sobre a autoria docente na produção escrita de artigos por professoras que participaram do EPELLE. No trecho a seguir, destaca que a análise da autoria só é possível a partir da relação com o outro:

A partir de tais reflexões, o movimento de autoria docente, apresentado neste estudo pelo viés bakhtiniano, é entendido por esse grupo como alteritário. Então, em primeiro lugar, na análise de textos de professores, consideramos suas autorias pelas suas percepções sobre seus próprios trabalhos, na medida em que são tecidos no bojo de relações com outros (p. 25).

Ser autor do próprio trabalho para o grupo perpassa, então, pelas trocas e escolhas feitas nos enunciados com o outro. Ser autor em uma visão bakhtiniana não é inaugurar algo novo dito pela primeira vez. Ao contrário, a palavra do sujeito é composta necessariamente pela palavra do outro e é a partir destes outros enunciados que o sujeito constrói enunciados únicos, por serem compostos de muitas vozes, mas que estão impregnados de subjetividade ao serem ditos a partir do trabalho do sujeito com a linguagem.

Santos (2018) traz em sua tese a discussão sobre a questão da originalidade do dizer, apontando que na concepção de linguagem pautada nos estudos de Bakhtin essa ideia não é apropriada, uma vez que nossos enunciados partem sempre de outros enunciados:

Em relação aos termos autor e autoria não há clareza quanto à conceituação destes. Mas, de um modo geral, o autor é compreendido como quem detém o poder sobre sua obra, é aquele que é visto como o detentor de uma ideia original. No entanto, a partir dos ensinamentos bakhtinianos, consideramos que não é possível referendar esta conceituação, uma vez que sempre haverá referências a atitudes já existentes na vida a serem seguidas (p.42).

A autoria passa a ser entendida, então, como resposta do sujeito a outros enunciados. Alves (2014) também centrou sua pesquisa no estudo do discurso de professores da educação infantil sobre a prática pedagógica e as possibilidades de autoria através da interação com seus pares e formadores da pesquisa-formação. Reforça o caráter dialógico e polifônico da autoria, destacando a importância do outro para constituição do discurso:

Nossos discursos se constituem nesse diálogo inevitável com o outro, sendo formados como respostas à palavra alheia da qual nos apropriamos, repetindo, manipulando, transformando, fazendo-a ressoar de forma diferente, expressando outro ponto de vista. Essa apropriação do discurso alheio dá-se como relação ativa de uma enunciação a outra (BAKHTIN, 2009, p. 145), como responsividade, e consiste num trabalho de autoria em meio a uma multiplicidade de vozes que convivem e interagem num determinado cenário (p. 68).

Ainda sobre a discussão sobre autoria, as pesquisadoras/formadoras envolvidas na pesquisa-formação destacam em seus trabalhos o enfoque dado à escrita como forma de desenvolver a autoria. Como dito acima, nesta concepção de formação, saber dizer o seu fazer é um importante passo para a constituição do professor autor de suas práticas.

Lúcio (2016) aponta em sua tese a importância formativa da escrita no percurso de autoria das professoras frequentadoras do EPELLE:

Evidenciavam-se, assim, os docentes como autores da formação entre o dizer/escrever e o escrever/dizer, indicando posições de autoria e de construção de uma formação em que os textos docentes são a materialização do apreendido (p. 161).

É, portanto, nos textos produzidos ao longo da formação que se materializavam os discursos docentes sobre a prática e houve, dessa forma, uma ação das formadoras no sentido de incentivar constantemente que as professoras escrevessem textos sobre a sua prática.

Rezende (2016) destaca o esforço em fomentar a interlocução no ambiente virtual como forma de promover espaço para o discurso docente e estabelecer relações que tivessem como objetivo a construção da autoria:

É importante ressaltar que minha intenção formativa me fez negociar com as professoras e insistir na interlocução aberta a todos no EV, para que pudessemos coletivizar as discussões, compartilhar pontos de vistas e negociar sentidos, ampliando os eventos de multiletramentos e fortalecendo os processos de autoria como processo alteritário (p.136).

Por este trecho da tese de Rezende (2016), percebe-se, inclusive como a pesquisa formação permite a ação do pesquisador como formador com os professores de educação básica. Observar esta ação é importante para esta dissertação, pois entendemos que, a partir dos pressupostos teóricos desta pesquisa, é na interação com o outro que vivenciamos experiências que nos alteram e conformam identidades. Assim, experienciar o papel de formadora, buscando a formação de professores autores, promove a alteração do próprio entendimento sobre o que vem a ser autoria.

Na leitura dos trabalhos selecionados para discussão nesta dissertação, pude observar trechos em que pesquisadoras/formadoras deixam claro que a participação na pesquisa-formação pode contribuir para a formação também do formador, através de suas pesquisas. As próprias escritas de tais pesquisas tornam o escritor pesquisador um sujeito de discurso, tornando-se assim por este viés uma pesquisa com o professor, em plena interação interlocutiva, e não sobre ele. O pesquisador tematiza sua mudança de perspectiva, de ponto de vista, de olhar, por poder alçar-se à posição de formador e assim alterar suas próprias concepções:

Foi somente a partir dessa escuta, dessa palavra outra e da interlocução com as professoras desta pesquisa que fui alterando minha concepção a respeito dos processos constituintes da autoria docente. O modo único e singular com que cada professora realizava seus projetos e atividades, com que fazia uso dos materiais pré-formatados em seu dia a dia, passou a ganhar centralidade em minhas reflexões. Começava a compreender que a dimensão da autoria estava imbricada com a subjetividade de cada sujeito, com sua palavra, com suas escolhas que se apresentavam sempre relacionadas ao Outro (p.47).

O trecho a seguir da tese de Rezende (2016) reforça a importância da participação na pesquisa-formação como uma experiência que permitiu se aprofundar e compreender melhor a importância do ciberespaço (foco de sua pesquisa) como espaço para fortalecimento da autoria docente:

A cada encontro do EPELLE, sentia-me mais motivada a participar desta pesquisa-formação, buscando compreender aspectos da formação que, articulados com as possibilidades de um multiletramento no ciberespaço, pudessem fortalecer os processos de autoria docente em suas práticas com os alunos (p. 61).

A pesquisa-formação confirma assim ser espaço de formação também para formadores. É no processo de interação com as docentes da educação básica que conceitos caros, como o de autoria, para a pesquisa *mater* se tornavam mais acessíveis e inclusive compreensíveis para as pesquisadoras que experimentavam a posição de formadora.

A seguir debato outra noção, apostando que se torne um conceito, o de homologia de processos, tão importante quanto a acima destacada para o embasamento das estratégias

metodológicas adotadas na pesquisa-formação, abordo-a por ter sido retomada com frequência nas pesquisas analisadas.

4.1.2. Homologia de processos

Outro conceito bastante debatido nos trabalhos sobre o EPELLE é o de homologia de processos. A análise das teses e dissertações permitiu-me verificar que dos oito estudos que foram foco dessa pesquisa, seis abordaram o conceito em suas pesquisas.

Andrade (2010), no projeto que embasou o desenvolvimento da pesquisa intitulada “*As (im)possíveis alfabetizações de alunos das classes populares pela visão de docentes da escola pública*”, aponta que:

a pesquisa propõe-se a partir de uma perspectiva radicalmente compreensiva, constituindo um olhar do pesquisador *na* escola, *com* o professor que, por sua vez, estará *com* seu aluno, numa **homologia de processos** que inaugure a possibilidade de dialogias entre os atores da escola (professores entre si, professores com seus alunos e professores com familiares de seus alunos) e que venha a confirmar a possibilidade de diálogo entre o campo de produção de conhecimento científico, de pesquisa, e o campo escolar (grifo meu)(p.3).

Fica claro, a partir do trecho destacado, que pretendia-se um diálogo entre o fazer pedagógico com os professores e o fazer pedagógico destes com seus alunos. Entendia-se que a experiência vivida em uma formação que considerava os docentes como sujeitos de seu discurso e autores de suas práticas contribuiria para pensarem também sobre a autoria discente.

Em artigo de 2015, Andrade retoma o conceito apontando a importância de não considerar, entretanto, a homologia de processos como um automatismo, reflexo direto, aplicação de efeitos que se dão na esfera da formação ao âmbito da sala de aula onde os processos pedagógicos entre professores e alunos se dão, mas sim como troca alteritária entre sujeitos:

Temos pensado nesta homologia, paralelismo, que não significa reprodução automatizada, ou repetição inconsciente (e inconsequente, evidentemente) de discursos, mas sim relacionada a processos, dinamizados por sujeitos. A homologia de processos permitiu-nos apostar que se agíssemos por formas de nossa interlocução bem balizadas, junto a nossos interlocutores professores da educação básica, produziríamos efeitos subjetivos, de tal forma que os professores desejariam produzir efeitos semelhantes sobre seus alunos (2015, p.10).

O conceito foi bastante debatido em vários dos trabalhos analisados e foi possível notar, inclusive, algumas divergências entre as pesquisadoras na sua compreensão. Nesse sentido, Varejão (2014) e Lúcio (2016) concordam em problematizar o conceito, no que se refere principalmente à ideia de automatismo que, no ponto de vista das autoras, o termo sugere.

Esta concepção atribuída ao termo fica bastante clara no seguinte trecho:

à luz da teoria enunciativa de Mikhail Bakhtin, comecei a admitir uma incoerência ético-epistêmica da perspectiva metodológica da *homologia de processos* com os princípios da concepção dialógica do enunciado, da relação entre o caráter de autonomia no sujeito e a dimensão de heterogeneidade do discurso (VAREJÃO, p.37).

