

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
FORMAÇÃO DE FORMADORES

Mônica Cristina de Souza

O Assessor Pedagógico:
narrativas, processos autoformativos e formação continuada

SÃO PAULO

2025

Mônica Cristina de Souza

**O Assessor Pedagógico:
narrativas, processos autoformativos e formação continuada**

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em **Educação: Formação de Formadores**, sob a orientação da **Profa. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco**.

SÃO PAULO

2025

Aprovado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco

Profª. Dra. Laurizete Ferragut Passos

Profª. Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial
dessa dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Dedico esse trabalho aos meus filhos Murilo, Amanda, Mariana e Henrique, por estarem sempre ao meu lado me incentivando e estimulando minha caminhada, me deixando saber a todo momento que posso contar com eles.

Ao meu esposo Oswaldo, pela paciência, apoio, companheirismo amoroso e incondicional que me entrega em todos os instantes de nossa união.

As minhas irmãs Zezé, Izabel e Viviane (in memoriam) que sempre me escutaram e sugeriram caminhos impensados aos escritos desse texto e aos meus irmãos Cícero e Israel e minhas cunhadas Anali e Sueli que me apoiam e vibram com minhas pequenas e grandes conquistas.

As minhas cunhadas Valquíria e Rosemeire e minha sogra Maria Izabel pelo apoio e carinho dedicado a mim em todos os momentos de nossa vida familiar.

Ama com força...

Sem medidas...

Sem apegos bobos...

Sem rótulos ou classificações.

Sem tempo...

Sem raça ou cor...

Sem rancor ou mágoa...

Sem medo ou máscaras...

Sem escudo ou estratégia.

Ama com liberdade...

Com sentimento e eco...

Com intensidade e encanto...

Com magia e espanto.

De uma forma que desperte curiosidade...

Que inspire e promova...

Que contagie e eleve.

Ama grande...

Quebre as correntes e abra portas...

Escancare as janelas...

E deixa toda essa ventania extasiante e transformadora te sacudir.

Pode ser que amanhã não haja mais tempo para embarcar nessa viagem e voar.

Permita-se!

(Telma Coelho)

Agradeço a doce guerreira que habita em mim que sem medo ou restrições deixa o amor transbordar e operar milagres!

Esta pesquisa contou com o apoio financeiro da Fundação São Paulo (Fundasp), que tornou mais fácil o percurso pelo campo acadêmico, meu sincero agradecimento.

AGRADECIMENTOS

Quando se diz obrigado, se dizem muitas coisas mais que vêm de muito longe e de muito perto, de tão longe como a origem do indivíduo humano, de tão perto como o secreto pulsar do coração.

(Pablo Neruda, 1974)

É com o ritmo acelerado e com o pulsar descompassado do meu coração que expresso o desfecho final de minha incursão por esta arena conquistada, pois foi, de fato, por meio da acolhida e do diálogo franco e encorajador que tantos me ofereceram, que se tornou possível adentrar e desbravar a seara da pesquisa.

Por isso, tomando emprestadas as palavras de Neruda, quero dizer “obrigado e muitas coisas mais” à dedicação e ao labor competente e amoroso de minha orientadora, Professora Doutora Vera Maria Nigro de Souza Placco, que, com todo o respeito, carinho e sabedoria, arguiu, interveio e me fez perceber meus ledos enganos da mesma maneira que comemorou comigo minhas pequenas vitórias frente ao desafio dissertativo. Pelo carinho, amizade e paciência com que leu atentamente meus escritos e tornou-os melhores. Por suas contribuições inestimáveis à minha formação como formadora, minha gratidão eterna. Sem você, Professora, eu não teria conseguido ir tão longe.

Minha gratidão à Professora Doutora Laurizete Ferragut Passos e à Professora Doutora Vera Lúcia Trevisan de Souza, membros da banca do exame de qualificação, que, com coragem e maestria, me desafiaram a pensar outras possibilidades de minhas próprias ideias e me encorajaram a trilhar o caminho da pesquisa com maior segurança para fazer novas escolhas, meu muito obrigada! Agradeço antecipadamente a essas duas Professoras Doutoras pela disponibilidade de apoio e por aceitarem fazer parte de minha banca de defesa. Muito obrigada!

Quero agradecer especialmente à Professora Doutora Laurizete Ferragut Passos pela amizade gentil e afetuosa que dedica a mim, pelo incentivo incondicional e por ter me acolhido em seu grupo de pesquisa e me ensinar muito sobre um tema que se tornou precioso para mim, as narrativas. Professora, você é uma joia preciosa no garimpo de meu autoconhecimento e formação.

Meu respeito, carinho e amor às Professoras Doutoras Clarilza Prado de Souza, Laurinda Ramalho de Almeida, Emilia Cipriano, Fernanda Liberali e ao Professor Doutor Nelson Gimenes, que contribuíram generosamente para meu aprendizado e formação como aluna e pessoa. Sempre me apoiando e ensinando com palavras e gestos inspiradores, mostrando

os caminhos seguros e mais sábios quando meus pés eram vacilantes e sem rumo. Mestres incrivelmente especiais que pegaram em minha mão e caminharam junto comigo com diálogo profícuo e com muito, muito conhecimento fortaleceram meus saberes. Pessoas maravilhosas que são capazes de materializar a ação generosa do cuidar e ensinar. Minha gratidão eterna pela disponibilidade e acolhida afetiva!

Meu carinho especial a Dra. Elvira Aranha, Dra. Irinilza Bellintani e Dra. Sandra Cavaletti Toquetão, minhas primeiras tutoras, que, com todo carinho, me orientaram, compartilharam seus saberes, leram meus escritos, validaram, questionaram, opinaram, arejaram meus pensamentos com boas perguntas e me estimularam a cada simples palavra ou ideia posta em papel. Junto com vocês, dei os primeiros passos de pesquisadora. Esta é minha alegria, e ela é completa porque tem como solo embrionário o cuidado, a dedicação e a disposição de vocês para acolher-me. Muito obrigada!

Um agradecimento especial ao Prof. Doutor Patrick Ferreira, amigo e companheiro de estudo que, no momento mais turbulento, foi âncora precisa na navegação da análise, mostrando-me um porto seguro. Minha gratidão por sua dedicação e ajuda.

Agradeço, com toda minha admiração, respeito, carinho e afeto, todos os tutores e tutoras do Programa de Pós-graduação em Educação: Formação de Formadores; agradeço por toda dedicação, por estarem presentes em minhas angústias e risos, me acolhendo, me ensinando e mostrando que a caminhada é o processo mais bonito de todo sonho realizado.

Meu agradecimento especial a Humberto Silva, por sua sempre precisa orientação em todos os processos burocráticos de minha vida de aluno, pelo seu carinho e cuidado nos menores detalhes, dando-me a certeza de como agir para transitar por essa seara e ter meu tão sonhado título de mestre como um dos resultados do processo vivido.

Quero expressar um agradecimento especial a minhas amigas Maria Cecília (Ciça) e Cristina Ramos, que alimentaram minha alma com amor e clareza de amiga, chamando-me à razão quando meus pensamentos não me permitiam. Gratidão, queridas amigas, por todas as discussões encaloradas sobre Educação, por todas as prozas de corredor, cafês e saídas furtivas para um papo gentil e companheiro, vocês tornaram os dias na Universidade mais ricos, sábios, felizes e prazerosos.

Quero agradecer aos alunos e alunas da Turma 11 do Formep e dizer que nossas batalhas são melhor vencidas com companheiros e companheiras maravilhosos como vocês. Vocês tornaram meus estudos e aprendizado muito mais frutíferos por compartilharem generosamente seus saberes no nosso coletivo de estudo! Uma conversação, muitas vezes, longa, cheia de encontros, frutífera. Às vezes, cheia de curvas, mas sempre foram tempos de boas reflexões e

aprendizados prazerosos. Nesta toada de troca e aprendizado colaborativo, ao baterem à porta e adentrarem a esta pesquisa, encontrarão, nas páginas, caminhos diluídos em posicionamentos, inquietações, sensibilidade e reflexões, frutos dos momentos vividos com vocês e dos dias de pesquisas e averiguações altamente gratificantes e proveitosos. Minha gratidão a todos e todas!

Um muito obrigado mais que especial que aflora dos recantos da alma às profissionais assessoras pedagógicas externas que foram participantes desta pesquisa, por terem aceitado se aventurar comigo e me emprestarem suas vozes para falar sobre autoformação. Por concederem, com todo cuidado, suas inquietações, sensibilidades, saberes e subjetividades para dar cor e viço a esses estudos e por terem me alimentado de preciosas informações que estão, neste texto dissertativo, dispostos e fartos para alimentar outros seres leitores. Denota-se, assim, transcendência dos escritos desta pesquisa, constituída por vozes plurais que nos fazem sentir como se estivéssemos em companhia de amigos, envolvidos em um diálogo vasto e saboroso, repleto de afeto positivo. Muito Obrigada!

Um agradecimento especial se faz necessário à Marcia Carvalinha, companheira querida de trabalho, por me apoiar, incentivar e favorecer minha permanência nos bancos acadêmicos, ajustando amorosamente tempos de trabalho e estudo para que eu me desenvolvesse.

Quero deixar meu muito obrigado à Instituição que abrigou a pesquisa e a recebeu em seus detalhes e diversidades, permitindo o investigar em suas nuances e contexto de trabalho.

Compreendo que o tempo de dedicação acadêmica se finda, mas seguirei na caminhada desbravando novas empreitadas, com a mesma alegria da infância, viço, juventude e vigor dos sonhos universitário, e naturalmente, com a mesma perseverança e fé em DEUS, mas muito mais completa e feliz por todos vocês que estiveram, de alguma forma, colaborando com meus sonhos e fazendo crescer meu ser em conhecimento e amor. Se hoje estou melhor, cada um a seu modo, contribui para isto.

Assim, agradeço previamente e apresento esta pesquisa aos futuros leitores, não como quem impõe uma obrigação, mas como quem compartilha uma alegria.

*Somos o que fazemos, mas somos, principalmente, o que fazemos para
mudar o que somos.*

(Eduardo Galeano)

RESUMO

SOUZA, Mônica Cristina de. **O Assessor Pedagógico:** narrativas, processos autoformativos e formação continuada. 168 f. Trabalho final (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

A questão central desta pesquisa é como a assessora pedagógica organiza, vivencia e percebe seu processo de autoformação e que valor ela atribui a ele?, a qual foi refletida a cada leitura e análise feita do material produzido por meio das narrativas com foco profissional, do questionário para caracterização da participante e do encontro de diálogo individual. As participantes que colaboraram com esse estudo foram dez assessoras pedagógicas externas que trabalham em um Sistema de Ensino particular. As narrativas com foco profissional trouxeram a história de vida percebida e vivida pelas participantes e, por meio dos trechos selecionados para análise, foi possível identificar em quais crenças, valores e construtos teóricos apoiam seu saber/fazer e saber/ser no cenário profissional. A pesquisa teve abordagem qualitativa e, com base em André (1983), Lüdke e André (1986) e Sigalla e Placco (2022), a análise de prosa foi o procedimento eleito para examinar os dados, considerando a interlocução com o contexto e a teoria que sustenta a pesquisa, respeitando as marcas individuais das participantes. Partindo do pressuposto que narrar as próprias experiências oferece uma melhor compreensão de si, este estudo se dedicou a analisar quais caminhos a assessora pedagógica externa utiliza, em busca da sua autoformação e como esse processo se configura em seu trabalho cotidiano. O quadro teórico está fundamentado nos estudos de Imbernón (2011), Placco (2006; 2008), Placco e Souza (2006), Placco e Almeida (2018), Nóvoa (1992, 2009), Marcelo García (1999), Tardif (2014), Huberman (1989), Pineau (2014), Passos (2016), Freire (1981, 1987, 1993, 1994, 1996, 2001), Souza (2006, 2009), Josso (2007), Passeggi (2011) e Delory-Momberger (2012), por meio do qual foi possível entrelaçar e compreender o campo teórico sobre autoformação, formação ao longo da vida, formação continuada, as narrativas e as escritas de si. Na análise, foram estabelecidas quatro grandes categorias: Influências e motivações iniciais; Escolha pela educação e a construção de carreira; Práticas de autoformação e reflexão; e Valores e compromissos com a Educação, que juntas trouxeram os caminhos autoformativos que essas assessoras construíram. Como um dos resultados, foram indicados parâmetros que podem orientar processos de autoformação para outros profissionais da área de assessoria pedagógica externa.

Palavras-chave: Assessoria pedagógica. Formação docente. Autoformação. Narrativas.

ABSTRACT

SOUZA, Mônica Cristina de. **The Pedagogical Advisor:** narratives, self-formative processes, and continuing education. 168 p. Final Assignment (Professional Master's in Education: Training of Trainers) – Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2025.

The central question of this research is: How does the pedagogical advisor organize, experience, and perceive her self-formative process, and what value does she attribute to it? This question was revisited with each reading and analysis of the material produced through professional-focused narratives, a participant characterization questionnaire, and individual dialogue sessions. The participants who contributed to this study were ten external pedagogical advisors working for a private educational system. The professional-focused narratives revealed the perceived and lived life stories of the participants, and through the excerpts selected for analysis, it was possible to identify the beliefs, values, and theoretical constructs that underpin their know how to do and know how to be in the professional sphere. The research adopted a qualitative approach, and based on André (1983), Lüdke & André (1986), and Sigalla & Placco (2022), prose analysis was the chosen method for examining the data, considering the interplay with the context and the theoretical framework supporting the study while respecting the participants' individual perspectives. Assuming that narrating one's experiences fosters deeper self-understanding, this study aimed to analyze the paths external pedagogical advisors take in pursuit of their self-formation and how this process manifests in their daily work. The theoretical framework draws on the works of Imbernón (2011), Placco (2006; 2008), Placco & Souza (2006), Placco & Almeida (2018), Nóvoa (1992, 2009), Marcelo García (1999), Tardif (2014), Huberman (1989), Pineau (2014), Passos (2016), Freire (1981, 1987, 1993, 1994, 1996, 2001), Souza (2006, 2009), Josso (2007), Passeggi (2011), and Delory-Momberger (2012), allowing for an intertwining comprehension of the theoretical field on self-formation, lifelong learning, continuing education, narratives, and self-writing. The analysis established four broad categories: Initial influences and motivations; Choosing education and career building; Self-formation practices and reflection; and Values and commitments to Education, which together illuminated the self-formative paths these advisors constructed. As one of the outcomes, parameters were identified to guide self-formation processes for other professionals in the field of external pedagogical advising.

Keywords: Pedagogical advising. Teacher training. Self-formation. Narratives.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Investida inicial	35
QUADRO 2 – Critério 1.....	35
QUADRO 3 – Critério 2.....	35
QUADRO 4 – Critério 3.....	36
QUADRO 5 – Critério 4.....	36
QUADRO 6 – Critério 5.....	37
QUADRO 7 – Organização final dos estudos elegidos.....	38
QUADRO 8 – Características de uma pesquisa qualitativa (Moreira, 2002).....	68
QUADRO 9 – Perfil etário das participantes	78
QUADRO 10 – Formação das participantes	78
QUADRO 11 – Especializações das participantes	78
QUADRO 12 – Tempo de trabalho como formadora	79
QUADRO 13 – Tempo de trabalho como assessora pedagógica externa	79
QUADRO 14 – Organização da Categoria 1 em Tópicos e Temas	81
QUADRO 15 – Organização da Categoria 2 em Tópicos e Temas	89
QUADRO 16 – Organização da Categoria 3 em Tópicos e Temas	121
QUADRO 17 – Organização da Categoria 3 em Tópicos e Temas	130

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Auxiliar(es) de Desenvolvimento Infantil
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CEI	Centro(s) de Educação Infantil
DPG	Departamento Pedagógico Geral
EaD	Ensino a Distância
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
ONG	Organização Não Governamental
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UBA	<i>Universidad de Buenos Aires</i>
UdelaR	<i>Universidad de La República Uruguay</i>
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UNT	<i>Universidad Nacional de Tucumán</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Andanças, aprendizados e desafios:	16
1.1.1 A dança da vida	16
1.1.2 “Por onde for quero ser seu par”	16
1.1.3 Tecer a vida com vários fios, mas compondo a mesma malha: Educação	20
1.2 Lugar, condição e realidade	22
1.2.1 O recorte de pesquisa	22
1.3 Relevância, importância e transcendências	23
1.3.1 Assessoria pedagógica em foco	23
1.4 Sentimentos, inquietações e esperanças	26
1.4.1 O problema da pesquisa	26
1.5 Planos, destinos e chegadas: o que compõe esta dissertação	30
2 REVISÃO DE LITERATURA	33
2.1 Encontros, saberes e reflexões	33
2.1.1 A rede de interdependência	33
2.2 Precedência, influência e compreensão	34
2.2.1 Estudos correlatos	34
2.2.2 O entrelaçar sutil dos fios: a primeira pesquisa	39
2.2.3 Tecendo saberes com outro elo da rede: a segunda pesquisa	40
2.2.4 Múltiplos olhares para compor os liames da rede: a terceira pesquisa	42
2.3 Exploração, diálogo e referências	44
2.3.1 Fundamentação teórica: notas introdutórias	44
2.3.2 Saberes prévios necessários à assessora: experiência, reflexão e prática	46
2.3.3 Intencionalidade da formação e do formador – desenvolvimento pessoal do formando, compromisso com mudança de práticas na escola e transformação social	49
2.3.4 Autoformação, autonomia e liberdade: a travessia do aprender a ser	55
2.3.5 Tramando a rede do trabalho colaborativo	61
3 METODOLOGIA	65
3.1 Desvelar, construir e compor	65
3.1.1 Os ladrilhos do caminho	65
3.1.2 Os instrumentos de produção de dados	71
3.1.3 Descrição das etapas da aplicação da pesquisa	74

3.1.4 Descrição das etapas de análise	76
3.1.5 Etapas da análise dos dados.....	78
4 ANÁLISE	81
4.1 Categoria 1 – Influências e motivações iniciais	81
4.1.1 Tópico 1.1 – Influências familiares e referências inspiradoras	81
4.1.2 Tópico 1.2 – Explorações e frustrações no início da carreira.....	84
4.2 Categoria 2 – Escolha pela educação e a construção de carreira.....	88
4.2.1 Tópico 2.1 – Escolha pela pedagogia e a profissão docente	89
4.2.2 Tópico 2.2 – Atuação como coordenadora e o fazer formativo	96
4.2.3 Tópico 2.3 – Desenvolvimento como assessora no fazer formativo e a autoformação	105
4.2.4 Tópico 2.4 – O contexto formativo e a autoformação.....	114
4.3 Categoria 3 – Práticas de autoformação e reflexão	120
4.3.1 Tópico 3.1 – Relevância do estudo contínuo e prática reflexiva.....	121
4.3.2 Tópico 3.2 – Processos de autoformação na prática.....	125
4.4 Categoria 4 – Valores e compromissos com a Educação	130
4.4.1 Tópico 4.1 – Educação como transformação social e compromisso ético	130
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
REFERÊNCIAS	143
APÊNDICES	148
ANEXOS	162

1 INTRODUÇÃO

1.1 Andanças, aprendizados e desafios:

1.1.1 A dança da vida

Sou formada em Pedagogia e, quando terminei a faculdade, em 1993, já me dedicava profissionalmente à área da Educação. Trabalhava na Secretaria do Menor do Estado de São Paulo, num programa chamado “Clube da Turma”, em uma unidade que, prioritariamente, atendia a meninas e meninos em situação de rua. Esse programa fazia o enfrentamento da grave situação pela qual essa população de crianças e adolescentes passava: o abandono, a destituição do laço familiar, o medo e a insegurança da rua, a incerteza alimentar, a violência física e psicológica, a exclusão social e o abandono escolar, entre outras. Fui muito impactada por essa dura realidade, uma vez que advinha de outra, e minhas poucas experiências de vida não permitiam um olhar amplo a essas diversas realidades sociais brasileiras. No entanto, buscava de todas as formas colaborar com a qualidade de vida daquelas crianças e adolescentes, e a ferramenta que eu tinha era a Educação.

1.1.2 “Por onde for quero ser seu par”¹

Gosto de pensar nessa fase de minha vida assim, como essa frase da música “Andanças”, eternizada na voz de Beth Carvalho. Estava no início de minha formação em Pedagogia e era bastante jovem, por isso, precisei e recebi muito apoio de meus colegas de trabalho, “educadores de rua”; pelas mãos deles, das leituras que fazíamos juntos, das discussões apaixonadas pela causa da infância e juventude, fui me constituindo educadora e, como nos ensinam Placco e Souza (2006, p. 70) “o outro é importante para esse processo de equilíbrio. Poder conversar e expor sentimentos é saudável e necessário no processo de aprendizagem da docência”. Tive sorte de, logo no início da carreira, trabalhar com ótimos profissionais, engajados, comprometidos com a causa infantil e com a consciência da educação histórico-crítica, que, entre meados e final da década de 1980, passou a ser difundida entre os educadores brasileiros e melhor compreendida no meio educacional.

¹ Canção de Danilo Caymmi e Paulinho Tapajós (1968).

Aprendi com meus amigos a ser uma educadora que não desiste fácil da tarefa de educar, que não foge da luta pela igualdade de direitos, que considera diferentes pontos de vistas na identificação de um problema e, principalmente, aprendi a considerar a necessidade do outro na organização e execução do meu trabalho. Uma *educadora* que acolhe a visão de um parceiro mais experiente e que aprende com ele, sem, contudo, se distanciar do estudo da Pedagogia e da Didática, de maneira sistemática.

Foi um período de aprendizados intensos, de estudos pessoais e em grupo, em que construí conhecimentos sobre Pedagogia, didática, educação não formal, direito civil, responsabilidades do Estado, crianças e adolescentes em situação de risco social, atendimento humanizado e de qualidade a essa população e tantos outros. Aprendi na prática, ali mesmo, nas ruas e nas calçadas da cidade de São Paulo; aprendi lendo e discutindo os temas com outros profissionais; aprendi com os meninos e meninas de rua que defendiam seus desejos, mesmo que socialmente incorretos, e que, sem saber, me ensinavam a lutar pelos meus; aprendi com meus professores de faculdade; aprendi com meus colegas educadores. Sou grata por essa intensa “escola” pela qual passei, pois foi base sólida para que eu me tornasse a educadora que sou hoje. Foi trabalhando com crianças e adolescentes em situação de rua que descobri minha paixão pela Educação e pelo ilustríssimo educador Paulo Freire, que, como ninguém, sabia acolher as contestações e refletir sobre elas com lucidez histórico-crítica e rigor técnico.

Experimentei esse trabalho por alguns poucos anos e fui transferida para o programa de “Creches Pré-Escolas”, dessa mesma Secretaria, e um mundo novo de conhecimentos sobre os primeiros anos de vida da criança sorriu para mim.

Nessa nova fase profissional, vivi um processo de imersão no universo da primeira infância, suas famílias e do jeito de ser educadora para essa faixa etária. A educação infantil é um capítulo especial do processo educacional, e o binômio cuidar e educar mexe com crenças, valores sociais e educacionais dos indivíduos que se dedicam à tarefa de serem educadores para essa faixa etária. Nesse período, colhi experiências marcantes e entendi como o acolhimento, o carinho individual e coletivo, a leitura, as atividades lúdicas e os agrupamentos são fundamentais para a construção de conhecimentos dos pequenos cidadãos e cidadãs. Trabalhei como educadora de creche por mais quatro anos e troquei de trabalho. Saí da Secretaria Estadual do Menor, assim denominada na época, e fui trabalhar na Secretaria Municipal de Bem Estar Social.

Fui me constituindo educadora em um período histórico de muita efervescência. Estávamos nas décadas de 1980 e 1990. Retomávamos, nas escolas, os grêmios estudantis, os conselhos de classe. Iniciava-se no Brasil a ideia da gestão democrática, e lutávamos, como

cidadãos, pelas “Diretas Já” – movimento de redemocratização nacional. Nascia, em nosso país, uma nova Constituição. Havia muitas discussões sociais sobre direitos humanos, sociais, saúde, questões trabalhistas, e, na pauta do dia, o direito à Educaçãourgia por mudanças e indicava caminhos que estimularam o processo de reestruturação educacional depois de um longo período de Ditadura – e eu não estava indiferente, ou “de plateia” de tudo isso; pelo contrário, absorvia, discutia e refletia em rodas de estudos que surgiram em muitos espaços educativos e sociais nesse período.

Comecei a trabalhar para o município de São Paulo como diretora de creche, numa vaga comissionada², já formada e especializada em Administração de Recursos Humanos. Antes de 1998, todas as vagas de diretora de Equipamento Social – englobam-se aqui as Creches, hoje denominadas de Centros de Educação Infantil (CEI) – no município de São Paulo eram em comissão. Somente depois daquele ano, houve o concurso público para atribuição dessas vagas em caráter efetivo. Trabalhei como diretora nessa unidade por cinco anos, a qual foi outra grande escola para mim, uma vez que, naquele espaço circunscrito em sua realidade de existência e contexto social, eu era responsável pela formação e orientação de 20 funcionários e tinha o compromisso de colaborar com o trabalho deles para realizarmos uma educação de qualidade a 120 crianças de 0 a 4 anos e 11 meses e suas famílias. Nasceu, dessa experiência, uma diretora de creche bem jovem, que começou a desenvolver um perfil de formadora para profissionais da educação nos dias das paradas pedagógicas, momento de formação realizado nas unidades de educação infantil.

Junto à equipe profissional desse equipamento, fui me constituindo diretora e reconhecendo as necessidades para coordenar grupos de adultos em desenvolvimento profissional; passei por conflitos de liderança e tive aprendizados significativos para minha formação profissional. Nesse processo, a equipe de profissionais dessa CEI e eu passamos por vários desafios e mudanças, desde a reestruturação legal do atendimento ao segmento da educação infantil em nosso país – a partir, por exemplo, da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 9.394/96 e dos Parâmetros Curriculares, com atenção especial ao Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), que renovou nossa prática profissional, ao nos trazer conceitos novos e inusitados – até a proposição de processos formativos aos professores por meio do estudo e da retomada dos conceitos contidos nesses documentos, que, algumas vezes, eram velhos conhecidos, porém recolocados sob novas

² Vaga comissionada é uma função pública temporária que não exige concurso público. É destinada a atividades de chefia, direção ou assessoramento.

perspectivas. Percebemos que esses fatos mudavam nossa percepção e nosso entendimento sobre o atendimento às crianças e às famílias que adentravam o equipamento social.

Vivemos, nesse período, a transição do conceito de “creche” para o de “CEI”, a realocação desses equipamentos e funcionários da Secretaria Municipal de Bem Estar Social para a Secretaria de Educação, a angústia dos dez anos previstos pela LDB, que preconizava que todos os Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI), nomenclatura dos profissionais que assumiam a educação das crianças pequenas em São Paulo, deveriam ter formação universitária. Nesse período, também ocorreu a incorporação da educação infantil ao ciclo da educação básica.

Lembro-me de que tínhamos a LDB e o Referencial nas mãos e dedicávamos tempo de discussão debruçados sobre seus incisos, artigos e orientações didático-metodológicas. Uma educadora me marcou muito ao dizer: “Eu nunca tinha nem visto uma lei inteira impressa, agora estou aqui com uma nas mãos, discutindo e avaliando.” Senti uma felicidade pelo empoderamento dela, que, naquele momento, atuava como porta voz do grupo!

Nos momentos de estudos que ocorriam uma vez por mês (as já mencionadas paradas pedagógicas), com o propósito de formação em serviço, discutíamos essas mudanças, sobre a prática pedagógica e suas implicações, bem como a práxis mais adequada para aquela faixa etária. Buscávamos fortemente entender os conceitos de Paulo Freire e pô-los em uso no nosso cotidiano. Foi nesse ambiente que iniciei minhas primeiras experiências como formadora de educadores.

Em minha constituição como Diretora de CEI, passei por conflitos que geraram aprendizagem; aprendi, por exemplo, a me responsabilizar por estabelecer processos de aprendizagem para “educadoras de educação infantil” que deixaram de se identificar com o papel de “tia” para se tornarem “educadoras”, como nos ensinou o mestre Paulo Freire, em sua célebre obra *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (1993). A transição de nomenclatura, para essas profissionais, trouxe empoderamento e um forte comprometimento com a Educação Infantil. Que orgulho! Claro que tivemos situações em que errávamos, outras em que acertávamos, mas, na maioria das vezes, considerávamos o contexto para eleger o caminho mais adequado a seguir e, se não soubéssemos, tínhamos a disposição de aprendermos juntas, com muita parceria.

Atualmente, após ter tomado contato com o livro *Aprendizagem do Adulto Professor*, organizado por Placco e Souza (2006, p. 70), aprendi que “as situações conflituosas da prática cotidiana podem impulsionar cada pessoa a lutar ou desistir. A forma como cada um reage

adiante dessas situações tem estreita relação com suas experiências de vida e com o processo de constituição de sua identidade”.

Estudando esse livro, compreendi melhor o processo que vivenciamos e o quanto foi importante na constituição de nossa identidade profissional. Também refleti como são fortes as experiências significativas, e, mesmo que ocorridas em tempos distantes, sofrem ajustes e sistematizações quando aprendemos algo novo.

Pessoalmente, nesse período, aprimorei conhecimentos sobre gestão de pessoas, gestão escolar e Educação Infantil. Quando penso em minhas experiências profissionais, tenho orgulho de ter sido educadora e diretora de CEI, porém, embora já tivesse passado no concurso público e assumido vaga efetiva, exonerei do cargo de diretora e troquei de empresa, buscando novas experiências.

Fui trabalhar como Coordenadora de Programa de Educação Infantil na Fundação Orsa, que era uma Organização Não Governamental (ONG) com ótima representatividade no terceiro setor, o qual, em meados da década de 1990 e na primeira década deste século/milênio (anos 2000) para frente, estava se fortalecendo na sociedade brasileira e se consolidando como segmento produtivo social. Lá se foram dez anos de dedicação, aprendizado e realizações profissionais que também forjaram boa parte de meus saberes, aprimorando crenças e valores sociais e humanos.

Trabalhar no terceiro setor apurou meu olhar sobre a gestão e permitiu conhecer e utilizar ferramentas próprias para essa função; embora o “discurso” fosse empresarial, era necessário fazer transposição para a educação e minha passagem profissional pela Fundação Orsa me forneceu os elementos necessários para essa transposição metodológica.

Nessa trilha, trabalhei na esfera da gestão, da coordenação pedagógica e da coordenação de programas. E o desenvolvimento profissional das equipes que gestava foram alvo de experiências em treinamento ou qualificação de profissionais (assim era chamado na época). Com o tempo, estudo e prática, conquistei algumas habilidades para organizar processos formativos para educadores sociais e outras carreiras da educação. Como brinco, sou uma mulher de dois amores: a Gestão e a Educação.

1.1.3 Tecer a vida com vários fios, mas compondo a mesma malha: Educação

Atualmente, trabalho em uma grande e conhecida Instituição privada, que tem um Sistema de Ensino próprio e realiza parcerias com outras unidades escolares em quase todos os

estados brasileiros. Ao compor a rede parceria, a escola passa a acessar o material didático do Sistema de Ensino e a receber assessoria pedagógica.

O departamento no qual estou alocada, por meio de suas 40 assessoras pedagógicas, faz a assessoria dessas unidades, com o desafio de promover a formação pedagógica dos professores, coordenadores e diretores, com vistas ao desenvolvimento profissional e à transposição didático-metodológica do material de ensino; no entanto, o trabalho formativo não se restringe a estes aspectos, pois reverbera para todos os âmbitos pedagógicos que compõem o universo escolar.

Esse departamento se divide em núcleos, e, em 2011, tive a oportunidade de criar, junto com outras profissionais, o Núcleo de Ensino a Distância (EAD). Coordeno, desde então, a equipe EAD que trabalha com conteúdos e cursos voltados para a formação docente, como, por exemplo, a função formativa do coordenador pedagógico; educação inclusiva; projeto de vida; entre outros. Evidentemente, meus conhecimentos prévios na educação foram essenciais, mas percebi a necessidade de outros, específicos, em relação aos saberes próprios dos temas e à organização deles na plataforma de ensino. Esse trabalho requereu, e requer, muito no meu dia a dia, uma vez que sou desafiada, a todo momento, a pensar e criar cursos, aulas virtuais e formações, *online* e presenciais, para diferentes públicos.

O desafio é enorme e exige que me envolva fortemente com as questões tratadas, estudando seus meandros e construindo conhecimento acerca do ofício de ser assessora externa e formadora. Com o passar do tempo, fui me constituindo e aprimorando meus conhecimentos de formadora e vista como uma parceira mais experiente dentro do departamento, de modo que, a partir de 2016, além de liderar a equipe do EAD, tive a oportunidade de orientar e contribuir com formação das 40 assessoras pedagógica que desenvolvem, em todo o Brasil, as atividades de acompanhamento e formação das escolas parceiras.

Como todo trabalho educativo, facilitar a formação dessas assessoras também apresenta forte contenda e requer conhecimento, estudo, comprometimento e, acima de tudo, clareza dos movimentos de aprendizagem dessas profissionais. Sou muito motivada com esse trabalho e, buscando melhorar cada vez mais, em 2022, tomei a decisão de voltar ao campo de desenvolvimento acadêmico.

Olhando para meu percurso, para os desafios e responsabilidades que encontro no dia a dia profissional, refletindo e analisando a importância e as dificuldades de cada experiência pessoal e observando as práticas das assessoras pedagógicas com as quais trabalho, principalmente no seu fazer formativo, nasce o desejo de encontrar novos caminhos que colaborem afirmativamente com o processo de desenvolvimento de todas nós. Assim, lancei-

me ao desafio da pesquisa acadêmica com a confiança de sempre na autoeducação como garantia de satisfação, aprimoramento e realização pessoal.

1.2 Lugar, condição e realidade

1.2.1 O recorte de pesquisa

A Instituição que abrigou a pesquisa possui um quadro funcional majoritariamente feminino e entende a assessora pedagógica como a profissional que está mais amíúde no acompanhamento pedagógico da escola parceira. Cabe a ela desenvolver uma relação muito próxima com a equipe docente da unidade na busca de favorecer a ampliação de saberes em todos os aspectos educacionais.

O regime de trabalho dessa profissional é de 44 horas semanais, com uma incidência média de três semanas externas ao departamento (em viagens ou atendimentos locais) e uma semana interna.

Na semana interna, as viagens e os atendimentos locais cedem lugar aos momentos de organização administrativa e de estudos, nos quais as assessoras passam por orientações que favorecem suas práticas formativas e o trabalho de assessoria externa. As atividades organizacionais de rotina administrativa também ocupam essa e as outras semanas, no entanto, a premissa do trabalho de assessoria é formativa, e a orientação básica para essas profissionais é que se mantenham em movimento de estudo e apropriação de conteúdos pedagógicos constantemente, devido à natureza do trabalho realizado.

Nessas circunstâncias, na dinâmica do dia a dia, a assessora pedagógica será a proponente e facilitadora de formações oferecidas aos professores, coordenadores pedagógicos e gestores que compõem as equipes das escolas parceiras, como também articulará diferentes especialistas para outros atendimentos, quando preciso for. Ela, porém, não fará isso sozinha. O processo de atendimento às unidades se dá de maneira multidisciplinar, e as pautas formativas dos atendimentos passam por outras mãos revisoras, na intenção de qualificá-las e aprimorá-las em seus objetivos e atividades.

As pautas formativas nesta Instituição são chamadas de sequências-didáticas, seguem organização metodológica própria com passos que buscam promover o levantamento de conhecimentos prévios, a aprendizagem pelo agrupamento, a socialização, a conceitualização e a sistematização do assunto tratado, são de uso coletivo e ficam num acervo virtual, o que torna o acesso democrático e facilitado. Quando uma assessora faz um diagnóstico e identifica

a necessidade de um tema, recorre ao acervo ou cria uma sequência nova, que, depois de revisada e aprovada, também comporá o acervo. Os especialistas – professores coordenadores de áreas do Sistema: Coordenadores de Português, Matemática, Física, etc. – têm seus próprios meios de formar, no entanto, a assessora dá o direcionamento a partir de um diagnóstico previamente realizado ou de uma solicitação expressa pela unidade.

Para além de favorecer a transposição didática do material de ensino, propositos dessa relação, ao estabelecer os processos de assessoria, essas profissionais, precisam considerar as características, o contexto e a pluralidade de cada região e unidade escolar. Para produzirem os diagnósticos que apoiarão as ações, utilizam a estratégia de assessoria presencial e virtual, levantamento de dados e histórico da escola, bem como diálogos e escuta atenta com as equipes de gestão pedagógica em seus conflitos e necessidades.

O trabalho de assessoria que descrevo ocorre de maneira contínua, com diferentes propósitos e encaminhamentos, porém, o mote é sempre formativo. Dessa forma, o fazer cotidiano é colaborativo entre as unidades e as assessoras, que, em muitos casos, assumem condições da formação continuada com reuniões sistemáticas, que podem ocorrer com projetos específicos voltados para algum tema ou terem como fundo aspectos didáticos e metodológicos que a equipe da escola precisa fortalecer.

É nesse contexto que emerge o meu público-alvo, a assessora pedagógica. Levando em consideração suas funções formativas, minhas investidas de pesquisa têm vista aos seus processos autoformativos e ao seu próprio processo de formação continuada no desenvolver da assessoria pedagógica externa.

1.3 Relevância, importância e transcendências

1.3.1 Assessoria pedagógica em foco

A transformação social ocorrida mundialmente nas últimas décadas desponta avanços nos modelos de comunicação e de acesso ao conhecimento, em todas as áreas, anunciando novas maneiras de ser e agir de homens e mulheres contemporâneos.

A Educação é uma área que vivencia essa transição em meio a dificuldades e contradições. Os antigos padrões educacionais, que colocavam a escola como o único lugar de culto e acesso à cultura, foram definitivamente abalados. Uma sociedade renovada demanda direcionamentos inéditos, originais, politicamente situados e didaticamente revigorados por

parte das instituições escolares, exigindo novos posicionamentos e conhecimentos dos educadores.

(...) para os docentes, ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender (Marcelo García, 2009, p. 8).

Dessa forma, faz-se premente uma formação docente que valorize os saberes prévios dos professores, que reconheça seu contexto, mas também leve em consideração a reflexão sobre modos e práticas de ensinar, que questione o fazer automático e solitário, propondo a reflexão e o desenvolvimento coletivo, colaborando e incentivando as equipes docentes a fazerem o “esforço” necessário que pontua Marcelo García.

Nessa perspectiva, é de se esperar que a escola, como uma instituição social, avance e, nas palavras de Imbernón (2011, p. 7),

(...) a profissão docente deve abandonar a concepção predominante no século XIX, de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadão em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora...
É claro que a instituição educativa evoluiu no decorrer do século XX, mas o fez sem romper as linhas diretrizes que lhe foram atribuídas em sua origem: centralista, transmissora, selecionadora, individualista.

Os processos de formação docente podem colaborar para que essas linhas se rompam, desde que apontem para estratégias que ajudem as escolas e seus profissionais a avançarem para modelos educacionais que valorizem um ensino-aprendizagem mais dialético, problematizador e reflexivo.