A autora preferiu a utilização do termo *heterologia*, para se referir às estratégias teórico-metodológicas na formação de professores, afirmando estar se apoiando em Todorov⁴, por este abranger “a pluralidade de vozes no romance e a diversidade do discurso de um modo geral” (VAREJÃO, p.37). Para Varejão (2014), o que parece estar em jogo é a relação entre os sujeitos na cena discursiva e o papel mais ou menos autoral do professor de acordo com as interações estabelecidas. Em uma perspectiva que considera a homologia dos processos dos professores ocorridos durante a formação docente e sua prática, o professor, na visão da autora, é visto como um reproduzidor do discurso da academia. Entretanto, isso é exatamente o oposto do que era afirmado e pretendido com a pesquisa-formação em tela e nas diversas ocasiões da utilização do próprio conceito por Andrade (2010, 2015). Entender os diferentes pontos de vista sobre o termo faz-se extremamente relevante, pois ele é definidor das estratégias metodológicas adotadas na formação e professores. Trata-se, portanto, de uma divergência na compreensão do conceito de homologia de processos dentro dos trabalhos publicados e analisados aqui nesta dissertação.

Lúcio (2016) parece concordar com a abordagem de Varejão (2014), ao apontar que “a homologia de processos e as *boas práticas* fazem que a experiência pedagógica fique homogeneizada, controlável, calculável e convertida em experimentos, como se fosse possível repetir a mesma “boa prática/receita” e o resultado fosse o mesmo” (p.103).

O termo *homologia de processos* aparece ainda em outros quatro trabalhos: Monteiro (2014), Donda (2016), Santos (2018) e Lanzillotta (2018). Na dissertação de Monteiro (2014), não há uma discussão profunda sobre o conceito. A autora apresenta uma citação de um artigo de Lúcio e Varejão (2012), no qual aparece o entendimento de homologia de processos, conforme destacado pelas autoras em seus trabalhos. Para Monteiro (2014), este trecho retrata a visão de formação continuada do EPELLE:

Abaixo trago um trecho de artigo produzido a partir das reuniões do grupo da pesquisa em questão, que trata especificamente de uma visão sobre a formação continuada no EPELLE:

A perspectiva enunciativo-discursiva na formação continuada enquanto alternativa metodológica possibilita um novo olhar para a concepção de homologia de processos, considerado até então como a base metodológica que levaria à experimentação concreta de certos comportamentos durante a própria formação, os quais assegurariam

4 Refere-se ao esclarecimento encontrado no prefácio da edição francesa de *Estética da Criação Verbal*.

a adoção de comportamentos esperados em momento posterior à formação. Nossa aposta é em processos de aprendizagem em que todos se beneficiam, uma vez que, pela oportunidade de discussões teóricas, pela partilha das diferentes experiências - tanto as ditas bem sucedidas quanto as malsucedidas, -, pelo incentivo à produção autoral de gêneros discursivos docentes, se possa chegar a análises consistentes sobre o objeto em questão e que os professores possam sentir-se sujeitos participantes dos discursos sobre o campo (LÚCIO e VAREJÃO, 2012, p. 6) (p.51).

Donda (2016), por sua vez, em sua dissertação já mostra um entendimento próximo do apresentado por Andrade (2015), de que homologia de processos não seria um automatismo do professor e uma mera reprodução das atividades apresentadas na formação continuada. Para a autora:

(...) há uma homologia de processos entre as discussões ocorridas nas cenas formativas e as ações realizadas pelos professores em sala de aula com alunos da educação básica. Essa homologia afasta-se da ideia de um paralelismo, - ancorada em modelizações - e aponta para a experiência, no sentido larossiano, que desloca o sujeito de seu ponto de vista (p.84).

Tal perspectiva é encontrada também no trabalho de Santos (2018), ao considerar que a prática da professora se altera pois viveu experiências na formação que possibilitaram a mudança de seu ponto de vista em relação à prática docente. Este entendimento fica bastante claro no trecho abaixo, em que a autora comenta o posicionamento de uma das professoras entrevistadas em sua pesquisa sobre a prática pedagógica:

Em outros momentos, a professora se posiciona valorizando a voz de seus alunos, assim como a sua voz foi valorizada na formação da qual participou, o que estamos conceituando como homologia de processos (ANDRADE, 2015a), uma vez que, estando a professora alterada pelos efeitos da formação, sentiu-se provocada a alterar sua prática junto aos alunos, almejando vislumbrar tais efeitos neles também (p. 151).

Lanzillotta (2018), por considerar a relevância do conceito para o desenvolvimento de seu tema (a autoria docente e como ela se observa na autoria discente), detém-se de forma mais aprofundada na discussão do conceito de homologia de processos em sua tese. Por considerar que o trabalho do professor é constituído pelo trabalho com o aluno, entende que os sujeitos estão interligados em uma relação alteritária. Dessa forma, as experiências vividas pelo professor na formação continuada implica em seu trabalho com seu aluno, não por uma relação direta e mecânica, mas pelas identidades estarem imbricadas no processo de ensino e aprendizagem. Nas palavras da autora:

(...) acreditamos que a homologia de processos evidencia relações processuais, isto é, experiências constitutivas de alteridades. Nesse sentido, acreditamos que processos distintos de alunos e (seus) professores correm alicerçados. Mas não são independentes, já que as relações entre docentes/discentes se constituem mutuamente, necessariamente. O produto do trabalho escolar acontece entre ambos, interferindo-se, desse modo, os sujeitos uns nos (trabalhos dos) outros. Acreditamos que docente e discente se aproximam na experiência autoral: na possibilidade discursiva de uso linguístico de formas mais abrangentes (p. 24).

Lanzillotta (2018) apresenta ainda um debate entre a concepção de heterologia em contraposição à de homologia discutida por Varejão (2014) em sua tese. Aponta que a autora pouco considera a interdependência entre as vivências de professor e aluno no processo pedagógico e que isso favoreceria a concepção de que o que o grupo de pesquisa pensa como homologia seja considerado para ela como automatismo, fazendo-a apostar nos processos heterólogos (p. 87).

O grupo de pesquisa parece adotar, entretanto, o entendimento de homologia de processos não como um processo automático, mas como a possibilidade de que experiências vividas na formação continuada possam afetar e modificar o entendimento dos docentes sobre a prática e modificá-las. Tal compreensão está pautada na concepção de que os sujeitos se constituem discursivamente e em relações alteritárias. Pensar-se e dizer-se docente necessariamente está relacionado ao papel ocupado e à relação estabelecida com o aluno. A identidade de professor e aluno estão imbricadas e a experiência vivida na formação possivelmente afetará as interações de sala de aula. Essa é a aposta da pesquisa-formação e dos encontros ocorridos ao longo de sua duração.

Devemos considerar a questão cronológica também no debate apresentado sobre o conceito. Varejão (2014) escreveu o primeiro trabalho sobre o EPELLE. Ao longo dos anos decorridos, o debate sobre o tema se acirrou e foi possível perceber um nítido posicionamento do grupo, apesar das divergências encontradas, partes imprescindíveis de qualquer debate democrático, claramente optando por defender a homologia de processos como o conceito que melhor traduz o posicionamento discursivo e dialógico da formação, como percebido nas últimas teses publicadas de Santos (2018) e Lanzillotta (2018).

Para esta pesquisa é importante compreender o entendimento do grupo sobre o conceito, pois ele define as ações das formadoras com as professoras de educação básica. Nesse sentido, percebe-se mais uma vez o caráter formativo da pesquisa formação em relação ao formador. As pesquisadoras que dela participaram, podendo alçar-se à posição de formadoras, precisaram discutir e compreender um dos conceitos que fundamentam as suas ações enquanto formadores de professores da educação básica. É somente a partir da vivência enquanto formadora, a partir do papel de pesquisadoras em uma pesquisa-formação, que foi possível experimentar o debate e a proposição de um entendimento sobre posturas teórico-metodológicas a serem adotadas na formação.

Após a discussão destes dois importantes conceitos para a pesquisa-formação aqui estudada (professor autor e homologia de processos), passo a me dedicar à percepção das

formadoras de como eles se traduziram em estratégias metodológicas adotadas ao longo da pesquisa.

4.2. Estratégias didáticas da formação

Por se tratar de uma pesquisa-formação, “*As (im)possíveis alfabetização de alunos de classe popular pela visão dos docentes da escola pública*” teve por finalidade proporcionar a ação de formação para professores de alfabetização principalmente da rede municipal do Rio de Janeiro. O grupo de pesquisa, ancorado em uma concepção discursiva de linguagem e em uma visão de formação que privilegia o docente como sujeito de seu discurso, atuava junto aos professores alfabetizadores, ao mesmo tempo em que fazia dos encontros de professores campo privilegiado de suas pesquisas sobre formação docente. A atuação enquanto formadoras e pesquisadoras possibilitou a produção de conhecimentos relevantes sobre a formação que as mestrandas e doutorandas discutiram em seus trabalhos.

É importante, ainda, destacar que os aspectos conceituais discutidos até agora nesta dissertação convergem para as estratégias aqui abordadas e significam as opções didáticas das formadoras.

As estratégias utilizadas no EPELLE foram tema recorrente nas pesquisas produzidas. Todas as autoras aqui estudadas discutiram sobre as estratégias didáticas, apontando a importância delas para a constituição da autoria docente. O que distingue a abordagem por mim realizada nesta dissertação dos demais trabalhos é que procuro perceber como as próprias formadoras/pesquisadoras significaram estas estratégias e como sua vivência na formação continuada pode ser constitutiva do próprio formador.

A partir da leitura das dissertações e teses, pude realizar um levantamento das principais estratégias apontadas pelas pesquisadoras. Foram mencionadas nos trabalhos a Apresentação de Práticas, a Escrita como formação, o *Personal Epelle*, a Leitura literária e o Debate de textos teóricos.

A *Apresentação de Práticas* é a única estratégia que aparece em seu trabalho e pela relevância assumida na pesquisa-formação como uma didática que contribui fortalecer a enunciação docentes sobre sua prática abordarei na dissertação aqui o seu aspecto formativo na perspectiva do formador.

O *Personal Epelle*, apesar de não ser mencionado em todos os trabalhos, é importante, por estabelecer claramente uma interlocução entre o professor e as pesquisadoras que, nessa

abordagem, assumem a posição de formadoras. Podemos observar o deslocamento de posição de forma mais evidente neste momento e para este trabalho é importante compreender como os deslocamentos contribuem para a formação do formador em interlocução com o docente de educação básica.

Passo, então, a seguir a apresentar as estratégias didáticas abordadas pelas pesquisadoras em seus trabalhos, iniciando pela apresentação de prática, para em seguida falar sobre o pessoal epélico e a escrita como estratégia formadora.

4.2.1. Apresentação de práticas

O termo Apresentação de Práticas foi utilizado para se referir a uma estratégia de formação adotada no EPELLE em que os professores deveriam organizar, da maneira que melhor lhes conviesse, uma fala em que expusessem alguma atividade realizada com alunos. Essa fala poderia ter como suporte o *power point* e a utilização de imagens e vídeos que ajudassem a ilustrar a experiência contada. As apresentações eram agendadas ao longo do ano e inscreviam-se aqueles que desejassem falar sobre sua prática pedagógica.

A Apresentação de Práticas constituiu-se enquanto uma estratégia didática da formação própria do EPELLE. Há uma semelhança com os relatos de práticas, gênero já bastante difundido nas formações e na divulgação do trabalho de professor. Entretanto, o que distinguia a apresentação do relato são os conceitos teórico-metodológicos que embasavam esta estratégia. Alves (2015) faz uma reflexão nesse sentido, apontando que

As “apresentações de prática”, gêneros produzidos na esfera da formação, alimentam-se desses gêneros e se aproximam dos relatos de prática, gênero já presente em eventos científicos e revistas publicadas na área da educação que estão investindo na criação de espaços para que os professores relatem suas experiências³⁶. Entretanto, a situação de comunicação vivida no EPELLE se diferencia destas últimas pelas características do processo de formação vivido, que compreendeu relações dialógicas e alteritárias que constituíram as formas de relatar a própria prática (p.103).

Assim, instaurava-se um espaço discursivo em que professores falavam sobre suas práticas e tinham interlocutores atentos que debatiam a prática apresentada e apresentavam sugestões sobre o que era posto.

O investimento na apresentação de práticas teve inicialmente a intenção de romper o silenciamento docente constatado no início da formação. Todos os trabalhos analisados apontam a percepção das formadoras sobre a importância desta estratégia no estabelecimento de um espaço discursivo composto dos enunciados docentes em interlocução com seus pares e

com os formadores. Alves (2015) destaca esse momento inicial como importante para emergir o discurso docente sobre a prática e para instaurar o diálogo:

As primeiras “apresentações de prática” foram um momento de dizer mais no sentido de “deixar falar”, fazer a voz docente acontecer sem necessariamente ser respondida. Precisa-se conhecer o que o outro diz para que uma resposta seja produzida, para que haja efetivamente diálogo (p. 85).

A concepção de Apresentação de Práticas ia de encontro à formações que esperam uma reprodução do discurso do formador. Tampouco o objetivo era que relatassem atividades de sala de aula sem que aquilo significasse a palavra do sujeito, sua experiência sobre a prática docente. Buscava-se a autoria das professoras nestas falas. As formadoras desejavam ouvir as palavras que somente as docentes poderiam dizer por ser resultado da experiência vivida pelo sujeito. Para quebrar o silêncio encontrado, o caminho da oralidade foi o escolhido, mesmo que o horizonte fosse a escrita de professores sobre sua prática, por considerarem esta escrita um processo formativo, como veremos mais adiante. Como afirma Lanzillotta (2018), “Pautadas nas práticas, instigadas a apresentá-las, as professoras eram desafiadas a falar de si para escrever sobre si” (p.33).

Além disso, através das apresentações, possibilitava-se a troca de experiência entre os próprios docentes frequentadores dos encontros de professores, enfatizando o caráter dialógico que se buscava nas formações.

Nos trabalhos analisados, foi possível observar também que as apresentações de prática eram consideradas estratégias fundamentais para um dos principais objetivos da pesquisa-formação: a formação do professor autor. Nesse sentido, pude observar uma relação entre autoria docente e a estratégia didática adotada pelo EPELLE. Abaixo, elenco algumas passagens que mostram a percepção das pesquisadoras neste sentido:

Donda (2016):

Destaco a escrita docente e a apresentação de prática como um importante investimento na autoria docente. Isso porque, nesses momentos, os professores faziam suas escolhas, recortavam sua prática a partir do que consideravam importante para a discussão coletiva e delimitavam como e porque abordariam determinado assunto, organizando seu saber em discursos orais e escritos. Todas essas escolhas revelavam a identidade e a autoria de seu trabalho aos seus pares e abria possibilidades para novos diálogos (p. 65).

Lanzillotta (2018):

Professores apresentam suas práticas, inserindo, de modos bastante particulares, os alunos como sujeitos interlocutores. O trabalho autoral e discursivo, acreditamos, parte de uma formação que acredita ser possível um professor autor e produtor de conhecimentos (p. 59).

Rezende (2016), aponta a própria constatação de uma das professoras frequentadoras do EPELLE em que destaca as apresentações de práticas como responsável por um movimento de maior autoria docente:

Um dos procedimentos didáticos da formação foi a apresentação de práticas. No início as professoras eram convidadas a apresentar um recorte selecionado de suas práticas às outras professoras nos encontros de formação, aos poucos elas passaram a se oferecer para realizar essas apresentações. Janete nos traz uma possível compreensão para este deslocamento para uma posição mais autoral quando trata do encontro da apresentação da prática com a teoria nos encontros da formação:

Mas a gente tinha uma apresentação de prática que a gente não conseguia entender como essa apresentação de prática, ela tava encaixada, é, dentro daquilo que a gente estava estudando. Por exemplo, assim, tinha uma apresentação de prática, apresentou e pum, não se falava mais naquela apresentação. Depois, essas apresentações, elas passaram a ter um encaixe com o que a gente estava estudando. A gente apresentava essa prática e a gente discutia essa prática, né? Fazia um aproveitamento dessa prática, essa prática passou a ganhar um contexto dentro daquilo que a gente estava estudando, então, essa prática ganhou um sentido, ela ganhou um significado. (Janete em entrevista coletiva em julho de 2014) (p.117).

Santos (2018) coloca que: “Vale dizer que não existia um modelo a ser seguido, justamente para que elas tivessem autonomia para mostrarem sua criatividade e seu estilo, a fim de esboçarem uma composição a ser compartilhada, ouvida e discutida a partir de sua autoria” (p. 141).

Foi possível notar também através da análise dos trabalhos o valor formativo para o próprio formador da vivência de apresentações de práticas com os professores. Esse aspecto é bastante relevante para este trabalho, pois coloca em evidência o caráter formativo da pesquisa-formação, no que diz respeito ao próprio formador. Entendo que a experiência de participar de estratégias didáticas próprias desta pesquisa possibilitem a compreensão de uma maneira de fazer formação que extrapolam o espaço formador instaurado e podem, inclusive, ser levados para outros contextos que o formador atuante na pesquisa formação faça parte, contribuindo para que sejam posta em cena formações que coloquem o professor como sujeito de seu discurso e autor de suas práticas. Nesse sentido, o trecho abaixo colocado por Santos (2018) em sua tese elucidada claramente este aspecto formativo da vivência na formação:

Quando cheguei ao EPELLE em 2014 e tomei ciência desse gênero discursivo já em andamento desde 2011, fiquei tomada de curiosidade para ver surgir os seus efeitos e imaginava que seria algo muitíssimo interessante proposto pela equipe de formação, que contemplaria muitos aspectos que julgo importantes num espaço de formação, tais como deixar que os professores propaguem sua voz, troquem experiências, tornem conhecido o que seus pares ainda não conhecem do que realizam em suas salas de aula. Enfim, seria a meu ver um momento ímpar de múltiplas aprendizagens (p.141).

Em outro momento a autora coloca que:

A apresentação de prática me inquietou tanto que fiquei a pensar na implementação desse modo de expressar os saberes docentes também na escola onde atuo na função

de Orientadora Pedagógica. Permaneci um tempo refletindo e me encorajando para dialogar com as professoras a respeito da temática e sobre a possibilidade de inseri-la em nossos grupos de estudo, que ocorriam cinco vezes ao ano (p. 142).

Além de Santos (2018), outras pesquisadoras destacam a importância formativa de terem vivenciado as estratégias didáticas adotadas na pesquisa-formação. Lanzillotta (2018), nos dois trechos a seguir coloca explicitamente a contribuição da vivência das experiências de formação, expressadas pelas estratégias didáticas adotadas, na sua constituição de formadora:

Só quem experimentou a riqueza de seus encontros e acontecimentos pôde vivê-los. Esta tese deseja ensinar um olhar sobre este acontecido, valorizando as professoras integrantes da cena formativa e as formadoras. Ambas, de suas maneiras, vem desenvolvendo esta formação (p. 131).

Formamo-nos, também, autoras por esta dialogia. Acrescentamos, exprimimos, nos colocamos diante das professoras tendo o que dizer. Ao mesmo tempo, formulamos espaços para auscultá-las, valorizando suas práticas e seus fazeres, inserindo-as neste elo discursivo bakhtiniano em que tecemos a língua com que nos relacionamos (p.132).

Donda (2016), destaca também o caráter formativo da apresentação de prática para sujeitos nela envolvidos:

O momento de apresentação de prática configurava-se em uma grande oportunidade de comunicação e reflexão do saber-fazer docente. Todos os sujeitos presentes na formação eram mobilizados em alguma medida: o professor que fazia apresentação, pois tinha no coletivo a oportunidade de refletir sobre sua prática; os professores que assistiam a prática docente, porque tinham a oportunidade de vivenciar, questionar, refutar e aproveitar a prática enunciada; os formadores, que ao ouvirem os discursos circundantes, poderiam reconhecer seus saberes, direcionando as discussões para potencialidades e fragilidades de determinadas práticas e incluindo-os nos planejamentos futuros buscavam a ampliação das reflexões (p. 65).