É no trabalho de formação docente que podemos verificar a entrada de outros atores no cenário educacional, que podem contribuir para o deslocamento de práticas meramente transmissivas para outras mais participativas. Imbernón (2011, p. 27) afirma que “apoiar o professorado em suas aulas, seja por parte dos colegas ou por um assessor externo, parece fundamental para levar certas formas de trabalho para a classe”, demonstrando que a formação continuada docente é uma necessidade e pode ser executada por um “ator” externo.

Repensar a formação docente a partir de um assessor externo, que, no seu fazer, deixa de lado a padronização das ações e valoriza uma práxis colaborativa, baseada na realidade local, tem ótimas chances de fazer romper as linhas que menciona Imbernón, propondo outras possibilidades pedagógicas à equipe escolar. Com essas premissas, ainda segundo Imbernón

(2011, p. 94), esse assessor externo deve atuar como “(...) guia e mediador entre iguais, o de amigo crítico que não prescreve soluções gerais para todos, mas ajuda a encontrá-las dando pistas para transpor os obstáculos pessoais e institucionais e para ajudar a gerar um conhecimento compartilhado (...)”.

Ser “externo” não pode significar ser “distante”; no intento de ser crítico, o assessor pedagógico externo deve reconhecer e fazer diagnósticos locais, ser ciente das dificuldades vividas e do pensamento pedagógico predominante no universo da escola que assessora. Além disso, deve possuir um conhecimento pedagógico amplo para propor intervenções que respeitem os modos vividos, mas que também os questionem e os desestabilizem para provocar novas reflexões e atos educativos.

Na obra *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza*, Imbernón traz a definição de uma postura importante para o profissional da assessoria pedagógica, ponderando o lugar de “amigo crítico”, que colabora na formação docente sem, contudo, ser o detentor de modelos pré-estabelecidos e generalistas. Defende que, além de colaborar com os processos formativos, deverá promover a inserção dos professores em processos de reflexão sobre a prática educativa, não distanciando a teoria da prática. Para tal intuito, é necessário que ocorra o intercâmbio de ideias e construções de ações conjuntas que reverberem em formações focadas nas resoluções locais dos problemas educativos, de forma que a reflexão e a colaboração entre pares facilitem as experiências vivenciadas em sala de aula.

Dentre os posicionamentos que corroboram a ideia de amigo crítico, podemos ler na obra *Aprendizagem do adulto professor* a seguinte afirmação:

Ao experimentar um sentimento de frustração, de incapacidade para lidar com os alunos, o professor precisa ser provocado a pensar sobre o que está havendo. Esse pensar pode ser disparado por um colega mais experiente que o acompanhe, que o ouça, que dialogue com ele. No diálogo com seu colega mais experiente, o professor pode rever sua ação, perceber-se como profissional naquela determinada realidade e, a partir disso, criar novas formas de agir e de se relacionar (Placco; Souza, 2006, p.69).

O papel de “colega mais experiente” requer do profissional assessor externo a capacidade de relacionar-se com o docente com afetividade e respeito, sem, contudo, deixar de colaborar, problematizando a realidade vivida, apontando os limites organizativos do contexto escolar, suas premissas, funções e propósitos, bem como os limites profissionais do próprio professor, dialogando sobre a necessidade de investir em reflexões e estudos a respeito de suas peculiaridades no lidar com a sala de aula, com o ambiente educativo e a comunidade escolar.

A relevância do trabalho de assessoria está relacionada à capacidade de oferecer suporte técnico-pedagógico para “diagnosticar os obstáculos que esses professores encontram para chegar à sua própria solução contextualizada” (Imbernón, 2011, p. 98) e favorecer o desenvolvimento profissional de toda equipe docente, compreendendo e respeitando suas particularidades e complexidades contextuais.

Com essas premissas e argumentos, entendo que o assessor pedagógico externo tem sua atuação justificada no contexto escolar.

1.4 Sentimentos, inquietações e esperanças

1.4.1 O problema da pesquisa

Como todo educador brasileiro, vivo de conflitos cognitivos e, no fazer cotidiano dos meandros da educação, deparei-me com muitas controvérsias que motivaram a busca por literatura e teorias educacionais que apoiassem minha prática formativa em qualquer âmbito em que ela se realize, seja nas unidades escolares que assessoro, nos cursos que coordeno na modalidade EAD ou, ainda, junto à equipe de assessoria da instituição que abrigou a pesquisa.

Ao apropriar-me dos textos e estudos que versam sobre a prática de assessoria, ao observar e vivenciar a prática de assessoria pedagógica externa à unidade, fui percebendo que cabe a essa profissional um vasto território de ação. Olhei para meus vazios, minhas incompletudes e reconheci diversas dificuldades para realizar esse trabalho, como, por exemplo:

- Planejar as formações sendo um elemento externo à unidade escolar.
- Atender à expectativa da gestão local, em relação à formação dos professores.
- Definir o conteúdo a ser tratado de modo que o aprendizado seja significativo, mesmo tendo encontros pontuais com a equipe docente ao longo do ano.
- Fazer a relação do material didático com a prática educativa.
- Intervir de forma eficaz nos processos de ensino estabelecidos, reconhecendo os potenciais e as fragilidades dos professores.
- Apoiar o coordenador pedagógico na construção de sua identidade formativa.

Ao preparar as pautas de assessoria, muitas vezes tive e tenho incerteza e conflitos. Colocando-me no lugar das outras assessoras pedagógicas que compõem a equipe, e que são parte do público-alvo desta pesquisa, posso intuir que elas passam por questionamentos, sentimentos e dificuldades semelhantes.

O trabalho de uma assessora pedagógica, no aspecto voltado para a formação de professores e coordenadores pedagógico, é exigente. A abordagem formativa deve favorecer as boas práticas educacionais, ser dialógica e primar pelas questões pedagógicas. No entanto, o trabalho com o docente, muitas vezes, encontra diversidades e dificuldades de contexto entre uma escola e outra, fazendo com que as formações pré-estabelecidas que valorizam esses aspectos fiquem em desalinho de tempo e qualidade com as necessidades do momento.

Muitas vezes, o tempo para reflexão entre o estudo proposto na formação e a prática pedagógica realizada pelos docentes deveria ser maior, possibilitando a elaboração dos assuntos de forma mais lenta e conectada entre a prática e a teoria.

Considerando a minha vivência, em algumas ocasiões formativas, foi possível que os docentes compartilhassem suas experiências positivas e/ou negativas, expressassem dúvidas, analisassem outros recursos ou ideias para enfrentarem seus desafios mais seguros. Em outras ocasiões, esse processo precisou ser mais rápido. O engajamento do professor com o tema de estudo requer tempo! Tempo que, às vezes, a assessoria externa não tem, porém, deve ponderar entre o necessário e o planejado, buscando o melhor encontro entre os dois aspectos.

Em algumas situações de assessoria com a gestão escolar, é nos diálogos promovidos que captamos as premências do trabalho a ser realizado, pois nem sempre o interlocutor desse diálogo tem clara a necessidade de sua escola. É um fio condutor que se constrói no momento que surgem as “brechas” que permitem refletir sobre o que será necessário fazer para resolver um problema. Em outros momentos, pode ocorrer que o interlocutor tenha clareza do que deseja e, no entanto, desconsidere os fatores implicados para a realização do seu desejo.

O fazer da assessoria pedagógica não é um trabalho feito no improviso, tampouco é feito plenamente no previsível ou planejado.

Diante desses pontos de tensão, entendo a construção do conhecimento formativo pela assessora como importante e que conjectura diferentes dimensões e pressupõe a consideração do contexto de trabalho do participante, requerendo diagnóstico e planejamento do ato formativo por parte da assessora formadora. Assim, a reflexão sobre a prática de assessoria pedagógica externa e a busca por teorias e literaturas que versam sobre a formação da equipe docente e a aprendizagem do adulto professor constituem uma necessidade e apresentam-se

como desafio ao exigirem que a assessora organize seu tempo de trabalho, de maneira que privilegie o seu próprio tempo de estudo na construção do perfil de assessora.

Um ponto que observo é que essa profissional se forma, muitas vezes, na execução e reflexão das atividades cotidianas, considerando que poucas são as oportunidades sistematizadas em cursos formais que contemplem seus afazeres formativos. André (2016, p.31) informa sobre isso:

O formador de professores é profissional que em geral assume, na escola, a função de coordenação pedagógica, tornando-se um dos responsáveis pela implementação do projeto político pedagógico, pela formação contínua de professores e pelo bom andamento das atividades educativas. Em alguns países, como Estados Unidos e na Espanha, a preocupação com a formação desse profissional é grande e já vem de longos anos, mas nos países da América Latina as iniciativas mais sistêmicas de cursos de constituição de uma carreira do formador de professores começam a ser implantadas muito recentemente. As experiências mais conhecidas encontram-se no Chile, na Argentina e na Colômbia. No Brasil, não se conhece a existência de cursos de Pós-graduação para a formação profissional do formador de professores (André, 2016, p. 31).

Com a falta desse apoio sistematizado, percebo a autoformação como um desafio a ser perseguido pelos profissionais que executam a tarefa de assessoria pedagógica das equipes docentes, sendo necessário o desenvolvimento da consciência, pela assessora, de que há incompletudes, omissões, incertezas, no seu trabalho. Por isso, ela precisa se aperfeiçoar.

Diante do contexto desse trabalho, suponho que o processo de autoformação precisa ser considerado, pois não podemos entender a assessora como uma profissional executora e imediatista, com soluções prontas para as necessidades emergentes. Também, precisamos considerar que o trabalho entre a assessora e a equipe da escola atendida é colaborativo, sendo a definição das ações realizadas sempre uma via de mão dupla. Assim, vislumbro a autoformação como um ponto de equilíbrio no desenvolvimento da assessora pedagógica, de modo que me interessa saber quais caminhos ela persegue para alcançar esse aspecto.

Minha convivência diária com outras assessoras pedagógicas me fez perceber que alguns questionamentos que carrego se expressam também como interrogações nas rotinas dessas assessoras formadoras, por exemplo: que condições formativas eu tenho para me colocar como formadora do profissional docente? Quais os conteúdos poderiam, de fato, contribuir com a formação desses profissionais? Como apoiá-los para os enfrentamentos do cotidiano escolar, nos processos de ensino ou de gestão? Como colaborar para a constituição profissional no ambiente escolar? Quais atividades preciso saber realizar como formadora?

Perceber que essas angústias são pertinentes a este ofício e estão presentes em diferentes momentos na rotina profissional leva-me a refletir se existem caminhos comuns na construção do perfil do assessor pedagógico.

Trabalhar na formação continuada de profissionais docentes na unidade escolar exige da assessora pedagógica externa conhecimentos e habilidades adaptáveis a diversos contextos e sugere avanços e recuos nos processos de autoformação e nas ações que realiza, na busca de transformação do mundo pela educação, sem ingenuidade, mas com clareza da importância do ato político que o seu sonho laboral lhe traz. Nesse sentido, Placco e Souza (2006) nos ensinam:

(...) é a dimensão técnico-científica do trabalho do professor que se põe em relevo nesse momento, mas se apresenta em sincronicidade com as dimensões política e afetiva de seu trabalho. Quanto mais comprometido politicamente com a educação, mais o professor se aperfeiçoa, e quanto mais vinculado afetivamente ao aluno, mais conteúdo ele pode trazer para a relação ensino-aprendizagem (...) (Placco; Souza, 2006, p. 79).

Partindo do princípio de que a assessora pedagógica externa, em função formativa, é uma professora com necessidades específicas em sua formação, as dimensões trazidas por Placco e Souza (2006) devem ser entendidas como orientadoras de sua construção profissional, a qual encontra abrigo em diversas literaturas da área da Educação e precisa ser estudada pela profissional com autodidatismo, capacidade reflexiva sobre a própria prática e envolvimento com seu contexto de trabalho e com o contexto das escolas que orienta. É com esse turbilhão de ideias, sentimentos e necessidades que parti para essa aventura: a pesquisa científica.

Posto isso, nesta dissertação de mestrado, procurarei responder à seguinte questão: como a assessora pedagógica organiza, vivencia e percebe seu processo de autoformação e que valor ela atribui a ele?

Como *objetivo geral*, pretende-se:

- Analisar quais caminhos a assessora pedagógica externa utiliza em busca da sua autoformação e como esse processo se configura em seu trabalho cotidiano.

Para tornar este objetivo geral mais tangível, propõe-se como *objetivos específicos*:

- Investigar se o meio profissional em que a participante trabalha é cooperador ou não com o seu processo autoformativo.

- Compreender como o meio cooperador colabora com a formação pessoal da assessora pedagógica externa.
- Identificar se e quais são os recursos materiais e humanos que a assessora pedagógica externa usa para sua autoformação.
- Identificar como essas profissionais percebem o outro na sua autoformação.
- Compreender as dificuldades para o processo autoformativo decorrentes das relações sociais que ocorrem no contexto formativo e de trabalho.

Considero que esses objetivos podem levar a compreender de forma mais precisa os processos que ocorrem na autoformação, como o ambiente profissional atua nessa formação e como as dificuldades e conflitos servem de disparadoras para novas aprendizagens (ou não) e, assim, abrir caminhos para novas reflexões junto aos profissionais que se desafiam a serem assessores pedagógicos externos e formadores de professores.

1.5 Planos, destinos e chegadas: o que compõe esta dissertação

Para a consecução desta pesquisa, este trabalho final constitui-se de:

Nesta Introdução, apresento aspectos de meu percurso profissional e algumas convicções construídas no percorrer desse caminho e outras tantas inquietações que foram se configurando no desenvolver de minha trajetória. Enuncia de forma sistemática a importância dos amigos e colegas que dividiram comigo os anseios e receios do ambiente profissional, bem como a relevância que tiveram na minha constituição pessoal e profissional, uma vez que a inteireza, da forma que nos fala Freire (1993), nos faz ter consciência de si e do outro, em convivência de transformação mútua. Apresenta o recorte da pesquisa, caracterizando o público participante e a Instituição que acolheu o estudo, da mesma forma que traz a problemática de investigação, o objetivo central e desdobra-se nos objetivos específicos.

Na Seção Revisão de literatura, buscou-se tramar uma rede de interdependência entre os estudos correlatos, a fundamentação teórica e os objetivos de estudo, na intenção de estabelecer um diálogo profícuo entre diferentes pontos vista e promover um encontro esclarecedor e inusitado. Nessa leitura e escrita atenta, encontrei guarida para algumas hipóteses de compreensão das teorias relevantes ao tema autoformação e seus desdobramentos e percebi-me aprendente inaugural de tantas outras. Apoiada na pertinência dos estudos de Placco (2008), Placco e Souza (2006), Placco e Almeida (2018), Nóvoa (1992; 2009), Marcelo García (1999),

Tardif (2014), Imbernón (2011), Huberman (1989), Pineau (2014), Souza (2006, 2009), Josso (2007), Delory-Momberger (2012), Freire (1981, 1987, 1993, 1994, 1996, 2001), André (2016), entre outros, busco compreender, aprender e refletir sobre formação, autoformação, desenvolvimento formativo da assessora pedagógica externa e narrativas de vidas.

Na Seção Metodologia, descrevo o processo que percorri na construção da pesquisa propriamente dita e as formas que elegi para realizar a produção e as análises dos dados. A abordagem eleita para o estudo foi a Pesquisa Qualitativa e o meio proposto para recolher os dados, visando um instrumento mais flexível, foi as narrativas autobiográficas com enfoque profissional. Para a organização, sistematização e análise do corpus de pesquisa, processou-se a Análise de Prosa, conforme proposta por André (2016) e Sigalla e Placco (2022), respeitando-se as condições impostas pelas escritas de si. Ainda nesse capítulo, faço uma breve abordagem do campo de pesquisa, retratando o cenário e os instrumentos de produção dos dados e destacando a importância da narrativa e das escritas de si para a pesquisa proposta. Trago em relevo o público pesquisado, compreendidos como sujeitos de narrativas que versam sobre suas escolhas profissionais, pertencentes a um único local de trabalho, de modo que estão sob o mesmo clima e cultura organizacional (percebido diferentemente pela subjetividade de cada uma).

Na Seção Análise, apresento as quatro categorias de análise:

- Categoria 1 – Influências e motivações iniciais: seleciono para análise recortes das narrativas que versam sobre essa relação de infância e primeiros anos escolares com a definição de profissão, mantendo olhar atento a como essas relações são apresentadas pelas participantes e de que maneira estabelecem relação com as primeiras experiências profissionais e com a consolidação do fazer profissional.
- Categoria 2 – Escolha pela educação e a construção de carreira: busco compreender os caminhos que as participantes seguiram para se consolidarem na carreira de Pedagogia e que percurso profissional se encontra com maior incidência até a posição de assessoras pedagógicas externas, com ênfase no fazer formativo que realizam.
- Categoria 3 – Práticas de autoformação e reflexão: versa sobre como as participantes trouxeram, em suas narrativas, conteúdos que se reportavam à autoformação, estudo contínuo e prática reflexiva como soluções eficazes para o desenvolvimento profissional formativo e autoformativo.

- Categoria 4 – Valores e compromissos com a Educação: aborda o desenvolvimento de um compromisso profundo com a Educação decorrente do processo autoformativo que as participantes desenvolveram ao longo de suas trajetórias profissionais.

Durante o processo de análise dos recortes das narrativas, sua organização e sistematização, busquei relacionar as memórias e histórias narradas com as teorias e procurei fazer a devida ponderação teórica entre a prática revelada nos trechos com a teoria subjacente a eles.

Nas Considerações Finais, apresento uma retomada dos principais pontos abordados na dissertação com a intenção de favorecer a reflexão e o aprofundamento sobre o tema e teço considerações sobre os percursos autoformativos desvelados pelas participantes. Esses percursos foram analisados a partir de categorias, tópicos e temas encontrados nas narrativas. A partir deles, busco ponderar minha pergunta problematizadora com os aspectos encontrados no decorrer da dissertação e destaco a natureza dos fazeres formativos e autoformativos das assessoras pedagógicas externas, apresentando alguns parâmetros que podem orientar outros processos autoformativos para novos grupos profissionais na área de assessoria externa.

Com essa composição e disposição de escrita, conduzi o processo de pesquisa e estudo acadêmicos apresentados neste estudo.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Encontros, saberes e reflexões

2.1.1 A rede de interdependência

Enquanto sujeitos históricos, construïmo-nos a partir das relações que estabelecemos conosco mesmo, com o meio e os outros homens e mulheres, e é assim, nessa rede de interdependência, que o conhecimento é produzido e partilhado.

(Bragança, 2011, p. 158)

Tomando a epígrafe como premissa para iniciar a escrita da revisão de literatura e confiante na “rede de interdependência” pontuada por Bragança (2011), buscarei, neste momento, estabelecer o diálogo entre os objetivos e propósitos de minha pesquisa e o conhecimento científico dos teóricos que se dedicam ao tema, as contribuições de minha orientadora, Professora Dra. Vera Placco, e os apontamentos das pesquisadoras autoras dos estudos correlatos.

Convivendo neste espaço de escrita numa relação de coautores, cada uma trouxe, à luz da compreensão do tema e sob o prisma de análise eleito, os elementos necessários para compor as respostas às inquietações sentidas e desenvolver a curiosidade epistêmica. Ajudaram a elucidar e aprofundar meus estudos. Juntas, estabeleceram “a minha rede” de interdependência, na construção das relações que fundamentam esta pesquisa, bem como, no partilhar desse conhecimento.

A revisão de literatura é uma etapa fundamental na pesquisa, sendo essencial ao pesquisador que, após considerar a ideia inicial, verifique o que já tem publicado acerca da temática eleita e considere a interface dessas publicações com a sua problemática e seus propósitos de estudo, fazendo um movimento de aproximação, reflexão e distanciamento do objeto de estudo para “conhecê-lo e dele falar prudentemente” (Freire, 1993). Por meio da análise crítica e sistematizada das informações relevantes, será possível reconhecer os conceitos e as abordagens que se relacionam ao assunto de interesse e encontrar formas para fundamentar a sua argumentação.

Além de embasar teoricamente a pesquisa, a revisão de literatura colabora para contextualizá-la no campo de conhecimento em que se insere e permite a identificação das possíveis lacunas, bem como a idealização de novas proposições sobre a temática.

Tendo como horizonte a minha questão problematizadora – *como a assessora pedagógica organiza, vivencia e percebe seu processo de autoformação e que valor ela atribui a ele?* – e o meu objetivo geral – *analisar quais caminhos a assessora pedagógica utiliza, em busca da sua autoformação e como esse processo se configura em seu trabalho cotidiano* – avanço para o momento de escrever a revisão de literatura dessa dissertação, na perspectiva de delinear os melhores meios para compreender e interpretar os conhecimentos encontrados nessa procura.

Assim compreendido, divido minha revisão de literatura em duas partes: os Estudos Correlatos e a Fundamentação Teórica.

2.2 Precedência, influência e compreensão

2.2.1 Estudos correlatos

No processo exploratório dos estudos correlatos, pude descobrir e compreender alguns conceitos que são pertinentes ao campo de pesquisa, da mesma maneira que ampliei minha visão quanto à abrangência das discussões sobre o tema. No exercício da leitura, pude observar como se desenvolve a escrita acadêmica e apreender, com referências seguras, modelos e formas de realizar essa construção.

As leituras servem primeiramente para nos informarmos das pesquisas já realizadas sobre o tema e obtermos contribuições para o projeto de pesquisa. Graças a essas leituras, o pesquisador poderá evidenciar a perspectiva que lhe parece mais pertinente para abordar seu objeto de estudo. A escolha das leituras requer ser feita em função de critérios precisos: ligações com a questão inicial, dimensão razoável de leituras, elementos de análise e interpretação, abordagens diversificadas, tempo consagrado a reflexão pessoal e às trocas de pontos de vista (Quivy; Campenhoudt, 1995, p. 44 *apud* Gerhardt; Silveira, 2009, p. 52).

Apoiada nos aspectos destacados na citação, busquei leituras correlatas que versam sobre a assessoria pedagógica e conversam com o aspecto formativo e autoformativo desse profissional. Elegi as seguintes palavras-chaves: “assessoria pedagógica”, “formação docente”, “autoformação” e “narrativa”.

Lancei as palavras-chaves na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), e obtive o primeiro resultado:

QUADRO 1 – Investida inicial

Base	Palavra-Chave	Resultado Numérico
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)	Assessoria pedagógica	447
	Formação docente	21.863
	Autoformação	391
	Narrativas	35.286

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2024).

Os achados dessa primeira investida apresentaram um número muito grande de trabalhos, de modo que procedi com o processo de busca a partir de alguns “critérios precisos”. O primeiro foi o ano de publicação das obras, definindo como parâmetro os últimos dez anos, ou seja, 2014 a 2024.

QUADRO 2 – Critério 1

Base	Palavra-Chave	Resultado Numérico	Ano de edição 2014-2024
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)	Assessoria pedagógica	447	290
	Formação docente	21.863	15.668
	Autoformação	391	268
	Narrativas	35.286	25.484

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2024).

Os dados sob o primeiro critério sofreram reduções, porém, ainda se apresentaram muito altos, assim, procedi com o segundo critério, que foi a atualidade e a relevância do tema, a partir da “inteligência artificial” da plataforma, que mostra primeiro as teses ou dissertações que mais contemplam a palavra-chave escrita no seletor de busca e as que mais vezes foram pesquisadas. Atenta a esta forma de gerar dados da plataforma, fiz a opção de consultar somente as três primeiras páginas, entendendo que essas trariam as teses ou dissertações mais relevantes para minha pesquisa. Cada página mostra 20 pesquisas; logo, teria 60 pesquisas para cada palavra-chave, todas publicadas na última década.

QUADRO 3 – Critério 2

Base	Palavra-Chave	Resultado Numérico	Ano de edição 2014-2024	Três primeiras páginas
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)	Assessoria pedagógica	447	290	60
	Formação docente	21.863	15.668	60
	Autoformação	391	268	60
	Narrativas	35.286	25.484	60

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2024).

O número ainda se mantinha alto e precisavam ser reduzidos para oferecerem condições de análise. Sendo assim, percebi que eles estavam organizados por palavras-chave; fiz combinações entre elas, preservando a palavra-chave “assessoria pedagógica”. Desta forma, elegemos o terceiro critério e chegamos ao seguinte resultado.

QUADRO 4 – Critério 3

Base	Palavra-Chave	Resultado Numérico	Ano de edição 2014-2024	Três primeiras páginas	Combinação palavras-chave
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)	Assessoria pedagógica	447	290	60	60
	Assessoria pedagógica + Formação docente	21.863	15.668	60	12
	Assessoria pedagógica + Autoformação	391	268	60	2
	Assessoria Pedagógica + Narrativas	35.286	25.484	60	49

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2024).

O quarto critério foi o título das pesquisas, excluindo todas que não traziam as palavras “assessoria pedagógica”. Foram considerados os títulos que traziam as variantes “assessor pedagógico” ou “assessora pedagógica”.

QUADRO 5 – Critério 4

Base	Palavra-Chave	Resultado Numérico	Ano de edição 2014-2024	Três primeiras páginas	Combinação palavras-chave	Títulos
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)	Assessoria pedagógica	447	290	60	60	26
	Assessoria pedagógica + Formação docente	21.863	15.668	60	95	8
	Assessoria pedagógica + Autoformação	391	268	60	3	2
	Assessoria Pedagógica + Narrativas	35.286	25.484	60	49	1

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2024).

Após o processo de filtragem, por meio desses quatro critérios, ficaram 37 pesquisas que os atendiam plenamente. A princípio, esses trabalhos chamaram minha atenção pelo título, mas, a fim de imprimir maior rigor na escolha, detive-me à leitura dos resumos, buscando identificar neles os objetivos, a metodologia e os principais resultados obtidos. A leitura atenta do material selecionado deu-me condições de perceber a maneira como os pesquisadores organizavam seus escritos e sistematizavam as informações colhidas, além de observar como expressavam suas ideias em um texto curto. Esse processo de leitura dos resumos me levou a um novo critério, de forma que excluí todas as pesquisas que tinham como foco principal a sala de aula e seus atores (professores e alunos), uma vez que minha pesquisa se refere ao trabalho das assessoras externas. Assim, dos 37 estudos, restaram oito.

QUADRO 6 – Critério 5

Base	Palavra-Chave	Títulos	Leitura de resumos	Sem foco em sala de aula
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)	Assessoria pedagógica	26	26	3
	Assessoria pedagógica + Formação docente	8	8	2
	Assessoria pedagógica + Autoformação	2	2	2
	Assessoria Pedagógica + Narrativas	1	1	1

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2024).

Num segundo momento, analisei mais atentamente as oito pesquisas que restaram, realizando uma leitura dinâmica da introdução, da fundamentação teórica, da metodologia. Embora dinâmica, essa leitura deu base para reconhecer incríveis achados que, até certo ponto, tornaram difícil estabelecer com clareza um novo critério. Então, usei como recurso meu olhar subjetivo: por exemplo, apreciava a forma de abordagem das autoras, a maneira como elas compunham os itens da dissertação ou tese, o enfoque que davam a um determinado autor. Li também as considerações finais, para perceber como as problemáticas destacadas no início cederam lugar às sugestões de resoluções, bem como conhecer os resultados ou “produtos”, caso o estudo os trouxessem. Demorei-me nessa leitura, gostei, aprendi, li partes intensamente, outras mais à superfície do texto, mas todas as formas foram ricas, prazerosas e produtivas.

Independente do tema abordado, essa exploração colaborou para que eu vislumbasse um pouco mais as maneiras de organização de uma escrita acadêmica. Percebi que a dinâmica da escrita acadêmica permite muito de expressividade singular, mas coloca em lugares bastante

estáveis determinados padrões que a compõem, por exemplo todas tem os objetivos propostos, os conceitos base a serem analisados, a construção dos dados, a definição da metodologia etc. Para equilibrar a escolha, para além do meu olhar subjetivo, usei meus objetivos de pesquisa como parâmetro, com o olhar atento à centralidade da formação e autoformação da assessora pedagógica e para aqueles estudos que privilegiavam as narrativas como método de pesquisa, destaco as três que mais se aproximaram de minhas intenções investigativas: Argolo (2017), Carrasco (2020) e Schiavon (2020), respectivamente, duas teses de doutorado e uma dissertação de mestrado.

QUADRO 7 – Organização final dos estudos elegidos

Assessoria Pedagógica na Escola: uma prática de formação e desenvolvimento profissional do professor Pontificia Católica Universidade – PUC-SP	Autor: Argolo, Gabriela	
	Orientadora: Dra. Vera Maria Nigro De Souza Placco	
	Fonte: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21126	
	Tese de Doutorado	Ano de Defesa: 2017
	Cidade: São Paulo – SP	
A ação profissional do assessor pedagógico: diálogos acerca de sua trajetória Universidade Estadual Paulista – Unesp – Instituto de Biociência - Campos de Rio Claro	Autor: Carrasco, Ligia Bueno Zangali	
	Orientadora: Dra. Maria Antonia Ramos De Azevedo	
	Fonte: http://hdl.handle.net/11449/202189	
	Tese de Doutorado	Ano de Defesa: 2020
	Cidade: Rio Claro – SP	
Composição de Formador: narrativas (auto)biográficas como acordes do Formador – Professor Universidade Federal São Carlos – UFSCar – Campus Sorocaba	Autor: Schiavon, Tatiana De Camargo	
	Orientadora: Dra. Izabella Mendes Sant’ana	
	Fonte: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12284	
	Dissertação de Mestrado	Ano de Defesa: 2020
	Cidade: Sorocaba – SP	

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2024).

Na intenção de traduzir o encontro entre estes três estudos e meus propósitos de investigação, lanço-me ao desafio de transpor alguns aspectos que chamaram minha atenção e refleti-los, buscando construir um diálogo profícuo entre eles, minhas hipóteses e crenças educativas e meus objetivos de pesquisa, construindo, assim, os elos da “rede de interdependência”.

2.2.2 O entrelaçar sutil dos fios: a primeira pesquisa

Em sua tese de doutorado, Argolo (2017) desvela a relevância da assessoria pedagógica para os processos formativos ocorridos na realidade pesquisada. Ela parte da seguinte pergunta de pesquisa: a assessoria pedagógica, como proposta de formação centrada na escola, contribui para a formação docente? Na busca de explicações para a questão, reflete sobre o processo vivido nas supervisões individuais com duas assessoras externas que a apoiavam nas ponderações pertinentes ao contexto vivido e nas reflexões sobre suas demandas de trabalho. Para além do conhecimento pessoal alcançado, relata, também, a experiência institucional de assessoria pedagógica com especialistas em formação de professores, da qual ela, como coordenadora do espaço escolar, participava ativamente no planejamento e na realização. Essa estrutura formativa aponta inicialmente o comprometimento com os aspectos da cultura colaborativa nos processos de acompanhamento e desenvolvimento docente, o que fez aproximar-me de seus escritos.

Argolo anuncia que a instituição pesquisada, ora denominada “Jardim Secreto”, tinha clareza dos propósitos e das necessidades de formação dos professores daquele contexto e defende o espaço escolar como privilegiado para processos de formação continuada dos docentes, afirmando “que a escola deve promover diferentes propostas de formação de professores” (Argolo, 2017, p. 19).

O aprender a ser professor não é um percurso simples e precisa ser considerado como processual e não linear e em sua multiplicidade de dimensões (Placco, 1992). Variar as práticas formativas, mantendo relação reflexiva e analítica com as práticas ocorridas no contexto escolar, favorece o desenvolvimento de diferentes perfis de aprendizagem docente, tendo potencial para promover habilidades e competências favoráveis ao ensino, ampliar a possibilidade do crescimento profissional e articular o engajamento com os momentos formativos.

Argolo argumenta que o investimento na formação “não pode ser debitada apenas às iniciativas individuais e voluntárias do docente, mas tem de representar uma meta clara no projeto escolar-institucional” (Placco; Silva, 2009, p. 31). Em sua pesquisa, deixa transparecer que o “Jardim Secreto” assume a sua parte na responsabilidade da formação continuada de seus profissionais ao afirmar que “os encontros com assessoras são momentos cujo potencial é inestimável para promover a formação e o desenvolvimento profissional de toda a equipe” (Argolo, 2017, p. 20). A autora, dessa forma, defende a tese de que a escola é um *locus* privilegiado para a formação docente e que contar com diferentes parceiros nesse processo

favorece e amplia as possibilidades de reflexão e problematização da prática docente, revelando o caráter colaborativo estabelecido entre a equipe docente e a assessoria externa.

O aspecto da colaboração trazido por Argolo muito me estimula, uma vez que um dos propósitos que investigo é como o público pesquisado (assessoras pedagógicas) entende essa premissa e a percebe, ou não, na construção de sua autoformação. Compreendo a colaboração como um forte componente para estabelecer a troca de conhecimento com maior fluidez nas equipes, favorecer o desenvolvimento profissional e atuar no rompimento da fragmentação das práticas educativas que pode se estabelecer nos ambientes institucionais.

2.2.3 Tecendo saberes com outro elo da rede: a segunda pesquisa

Aprofundando no aspecto formativo da assessora pedagógica, em sua tese de doutorado, Carrasco (2020) vai em busca das ações profissionais que compõem a trajetória formativa do Assessor Pedagógico Universitário e toma como norte o seguinte problema de pesquisa: como tem ocorrido a ação profissional do indivíduo que exerce a função de Assessoria Pedagógica na universidade? A autora busca dialogar com a construção da trajetória formativa deste profissional e revela a importância do contexto profissional nesse processo. É esse ponto que chama minha atenção, uma vez que reconheço algumas similaridades entre nossos propósitos de pesquisa.

O *locus* em que Carrasco investiga a função da assessoria pedagógica é a universidade e, para isso, toma como campo de investigação três universidades nacionais, a saber: a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); e três universidades estrangeiras: a Universidad de Buenos Aires (UBA), a Universidad de La República Uruguay (UdelaR), e a Universidad Nacional de Tucumán (UNT).

Em meio a essa diversidade, Carrasco (2020, p. 19) teve a oportunidade de fazer “aproximações e/ou distanciamentos frente às diferentes realidades estudadas, que permitem olhar a trajetória profissional do Assessor Pedagógico Universitário, levando-se em consideração as distintas realidades institucionais”, mas informa que seu estudo não foi “comparativo porque o foco da pesquisa, está na organização do trabalho do Assessor, que é constituído de maneira diferenciada” e que a observação dos dados de pesquisa apontou peculiaridades nos contextos desses profissionais, o que inviabiliza o processo comparativo.

Como sabemos, as condições de trabalho dão o suporte para que as atividades profissionais se desenvolvam, regulam a relação entre o profissional e o conhecimento

necessário à realização da tarefa, bem como ajudam a moldar sua constituição profissional, de modo que torna essa “constituição” individual. Quando buscamos entender quais os caminhos para a autoformação, precisamos considerar essa questão.

Em seus estudos, a autora trouxe a história da criação da universidade nos três países pesquisados, revelando que ‘teorizar sobre Assessorias Pedagógicas Universitárias no Brasil é questão desafiadora, considerando que não existe, ao menos nas universidades públicas, uma função que tenha esta denominação oficialmente’ (Carrasco, 2020, p. 53). Isso amplia as dificuldades de conversar sobre a função com a expectativa de compreender seus limites e, especialmente, suas possibilidades de atuação, uma vez que os descritores do cargo apresentam diversidade de orientação e uma adaptação às funções, a partir das condições de trabalho encontradas na universidade. Segundo Carrasco (2020), a instabilidade da função compreende desde os aspectos de regulamentação do cargo até a falta de descritores claros que a orientem, fato que colabora para gerar fragilidades na função quando adicionadas aos aspectos de atuação, dificultando o trabalho de assessoria pedagógica.

Carrasco (2020, p. 207 e 208) revela, ainda, que, em um dos espaços pesquisados, ocorreram alguns avanços no sentido de assumir o cargo e a função oficialmente, mas afirma que “é possível ver que muitos espaços de assessoramento estão distantes de se envolverem com as responsabilidades pedagógicas” e que “o não desenvolvimento de todas as dimensões mencionadas pode gerar um assessoramento menos abrangente”.

Já em suas conclusões, ela traz a importância de legitimar o cargo e a função nas instituições universitárias e compor equipe de pessoal suficiente para organizar as tarefas de maneira colaborativa e equilibrada entre quantidade e qualidade para a realização do assessoramento. A pesquisadora defende que a formação continuada deve ser promovida pela instituição e levanta um grupo de saberes específicos para esse profissional, de forma que esses saberes podem se tornar conteúdo a ser tratado nesses momentos.

Se há busca pessoal na formação do Assessor, como verificamos, se a autoformação tem sido uma possibilidade de crescimento dos Assessores, tanto no Brasil como na Argentina e no Uruguai, vemos a necessidade de que existam **espaços formativos** específicos para este agente também **dentro da Instituição** (Carrasco, 2020, p. 252, grifos nossos).

Dessa forma, argumenta que a instituição é um espaço seguro de formação profissional, o que coaduna com autores na Educação como Placco e Silva (2009), Placco e Souza (2016) e Nóvoa (2009), que destacam a importância de o espaço profissional oferecer condições de

formação intencional e adequada ao contexto, uma vez que a abordagem profissional tem sua autonomia circunscrita às condições locais e, por este motivo, varia naturalmente.

2.2.4 Múltiplos olhares para compor os liames da rede: a terceira pesquisa

A dissertação de mestrado de Schiavon (2020) chamou atenção pelo fato de versar sobre a autoformação como um processo de construção profissional. Nesse caminho, a pesquisadora lança olhares sobre a sua própria prática para analisá-la e compreendê-la. Entendo que os percursos relatados por Schiavon (2020) estão bem próximos de meus propósitos, que buscam refletir sobre a autoformação e os caminhos percorridos pela assessora pedagógica para alcançá-la.

Outro ponto que me estimulou durante a leitura foi o fato de a pesquisadora usar, como dispositivo para a produção dos dados, as narrativas produzidas em ambiente de ateliê biográfico de projeto. Teve como problemática as questões: Como se dão os processos de formação do formador de professores na perspectiva de uma formação continuada a partir da dialogia entre o ato de formar professores e formar-se? Como ele atua? Como se constitui formador? Schiavon (2020) desenvolveu uma pesquisa-formação e, entendendo que o ato de formar é formativo, partiu em busca de proporcionar, a si e ao público-alvo, crescimento profissional. Essa busca foi frutífera, uma vez que a análise das narrativas revelou que:

(...) o desenvolvimento do movimento de formação do grupo abrangeu aspectos culturais, sociais e políticos, que mobilizaram os processos de aprender a aprender, o que aponta para uma necessidade de formação através das experiências vividas, assim como a constatação de uma formação permanente diante da conjuntura de relações que se estabelecem na intersubjetividade (Schiavon, 2020, p. 5).

O palco de pesquisa de Schiavon foi o município de Monte Mor, no estado de São Paulo, e o público-alvo foi o grupo de formadores desse município, que tem uma peculiaridade: “o formador de professores nessa pesquisa como também exercendo o papel de professor em sala de aula, ou seja, vivencia concomitantemente ao ato de formar outros professores os desafios da sala de aula” (Schiavon, 2020, p. 11). Esse enquadre permite a multiplicidade de olhares e reflexões, considerando que o sujeito pesquisado vive os dois papéis e pode colher aprendizagem a partir da reflexão sobre as duas práticas.