Os trechos destacados elucidam a imersão das pesquisadoras na pesquisa-formação e o caráter formativo também para elas que estavam envolvidas na pesquisa mater como formadoras, seja no momento do planejamento, seja nas interações estabelecidas nos encontros com os professores. As estratégias didáticas mostram as escolhas feitas pela equipe formadora e como a experiência colabora para a constituição da identidade de formador. A seguir darei continuidade à análise das estratégias didáticas da formação adotadas e como elas afetam a formação do formador, abordando a questão da escrita como formação e o que se denominou Personal Epelle.

4.2.2. Escrita como processo formativo

A escrita docente, ao longo da formação continuada instituída pela pesquisa formação, foi algo bastante desejado pelas formadoras. Ela é considerada importante não somente por ser uma forma de registros das reflexões docentes, como encontramos em Schön, quando propõe a

formação do profissional reflexivo a partir da reflexão sobre a reflexão. Na concepção de formação assumida nos encontros com os professores, entendia-se que a escrita do professor como discurso de sua prática e que é a partir do dizer, que o professor, através de suas escolhas enunciativas, torna-se autor de seu discurso, sendo este um caminho para constituição da autoria docente. Quando o docente sabe dizer o que fez, explicando os motivos de suas ações, justificando as atitudes tomadas, entendemos que está no caminho da constituição de sua autoria profissional.

No início da pesquisa-formação, as formadoras contam ter encontrado com um professor que pouco falava sobre seu fazer profissional e não considerava importante o que tinha a dizer. Nas palavras de Andrade (2015),

As suas formas de enunciação estavam anteriormente silenciadas, ocultas ou inertes, anestesiadas, consequência de sucessivos e repetidos outros modos de tratamento que recebem os docentes, através de formatos de formação designados e realizados como reciclagem, atualização, formatação, especialização e até a própria palavra formação sem que se atribua a esta um sentido sensível ao que se deseja produzir teoricamente concebido, com coerência (p.9).

Diante deste cenário, buscou-se a voz docente. A produção de textos foi um dos caminhos percorridos para fazer emergir a voz do professor. Foram solicitados pequenos textos, que tiveram uma escuta responsiva por parte dos formadores, para que, a partir reformulações, pudessem se transformar em artigos docentes para serem publicizados. Um dos resultados deste trabalho foi a coletânea de textos de professores publicados no periódico *Práticas de Linguagem*, v. 5, n. 2 – 2015. Estes textos foram objeto de análise de dois trabalhos por mim analisados: Lanzillotta (2018) e Santos (2018).

Ao analisar os textos docentes, Lanzillotta discorre sobre a importância da escrita para constituição da autoria docente, destacando que:

Compreendemos a autoria a partir de nosso olhar acerca da escrita docente, ao entender o lugar de autor pelos modos como o professor apresenta, elabora, especifica, relata e compreende seu fazer proposto em função de seu aluno, alteritariamente, o que vislumbramos conceituar através da noção formulada de homologia de processos. Para isso, investimos na formação de professores escritores – profissionais autores – e analisamos um conjunto de textos docentes (p. 10).

Santos (2018) também destaca em sua tese suas percepções a cerca da importância que da escrita docente na formação continuada oferecida no EPELLE:

Observar a fomentação da *Escrita Docente* nos encontros de formação era algo que muito me impressionava, já que ainda não havia visto esse incentivo com tanta intensidade em outros espaços formativos pelos quais tinha passado. Além disso, defendo que precisamos de professores escritores para termos alunos escritores competentes e considero que a escrita possibilita a formação dos educadores, daí a minha aposta nas escritas narrativas como caminho de formação. Por isso, pensar que os professores pouco escrevem sobre suas práticas e dificilmente têm a oportunidade

de documentarem os seus saberes para publicarem, faz dessas oportunidades para escrever momentos muito singulares do espaço formativo em questão (p.48).

Os demais trabalhos também destacam a escrita como importante estratégia de formação, com exceção de Varejão (2014), que centra seu estudo na observação dos discursos das professoras em sala de aula, que, a seu ver, refletem e refratam o discurso da formação e impactam no ensino da Língua Materna nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (p.33).

Rezende (2016) deteve-se em analisar a escrita docente no ambiente virtual do EPELLE, o *Facebook*. A autora destaca a presença de múltiplas semioses encontradas no discurso das professoras neste espaço. Aponta o uso recorrente das fotografias e vídeos nas narrativas das professoras sobre a prática. Nesse sentido, faz uma interlocução com outra autora aqui analisada. Alves (2015), em sua tese, havia apontado o cuidado que se deve ter para que por trás de imagens e som, não se esconda a autoria do professor: “É importante estar atento para que acolher outras semioses como produção discursiva por parte dos professores não tenha como efeito manter os professores distantes de uma escrita autoral e de espaços em que dizer por escrito seja condição para neles circular” (p. 171).

Rezende (2016) conclui que:

Considero que o grupo virtual no *Facebook* foi um potente espaço para o ensaio de uma escrita docente multissemiótica. As professoras encontraram ali possibilidade de utilização de diferentes recursos para compor seu discurso e entrar em interlocução com seus pares e com pesquisadoras e formadoras. O fato de estarmos acostumados ao verbal-escrito nos faz por vezes crer que essa é a melhor ou mais fácil maneira de encontrar interlocutores.

Entendo que a escolha dos modos de compor determinada mensagem, se usaremos cores, fotos, borda, se faremos um vídeo ou postaremos uma fotografia, enfim, que a variação e a escolha dos recursos semióticos que serão utilizados para a construção do enunciado não passa por seu esvaziamento, mas, ao contrário, pela riqueza de sua composição ampliando as possibilidades de “cutucar” o outro, de conectá-lo em nossa rede, de convocá-lo à interlocução (p.295).

Monteiro (2014), apesar de não tomar os textos escritos pelas docentes ao longo da formação como objeto de estudo, aborda a função da escrita como estratégia formativa nas entrevistas feitas com seus sujeitos de pesquisa. Suas observações e a análise das entrevistas realizadas deram-lhe a percepção de que a formação aos poucos alterou a relação dos próprios professores com a escrita:

Pude observar, durante esses dois anos acompanhando o EPELLE, o desenvolvimento da “intimidade com a escrita” por parte das professoras. Vale ressaltar que cada uma tem seu ritmo, sua identidade, sua relação com a escrita. Por meio das atas dos encontros, apresentações de slides nas apresentações de práticas, pequenos textos escritos como comentários de temas trabalhados e até mesmo pela escrita de artigos, cada vez mais o envolvimento das professoras com a escrita se ampliou (p.83).

Donda (2016), que se dedicou a estudar a constituição da autoria docente ao longo dos anos de formação do EPELLE, aponta como um dos principais fatores de construção desta autoria o incentivo constante a escrita dos professores, conjuntamente com a apresentação de prática, conforme visto anteriormente. Destaco dois trechos do trabalho da autora que demonstram claramente a importância da estratégia didática da escrita:

Partindo dessa compreensão, a escrita docente tornou-se um relevante instrumento formativo no EPELLE, pois entendemos essa distância do sujeito em relação ao seu discurso, como tomada de posição em relação a si e sua prática e, portanto, um estímulo à constituição da autoria docente (p.48).

Destaco a escrita docente e a apresentação de prática como um importante investimento na autoria docente. Isso porque, nesses momentos, os professores faziam suas escolhas, recortavam sua prática a partir do que consideravam importante para a discussão coletiva e delimitavam como e porque abordariam determinado assunto, organizando seu saber em discursos orais e escritos. Todas essas escolhas revelavam a identidade e a autoria de seu trabalho aos seus pares e abria possibilidades para novos diálogos (p. 65).

Lúcio (2016), em sua tese, descreve algumas estratégias didáticas da formação que julgou mais relevantes. Dentre elas, oferece destaque à escrita como possibilidade de formação continuada dos docentes e como uma experiência de autoria (p.155). Considero que os trechos a seguir da tese demonstram claramente a importância da escrita para a pesquisa-formação e deixa claro como a autora se apropria desta concepção de formação:

As ações de enunciar, escutar e escrever textos “constroem” sujeitos que escrevem suas vidas na escola e na formação no modo verbal, ou seja, nas várias maneiras, que usamos a ação, na vida que se faz e se vive na esfera da escola e da universidade (p.156).

ao tratar de escrita e docência, trato essencialmente de sua dimensão formadora como uma alternativa possível para pensar a renovação das práticas pedagógicas escolares e de formação docente (p.157).

Quando as pesquisadoras reafirmam em seus trabalhos a importância da escrita no processo formativo do professor, não estão replicando simplesmente um conceito anteriormente definido como importante na pesquisa *mater*. Ao contrário, considero que ter podido perceber nas dissertações e teses a valorização desta estratégia formativa, evidencia o caráter formativo da própria pesquisa-formação, já que foram as experiências próprias vividas em suas pesquisas por mestradas e doutorandas o que possibilitou a compreensão da importância desta estratégia formativa para a constituição do professor autor.

Apoio-me em Bakhtin ao afirmar que nosso discurso é constituído por múltiplas vozes:

[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados [...] é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade [...]. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua

expressão, o seu tom valorativo, que assimilamos, reelaboramos, reacentuamos (BAKHTIN, 2011, p.294 - 295).

No discurso das pesquisadoras aqui analisados sobre a formação continuada de professoras em uma perspectiva discursiva da linguagem, identifiquei o discurso da coordenadora da pesquisa *mater* expresso tanto no projeto, como nos trabalhos produzidos a respeito e nos próprios encontros de formação. Não há aí uma simples assimilação de conceitos, reproduzidos nos trabalhos de suas orientadas. Rezende (2016), aponta em seu trabalho que a busca não foi a coincidência de palavras entre os discursos, no caso do seu trabalho, das professoras e da formação:

não pretendi buscar a concordância entre ato e palavra nem levar à formação um pacote pronto de conhecimentos linguísticos, esperando que as professoras saíssem da formação com o discurso do formador/pesquisador, nem habilitadas em determinado método de alfabetização ou no uso de equipamentos tecnológicos (p.37).