A autora faz um trabalho encantador ao comparar o processo de pesquisa vivido ao de composição de uma melodia e traz, para as análises, olhares sensíveis sobre autoformação, na apreciação compreensiva e interpretativa do processo, visando “potencializar suas

singularidades e identificar as marcas que integram o processo de formar e/ou formar-se” (Schiavon, 2020, p. 11).

Traz para seus estudos, ainda, a questão da memória e a investiga como fonte de análise para as subjetividades que impactam o desenvolvimento da autoaprendizagem e favorecem a reflexão consciente de suas possibilidade e limites.

Ler partes dessa dissertação de mestrado me fez recordar os estudos de Placco e Souza (2006), nos escritos do livro *Aprendizagem do adulto professor*, que trazem a memória, a subjetividade e a metacognição como dispositivos de aprendizagem docente, bem como a importância do outro nesse caminho.

Em sua pesquisa, Schiavon (2020) relata como o grupo de formadores pesquisado se constituiu e como esse grupo organizou o próprio processo formativo, no qual compôs base para as primeiras reflexões sobre a importância da autoformação e das condições formativas que a Prefeitura que abrigava o grupo oferecia. Dessa forma, a autora faz menção à importância das condições do contexto para o processo autoformativo quando este está apoiado em um espaço profissional.

Ela também destaca a autonomia do grupo para construir seus referenciais teóricos e de estudo como primeira condição favorável:

Nessa ação buscou-se conhecer com base em diferentes referências como vinham acontecendo os processos de formação continuada, quais paradigmas usados e conteúdos trabalhados, entre outras orientações que visavam elucidar as práticas dos formadores (Schiavon, 2020, p. 17).

Outra condição para o processo autoformativo foi a possibilidade de o grupo fazer o diagnóstico das expectativas formativas da rede de professores municipais. Salienta essas duas condições como favoráveis, para o grupo pesquisado, no desenvolvimento da visão da dialogicidade da relação formativa.

A autora aponta que o ato de formar é formativo e que a reflexão sobre como estabelecer relação didática entre esses dois polos de atuação (professor/formador) favorece a autoformação, uma vez que a reflexão sobre a prática colabora para a aprendizagem e amplia sua condição crítica: “é em si um dos processos de formação do formador, pois o coloca a aprender partindo das necessidades de seu grupo e o instiga a justificar suas práticas diante dos desafios” (Schiavon, 2020, p. 97) e faz com o ser formador aprenda com o ser professor, aprimorando o fazer de ambos.

É no diálogo (interno e externo) que os sujeitos se encontram, refletem sobre seus contextos, buscam soluções – apoiados nas ponderações dos parceiros mais experientes – e tomam decisões sobre seus próprios caminhos formativos e sobre os caminhos que ofertam para aqueles que pretendem formar. A parceria é a condição que se busca quando estabelecemos o diálogo formativo; assim, o trabalho da assessora pedagógica externa deve se favorecer dessa premissa, no sentido de construir saberes para si e colaborar para que o outro avance nesse processo.

As contribuições desse estudo foram fundamentais para ampliarmos as referências e possibilidades de investigação que o tema oferece e trouxeram à baila importantes reflexões sobre colaboração, formação continuada e autoformação, entre outros elementos que giram em torno da ação da assessoria pedagógica. Assim, o estudo correlato ora apresentado foi nessa direção, visando especificamente a assessora pedagógica externa, trazendo informações complementarmente importantes para nossa pesquisa. Porém, não me permitiram alcançar todas as intenções desta dissertação.

Pretendo agora investigar em outros elos de minha “rede de interdependência” e lançar mão do arcabouço teórico e acadêmico que versa sobre a assessora pedagógica, sua autoformação, o processo de formação continuada, a colaboração e a importância do ambiente profissional para o seu processo formativo, na busca de fundamentar minha argumentação.

Esses assuntos precisam ser refletidos à luz de teorias e conhecimentos epistêmicos, na intenção de encontrar guarida, esclarecimentos e compreensão de minha parte.

Com essas reflexões, adentro para o segundo nível da revisão de literatura que é a fundamentação teórica.

2.3 Exploração, diálogo e referências

2.3.1 Fundamentação teórica: notas introdutórias

Todo conhecimento verdadeiro deriva de uma necessidade.
(John Dewey)

Trazer à superfície reflexões acerca da assessora pedagógica externa e seus processos profissionais, no limiar de sua atuação formadora, requer levantar questões e realizar investigações à luz de constructos teóricos, a fim de subsidiar o olhar a respeito da autoformação, da formação continuada, do papel do formador, dos processos colaborativos e

da importância do ambiente profissional no decorrer de sua atuação. O diálogo, considerado como premissa propulsora de aprendizagem em si e do outro, é recurso inesgotável de possibilidades de formar e ser formada na e pela relação educativa, uma vez que:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (Freire, 1987, p. 50).

Parto da necessidade de dialogar e conhecer um pouco mais cada tema, para assim “pronunciar” meus achados como novos “conhecimentos verdadeiros” acerca das particularidades da autoformação da assessora pedagógica.

No entanto, é necessário reconhecer que, no movimento de pesquisa, ao optar pelas teorias que sustentarão o estudo, imperiosamente, o pesquisador estará falando si, de suas preocupações, do modo com vivencia determinados valores e crenças educativas e de como o arcabouço teórico corrobora para elucidar suas proposições, provocar outras e até contrapor um pensamento prévio. Nesse momento da escrita, encara a difícil tarefa de fazer escolhas teóricas com base em suas intenções e isso “lhe exige um triplo respeito: a quem ela se dirige, aos autores citados e a si mesmo” (Freire, 1981, p. 8). Quando o pesquisador escolhe, precisa saber por que o faz. É com essa consciência e disposição que deve partir para uma leitura atenta e cuidadosa, na intenção de encontrar respostas para perguntas nem sempre singelas e, nesse processo, assumir como desafio a escrita em um texto coerente, que componha o diálogo entre as bases teóricas e suas pretensões de pesquisa.

Assim, os conceitos que dão o arcabouço teórico para esta dissertação estão entrelaçados entre si. No entanto, a similitude entre eles não exclui suas particularidades, nem apaga a essência de cada um. Nesta fundamentação, tratarei deles de maneira separada, sem deixar de reconhecer que juntos compõem conhecimentos que nos ajudam a melhor compreender a atividade autoformadora da pessoa.

Durante o processo de busca por referenciais teóricos, deparei-me com uma importante diversidade de escritos, abordando, preferencialmente, o saber docente e suas práticas e, em menor quantidade, escritos que abordam o assessor pedagógico e suas práticas. Por isso, e também porque encontro muitas semelhanças entre os objetivos e atividades desses profissionais, proponho uma aproximação das prerrogativas das funções de docente/assessor, quando me referir ao trabalho formativo. Por exemplo, são aproximáveis no fazer do planejamento, no domínio do conteúdo abordado, nas condições propícias de intervenção,

orientação e encaminhamento, nas estratégias de ensino, na maneira adequada de se estabelecer relações com princípios de afeto e respeito e em todas as considerações feitas até este momento. Todo esse saber-fazer docente, a meu ver, aproximam-se das práticas de assessoria pedagógica externa quando ela remete à formação de professores.

Este é o momento em que me encontro como pesquisadora, e, para iniciar esse diálogo, resgato que as participantes desta pesquisa são as assessoras pedagógicas externas e que o ambiente profissional em que sua ação está circunscrita é uma instituição de ensino privado que atua no segmento de proposição de material didático. Essa instituição oferece para as unidades parceiras um serviço de assessoria pedagógica externa, com foco na implantação e no acompanhamento das diretrizes pedagógicas contidas nesse material. O trabalho se inicia dessa forma, porém, transborda para outras necessidades que a unidade possa apresentar e, por vezes, assume os aspectos de formação continuada de gestores, coordenadores pedagógicos e professores.

2.3.2 Saberes prévios necessários à assessora: experiência, reflexão e prática

Considerando que cada realidade institucional produz cultura e demandas profissionais próprias, para ser assessora pedagógica no ambiente profissional em que transito, é condição ser Pedagoga por formação universitária e ter experiência profissional prévia como professora, coordenadora ou diretora, em escolas da rede pública ou privada.

Essas exigências se dão pela natureza das tarefas que a profissional realizará para o desempenho da função de assessoria, e pelas expectativas dos saberes voltados à posição de formadora que a condição lhe atribui. Presume-se que ter sido professora lhe dará experiência em conduzir grupos em processo de aprendizagem, em ordenar o conteúdo a ser estudado, em estabelecer a intencionalidade educativa entre o objetivo de ensino, o conteúdo, a realidade e as ações que colocará em seu planejamento, da mesma maneira que o fato de ter sido coordenadora ou diretora dará repertório para entender os aspectos pedagógicos e a organização de espaços escolarizados.

Além desses saberes prévios, devemos considerar a provisoriidade do conhecimento e precisamos aceitar que a cultura e o clima organizacional (Lück, 2017) são dinâmicos e interferem diretamente na articulação do profissional entre seus saberes e as demandas do cotidiano, favorecendo, ou não, a produção de conhecimentos, crenças e valores novos pelo profissional.

Realizar o assessoramento pedagógico em diferentes espaços escolares exige flexibilidade e ponderação entre os conhecimentos sobre gestão escolar e pedagógica, sobre a realidade que se assessora, da mesma forma que exige a compreensão de saberes específicos para a formação e docência. Segundo Tardif (2014, p. 36), “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

É na articulação dessa pluralidade de saberes, portanto, que a assessora pedagógica desenvolve habilidades que envolvem seu trabalho cotidiano e, por meio dele, amplifica seus “saberes específicos”. Esses saberes “(...) brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser” (Tardif, 2014, p. 39). Essa profusão de diferentes campos de conhecimento oriundos da própria experiência constitui-se em saberes profícuos ao saber-fazer da assessoria e dá, à profissional que o exerce, boas oportunidades de desenvolvimento pessoal.

Esse desenvolvimento profissional, entretanto, não se dá somente pela existência dos saberes prévios e dos adquiridos pela experiência; ele se fortalece pela reflexão sobre a prática de maneira crítica e consciente, “conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação”, conforme ensina Schön (1990). Entende-se a reflexão sobre a prática como condição importante do trabalho de assessoria, uma vez que ela colabora para que a assessora desenvolva sua capacidade reflexiva individual e, por conseguinte, coletiva, fato que amplia suas possibilidades de atuação.

Segundo Freire (1987), ao preparar os planos de aula ou escolher os conteúdos que serão ensinados, o educador passa por um processo de reflexão crítica entre o que ensinar, o porquê ensinar e o como ensinar, levando em consideração o contexto de ensino. Esse movimento reflexivo, a assessora pedagógica externa vive, ao planejar as sequências didáticas que serão utilizadas na formação das equipes docentes. Ao construir seu “plano de aula”, ela coloca em jogo seus saberes sobre o conteúdo, a didática, a metodologia, o conhecimento do contexto e considera o conhecimento prévio do professor. Dessa maneira, ela tem a oportunidade de refletir de forma intencional sobre esses polos e construir seu autoconhecimento.

Outro saber importante a ser aprimorado constantemente pela assessora é a habilidade para realizar as intervenções pedagógicas. Enquanto função de intervenção, o assessoramento se converte, em si, em uma situação de produção pedagógica conjunta, na qual os saberes e fazeres das práticas pedagógicas podem ser problematizados com empatia.

Agir levando em conta esses saberes é um processo de aprendizado da docência, a qual envolve uma dimensão afetiva (PLACCO, 2002), como a habilidade de relacionar-se e de gerenciar relações, e uma dimensão política, que implica conhecer os valores dos alunos e atuar em função deles, sem abrir mão de seus próprios valores (Placco; Souza, 2006, p. 75).

A habilidade de fazer intervenção com essa clareza que nos ensinam Placco e Souza talvez seja o aprendizado mais desafiador do processo de assessoramento, e a sua eficácia é fundamental para o avanço dos dois sujeitos envolvidos, a assessora e o docente. Dessa maneira, a assessora não deve se afastar da atribuição de articuladora e mediadora entre os conhecimentos pedagógicos e as práticas educativas percebidas e, em situação de intervenção, precisa atentar para as dimensões presentes neles.

Segundo Placco e Souza (2006, p. 76), “Almeida (2000) argumenta que, quando o professor pode se expressar para o outro, sabendo-se escutado e não julgado, passa a se ver e se escutar e, muitas vezes, engendra mudanças a partir de sua própria reflexão”.

Nessas circunstâncias, a assessora desenvolve o papel de “amigo crítico” (Placco; Souza, 2006, p. 82) e precisa ser assim legitimada. Caso os participantes dos processos formativos não a validem, suas intervenções tendem a alcançar baixa capacidade de transformação. “A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes.” (Freire, 1987, p. 44).

Os elementos constituintes de que nos fala Freire são a reflexão e a ação, que constituem as duas dimensões da palavra. Sendo a intervenção, muitas vezes, proposta pela palavra do formador, esta precisa ser validada, caso contrário, se torna “palavreria”. Quando validadas, podemos reconhecer o papel de amigo crítico estabelecido. Seus conhecimentos e competências relativos ao universo escolar e ao manejo das situações de intervenção com habilidade colaboram com o desenvolvimento docente tanto quanto com o seu próprio e, por conseguinte, com o da própria instituição à qual pertence, que coletivamente avança com esse processo.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca das ideias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 1987, p. 45).

Sendo assim, a dialogicidade presente na relação formativa entre a assessora e os docentes é condição de trabalho e desenvolvimento do seu saber experiencial, “a noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica” (Dominicé, 1986, p. 150).

Dessa forma, podemos aludir que os saberes envoltos na assessoria não são uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; eles se manifestam por meio de relações entre a assessora, o conhecimento e os outros profissionais, “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua (...)” (Nóvoa, 1992, p. 26), reverberando para todo universo educativo com o qual ela tem contato profissional, revelando sua natureza de partilha e cunho social.

A partir dessas considerações sobre os saberes prévios e sua conexão com os conceitos apresentados (dialogicidade, reflexão crítica, saberes experienciais, intervenção, amigo crítico), temos um panorama primeiro da complexidade da função que envolve a assessoria e dos princípios (trabalho colaborativo, respeito, estudo, valorização dos conhecimentos prévios, mediação) com os quais a assessora elabora seu trabalho. Posto isso, podemos partir para outros pontos de reflexão, como, por exemplo, os saberes sobre o que é formação, na perspectiva do formador.

2.3.3 Intencionalidade da formação e do formador – desenvolvimento pessoal do formando, compromisso com mudança de práticas na escola e transformação social

Nas últimas décadas, pudemos observar que a Educação vive intensos processos de revisão de suas concepções de criança, infância, adolescência, aprendizagem, currículo, práticas de ensino, organização dos espaços educativos, práticas de avaliação, mudanças nos modelos de gestão, entre outros. Esse processo de revisão inquieta diretamente a escola e o professor, apontando para a necessidade de serem adotadas novas formas de atuação educativa.

Concomitante a esse processo, desenvolve-se uma sociedade cada vez mais impactada pelo mundo científico e tecnológico, no qual a comunicação e suas formas de ocorrência sofrem modificações relevantes e a informação dissemina-se velozmente. O fenômeno tecnológico também inquieta a escola, sua forma de gestão e o trabalho docente.

Considerando que na sociedade contemporânea a transformação é rápida e faz surgir novas demandas educativas a todo momento, cabe à Educação a responsabilidade de desenvolver os indivíduos de maneira crítica e reflexiva diante dos fatos do mundo, capazes de se tornarem cidadãos globais e, ao mesmo tempo, transformadores locais das comunidades em que vivem. Diante dessa responsabilidade, também é necessário refletir sobre o que se espera do professor e de sua formação, bem como sua importância profissional para a sociedade. Segundo Marcelo García (1999, p. 11), “pouco a pouco, a Formação de Professores está a

transformar-se numa área válida e complexa de conhecimentos e investigação, que oferece soluções e por sua vez, coloca problemas aos sistemas educativos”.

Dessa maneira, a formação de professores se torna uma importante estratégia para contribuir com os resultados esperados na melhoria da qualidade na educação e deve ter o propósito de desenvolver o professor em todas as suas dimensões³, além de orientar a sua prática educativa. “É nessa direção que tenho trabalhado a formação de professores, considerando-a do ponto de vista de um conjunto de dimensões que são avocados quando os processos formativos têm lugar” (Placco, 2006, p. 251).

Na obra, *Formação de professores para uma mudança educativa*, Marcelo García (1999) apresenta cinco orientações que servem de suporte aos processos formativos – acadêmica, tecnológica, personalista, prática e social-reconstrucionista – e alerta para não as entender como “perspectivas exclusivas, mas sim complementares desde que seja claro o modelo de professor que se assume e que se pretender formar” (Marcelo García, 1999, p. 13). O autor também informa que:

Para além das orientações conceptuais, referimos algumas teorias que com maior ou menor elaboração tem vindo a contribuir para a construção do edifício conceptual da formação de professores. Analisamos algumas teorias sobre a mudança dos professores, a aprendizagem dos adultos, as etapas de desenvolvimento dos professores, as etapas de preocupações e os ciclos de vida dos docentes (Marcelo García, 1999, p. 13).

No decorrer da obra, o autor afirma que existem fases na formação de professores – *formação inicial, formação durante o período de iniciação e desenvolvimento profissional* – e considera que são diferentes entre si, ressaltando que:

Ainda que defendamos que a formação inicial deve estabelecer ligações significativas com o desenvolvimento profissional dos docentes, parece-nos que, quer institucional, organizacional, quer curricularmente, existem diferenças notáveis que é necessário manter para se poder analisar com alguma clareza os diferentes momentos e componentes da formação de professores (Marcelo García, 1999, p. 13).

A partir das considerações de Placco (2006) e Marcelo García (1999), podemos perceber como é densa a tarefa formativa que tenha como propósito “formar cidadãos plenos, capazes de intervenção digna, produtiva e consistente na sociedade” (Placco, 2006). Ao planejar a formação, o formador precisa levar em consideração as dimensões trazidas por Placco (2006),

³ Dimensão técnico-científica; Dimensão da formação continuada; Dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico; Dimensão dos saberes para ensinar; Dimensão crítico-reflexiva; Dimensão avaliativa; Dimensão ético-política (Placco, 2006).

as orientações e as fases abordadas por Marcelo García (1999), da mesma maneira que precisa conhecer as teorias que embasam e discutem a formação docente e a aprendizagem do adulto professor. Esses aspectos darão o contorno geral da formação

Na busca de reconhecer o conceito de formação docente, Marcelo García (1999) recorre a diferentes autores e analisa seus posicionamentos, defendendo, ele mesmo, o seu conceito:

(...) é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem, através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimento, competências e disposições, e que lhes permite investir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (Marcelo García, 1999, p. 26).

Conhecer e compreender as dimensões, as orientações e as teorias que apoiam o trabalho formativo e reconhecer a fase em que o docente se encontra, tendo ciência do conceito do que é formação, é essencial para o formador qualificar suas ações e definir seus propósitos formativos, dentro do enquadre teórico da área de conhecimento a que se dedica profissionalmente.

Para além de ter clareza dos aspectos requeridos no processo de trabalho que envolve a formação docente, o formador precisa estar atento ao fato de que:

Não se pode perder de vista que lidar com o desenvolvimento profissional e a formação do educador é lidar com a complexidade do humano, com a formação de um ser humano que pode ser sujeito da transformação de si e da realidade, realizando, ele mesmo, essa formação como resultado de sua intencionalidade (Placco, 2006, p.255).

A partir de Placco (2006), podemos entender que a intencionalidade da pessoa que se forma, ou seja, o professor, é fundamental para que seu desenvolvimento profissional avance, sendo o professor e sua intencionalidade parte considerável para que o processo formativo alcance o sucesso esperado. Para além desse fato, contudo, é necessário considerar a importância da “intencionalidade formativa” no tocante ao desenvolvimento humano.

(...) o que se vive lá só ocorre pela intermediação do afetivo em relação ao cognitivo, ancorado no ético-político. Só quando há uma real comunicação e integração entre os atores do processo educativo da escola, há a possibilidade de emergência de uma nova prática docente, em que movimentos de consciência e de compromisso se instalam e se amplificam (...) (Placco, 2006, p. 255).

Não podemos acreditar que o aprimoramento das práticas educativas se dá somente com as conotações funcionalistas do fazer docente ou da prescrição de ações com base em competências. É preciso prever processos formativos que tenham como intenção o desenvolvimento integral do docente, a partir dos seus saberes prévios, considerando seu contexto histórico, social e local e levar em conta as finalidades da educação contemporânea, distinguindo-as em seu caráter neoliberal, para contrapô-las, de forma crítica e reflexiva, a seu caráter para o desenvolvimento social.

De forma intencional, o formador pode propor uma abordagem e organização curricular que colabore para desenvolver o pensamento crítico e reflexivo do docente, diante das problemáticas encontradas no contexto escolar, sem deslocá-las do tempo histórico vivido, mas contextualizando-as e discutindo-as de forma temática a partir da prática e suas relações com as teorias que as sustentam.

Quando assim intencionalizada, a formação tem potencial para externar o afetivo e valorizar os saberes já existentes, aumentando o sentido e o significado das discussões, de forma a respeitar as particularidades do ser humano que o compõem e promover o engajamento formativo do docente e do formador.

Partindo desse contorno teórico e compreendendo a sua relevância para qualificar as ações do formador, sigo provocada pela leitura do texto “O que é formação? Convite ao debate e à proposição de uma definição” (Placco; Souza, 2013), e coloco-me em movimento de reflexão na busca de melhor compreender o trabalho do formador.

Não negamos nem rejeitamos essa centralização da formação, na perspectiva do desenvolvimento e do processo individual do professor. O que enfatizamos é a necessidade e a possibilidade de um outro olhar, de olhar a formação sob outro ponto de vista, de um lugar que se acha nas sombras, que não está sendo olhado. Assim, se ficarmos – como formadores que somos – a olhar predominantemente a ação do sujeito que aprende, podemos perder a perspectiva da relação, do coletivo, do que entendemos como “aprendizagem do adulto professor” – aprendizagem no coletivo, com o outro. E nos perguntamos: e o outro, o formador? Como sua ação favorece esse desenvolvimento (Placco; Souza, 2013, p. 13).

Digerindo essas perguntas mais demoradamente e remetendo às minhas próprias vivências como formadora, volto-me ao sujeito formador e significo que constituir-se nesse papel requer, naturalmente, percorrer caminhos de profissionalização que estão centrados, também, em crenças e valores e na maneira subjetiva que cada um significa suas experiências e no movimento de atribuição e pertença vivido nesse processo:

Concorrem ainda, nesse processo, a história singular do sujeito, construída enquanto vida pessoal e profissional (...) Dubar (2005, 2009), sociólogo que tem embasado nossos estudos sobre constituição identitária, define-a como processo caracterizado por um movimento dialético vivido pelo sujeito entre as atribuições (aquilo que os outros lhe dizem/esperam que ele seja) e as pertencas (identificações ou não identificações do sujeito com as atribuições que lhe são conferidas). Então, a identidade é um processo extremamente complexo, que envolve todas as dimensões do sujeito e do social, o passado e o presente, o biográfico e o relacional (Placco; Souza, 2017, p. 13)

Um ponto importante no processo de constituir-se formadora é desenvolver um sentimento de pertença em relação à função/profissão, a partir das atribuições do outro quanto à função reconhecida e atribuída pelo outro (Dubar, 2005)⁴, seja esse outro a instituição em que trabalha a formadora, os colegas de profissão ou o grupo docente ao qual se dirige como formadora.

O processo de constituição identitária é essencial e funciona como motriz na construção do seu saber-fazer e saber-ser. Reconhecer-se como formadora e tomar esse papel como sua pertença é o primeiro passo para aceitar os fazeres, a complexidade e a dialogicidade dessa profissão.

E isso ocorre na medida em que o sujeito singular escolhe, de modo consistente e coerente com sua história e com as relações para com a realidade em que atua, que atribuições assumirá, com quais expectativas se identificará, entre todas que lhe são propostas pelos outros – sendo UM (Placco; Souza, 2017, p. 14).

Outro aspecto essencial nesse constituir-se, é entender a importância do estudo como base para seu desenvolvimento pessoal e condição necessária para planejar as formações.

Se o trabalho do formador implica desenvolvimento profissional e formação de professores, deve incluir o estudo e a crítica das teorias; deve permitir-lhe aprofundar a crítica à sua prática e à prática da escola, e, nestes estudos e críticas, deve permitir – e incentivar – o aparecimento de contradições entre aquilo que se propõe como fundamentos teóricos e a prática cotidiana das escolas; deve gerar questionamentos nos valores e crenças dos professores, em geral (Placco, 2006, p. 254).

Concebe-se aqui que a objetivação das ações formativas não é uma prescrição de tarefas ao modelo behaviorista ou uma construção desconexa ou isolada. Essas ações requerem ser pensadas, compreendidas e planejadas de maneira a possibilitar a criticidade do docente e do formador e precisam dialogar com o contexto do grupo ao qual se direcionam para favorecer

⁴ “Denominaremos atos de atribuição os que visam a definir “que tipo de homem (ou de mulher) você é”, ou seja, identidade para o outro; atos de pertencimento os que exprimem “que tipo de homem (ou de mulher) você quer ser, ou seja, a identidade para si” (Dubar, 2005, p. 137).

“o aparecimento das contradições” e ter intencionalidades, objetivos formativos e conteúdos a serem discutidos como seu contorno mais específico. Marcelo García (1999, p. 21), citando Berbaum, afirma: “Para Berbaum (1982), uma acção de formação corresponde a um conjunto de condutas, de interações entre formadores e formandos, que pode ter múltiplas finalidades explícitas ou não, e em relação às quais existe uma intencionalidade de mudança”.

Tomando a intencionalidade de mudança como norteadora para a definição dos objetivos de aprendizagem, desvela-se a pluralidade dos processos formativos que podem ser criados, o que torna improvável definir uma lista de atividades da qual a formadora toma posse e executa. Porém, pode-se partir do contexto e de crenças e valores educativos que se quer desenvolver nos docentes para prever boas estratégias e, assim, facilitar as aprendizagens esperadas em direção às mudanças intencionalizadas.

Uma peculiaridade das acções de formação é que se desenvolvem num contexto específico, com uma determinada organização material e com certas regras de funcionamento. Nesta estrutura, o formador, sozinho ou com os formados, escolhe os meios, os métodos, os objetivos específicos e as formas de avaliação (Berbaum, 1980) (Marcelo García, 1999, p. 21).

A profissional que exerce a assessoria pedagógica externa, em função formativa, precisa desenvolver a perspicácia de entender a formação não somente como a tarefa dirigida ao desenvolvimento do outro, mas também como tarefa sua. Cabe ao formando significar e dar sentido ao que aprende, e, sendo a formação tarefa da formadora, cabe a ela organizá-la de maneira sistêmica, com escolha de estratégias engendradas nas teorias de ensino e que se revelem, na execução, como atividades práticas e intervenções dialogadas.

Envolver-se no movimento de estudo e construção do seu “eu formador”, incorporá-lo, refletir sobre ele, descobrir suas próprias fragilidades e potencialidades, reconhecer os recursos já construídos e ter sensibilidade para perceber os que ainda precisam ser construídos é um caminho árduo de desenvolvimento profissional, porém, fundamental para que a assessora encontre ou desenvolva em si os elementos necessários (conhecimento teórico, didático, metodológico, do contexto, princípios de interação, postura problematizadora) para trabalhar a formação e estar diante do “seu” público. Como ensina Nóvoa (1992, p. 25): “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.”

Saber sobre os elementos que compõem a prática formativa e como eles se engendram nas ações formativas, corroborando o objetivo eleito e o conteúdo a ser aplicado, é imperioso

para atingir um processo formativo eficaz e significativo para o desenvolvimento integral dos indivíduos envolvidos.

Dessa forma, ter certa compreensão do saber-fazer e articular os elementos que o compõem é importante, considerando que, na maioria das vezes, o público a ser “formado” são docentes que vão buscar na assessora formadora o encontro desses elementos, para, assim, credibilizá-la e encará-la como um amigo crítico, permitindo, consciente ou inconscientemente, que suas intervenções os façam refletir e avançar.

Caso a assessora reconheça em si mesma a fragilidade em alguns desses aspectos, precisa se dedicar a fortalecê-los, formar-se, seja em estudos pessoais, acadêmicos ou em diálogo com outros profissionais do ambiente em que convive, pondo em prática para si a premissa de que o meio também é formador.

Para além dela própria e de suas reflexões sobre seus saberes e pontos que requerem atenção na construção de sua profissionalização, a instituição junto a qual desenvolve suas funções precisa reconhecê-la como formadora, credibilizá-la e investir no seu desenvolvimento pessoal e profissional, de forma a aprimorar suas competências e habilidades formativas. Como citado anteriormente, o investimento na formação “não pode ser debitado apenas às iniciativas individuais e voluntárias do docente, mas tem de representar uma meta clara no projeto escolar-institucional” (Placco; Silva, 2009, p. 31), dado que:

Oferecer subsídios ao formador, com uma definição clara do que é formação, pode auxiliá-lo na elaboração do seu plano de formação. Um plano de ações que envolve o **seu fazer**, tanto quanto o fazer do formando ou do grupo de formandos, pois pensa a integração entre ambos, na construção de novas práticas educativas. Pensar apenas no que o outro vai fazer, sem se colocar no processo, desvia o foco das relações e do coletivo (Placco; Souza, 2013, p. 14, grifos das autoras).

Considerando as circunstâncias do trabalho do formador, é normal que a assessora pedagógica externa sinta a pressão, ou que não consiga, no início, conjurar todos os elementos necessário à formação. Por isso, o valor da experiência, da postura problematizadora e reflexiva diante da própria prática e da experiência construída no decorrer do saber-fazer e do saber-ser de formador são tão valiosos e constituintes de sua autoformação.

2.3.4 Autoformação, autonomia e liberdade: a travessia do aprender a ser

Para trazer à baila referenciais teóricos que traduzam o conceito de autoformação numa perspectiva centrada no terreno profissional, é preciso considerar a travessia histórica de outras

duas ideias: a da formação continuada e a das histórias de vida. Trata-se de entender essas duas ideias como uma dupla face do mesmo contexto, que ocorrem juntas no desenvolver da vida e da profissão.

Até o final da década de 1980, a ideia que se tinha para os momentos de estudo do professor era o da reciclagem, da capacitação ou do treinamento, que traziam como premissa a perspectiva da aprendizagem como algo memorístico ou padrão, no qual o professor aprendia modelos ou absorvia propostas prontas e as aplicava no seu cotidiano de trabalho, como se fosse possível a justaposição dos conteúdos circulados na capacitação com as necessidades da sala de aula. Tais ideias desconsideravam a autonomia docente, suas circunstâncias de trabalho e a forma própria de aprender do adulto professor.

Avançando na compreensão sobre a aprendizagem e profissão docente, eclode um movimento no âmbito da formação que luta pela redemocratização da formação e traz como proposta a abordagem existencial⁵ e a manifestação das histórias de vida como possibilidade epistemológica para o campo da formação docente (Nóvoa, 1992). O termo educação continuada começa a ser utilizado como resposta contrária ao modelo até então praticado e traz, em seu bojo, a concepção de uma formação reflexiva, que considera a teoria e a prática como pontos cruciais no desenvolvimento docente, reconhecendo as fases da evolução profissional numa perspectiva de aprendizagem que se estende ao longo da carreira.

É importante destacar que se entende formação continuada como um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo (Placco; Silva, 2009, p. 26-27).

Esse processo “complexo e multideterminado”, “que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades” e “introduz uma fecunda inquietação”, reside na perspectiva do aprimoramento profissional docente que vislumbra o desenvolvimento de habilidades reflexivas e críticas sobre si e suas práticas, sobre as condições reais e sociais nas quais elas se

⁵ O filósofo dinamarquês Soren Kierkegaard (1813 – 1855) é conhecido como o fundador do existencialismo. Ele modificou as palavras de outro filósofo importante, René Descartes, para expressar o seu posicionamento. Em vez de “Penso, logo existo”, Soren acreditava que “Existo, logo penso”. Porém, o existencialismo só começou a ser praticado como psicoterapia no fim de 1959, após a realização do Simpósio de Psicologia Existencial e Psicoterapia nos Estados Unidos. Na perspectiva da formação docente, a abordagem existencialista enfatiza a importância da experiência individual e coletiva, da autenticidade e da reflexão, valorizando a liberdade, a responsabilidade e a busca de significado no fazer docente.

desenvolvem e sobre as teorias que as sustentam, incorporando os produtos reflexivos desse processo, no conjunto dos saberes de sua profissão. Esta fecunda inquietação que a formação continuada tem o propósito de provocar pode ser promotora do desenvolvimento da cultura profissional e organizacional dos espaços educativos que conjuram as equipes docentes e, por meio dela, pode-se desenvolver no professor as características da sua profissionalidade.

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas (Nóvoa, 1992, p. 12).

Quando conferimos à formação docente um processo de aprendizado ao longo da carreira, também estamos atribuindo a ela as condições de produção de histórias de vida e assumindo suas características de subjetividade, uma vez que favorece a percepção de si e do outro, num movimento dialético de aprendizagem. Assim, podemos reconhecer o território formativo como viabilizador para o autoconhecimento e o reconhecimento do espaço vivido de maneira consciente e crítica.

Aprofundar o olhar sobre o conceito de formação continuada nos leva a adentrar os caminhos das histórias de vida e da autoformação profissional e encontrar, nesse percurso, a definição de Gaston Pineau, fazendo uma autorreferência a outro texto seu, escrito em 1983 com Marie-Michèle: “Mais que em função de uma matéria, de um meio ou de um modo particular de aprendizagem, abordamos a autoformação numa problemática de poder, definindo-a formalmente como a apropriação por cada um do seu próprio poder de formação (PINEAU; MARIE-MICHÈLE, 1983)⁶” (Pineau, 2014, p. 91).

No capítulo apontado, Pineau se dedica ao fortalecimento do conceito de autoformação e o hospeda sincronicamente junto com a heteroformação (a ação do outro), a ecoformação (a ação do meio) e a dimensão do eu (a autoformação), subjetivados em um processo de dialetização entre si.

Pineau chama de teoria tripolar de formação esses três movimentos formativos: heteroformação, que são os saberes que emergem das relações sociais e culturais do indivíduo e que ocorre em processo contínuo; ecoformação, que são os saberes produzidos pela maneira como o indivíduo significa suas experiências em conformidade ao meio ambiente físico e suas condições, ampliando seu sentido em relação ao contexto vivido; e autoformação, que consiste

⁶ Nesta citação, Pineau retoma uma definição expressa em uma obra anterior, *Produire Sa Vie Autoformation et Autobiographie*. Pineau, Gaston; Marie-Michèle. Editions Sant Martins. Jan 01, 1983. Edição Francesa.

na apropriação de saberes pelo próprio indivíduo, tornando-se responsável pelos seus processos de aprendizagem e saber-fazer com autonomia.

Essa forma aparece com o indivíduo e, nessa fase, é antes de mais nada o produto do encontro de elementos de dois outros indivíduos, num meio ambiente viável. É, então, o resultado conjunto da hétero e da ecoformação. Mas, a partir desse aparecimento entra em jogo um terceiro termo, o próprio indivíduo formado(...). Por mais frágil e dependente dos outros e do meio ambiente físico que seja esse terceiro termo, ele constitui, todavia, o ponto de partida, o suporte permanente e cada vez mais ativo das fases ulteriores de desenvolvimento: nasce uma força de autoformação (Pineau, 2014, p. 94).

A partir dessa conceituação, podemos entender que a autoformação nasce de um processo dialético entre a busca pessoal, a troca com o outro e a interação com o meio natural, no qual o tempo, as convivências e as vivências na interação com o contexto vão transformando o ser que busca o conhecimento, na intenção de ampliar os sentidos do vivido e os saberes da vida. Podemos compreender que há autonomia nesse percurso na medida em que o indivíduo faz escolhas, toma decisões e elege os caminhos para a construção do seu conhecimento; autonomia também se aperfeiçoa no processo, favorecendo a autonomização do indivíduo.

A autoformação é, portanto, um percurso educativo que se desenrola no correr da vida e que não está preso apenas à aprendizagem cognitiva escolar; engloba a relação escola-professor-aluno, mas está além dela, ultrapassando-a e ocorrendo a sua revelia. Valoriza a educação escolar, mas não a entende como o único meio de se alcançar o conhecimento. Assim, o indivíduo vai compondo os fios formativos que darão cor ao tecido da vida no decorrer do tempo vivido e, por meio da sua subjetividade, vai construindo sua autoformação.

Pineau (2014, p. 92), apoiado em Dumazedier (1982), traz que “a autoformação coletiva ou individual de uma pessoa supõe uma autolibertação dos determinismos cegos, fonte de estereótipos, de ideias feitas e de preconceitos, produzidos pela estrutura social”, implicando num “duplo desvio social”, uma vez que contrapõe os determinismos estruturais da sociedade e os conformismos culturais, o que a coloca numa posição de revolução escondida, a qual Dumazedier chama de “revolução cultural dos tempos livres”. Devido ao contraste social entre o tempo dedicado ao trabalho e o dedicado ao tempo livre, a autoformação ocorre em momentos nos quais o sujeito não está condicionado a seu contexto.

Foi essa mesma constatação dos valores educativos próprios aos tempos mesmos condicionados socialmente que nos conduziu a estudar a hipótese de que no dia a dia e de forma muito concreta à noite é o tempo forte da autoformação por ser o tempo morto da heteroformação (Pineau, 1983, p. 15-33) (Pineau, 2014, p. 92).

Pineau (2014, p. 92) afirma que a autoformação é uma luta árdua de sobrevivência, especialmente para “os indivíduos socialmente dominados”, uma vez que a existência dos “tempos livres” é mais restrita – “uma luta árdua de sobrevivência em todos os instantes e lugares que não pode ser ligada unilateralmente a tempos livres que não são automaticamente tempos educativos”. Informa, ainda, que a autoformação ultrapassa os quadros sociais de vida e parece “ser a expressão de um processo de antropogênese que extravasa as estratificações sociais e educativas tradicionais”.

A formação torna-se, então, função da evolução humana (HONORÉ, 1977, p. 57). Mas função de síntese, de regulação, de organização dos elementos múltiplos e heterogêneos (físicos, fisiológicos, psíquicos, sociais...) que constituem o ser vivo, numa unidade viva. Função sempre em ação, pois a unidade viva nunca é evidente. É sempre atravessada e questionada por dois tipos de pluralidades: uma pluralidade sincrônica de trocas e interesses dos seus múltiplos componentes internos e externos e uma pluralidade diacrônica dos diferentes momentos, das diferentes fases da transformação do ser (Pineau, 2014, p. 93).