De maneira similar, o objetivo não foi verificar até que ponto formadoras assimilaram o discurso da formação ao fazerem parte constitutiva da pesquisa. A leitura dos trabalhos nos permite observar que a valorização das estratégias vivenciadas na formação e nesse caso especificamente da escrita, aconteceu em função da experiência vivida e das pesquisas realizadas em cada caso. Há, portanto, um trabalho do sujeito com a linguagem, que ao tomarem palavras alheia e enunciarem em construções próprias, constituem-se também como autoras e produtoras de conhecimento sobre a formação. Pelo discurso, percebemos as concepções sobre a formação sendo alteradas ou formadas e foi exatamente este caráter formativo da pesquisa-formação que interessou a este trabalho, por considerarmos que é através da interlocução entre os sujeitos que é possível deslocamento de posição e construção de novas identidades, neste caso, de formadores.

A seguir, passo a tratar da última estratégia didática escolhida para ser pauta deste trabalho: o *Personal Epelle*. Nesta seção, pude observar uma atuação mais próxima entre formadoras e professoras e as interlocuções estabelecidas entre estes dois lados da formação.

4.2.3. Personal Epelle

Na pesquisa-formação que serviu de campo aos trabalhos de mestrandas e doutorandas estudados nesta dissertação, houve uma categoria didática que previa a orientação de pesquisadores, que frequentavam os encontros para a realização de suas pesquisas, aos professores que se inscreviam para realizar a apresentação de prática ou a escrita de artigos.

Esses pesquisadores, dentro do contexto da pesquisa, passaram a ser chamados pelo grupo de formadores e professores de *Personal Epelle*.

Esta categoria está intimamente relacionada às outras duas estratégias de formação, já comentadas anteriormente: à apresentação de prática e à escrita como formação. Havia uma necessidade frequente de que os professores discorressem sobre suas práticas, seja através de apresentações, com *power-point* ou com a escrita de artigos, por exemplo. Como houve a percepção de uma grande dificuldade por parte dos professores de falarem sobre sua prática, o grupo de formadores instaurou essa modalidade didática para que, através da interlocução com os formadores pudessem contribuir para construção do discurso docente sobre o fazer pedagógico.

Destaco esta estratégia didática da formação aqui nesta dissertação, pois considero que no momento em que mestrandas e doutorandas estão orientando os professores da educação básica, estão experimentando o papel de formador. O alçamento a esta posição, em interlocução com os docentes, é para nós formativo. Conforme Andrade (2011):

Do lado dos formadores, aprendem muito também, pois percebem que seu conteúdo teórico não é suficiente, que é mais importante o ajuste a ser feito em cada contexto que se apresenta, com professores diferentes que trazem questões diferentes e níveis de preocupação de ordens muito diversas, dependendo de suas próprias trajetórias (p.91).

Considerarei, portanto, importante destacar como as autoras referem-se ao momento em que atuaram como formadora através da categoria do *Personal Epelle*. Realizei, assim, um levantamento dos trabalhos que mencionam o termo e observei que não foram todos que propuseram uma reflexão sobre este momento, em que atuaram diretamente como formadoras. Dos oito estudos lidos, quatro fazem algum tipo de referência ao termo *Personal Epelle*: Lúcio (2014), Monteiro (2014), Alves (2015) e Santos (2018).

No trabalho de Monteiro (2014), há apenas uma breve referência ao *Personal Epelle* que aparece na fala de uma professora que comenta a pergunta “E as relações, quem você destaca no EPELLE?” (p.133). A professora aponta que seria Denise, sua *Personal Epelle*: “que me deu uma atenção exclusiva, eu levava situações da minha turma e ela sempre me ajudava a pensar uma alternativa” (p.133). Monteiro não aponta em seu trabalho se atuou como *Personal Epelle* com alguma professora frequentadora dos encontros.

Alves (2015) destaca em sua tese que trabalhou como *Personal Epelle* com as professoras de educação infantil. Assim, atuou diretamente orientando as apresentações de práticas de duas professoras. Alves discorre a respeito da sua experiência, destacando a importância do reconhecimento dos saberes docentes por parte das formadoras para que possa

ser inaugurado um espaço de discurso em que o professor consiga falar sobre seu fazer pedagógico. Segundo a autora: “O espaço aberto para falar e ouvir permitiu que o “nada a apresentar” desse lugar à riqueza e à simplicidade de uma narrativa” (Alves, 2015, p. 83). Há assim, uma reflexão sobre a importância do papel do formador nessa atividade formativa de abrir espaço para a voz do professor. Pondera ainda que as formadoras devem estar atentas para que ações formativas não parem na oportunidade dos professores falarem sobre suas práticas, mas que promovam trocas efetivas com as pessoas que participam da formação:

Assim, não basta criar espaços para que os professores narrem suas práticas; é preciso dialogar com essas narrativas. É importante que as pessoas envolvidas na formação – formadores e professores – levantem questões, critiquem, no sentido de que outros sentidos possam ser construídos e também de que se possa aprender e expressar o que aprendeu com a prática do outro (p. 84).

Santos (2018) também destaca em sua tese a importância do Personal Epelle para romper o silenciamento docente:

Para as suas apresentações, as professoras escolhiam o que gostariam de compartilhar com o grupo. No início, diziam não ter o que contar, mas com o apoio do “personal EPELLE” conseguiam compreender que o que teriam que fazer nada mais era do que mostrar para os demais participantes da formação o seu trabalho no cotidiano escolar (p.142).

Nesse sentido, é a relação estabelecida com o formador que faz com que o professor se reconheça enquanto sujeito de linguagem, ou seja, que percebe que tem algo a dizer, já que tem alguém que o escute atentamente.

A relação estabelecida é também formativa para o próprio formador. Já vimos com Alves (2015) como a experiência lhe proporcionou o entendimento de que dar voz não encerra o ato formativo. É importante a escuta ativa e a troca de saberes para que possa haver uma ressignificação da prática.

Na tese de Lúcio (2014), nota-se também reflexão sobre o papel do formador no Personal Epelle. A autora afirma que:

É importante destacar também, na estratégia didática Personal EPELLE, a relevância da dimensão da amorosidade no âmbito das relações entre os docentes, na estrutura do projeto de formação e do conhecimento individual de cada sujeito. (existia uma determinada forma de tratar a professora. A ideia é de interlocução. Não é uma relação de cima para baixo em que o pesquisador/formador levam conhecimento para o professor. Formadores e professores interagem buscando compartilhar saberes (p.172).

Lúcio (2014) dedica uma seção inteira à estratégia didática do Personal Epelle, em que conta sua relação como formadora com uma das professoras frequentadoras dos encontros. Coloca a importância da troca e de não se colocar em uma posição hierárquica superior a professora. O importante foi estabelecer o diálogo e postura empática em relação aos saberes

docentes: “Nossos encontros iniciais alicerçavam-se na dialogia e como formadora colocava-me à escuta amorosa, sendo minha resposta responsiva aos enunciados inquietos da professora a reflexão e a apresentação de novos questionamentos” (p.168).

Apesar do Personal Epelle não ser abordado em todos os trabalhos analisados, considero extremamente relevante enquanto estratégia didática da formação. Primeiramente por retratar o caráter dialógico da formação. Através do personal epelle, pesquisadoras e formadoras puderam interagir de forma mais próxima e trocar saberes que são mutuamente formativos. Essa troca só foi possível por estar baseada em uma concepção de formação que se pauta em processos subjetivos. Nas palavras de Andrade (2014):

Um trabalho de re-sensibilização subjetiva, cognitiva, intelectual e profissional teve que preceder o investimento sobre a compreensão da identidade do professor, como produtor de discursos profissionais. Colocamos à frente desta atitude nossa própria responsabilidade de formadores, assumindo como nossa meta encontrar uma didática da formação docente que seja a mais adequada (p.133).

Em contraposição, me remeto a minha própria experiência de formadora narrada na introdução deste trabalho, na qual estive orientando professores alfabetizadores da Rede Municipal de Caxias. De certa forma, trabalhávamos de maneira semelhante ao Personal Epelle, orientando de forma próxima o professor alfabetizador. Entretanto, como a proposta não era vinculada a uma concepção discursiva de linguagem, que parte necessariamente da ideia de que sujeitos constituem sua identidade na relação alteritária com o outro, as interações estabelecidas eram verticais e partiam da premissa de que o professor precisava de ajuda para modificar sua prática. Ao considerar os saberes docentes em positivo, o personal epelle se distancia de um paradigma de formação prescritivo.

Por fim, a experiência como personal epelle possibilitou às pesquisadoras ocuparem o papel enunciativo de formador, o que permitiu a reflexão sobre a formação e modos de estar nessa formação, o que para esta dissertação é bastante relevante por mostrar como as experiências formativas podem contribuir para formar o próprio formador. Ademais, os pesquisadores só se credenciam a ser formadores por estarem cursando um curso de pós-graduação, mestrado ou doutorado. Estes cursos, entretanto, normalmente não se voltam para a formação didática do formador. Seriam, então, experiências, como a vividas no Epelle que possibilitariam pensar na formação e nos seus processos didáticos.

A seguir, tratarei justamente dos deslocamentos vivenciados pelos pesquisadores que fizeram parte da equipe de formação da pesquisa mater aqui abordada. Entendo que estes deslocamentos possibilitaram a experiência de estar no papel de formador e a reflexão sobre a sua própria formação.

4.3. Entre pesquisador e formador: deslocamentos possíveis numa pesquisa-formação

Somos formadores, porque somos pesquisadores, desde que um dia nos tornamos professores, da educação básica e/ou de ensino superior

Ludmila Thomé de Andrade

Ao longo da pesquisa-formação, mestrandas e doutorandas puderam ocupar a posição de formadora, não só ao assumir a condução de um encontro, mas também ao participarem dos planejamentos e dos debates sobre os enunciados das professoras, que possibilitavam tomada de decisões a respeito do rumo dos encontros.