Neste ponto, precisamos refletir sobre a importância de oferecer, nos momentos da formação continuada, um tempo destinado à pesquisa e ao entendimento sobre como a autoformação se constitui no adulto e sua valiosa contribuição para a autonomização docente. Considerando a formação continuada docente um dos tempos da heteroformação, podemos aproveitá-la para se entender e aprender juntos sobre autoformação e nossa própria forma adulta de aprendizagem. Esse tempo de análise intelectual entre o que sei e o que quero ou preciso saber é fundamental para o desenvolvimento profissional do professor, principalmente quando facilita uma conscientização de si e de seus percursos de aprendizagem e projetos de vida.

Ainda no capítulo, “A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação”, Gaston Pineau (2014, p. 96) considera que os estudos sobre o conhecimento da autoformação se encontram “poucos desenvolvidos; isso se deve à centração quase exclusiva do paradigma pedagógico-positivista sobre a heteroformação”. Esse paradigma defende que as mudanças mais importantes ocorrem na infância e na adolescência e que à vida adulta cabe apenas estabilizar o processo, deixando transparecer que a fase da idade adulta ou meia idade seria sem mudanças maiores. No entanto, o autor rebate essa ideia, trazendo que “é precisamente na vida ativa, na vida produtiva, que as possibilidades de realizar e de se realizar são maiores” (Pineau, 2014, p. 97). Nessa fase, há, portanto, a maior chance de ocorrer a autoformação, visto que:

os desenvolvimentos são produtos das interações entre as pessoas, o meio ambiente e a relação entre os dois (...) que a vida adulta não é tão linear como veem os especialistas do crescimento e do decrescimento biológico e que exige, para ser percorrida ao seu ritmo e nos seus tempos, uma grande forma e mesmo uma preparação permanente (Pineau, 2014, p. 97-98).

O autor coloca o percurso individual e o histórico, ao mesmo tempo, como importantes na construção da autoformação e leva a entender como eles se encontram imbricados com a perspectiva da formação ao longo da vida e a ideia de formação continuada que trazem como princípio a autonomização da aprendizagem.

Vale lembrar que desvelar o conceito de autoformação nos aproxima dos estudos sobre a História da Vida, discutido pelo movimento Autobiográfico, que abordam o sujeito aprendente na construção de um saber que considera a sua formação e suas aprendizagens no decurso da vida.

O aparecimento e o desenvolvimento das histórias de vida entre a investigação e a formação, foram objetos do número duplo da *Éducation permanente* de março de 1984. Mais do que vê-las como uma técnica nova da heteroformação, foi sublinhada a sua convivência com a autoformação (Joubert, 1984, p. 8). Permitindo aos sujeitos reunirem e ordenarem os seus diferentes momentos de vida espalhados e dispersos no decurso dos anos, a história de vida fá-los construir um tempo próprio que lhe dá consciência temporal específica. A construção e a regulação dessa historicidade pessoal são talvez as características mais importantes da autoformação, as que a fundamentam dialeticamente, ativando, e talvez mesmo criando, o processo unificador da dupla pluralidade exposta mais acima. Daí a grande importância da história de vida para a construção e o conhecimento da autoformação (Pineau, 2014, p. 104).

O olhar dialético defendido na pedagogia freiriana também discute a autoaprendizagem do educador como um posicionamento crítico e reflexivo próprio, entre a prática e a teoria, dando ao indivíduo que reflete um “poder” sobre sua autonomia e sua capacidade de ação: “sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito a todos outros” (Freire, 1996, p. 58). Esse e outros pensamentos freirianos revelam a condição dialética da autoaprendizagem (dela para com ela mesma) e ajudam a ampliar e melhor compreender o sentido dialético contido nas ideias que Pineau traça ao falar sobre autoformação.

O trinômio autoformação, ecoformação e heteroformação nos faz compreender a perspectiva multidimensional da formação e perceber como ela é apropriada pelo indivíduo de maneira dialética, que, em seu processo formativo, dialoga com suas experiências que são produzidas a partir da interação com o outro, com o meio e com a sua própria dinâmica de

aprender. É no processo de consciência reflexiva, de renovação e ressignificação das experiências que o indivíduo se modifica, sendo provocado a exigir de si próprio soluções e saberes em relação a ser e estar no mundo, com o outro e com seu meio, ao mesmo tempo que desenvolve e evolui seu poder de autoformação.

Com o olhar voltado para a contribuição do outro no processo autoformativo, adentro as reflexões sobre o trabalho colaborativo.

2.3.5 Tramando a rede do trabalho colaborativo

Refletindo um pouco mais sobre a questão do trabalho colaborativo, questionei-me se o aspecto “colaborativo”, que parece óbvio nas relações humanas, está sedimentado e validado em todas as equipes educacionais, como na equipe pautada por Argolo (2017), em sua pesquisa, ou se estamos diante de um paradigma ainda em movimento de construção.

Observando o tema colaboração com o binóculo do tempo, podemos visualizar que ele nem sempre foi priorizado nos momentos de formação docente como um elemento importante no contexto escolar, portanto, não era validado ou assumido pelos profissionais da escola. Podemos observar, também, que, quando a área da Educação sofria a influência do paradigma da racionalidade técnica, cuja perspectiva era a pura e simples transmissão do conhecimento e pressupunha um modelo de “educação bancária”, como denominado por Paulo Freire, as práticas formativas que ocorriam primavam pelo “treinamento, de caráter instrumental e adaptativo, admitindo que os conhecimentos adquiridos vão ser transferidos para a prática, em um processo de aplicação”. Hoje sabemos que isto é improvável de ocorrer, devido às “situações inesperadas, peculiares, urgentes e inusitadas” que o professor vivencia em sala de aula e no ambiente escolar (André; Passos, 2016, p. 12).

Assim, esse é um paradigma que ficou para trás, devido aos avanços das pesquisas e dos estudos educacionais, que explicitam a forma pela qual aprendemos, e às rápidas mudanças da sociedade, durante o século XX e no decorrer deste século XXI, motivadas, em grande parte, pelo desenvolvimento tecnológico, que impactou e impacta o modo de vida e de comunicação do ser humano. Os estudos teóricos e pesquisas acadêmicas na área da Educação inspiraram o paradigma da construção do conhecimento, que defende a importância da aprendizagem com sentido e significado e a necessidade da interação com o outro e/ou com o objeto de conhecimento no aprender.

A mudança de visão sobre o processo de aprendizagem preconiza a necessidade da adoção de novas práticas de ensino, o que leva a presumir a urgência de modificar o modo de

ensinar para fazer frente à “diversidade sociocultural dos alunos” e compreender “um mundo extremamente complexo” (André; Passos, 2016, p. 11).

Como fazer frente a essas novas condições? Quais caminhos deveriam ser trilhados e em que direções? Essas e muitas outras questões desafiavam os educadores, que se sentiam pouco preparados para enfrentá-las e resolvê-las individualmente. Assim como ficou claro que as respostas a essas indagações não eram simples nem fáceis, também ficou evidente que se deveriam rever as formas de conceber o ensino, a aprendizagem e as relações escolares (André; Passos, 2016, p. 11).

Considerando esse prenúncio, nota-se a importância de a escola e o sistema ao qual ela pertence assumirem o compromisso da formação continuada docente na busca de encontrar soluções para os enfrentamentos do cotidiano escolar, favorecendo a importante reflexão sobre a prática, maturando a consciência sócio-crítico-política do educador e possibilitando seu aprimoramento profissional. Para isso, é preciso estabelecer processos formativos que reconheçam a aprendizagem do adulto professor e levem em consideração os fatores “internos, externos e as condições” (Placco; Souza, 2006, p. 18) que influenciam diretamente a aprendizagem docente.

O diálogo assertivo, o ambiente formativo seguro e a oportunidade de narrar fatos cotidianos e elucidá-los conjuntamente aumentam a pertença sentida pelos educadores e afasta a sensação de isolamento, inibindo as práticas que tornam o trabalho educativo fragmentado.

O processo de isolamento que ocorre em muitas equipes escolares impede a troca de conhecimento com qualidade e fluidez e tende a dificultar as interações e as ações formativas. Muitas vezes, o isolamento é confundido com autonomia profissional, e o professor não percebe que está construindo uma visão fechada do processo de ensino e aprendizagem, acreditando-se capaz de resolver todos os problemas. Sentindo-se autossuficiente, tende a desenvolver uma visão que limita seu acesso a novas ideias e inovações, o que o leva a distorcer a percepção da realidade vivida. O isolamento profissional pode ocorrer por ausência de diálogo, falta de relações colaborativas e por medo, conforme explicam André e Passos (2016).

Captar a cultura docente é essencial para promover mudanças e melhorias significativas no contexto de trabalho, uma vez que essa compreensão possibilita entender como os docentes interpretam seu ofício e como isso afeta o processo de ensino-aprendizagem.

Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projectos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de “comunidades de prática”, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais (Nóvoa, 2009, p. 31).

Estabelecer uma cultura colaborativa de desenvolvimento profissional torna-se fundamental para contrapor o isolamento e as práticas pouco refletidas que levam à estagnação dos afazeres didáticos. O trabalho conjunto estabelece melhor as interdependências entre os docentes e gera responsabilidade compartilhada no nível da prática educativa. Romper o isolamento e refletir sobre as práticas que o favorecem deve ser o objeto de um trabalho formativo comprometido com o desenvolvimento docente. “A colaboração ou trabalho colaborativo, nesse contexto, surge como um caminho ou resposta para escapar da cultura individualista na direção de compromissos coletivos com o ensino e aprendizagem (André; Passos, 2016, p. 17).

Dessa forma, “incentivar os professores a falar de si e de suas práticas, a expressar suas emoções e sentimentos em relação ao que vivem no cotidiano escolar, garantindo a escuta atenta de todos do grupo (...)” (Placco; Souza, 2016, p. 52), dará aos profissionais envolvidos nos processos colaborativos a possibilidade de expor dúvidas e certezas, debater pontos de vistas, compreendê-los à luz das teorias e checá-los na prática cotidiana.

Não é mais possível esperar que cada um, individualmente, encontre respostas para tantas e tão complexas questões que se fazem presentes na prática diária dos estabelecimentos de ensino. É preciso construir um olhar plural, construir comunidades de aprendizagens que compartilhem saberes, concepções, explicações, que desenhem em conjunto medidas para enfrentar os desafios e para seguir adiante (André; Passos, 2016, p. 12).

No entanto, estabelecer essas “comunidades de aprendizagem” tendo como raiz a colaboração, é um processo árduo. Exige que o trabalho em conjunto tenha objetivos comuns e supere os aspectos da cooperação⁷, requerendo dos profissionais que têm funções de gestão e/ou formativas, como o assessor externo, um trabalho que considere as práticas que favorecem o ambiente colaborativo, do mesmo modo que requer o conhecimento dos atributos que o constituem.

Se, na gestão concertada⁸, que visa à construção coletiva de visões do grupo para atingir um bem comum, pode haver, em alguns momentos diálogo, consulta ou negociação, a determinação dos caminhos, dos itinerários a se seguir deve exigir dos

⁷ Relativamente à distinção entre cooperação e colaboração, Hord (1986) esclarece que, nas relações cooperativas, as ações dos participantes podem ser mais ou menos agradáveis para o outro, mas não necessariamente beneficiam ao coletivo. Na colaboração, por outro lado, cada participante envolve-se com uma atividade de interesse comum e da qual todas as pessoas envolvidas se beneficiam (Hord, 1986; Wagner, 1997 *apud* Ponte; Richit; Tomkelski, (2020).

⁸ “Concertação: as decisões são ajustadas aos interesses individuais dos participantes, mas não são elas o centro. Busca-se construir uma visão coletiva de objetivos e projetos para o bem comum, considerando-se as visões de cada um dos indivíduos. A participação e as regras do jogo são construídas voluntariamente” (Placco; Santos, 2016, p. 88).

CP, como gestores da participação, momentos de análise, de avaliação, rigor nos registros e a partilha do plano em si. Ou seja, terão de decidir com o coletivo de professores os passos a serem dados, os recuos para a retomada e os avanços em favor de objetivos comuns (Placco; Santos, 2016, p. 89).

A reflexão sobre prática, o critério teórico, os objetivos comuns, as orientações claras, a valorização das diferentes perspectivas e o comprometimento são atributos indispensáveis na construção de ambiente colaborativo. Essa construção exige da equipe docente a consciência da realidade vivida, a visão do que se pretende modificar e a disposição para as interações, da mesma maneira que exige a constância nos esforços para superarem juntos os entraves cotidianos do trabalho docente e, assim, seguirem rumo a uma cultura colaborativa, que, sem dúvida, propiciará o rompimento com os aspectos que levam ao isolamento profissional.

A interação social que a ação colaborativa pressupõe tem a capacidade de mudar cognitivamente o adulto, visto que participar de processos de discussão e resolução coletiva de uma situação-problema pode mudar sua capacidade de entendimento sobre a questão.

Viabilizar a formação docente por meio do trabalho colaborativo faz desenvolver o aspecto interativo da profissão, e a habilidade de interagir com o outro é muito valiosa, uma vez que a profissão docente é marcada pelas relações professor-aluno, professor-professor, professor-comunidade etc. Essas relações são dialéticas e permitem trocas afetivas e cognitivas a todos os envolvidos, fato este que promove a profissionalização docente.

Deste modo, um trabalho em colaboração não envolve apenas uma aprendizagem relativamente ao problema em questão. Envolve, também, uma autoaprendizagem e uma aprendizagem acerca das relações humanas. Como diz Orson (1997): Cada um virá com os seus próprios objetivos, propósitos, necessidades, compreensões e através do processo de partilha, cada um partirá tendo aprendido a partir do outro. Cada um aprenderá mais acerca de si próprio, mais acerca do outro, e mais acerca do tópico em questão (Boavida; Ponte, 2002, p. 8).

A interação com o outro é aspecto sempre relevante. Em minha prática profissional na área da educação, pude e posso experimentar essa vivência e confirmar que a presença de diferentes “atores” que assumiram e assumem o papel de “formador” ou o de “amigo experiente” foram e são fundamentais para solidificar e ampliar meus saberes. Por meio da convivência com esses profissionais ou com os mestres que cruzaram e cruzam meu caminho, fui mudando meu entendimento sobre ensino e aprendizagem e, aos poucos, aprimorando meu fazer pedagógico.

3 METODOLOGIA

3.1 Desvelar, construir e compor

3.1.1 Os ladrilhos do caminho

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.
(Paulo Freire)

Entendendo a palavra como altamente importante e necessária para elucidar o pensamento, reconhecer o contexto, identificar os caminhos trilhados e refletir sobre novas possibilidades, inicio meu diálogo com a metodologia de pesquisa, guiada por essa bela frase de Paulo Freire, que nos faz perceber, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, de 1987, a importância de dar voz ao sujeito para melhor captar-lhe o pensamento e compreendê-lo. Sensível a este ensinamento e praticando a leitura atenta, procurei fazer uma produção cuidadosa de dados, dando voz às assessoras que, por meio de suas palavras, traduziram-se como as participantes pesquisadas.

Conforme ensinam Lüdke e André (1986, p. 5),

à medida que avançam os estudos da educação, mais evidente se torna seu caráter de fluidez dinâmica, de mudança natural a todo ser vivo. E mais claramente se nota a necessidade de desenvolvimento de métodos de pesquisa que atentem para esse seu caráter dinâmico.

A partir da leitura do livro *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*, de Menga Lüdke e Marli André, das intervenções das professoras doutoras da banca de qualificação, bem como das provocações de minha orientadora, passei por um período de reflexão e leitura sobre como poderia produzir e processar meus dados de pesquisa. Como resultado desse período, aprimorei minha forma de colher e analisar as informações produzidas.

Assim, os procedimentos metodológicos adotados visaram garantir a validade e fidedignidade dos dados, da mesma forma que buscaram possibilidades para elucidar a problemática da pesquisa, que teve o propósito de analisar *como a assessora pedagógica externa organiza, vivencia e percebe seu processo de autoformação e que valor ela atribui a ele*. O percurso de produção dos dados foi orientado pelo objetivo geral, que pretendia *analisar*

quais caminhos a assessora pedagógica utiliza, em busca da sua autoformação e como esse processo se configura em seu trabalho cotidiano.

Toda investigação, segundo Minayo (2001), se inicia por um problema, com uma dúvida ou com uma pergunta que é articulada a conhecimentos anteriormente obtidos e podem (sic) demandar a criação de novos referenciais que surgem a partir do objeto investigado devido à ampliação do conhecimento adquirido mediante os estudos. Esse conhecimento anterior, chamado teoria, é construído por outros estudiosos e lançam (sic) luz sobre a questão da pesquisa, ou seja, auxiliam (sic) no entendimento da questão e projeta para novas construções. A teoria é construída para explicar ou compreender um fenômeno, um processo ou um conjunto de fenômenos e processos. A partir desse ponto, o investigador, por meio de um trabalho exaustivo separa, recorta determinados aspectos significativos da realidade para trabalhá-los, buscando interconexão sistemática entre eles. Nenhuma teoria, por mais bem elaborada que seja, dá conta de explicar todos os fenômenos e processos e por isso surge a necessidade de novas pesquisas (Paiva; Oliveira; Hillesheim, 2021, p. 17).

Para o recorte de determinados aspectos significativos da realidade pesquisada, a pesquisa qualitativa foi a abordagem eleita para meus estudos, por permitir um “caráter de fluidez dinâmica” (Lüdke; André, 1986) na produção dos dados e por mais bem se ajustar à problemática, ao objetivo proposto e ao perfil das participantes, que, nesta pesquisa, são assessoras pedagógicas externas.

Na obra *Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa*, Lüdke e André (1986), entendem que a abordagem qualitativa permite maior criatividade na escolha ou produção dos instrumentos de coleta, uma vez que esta abordagem de pesquisa não prioriza a representatividade numérica, mas o aprofundamento maior em um determinado grupo social, considerando a multiplicidade do contexto em que se encontra.

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível (...) (Lüdke; André, 1986, p. 34).

Refletindo e estudando sobre a forma de produzir os dados por meio de “instrumento mais flexível”, percebi que as narrativas se encaixavam ao meu público, aos meus propósitos de pesquisa e às características da pesquisa qualitativa. Dessa maneira, utilizei a escrita de narrativas como instrumento de produção, e as informações recolhidas por meio delas tornaram-se o *corpus* da pesquisa.

Narrativas (auto)biográficas configuram-se como corpus de pesquisa, visto que são recolhidas de forma oral e/ou escritas, pois, como afirma Poirier et al., corpus pode ser entendido como “(...) um material qualitativo constituído por um conjunto de histórias de vida, de sujeitos saídos de um universo populacional nitidamente definido e dos fins que se procura atingir (...)” (1999, p. 108). Desta forma, narrativas (auto)biográficas construídas e recolhidas em processo de pesquisa e/ou em práticas de investigação-formação, configuram-se como corpus de análise (...) por considerar a subjetividade das fontes, (...) implicada nas trajetórias de vida, bem como pela implicação e importância que tem a narrativa em contexto de pesquisas, a partir da fenomenologia das experiências. Narrativas (auto)biográficas, construídas e/ou coletadas em processo de pesquisa ou em práticas de formação, centram-se nas trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos, são marcadas por aspectos históricos e subjetivos frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si (Souza, 2014, p. 42-43).

Quando pesquisamos, podemos nos aproximar da realidade por diferentes pontos de vista, formas ou intenções e, assim, produzir informações significativas e inerentes a essa realidade. As informações produzidas tornam-se os “dados”. A análise dos dados se dá à medida que atribuímos significados e sentidos as informações coletadas, buscamos encontrar padrões ou regularidades que possam ser interpretados à luz da teoria que embasa o estudo ou encontramos novos conhecimentos sobre a realidade circunscrita na pesquisa.