A epígrafe que anuncia esta seção da dissertação, nesse sentido, é bastante significativa das imbricações de identidades presente na pesquisa-formação em estudo. A experiência enquanto professor, tanto da educação básica, quanto de nível superior, constitui aquelas formadoras que estavam dialogando com professores nos EPELLEs. Todas formaram-se professoras e atuaram ou ainda atuam como docentes, da universidade ou da educação básica. Por outro lado, é somente por estarem cursando mestrado ou doutorado no Programa de Pós-graduação da UFRJ e estarem, portanto, desenvolvendo uma pesquisa que se articulava à pesquisa *mater*, que podiam estar ali como formadoras das docentes de educação básica. O fato da pesquisa *mater* ser uma pesquisa-formação, que pressupõe uma intervenção direta do pesquisador na realidade, foi, por sua vez fundamental para que estas posições se encontrassem. Outro ponto importante presente na epígrafe é o uso da primeira pessoa do singular para se referir às formadoras: “*somos formadores*”. O uso do plural nos possibilita entender que mais de uma pessoa atuava como formador nos encontros do EPELLE. Através da leitura das dissertações e teses do EPELLE, pude observar que na realidade existia uma equipe de formação, composta pela coordenadora, Ludmila Thomé de Andrade, pela professora da universidade Marlene Carvalho, que atuou até o momento de sua aposentadoria em 2003, e por mestrandas e doutoradas que faziam parte do grupo de pesquisa. A inserção destas últimas dava-se principalmente nos planejamentos e discussões sobre os encontros e eventualmente pela coordenação de algum EPELLE, considerando a articulação com o tema de pesquisa de quem ficaria a frente do encontro.

Donda (2016), em sua dissertação, coloca essa questão, destacando o caráter eventual da participação de mestrandas e doutorandas na coordenação de um determinado encontro: “Em

todos os anos, eventualmente, pesquisadoras de doutorado e mestrado também participavam dos Encontros na posição de formadora, dependendo do tema trabalhado e da aproximação deste com sua própria pesquisa em andamento” (p.62).

Alves (2015) também destaca como se dava a condução do EPELLE ao longo dos anos de pesquisa: “Os encontros, em sua maioria, foram planejados e realizados pela coordenadora do projeto e uma professora da UFRJ. Alguns encontros foram planejados e realizados por doutorandas e mestradas envolvidas com o projeto” (p73).

As participações deram-se de forma distinta em cada caso. Foi possível, entretanto, observar nos trabalhos analisados algumas regularidades na maneira como se referiam às posições ocupadas e como os deslocamentos enfrentados ao longo da pesquisa-formação contribuíram para a constituição da identidade de formador.

Nesse sentido, pude agrupar os trabalhos em três grupos distintos:

- 1) Pesquisadoras que não se identificam como formadoras;
- 2) Pesquisadoras que se identificam como formadoras, mas não fazem uma reflexão sobre os deslocamentos vividos e como ele afetaram a constituição da identidade de formador;
- 3) Pesquisadoras que se identificam como formadoras e refletem como os deslocamentos de posições ocupadas ao longo da pesquisa proporcionaram a constituição da sua própria identidade de formador.

A seguir passo a discutir cada um desses grupos, destacando a pertencimento de cada pesquisadora, de acordo com o envolvimento com a posição de formadora que foi percebida nos trabalhos.

Pesquisadoras que não se identificam como formadoras

Do primeiro grupo faz parte apenas Monteiro (2014). Ao longo de sua pesquisa de mestrado, não mostra identificação com a posição de formadora. Ao falar sobre seu papel na pesquisa-formação, identifica-se como professora da educação básica e como pesquisadora. Não se refere a si mesma como formadora. O trecho abaixo é bastante elucidativo sobre a posição que considera ocupar na pesquisa:

Uso o termo pungência com propriedade de seu sentido, por se tratarem de questões que de fato têm uma “ponta afiada”, e que me incomodam no sentido mais básico: tiram-me da posição de comodismo, conforto, colocam-me na zona de desequilíbrio, fazendo com que eu saia do meu lugar e me coloque em outros lugares, buscando aprofundamento no tema: **aqui, coloco-me no lugar de pesquisadora** (p.13). [grifo meu]

Outros trechos de seu trabalho mostram a identificação de Monteiro com a posição de pesquisadora, sem mostrar deslocamentos para a posição de formadora:

Assim, busquei o curso de Mestrado da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), especialmente interessada no grupo de pesquisa LEDUC (Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação), que desenvolve o projeto que vai ao encontro de muitas das minhas questões enquanto professora alfabetizadora e **pesquisadora**: “As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública.” (p. 13) [grifo meu]

Nessa perspectiva, o projeto de pesquisa “As (im) possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública” chamou a minha atenção e me levou à universidade novamente, **agora pesquisadora**, mas antes de tudo professora alfabetizadora. (p.15) [grifo meu]

Um aspecto que me estimulou profundamente nessa pesquisa foi a possibilidade de pesquisar aquilo que sempre me inquietou, desde o começo da minha trajetória docente, que é a identidade dos professores alfabetizadores. Muitas vezes, nos encontros do EPELLE, sentia-me contemplada como alfabetizadora e **como pesquisadora**, e me sentia privilegiada por poder pesquisar e estar em um espaço de formação em que discutíamos muitas das questões que me afligiam enquanto docente (p.92) [grifo meu].

Não há, portanto, identificação de Monteiro (2014) com a posição de formadora. Dessa forma, não é possível observar deslocamentos da posição de pesquisadora. A inserção da pesquisadora na pesquisa-formação não nos possibilitou pensar na importância da experiência como formadora para a constituição desta identidade e nem sobre como vivências como formadora dentro de uma formação baseada na perspectiva discursiva da linguagem poderia contribuir para um determinado modo de conduzir a formação continuada de professores.

Pesquisadoras que se identificam como formadoras, mas não fazem uma reflexão sobre os deslocamentos vividos e como ele afetaram a constituição da identidade de formador

A partir da análise dos trabalhos, foi possível observar que apenas uma pesquisadora colocou-se no papel de formadora, sem entretanto, realizar uma reflexão a respeito dos deslocamentos experimentados na pesquisa-formação.

Varejão (2014), ao longo de todo o seu trabalho, identifica a si e as demais participantes da pesquisa-formação como uma pesquisadora-formadora. Reconhece-se, portanto, não apenas como pesquisadora que tem como campo os encontros de formação. Ao contrário, remete-se sempre ao par formação/pesquisa para falar da sua participação e das demais pesquisadoras. Para Varejão (2014), uma posição não está desvinculada da outra. Abaixo, seguem alguns trechos analisados que mostram o imbricamento das duas posições para a autora:

É a esse apelo que também procurei ceder neste estudo, num compromisso de um olhar *alteritário responsivo responsável* sobre/no processo colaborativo dialógico que envolveu pesquisadoras universitárias e professoras da educação básica. Pensando no meu lugar de **pesquisadora e formadora**, procurei, numa perspectiva bakhtiniana, primeiro tentar captar algo do modo como os sujeitos se viam para depois configurar, dar acabamento ao que os sujeitos viam, num lugar de *exotopia* (AMORIM, 2007, p. 14). (p.128). [grifo meu]

Quando **pesquisadores-formadores**, ao refletirem sobre a dinâmica dos cursos de formação continuada, privilegiam certas estratégias didáticas, estão assumindo de forma implícita ou explícita, a responsabilidade dessa escolha (...) **Nossa** ação é imprevisível e, ao mesmo tempo, irreversível: não há como voltar atrás e apagá-la no tempo da história. Ou seja, **nossas** escolhas formadoras e de pesquisa precisam ser tomadas na perspectiva do ato responsável (p.149). [grifo meu]

O caminho é de uma tessitura/tecedura dialógica, de um zelo pela interdiscursividade entre **pesquisadores formadores** e professores das escolas públicas no espaço de formação continuada. Em outras palavras, uma aposta na alteridade, mobilizando **formador-pesquisador** e professor a produzirem novos sentidos, a transgredirem, irem além. (p.158). [grifo meu]

É interessante observar como Varejão coloca as duas palavras sempre juntas, compostas, com hífen em alguns casos. Isso mostra como trata as duas posições na pesquisa como dois espaços ocupados conjuntamente. No segundo trecho, ao usar o pronome *nossa* para se referir à ação das pesquisadoras-formadoras, está incluindo-se nesta categoria e delimitando seu papel na pesquisa. No trecho abaixo, a autora coloca de forma bastante clara sua posição de pesquisadora-formadora dentro da pesquisa *mater*:

Mas não me parece trazer benefício pensar no que mudou Janete apenas do **meu lugar de pesquisadora-formadora** sem entrecruzar minha leitura com o que a professora considerar que mudou, se recuso internamente que a ideia de que precisamos expulsar a palavra sacralizada para constituirmo-nos sujeitos de réplicas, de palavras próprias. (p.198) [grifo meu].

Apesar de Varejão (2014) considerar os deslocamentos de posição em uma pesquisa-formação, colocando claramente o imbricamento destes dois papéis ocupados na pesquisa, de formadora e de pesquisadora, não pude perceber uma reflexão maior a respeito da importância do alçamento a posição de formadora para sua própria formação enquanto tal. Não observei também relatos de momentos em que a autora atuava diretamente como formadora nos encontros de formação.

Pesquisadoras que se identificam como formadoras e refletem como o deslocamentos de posições ocupadas ao longo da pesquisa proporcionou a constituição da sua própria identidade de formador.

A maior parte das pesquisadoras cujo trabalhos foram analisados, além de identificarem-se como formadoras, realizam uma reflexão sobre como o deslocamento de posição ao longo da pesquisa-formação possibilitou pensar sobre a sua própria consituição de formadoras. Estão inclusos neste grupo os trabalhos de Alves (2015), Lúcio (2016), Donda (2016), Rezende (2016), Lanzillotta (2018) e Santos (2018).

Procurei observar na análise das dissertações e teses que fazem parte deste terceiro grupo os relatos de momentos que foram formadoras e as reflexões sobre estes momentos e sobre os papéis ocupados ao longo da pesquisa.

Discuto abaixo trechos dos trabalhos analisados que mostram a importância do alçamento ao papel de formadora para a trajetória das pesquisadoras e para a constituição da identidade profissional.

Destaco, inicialmente, dois excertos da tese de Alves em que a autora mostra que ao participar da pesquisa-formação pode alçar-se ao papel de formadora e isso contribuiu para a consituição de sua identidade profissional:

Vivi intensamente **deslocamentos entre os lugares de pesquisadora, formadora e professora** ao longo do doutorado. Esses deslocamentos possibilitaram que eu vivesse a experiência da formação a partir de diferentes pontos de vista, gerando *excedentes de visão* (BAKHTIN, 2003) importantes para que eu produzisse sentidos sobre a formação, os discursos que circularam e os sujeitos nela envolvidos (p.36) [grifo meu]

Foi também em 2011 que vivi mais diretamente o lugar de formadora no EPELLE. Quando assumi o planejamento e a mediação de um encontro, em maio, vi-me diante do desafio de me deslocar do lugar de professora/orientadora pedagógica e também de pesquisadora. Como encontrar o tom para o meu discurso? É diferente falar como professora, formadora ou pesquisadora? Considero que há diferenças entre essas posições, mas que a experiência em cada uma delas constitui a minha maneira de ser professora/orientadora pedagógica, formadora e pesquisadora. Esses três lugares me constituem e constituíram a minha participação no EPELLE. (p.37).

Os trechos destacados mostram a importância das experiência vivida a partir dos deslocamentos de posição possibilitados pela pesquisa-formação. Somente por ser uma pesquisa que permitiu a ação de pesquisadores na realidade, que no caso consistia em um projeto de formação continuada de professores, que foi possível observar a importância das diferentes posições ocupadas para a consituição de uma determinada maneira de se identificar enquanto formadora. Por outro lado, o fato de estar participando enquanto pesquisadora da pesquisa-formação contribuiu para a produção de conhecimento a respeito da formação e uma reflexão a cerca da sua formação enquanto formadora.

Nesse sentido, a pesquisa Lúcio (2016) aponta que a didática empreendida pela pesquisa-formação era formadora não só dos docentes da educação básica, mas dos próprios

pesquisadores que encontraram na pesquisa a possibilidade de alçarem-se a posição de formador:

Não é tarefa fácil para um formador, enquanto pesquisador, colocar-se na posição de aprendente e de sujeito pesquisado, pois significa romper ética-epistemologicamente com um modelo de formação aplicacionista e escolarizado. Tratou-se de uma didática ensinante aprendedora, constituída no percurso dos formadores de diminuir a ambição e a ansiedade para serem mais ciosos e terem tranquilidade para retornar pontos importantes, elucidação de dúvidas (p. 188).

Donda (2016) também aponta o caráter formativo da pesquisa para quem está a frente das formações:

Nos momentos de troca de experiências, eu me constituía em formadora, a partir do movimento de escuta das falas dos outros professores, que eram por mim (res)significadas. Eram sempre únicas, por seu caráter de enunciação, que marcavam a minha própria fala, antes de ser pronunciada, que era pensada, elaborada e produzia novos sentidos. (p.15).

As reflexões presentes nos trechos destacados contribuem para pensar a formação do formador, muitas vezes negligenciada nos estudos sobre formação de formadores, conforme já apontado no capítulo de levantamento bibliográfico. A possibilidade de interação com professores da educação básica, dentro de um contexto de pesquisa, com pressupostos teórico metodológicos bem fundamentados, trouxe ganhos importante na constituição da identidade de formadoras. É importante destacar, entretanto, que não foi a imersão na prática de formadora por si só que garantiu a construção desta identidade. Ao contrário, foi o imbricamento de posições de pesquisadora e formadora, em um projeto de formação que considera a troca com o outro como ponto central da formação, que permitiu movimentos de elaborações subjetivas sobre o que é ser formador e maneiras de pensar a formação continuada de professores.

Especificamente sobre este imbricamento de posições e como ele permitiu a reflexão sobre a formação e sobre o formador, trago um trecho da tese de Rezende (2016) que discute um momento em que atuou como formadora e como a identidade de pesquisadora que também a constituía contribui para pensar entender os sujeitos e seus processos formativos:

Em outros momentos, participei como formadora, conduzindo alguns encontros e buscando envolver e motivar o grupo de professoras para o tema em pauta, me deslocando de papel e assumindo o discurso na posição de formadora. Durante todos esses momentos, a pesquisadora estava ali, atenta, sabendo que para compreender o outro é necessário o movimento de exotopia, ir ao encontro dele e voltar ao meu lugar de pesquisadora para compreender os sujeitos e seus processos de formação (p. 76).

Santos (2018), para se remeter a este deslocamento de posições na pesquisa-formação, usa o verbo ousar e aponta o espaço do EPELLE como o ambiente que proporcionou a possibilidade de experimentar esse novo papel:

Dessa forma, novos horizontes foram se abrindo e decidi-me por **ousar** me **lançar** como formadora também, já que **o campo de investigação proporcionava formação para os professores, formadores e pesquisadores**, viabilizando alterações mútuas, num processo dinâmico constitutivo de subjetividades e formação profissional a partir da inter-relação entre os sujeitos envolvidos (p.35)[grifos meus].

O usos deste verbo nos remetem a ideia de que assumir a posição de formador era algo que a pesquisadora arriscou-se a fazer. Pareceu exigir um certo esforço e movimento de quem assumiu uma posição inicial e se permitir experienciar outra ao longo da pesquisa. A ideia de movimento também é percebida pela utilização do verbo lançar para se referir ao ato de ocupar o papel de formadora. Ambos os verbos destacados, ousar e lançar, demonstram um trabalho do sujeito, que através da interação com o outro altera sua própria identidade. Nesse sentido, a pesquisa-formação assume seu caráter formativo, não só por tratar-se de um projeto de formação continuada de professores, mas por considerar que nela, todos estão se formando, professores, pesquisadores e formadores.

Nesse sentido, trago ainda dois trechos de Lanzillotta (2018) que mostram a reflexão sobre a importância da interação com os professores para a constituição da sua identidade de formadora:

No dialogismo com os professores, hibridizadamente, tornei-me professora, pesquisadora, formadora em constituição a partir destas diversas posições. (p.30).
Fui lançada ao EPELLE como pesquisadora e tornei-me formadora, em diálogo com as professoras em formação (p.30).

Colocar-se de forma exotópica (BAKHTIN, 2013) em relação ao outro exige um trabalho ético e estético do sujeito. A análise dos deslocamentos de posição discursivas das dissertações e teses pode justamente verificar este trabalho em que pesquisadoras passaram a ocupar o papel de formadoras na relação que estabeleceram com as professoras de educação básica.

Esta tomada de posição deu-se de forma única para cada pesquisadora. Como já discutido acima, houve quem não se identificasse com a posição e também quem trouxesse em seu trabalho uma reflexão sobre este momento em que se assumiram formadoras.

A maioria, entretanto, colocou em seu trabalho a forma como estar neste papel de formadora afetou a constituição da identidade profissional. Entretanto, não há aqui uma tentativa de generalização sobre a importância de experienciar a posição de formadora para a constituição da identidade profissional. O que desejei destacar são os processos subjetivos que cada uma das pesquisadoras vivenciou ao alçar-se a esta posição. Nesse sentido, concordo com Sobral (2014) quando afirma que “Não há a identidade como algo fixo, mas apenas modos

individuais de identificação. Cada sujeito é sujeito à sua própria maneira, que muda de acordo com os diferentes outros com que ele se relaciona” (p. 13). Assim, cada pesquisadora teve seu próprio processo de identificação com a figura de formadora dentro da pesquisa-formação.

Observar as reflexões presentes nas dissertações e teses sobre o deslocamento para o papel de formadora a partir de uma pesquisa-formação de viés discursivo foi importante para pensar a identidade profissional do formador e como ela se constitui a partir da interlocução entre sujeitos. Para pensar a formação do formador parece-me um caminho importante compreender as relações estabelecidas com os professores em formação, pois somente por existirem docentes em formação, dispostos a interagirem e a repensar suas concepções e práticas é que é possível pensar em um formador. O outro nos complementa e contribui para que se constituam identidades, nesse caso profissional, de forma provisória e em movimento. Nesse sentido, o trecho de entrevista realizada com Adail Sobral mostra de forma bastante clara a importância da relação alteritária que se estabelece entre o sujeito e seu outro na constituição de sua identidade: “Assim, os outros nos ajudam a sermos mais os seres que podemos nos tornar para sermos cada vez mais completos, mas nunca com uma teleologia fixa: estamos sempre nos completando” (SOBRAL, 2014, p.13).

Na pesquisa-formação estudada, pesquisadores alçaram-se à posição de formadores e, por isso mesmo, puderam aprender também a serem formadores de professores. Como afirma Andrade:

Inscrevemo-nos como formadores enunciativamente, ou seja, a cada processo de formação que coordenamos e planejamos e enfim realizamos, os efeitos produzem-se sobre formandos e formadores, nunca sobre apenas um dos polos, pois se tratam de interlocuções e não exclusivamente de relações de ensino unilateralmente (ANDRADE, 2016, p.136).

A realização da análise dos trabalhos, que considerou os conceitos da pesquisa-formação que embasaram as ações de formação empreendidas na pesquisa mater, as estratégias didáticas adotadas e os deslocamentos enunciativos vividos na pesquisa-formação, permitiu-me chegar a algumas considerações a respeito da formação de formador que passo a discutir a seguir.

5. Considerações Finais

A educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo
(Paulo Freire)

Ao longo desta dissertação, procurei analisar os processos subjetivos vivenciados por pesquisadoras em formação, que cursavam o mestrado e o doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, ao alçarem-se à posição de formadoras, tendo em vista a inserção em uma pesquisa-formação que vincularam a pesquisas por elas desenvolvidas.

Baseada em uma concepção discursiva de linguagem, entendo que as interações estabelecidas com os docentes da educação básica eram formadoras não somente para o professor que frequentava os EPELLEs na busca de formação, mas também para próprias as pesquisadoras que participavam dos encontros em função da relação com os estudos que desenvolviam.

Apoiame-me principalmente no conceito de exotopia de Bakhtin que considera que o sujeito só se completa a partir do relação com o outro. É a partir do excedente de visão que o olhar do outro oferece sobre nós mesmo que conseguimos um visão mais acabada sobre nós mesmos. (Bakhtin, 2011.)

Dessa forma, realizei a análise de oito trabalhos, duas dissertações e seis teses, vinculados à pesquisa-formação “*As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes da escola pública*”, que tinham como tema os EPELLEs. Busquei entender como a vivência de conceitos próprios da formação empreendida, de estratégias didáticas e de deslocamentos de posições assumidos por mestrandas e doutorandas ao participarem dos encontros no lugar de formadoras, contribui para a conformação desta identidade profissional.

Pude observar que as experiências vividas, no sentido Larrosiano já discutido na introdução deste trabalho, foram fundamentais para a construção de concepções sobre a formação que valorizem os saberes docentes e as interlocuções como caminho possíveis para alterações de identidades.

Nesse sentido, a pesquisa-formação possibilitou a formação de formadores dentro de uma perspectiva pedagógica e de política de valorização do professor da educação básica. Tal

observação é extremamente relevante se considerarmos um cenário da formação continuada em que se vislumbre professores muitas vezes entendidos como consumidores de conteúdos pedagógicos para uma posterior aplicação na prática. Pensar na formação de formadores, faz-se, assim, extremamente relevante para a constituição de políticas de formação que considerem os processos subjetivos que estão presentes na cena de formação e utrapassem a visão mercantilizadas das formações que discuti ao longo desta dissertação.

Compreendo que, a partir da análise das dissertações e teses, que a inserção de mestrandos e doutorandos em uma pesquisa-formação, que pretende necessariamente intervir na realidade em que se pesquisa, contribui de forma importante para construir uma identidade de formador e concepções que orientarão práticas formadoras pautadas na valorização do professor.

A dissertação aponta possíveis desdobramentos deste estudo. Uma possibilidade seria, por exemplo, acompanhar a trajetória profissional das pesquisadoras em formação, que passaram pela experiência de pensarem a sua própria formação enquanto formadores, e verificar se passaram a atuar também como formadoras e até que ponto a experiência vivida resultou em posturas formadoras que privilegiam a formação do professor autor e processo de interlocução na prática pedagógica.

Como dito nos procedimentos metodológicos, não foi a intenção deste trabalho comprovar hipóteses que pudessem acarretar em generalizações sobre a formação do formador. Ao contrário, com as limitações próprias do objeto de pesquisa, a contribuição deste estudo foi justamente discutir processos de formação do formador e contribuir para um debate que ainda se mostra bastante incipiente para o entendimento de práticas de formação que contribuam com processos autorais que, ao cabo, pretendem uma melhor formação docente para favorecer mudanças significativas na aprendizagem discente. Se, conforme afirma Paulo Freire, são os sujeitos que mudam a realidade, há de se fazer um forte investimento em políticas que compreendam os aspectos subjetivos como cominho para a modificação do cenário da educação no Brasil.

Referências Bibliográficas

- ANDRADE, L. T. “Alfabetização numa perspectiva discursiva: só plural pode ser singular”, In: *Revista Contemporânea de Educação*, v.12, p.521-537, 2017.
- ANDRADE, L. T. “Encontros de Professores para Estudos de Letramento, Leitura e Escrita: a autoria de textos docentes”, In: *Revista Práticas de Linguagem*, v. 5, n.2L p. 6-15, 2015.
- ANDRADE, L. T.; FISCHER, A.; KOMESU, F. “As possíveis alfabetizações (entre Universidade e Escola) pela visão dos docentes”, In: *Linguagem & Ensino* (UCPel. Impresso), v. 1, 2015.
- ANDRADE, L. T. “A circulação de receitas de alfabetização entre formadores e alfabetizadores”, In: *Aleph* (UFF. Online), v. 1, 2014.
- ANDRADE, L. T. “Uma proposta discursiva de formação docente”, In: *Revista Práticas de Linguagem*, v. 1, p. 86-98, 2011.
- ANDRÉ, M.; CRUZ, G. B. “Ensino de didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores”, In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.30, n.04, p.181-203, outubro, 2014.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; PESCE, M. K. “Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador”, In: *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v.04, n. 07, p.39-50, jul./dez.2012
- ANDRÉ, M. E. D. A. “Formação de professores: a constituição de um campo de estudos”, In: *Educação*, Porto Alegre, v.33, n. 3, p.174-181, set/dez, 2010.
- AGUIAR, M. C. C. “Tendências e implicações da formação continuada para a identidade profissional docente universitária”. *37º Reunião da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015*, UFSC – Florianópolis.
- ASSUNÇÃO, C. G. “Formação pedagógica do professor universitário: possibilidades e limites do programa de aperfeiçoamento de ensino”. *37º Reunião da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015*, UFSC – Florianópolis.
- ASSUNÇÃO, O. H. G.; FALCÃO, R. O. “O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores: uma pesquisa-ação no município de Fortaleza”. *37º Reunião da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015*, UFSC – Florianópolis.
- AZEVEDO, M. C. *O trabalho do professor formador: o caso de uma professora formadora em uma universidade pública no interior da Amazônia*. Tese (Doutorado em educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2015.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BARBIERO, D. R. “As coreografias didáticas entre o presencial e o virtual e a [re]construção de novos saberes da docência superior”. 36º Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia – GO.
- BRASIL, Ministério da Educação. LDB - Lei nº 9396/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.
- BUDIN, C. J. *Professores-formadores em grupos de formação continuada: possibilidades e limites da profissionalização do magistério*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2014.
- COCHAN-SMITH, M. “A Tale of Two Teachers: Learning to Teach Over Time”, In: *Learning Landscapes*, Vol. 8, No. 2, Spring 2015.
- GATTIS, B. A.; BARRETO, E. S. S. (orgs). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.
- GERALDI, J. W. & GERALDI, C. M. G. “A domesticação dos agentes educativos: Há uma luz no fim do túnel”, In: *Revista Inter.Ação*. Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia n. 1 jan./jun. 2012.
- GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- GRANGEIRO, M. F. *A didática do professor formador: concepções e práticas pedagógicas para o ensino superior*. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2017.
- LANZILLOTTA, A. S. O. *Autoria docente (e discente) na formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2018.
- LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARQUES, W. “O quantitativo e o qualitativo na pesquisa educacional”, In: *Avaliação*, ano 2, vol. 2, nº 3(5), set., 1997.
- MARTINS, N. O. *A identidade profissional do professor formador de professores para educação inclusiva: formação docente e práticas pedagógicas*. Dissertações (Mestrado em Educação), Porto Velho, RO, 2015.

- MONTEIRO, A. M. F. C. “Professores: Entre saberes e práticas”, In: *Educação e Sociedade*, v.14, n.74, p. 121-142, abr, 2001.
- NUNES, C. F. “Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira”, In: *Educação e Sociedade*, v.14, n.74, p. 121-142, abr, 2001.
- MORESCHO, S. M. Z. “Formação continuada de professores: a mediação do PNEM na GERED de Chapecó – SC sob a percepção do orientador de estudo”. *38º Reunião Nacional da ANPED* – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA.
- NETO, J. H. C. *A identidade profissional dos professores formadores nos cursos de licenciatura em matemática*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2016.
- NOGUEIRA, E. G. D.; ALMEIDA, O. Alves; MELIM, A. P. G. “A docência expressa nas visões e nas vozes de professores iniciantes e acadêmicos: revelações na/da pesquisa-formação”. *36º Reunião Nacional da ANPED* – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia – GO.
- NÓVOA, A. (org.). *Vida de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.
- NOVOA, A. “Os professores na vidarada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas”, In: *Educação e Pesquisa*, v.25, n.1, p.11-20, Jan/June, 1999.
- NÓVOA, A. “Pensar alunos, professores, escolas, políticas”, In: *Revista Educação, cultura e sociedade*. Sinop/MT, v.2, n.2, p.07-17, jul./dez. 2012.
- OLIVEIRA, S. M. “Entrevista com o Prof. Dr. Adail Sobral”, In: *Revista L@el em (Dis)curso* – v. 6, n. 2, 2014.
- OLIVEIRA, J. M.. *Êthos docente de formadores referenciais: a didática de professores em questão*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2016.
- PEREIRA, D. C.. *Ser bacharel e professor-formador de professores: narrativa, formação e identidade*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2016.
- REZENDE, D. *Professoras alfabetizadoras e seus multiletramentos na rede virtual: marcas discursivas nos caminhos da formação*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- SANTOS, J. V. *Concepções de professores formadores sobre a docência no ensino superior: entendendo saberes e fazeres a partir da base de conhecimento profissional*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2017.

- SANTOS, R. P. T.. *As narrativas escritas como possibilidades de formação continuada de professores alfabetizadores*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2018.
- SARTI, F. M. “O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações”, In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.38, n.2, p.323-338, abr.un.2012.
- SCARTEZINI, R. A. “Formação de professores do ensino superior e identidade profissional docente”. 38º Reunião Nacional da ANPED – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA.
- SCHNETZLER, R. P.; CRUZ, M. N. da; MARTINS, I. C. “Marcas e tensões no desenvolvimento profissional de professores do ensino superior”. 37º Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.
- SILVA, E. C. *A pesquisa como prática docente universitária*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.
- SUASSUNA, L. “Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário”, In: *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 26, n. 1, 341-377, jan./jun. 2008.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- VASQUES, A.; SARTI, F. M. . “Profissionalização do magistério: do coletivo ao indivíduo, da transformação social à adequação dos sujeitos”, In: *EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA*, v. 21, p. 1-22, 2011.
- ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, C.M.G, FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M. de A. (Orgs). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.