Segundo Patton (1980), a análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação. Não existe uma forma melhor ou mais correta. O que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo (Lüdke; André, 1986, p. 42).

A análise de dados é uma fase importante da pesquisa e desempenha um aspecto crucial em diversos momentos do processo investigativo e deve ser realizada com “rigor intelectual e muita dedicação”, na forma como as autoras destacam. Sem uma análise adequada, podemos perder o valor informativo dos dados, fato que pode modificar os encaminhamentos das conclusões.

Na obra *O método fenomenológico na pesquisa*, o autor Daniel Augusto Moreira, destaca seis características principais da pesquisa qualitativa que, quando utilizadas conjuntamente, auxiliam o pesquisador a melhor processar os dados no momento da análise. Nas palavras do autor, essa metodologia de pesquisa inclui:

- 1) Um foco na interpretação, em vez de na quantificação: geralmente, o pesquisador qualitativo está interessado na interpretação que os próprios participantes têm da situação sob estudo.
- 2) Ênfase na subjetividade, em vez de na objetividade: aceita-se que a busca de objetividade é um tanto quanto inadequada, já que o foco de interesse é justamente a perspectiva dos participantes.
- 3) Flexibilidade no processo de conduzir a pesquisa: o pesquisador trabalha com situações complexas, que não permitem a definição exata e *a priori* dos caminhos que a pesquisa irá seguir.
- 4) Orientação para o processo e não para o resultado: a ênfase está no entendimento e não num objetivo

predeterminado, como na pesquisa quantitativa. 5) Preocupação com o contexto, no sentido de que o comportamento das pessoas e a situação ligam-se intimamente na formação da experiência. 6) Reconhecimento do impacto do processo de pesquisa sobre a situação de pesquisa: admite-se que o pesquisador exerce influência sobre a situação de pesquisa e é por ela também influenciado (Moreira, 2002, p. 57)

No estudo qualitativo, essas características se fazem presentes e devem ser tomadas com atenção pelo pesquisador que busca entender e dissertar sobre os profissionais e os ambientes que são envoltos pela Educação.

Com a intenção de reconhecer meus próprios caminhos de pesquisa e aferir sua condição qualitativa, fiz um quadro, com base nas características propostas por Moreira (2002), para verificar se estão presentes ou não em meu estudo e assim justificar a escolha pela abordagem qualitativa ora feita por mim.

QUADRO 8 – Características de uma pesquisa qualitativa (Moreira, 2002)

Características da pesquisa qualitativa	Sim	Não	Justificativa
1) A interpretação como foco, sendo relevante o olhar das participantes	X		Não se buscou, neste estudo, fazer generalizações ou estatística probabilística dos dados, mas a leitura atenta e metódica do <i>corpus</i> da pesquisa para o levantamento de tópicos, temas e categorias que permitiram análise qualitativa e interpretação teórica dos dados.
2) A subjetividade precisa ser valorizada	X		Como o principal instrumento de coleta de dados foi a narrativa com foco profissional, tornou-se possível perceber a questão problema por meio das experiências pessoais de cada participante, que são subjetivas. A narrativa permitiu captar a percepção das participantes sobre os fatos vividos e ofereceu oportunidade de análise, com rigor teórico, por meio das categorias, temas e tópicos, mas com aproveitamento e respeito ao olhar subjetivo revelado pelas participantes.
3) A flexibilidade na conduta do estudo	X		Durante o processo de coleta das narrativas, notou-se a importância para as participantes de conversar sobre o escrito com a pesquisadora, que organizou um momento de diálogo individual para uma escuta atenta. Esse momento não havia sido planejado <i>a priori</i> , o que mostra que houve flexibilidade na conduta do estudo.

4) O interesse deve-se manter no processo e não no resultado	X		Durante todo o processo, a pesquisadora manteve-se à disposição de olhar para o vivido das participantes, dando voz a sua própria história de vida e aos meios que utilizaram para autoformar-se. No momento de análise dos dados, essa perspectiva foi valorizada, colocando-a junto à teoria que embasa a área da formação, trazendo o entendimento sobre formação inicial, continuada e ao longo da vida, bem como o de autoformação e aprendizagem colaborativa para elucidar e compreender os fatos relatados. Assim, evidencia-se que o interesse estava no processo vivido pelas participantes e analisado pela pesquisadora.
5) O contexto como intimamente ligado ao comportamento das pessoas na estruturação das experiências	X		Todas as participantes trabalham na mesma instituição, logo, estão sob a mesma cultura e clima organizacional, o que, de certa forma, orienta boa parte do comportamento e da visão formativa do grupo. Em suas narrativas, percebeu-se a relevância e o impacto desse aspecto em sua autoformação.
6) O reconhecimento de que há uma influência mútua (pesquisadora/participantes)	X		Esse reconhecimento existe. Todos os dados foram produzidos no ambiente profissional em que a pesquisadora e as participantes convivem. No entanto, apesar do envolvimento natural, buscou-se manter, na perspectiva da pesquisadora, cuidados e olhar científico na análise dos dados.

Fonte: Quadro inspirado a partir de Sigalla (2018, p. 88).

Na obra *Etnografia da prática escolar*, de 1995, André, citando Wilhelm Dilthey, destaca a importância do “contexto particular” para compreender um fato:

Dilthey, que era historiador, foi um dos primeiros a fazer esse tipo de indagação e a buscar uma metodologia diferente para ciências sociais, argumentando que os fenômenos humanos e sociais são muito complexos e dinâmicos, o que torna quase impossível estabelecimento das leis gerais como na física ou na biologia. Por outro lado, afirma Dilthey, quando se estuda história, o interesse maior é o entendimento de um fato particular e não a sua explicação causal. Além disso, continua ele, o contexto particular em que ocorre o fato é um elemento essencial para a sua compreensão (André, 1995, p. 16).

Dessa maneira, o local de trabalho das participantes tornou-se o *campo da pesquisa* e também foi motivador para a escolha da abordagem de pesquisa qualitativa e para a definição dos instrumentos de produção dos dados, uma vez que as participantes atuam profissionalmente

na mesma instituição – logo, estão sob a mesma cultura e clima organizacional. Nessa instituição, consolida-se o Departamento Pedagógico Geral (DPG), que tem o compromisso de assessorar as escolas conveniadas em seus processos de adaptação pedagógica ao uso do material apostilado, oferecendo suporte educativo aos gestores dessas unidades em diferentes necessidades e formação pedagógica aos coordenadores pedagógicos e professores. Ao todo, são 40 assessoras pedagógicas externas, que visitam as unidades e realizam as formações em todo território brasileiro. Dentro desse departamento, elas se organizam em núcleos e passam por processos formativos rotineiramente, sendo uma premissa a constante formação em serviço da assessora formadora.

Desse universo, foram convidadas as dez assessoras pedagógicas que compuseram o público participante. O olhar intencional para esse convite foi o tempo de trabalho na função; assim, busquei convidar assessoras iniciantes e experientes. A aprendizagem profissional é uma conquista diária, de modo que, buscando captar a fluidez do processo autoformativo, adotei essa forma de seleção das participantes, acreditando que, para identificar os caminhos da autoformação, é preciso reconhecer o contexto e as motivações das participantes para escolher um ou outro percurso, assim como perceber como elas atuam e constroem seus processos formativos no cotidiano profissional, no decorrer do tempo e do amadurecimento com a função formativa ou cargo.

No cenário profissional, a aprendizagem no decorrer do tempo é um requisito importante, com potencial para melhorar as relações interpessoais uma vez que qualifica a comunicação, tanto na linguagem técnica quanto social, e pode ocorrer em diferentes situações desse cotidiano. Quando a instituição cria sistemas e formas de favorecer o avanço profissional de seus colaboradores, o clima organizacional também se altera positivamente, porque favorece o desenvolvimento da empatia pelos processos de trocas e estudos entre os profissionais. Um adulto profissional aprendente, quando consciente de seu processo, relaciona-se melhor com a carreira e torna-se mais realizado, demonstrando índices de satisfação com a escolha feita. Esse será o ganho das participantes e da instituição que abrigou a pesquisa.

Preciso esclarecer que também atuo profissionalmente na instituição como líder de um dos núcleos de trabalho. Ciente das implicações que poderiam decorrer dessa proximidade, no momento da análise, busquei me apoiar no seguinte esclarecimento:

(...) não há, portanto, possibilidade de estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda, e também os resultados do que ele estuda. Ele não se abriga (...) em uma posição de neutralidade científica, pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer (Lüdke; André, 1986, p. 5).

Tal esclarecimento das autoras me deixou muito à vontade para realizar o processo de análise, aceitando que, até certo ponto, minhas inferências, subjetividade e compreensão encontraram expressividade no estudo do material produzido, uma vez que, como profissional da educação, sou composta de saberes e não saberes em relação a como os formadores organizam suas aprendizagens.

Cumpre, ainda, elucidar que esta dissertação de mestrado, que tem a pessoa humana como fonte de informação e recursos de pesquisa, necessitava ter o Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP como um dos seus documentos oficiais para sua realização. Os dados submetidos e aprovados para registro são os seguintes:

Título da Pesquisa: Narrativas de formadores: o biografar-se na construção de sua autoformação (provisório)

Pesquisadora: Mônica Cristina de Souza

CAAE: 80025524.0.0000.5482

Número do Parecer: 6.915.527

Como a obtenção dessa autorização ocorre antecipadamente ao processo de recolha dos dados e à submissão da pesquisa ao processo de qualificação, podem ocorrer alguns ajustes inerentes ao processo de pesquisa. Assim, cabe esclarecer que o título ora aprovado pelo Comitê de Ética da PUC-SP foi alterado para: *O Assessor Pedagógico: suas narrativas, processos autoformativos e formação continuada*. Esclareço ainda que as demais aprovações constantes do parecer (ANEXO A) se mantiveram inalteradas.

3.1.2 Os instrumentos de produção de dados

A opção de utilizar a *narrativa com foco profissional* como instrumento de produção de dados se deu à medida que fui compreendendo melhor a problemática que pretendia investigar, o contexto particular em que ela se insere e o arcabouço teórico que a envolve. No intuito dessa compreensão, deparei-me com a leitura do texto “Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica”, de Christine Delory-Momberger (2012, p. 523), que trata sobre a pesquisa biográfica e como ela se insere no campo epistemológico de pesquisa, que, segundo a autora, tem seu objeto na exploração

entre o indivíduo e suas inscrições e entornos (históricos, sociais, culturais, linguísticos, econômicos, políticos); entre o indivíduo e as representações que ele faz de si próprio e das suas relações com os outros; entre o indivíduo e a dimensão temporal de sua experiência e de sua existência.

Ainda segundo a autora:

A pesquisa biográfica reconhece, todavia, um lugar particular à enunciação e ao discurso narrativo, na medida em que o narrativo, pelas suas características específicas, é a forma de discurso que mantém a relação mais direta com a dimensão temporal da existência e da experiência humana (Delory-Momberger, 2012, p. 525).

Vislumbrei que as narrativas de vida com foco profissional poderiam fornecer os elementos que mais bem apoiariam minha exploração sobre autoformação e, por meio delas, poderia compreender como cada participante situava suas experiências em seu tempo e espaço próprios.

Percebi que a narrativa também se ajustava à possibilidade de captar-lhe o pensamento, apresentando-se como uma excelente forma para que as participantes revisitassem seus processos de aprendizagem e refletissem sobre quais caminhos perseguiram em busca de sua autoformação, não como lembrança ou um roteiro de realizações e feitos, mas como experiências do vivido, do sentido, atribuindo-lhes sentidos e significados novos durante o processo de organização da escrita e de partilha de sua narrativa.

Levar a sério essa atitude singular, praticada desde a mais tenra idade, constitui um dos pontos centrais da pesquisa (auto) biográfica em Educação. Admite-se, pois, como pressuposto, que o sujeito, em todas as fases da vida, apropria-se de instrumentos semióticos (a linguagem, o grafismo, o desenho, os gestos, as imagens etc.) para contar suas experiências sob a forma de uma narrativa autobiográfica que até então não existia. E nesse processo de biografização, a pessoa que narra, embora não possa mudar os acontecimentos, pode reinterpretá-los dentro de um novo enredo, reinventando-se com ele (Souza, 2023, p. 4).

No campo da narrativa autobiográfica, Passeggi, Souza e Vicentini (2011) destacam que, para o sujeito adquirir a compreensão de sua experiência em formação, é necessário que ele compreenda a historicidade de suas aprendizagens, de modo a se conscientizar de que é um sujeito histórico, situado em um tempo determinado e o ato de narrar-se possibilita isso.

Em todos os casos, a escrita de si é considerada como um dispositivo mediante o qual a pessoa que escreve é levada a refletir sobre seu percurso de formação formal, não-formal e informal. Consideramos que escrever e interpretar o que foi significativo para determinar modos de ser, seja como aluno, seja como professor-pesquisador-orientador, são, ao mesmo tempo, atividades formadoras (...) (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011, p. 373).

Essa reflexão é muito relevante nesta pesquisa, uma vez que evidencia, com maior precisão, a relação que estabeleci entre o instrumento narrativo com a problemática da pesquisa, que busca compreender *como a assessora pedagógica externa organiza, vivencia e percebe seu processo de autoformação e que valor ela atribui a ele*.

Convinha saber como o processo autoformativo se constitui, mas era importante saber *na voz das participantes da pesquisa*, de modo que a narrativa com foco profissional me possibilitou esse conhecer. Outro ponto que era importante para mim era dar voz às assessoras, tornar visível a própria visão de si em relação ao seu campo profissional, revivendo memórias, experiências, sentimentos e sentidos sobre o processo. Eu não queria um “currículo” ou uma lista de feitos acadêmicos, queria o sentido e significado das experiências vividas e constituídas por elas.

Para Brunner (1998), a narrativa é um modo de pensamento que se apresenta como princípio organizador da experiência humana no mundo social, do seu conhecimento sobre ele e das trocas que com ele mantêm os sujeitos. O modo narrativo organiza-se a partir da experiência particular dos sujeitos que é no contextual e singular. A experiência lida com as idiossincrasias do mundo e vale-se para isso da força da tradição, não sendo passível de ser “comprovada cientificamente” pela própria natureza. Uma história contada, ao ser extraída pelo ouvinte do contexto narrado, pode ser recontextualizada em outras situações ou experiências, produzindo novas compreensões entre os contadores e os ouvintes (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015, p. 22).

Para além do avanço que a narrativa causa ao narrador, pude perceber que o processo de análise foi construtor e possibilitou a mim, como pesquisadora, conhecer o universo particular de cada participante para, assim, aproximá-lo da teoria. Esse trabalho me fez produzir novas compreensões e novos conhecimentos.

Concomitantemente ao processo de reflexão e estudo sobre esses aspectos, iniciei o processo de desenvolvimento dos instrumentos e modos de pesquisa que me pareceram coerentes com o objetivo, a problemática e o público da pesquisa.

Desenvolvi um *questionário* (APÊNDICE A) para coletar dados referentes à escolarização e à formação profissional formal; solicitei uma *narrativa da história de vida com foco profissional*; e fiz um *encontro de diálogo*, individualmente, com cada participante para acolher impressões e sentimentos em relação à produção da narrativa e, quando necessário, aprofundar alguma questão sobre o escrito na narrativa. Esses encontros não estavam pensados desde o início; surgiram de uma necessidade percebida por mim no momento subsequente à produção e entrega das narrativas pelas participantes. O encontro de diálogo foi individual, *online*, gravado e transcrito, oferecendo um complemento para o processo de compreensão dos dados.

Por meio do *questionário* foi possível coletar dados etários, de formação acadêmica, tempo de carreira e tempo no atual emprego. Por meio da *narrativa*, as circunstâncias, os sentimentos, os contextos e as influências que esses fatos sofreram, bem como a interpretação dada pelas próprias participantes sobre a sua história de vida e autoformação. No *encontro online*, foi possível perceber a satisfação com essa escrita e o quão amplamente significativa foi essa experiência, carregada de emoção e reconhecimento próprio, além de muita reflexão e prazer de se observar e se conhecer em suas decisões e histórias, escritas por sua própria letra.

Considerando que o processo qualitativo intenciona apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, buscando captar os diversos sentidos e significados das experiências vividas, da mesma maneira que corrobora a compreensão do indivíduo em seu contexto, procurei, como pesquisadora, adequar, com certa qualidade técnica, esses instrumentos na produção dos dados e, acredito que os questionários, as narrativas com foco profissional e os encontros de diálogo cumpriram esse papel.

3.1.3 Descrição das etapas da aplicação da pesquisa

A instituição que abrigou a pesquisa é a mesma em que trabalho, assim, minha primeira ação foi conversar com a responsável pelo DPG para falar sobre meu projeto de pesquisa, minhas intenções de pesquisar a autoformação na percepção da assessora pedagógica externa, considerando o viés formativo de seu trabalho. Nessa conversa, falamos sobre como procederia para selecionar as participantes e a forma de abordagem. Expliquei que seriam dez participantes e que o tempo de trabalho no cargo era o primeiro critério de seleção; o outro era a aceitação do convite, uma vez que a participação seria voluntária. Informei que faria o convite pessoalmente e cuidaria para que as ações necessárias à pesquisa não impactassem excessivamente o ambiente profissional. Nesse diálogo, já trouxe a importância de oficializar o processo e apresentei a documentação modelo para a análise dela. Trouxe os documentos entre a faculdade e a instituição, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B), que cada participante assinaria caso aceitasse o convite. Assim, recebi o aval positivo para a realização da pesquisa.

Como faço parte da equipe de assessoria, fui conversando individualmente com as assessoras pré-selecionadas pelo tempo na função, e todas prontamente aceitaram e mostraram satisfação em fazer parte da pesquisa. Esse *feedback* foi muito motivador para mim, uma vez que essa predisposição é fator relevante para a qualidade dos dados produzidos pela

participante, considerando que, nesta pesquisa, o *corpus* de análise são as narrativas com foco profissional.

Assim, em uma segunda conversa com a responsável, levei a carta de apresentação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a qual solicita a autorização para realização da pesquisa de campo do meu projeto de trabalho final para a obtenção do título de Mestre Profissional em Educação, e recebi dela o Termo de Anuência da Instituição assinado. Contei para ela como tinha ocorrido o processo de convite e apresentei a lista das assessoras que aceitaram. Seria feita uma reunião inicial e coletiva com todas as participantes, para apresentar a pesquisa, tirar possíveis dúvidas, conversar sobre os instrumentos de produção dos dados e acordar sobre os prazos de devolução dos instrumentos. Essa reunião ocorreu nas dependências da instituição que abrigou a pesquisa.

Decididas algumas datas possíveis para essa apresentação, ajustei-as com as participantes. A reunião inicial foi um encontro breve e cercado de carinho e respeito pela proposta. Falei da pesquisa, da problemática, dos objetivos, apresentei um esboço do questionário de caracterização e falamos sobre a proposta de escreverem a narrativa com foco profissional. As participantes foram fazendo perguntas sobre a pesquisa e o processo de escrever uma narrativa. A curiosidade de como escrever “uma narrativa” foi unânime, deixando claro que, para todas, esse processo da escrita de si com foco profissional era inusitado, mas foi aceito com responsabilidade e satisfação.

Nesse momento, falamos sobre como preservar a identidade da participante e escolhemos fazer isto por meio de pseudônimos. Decidimos pelo campo semântico de nomes de flores.

Nessa reunião, entreguei o TCLE impresso, fizemos uma leitura coletiva dele, esclarecemos os termos e as dúvidas, inclusive sobre o cancelamento da participação caso alguém mudasse de opinião quanto a sua participação. Nessa reunião, solicitei a escrita da narrativa com foco profissional, entreguei o questionário de caracterização impresso para cada uma. Para os dois documentos (TCLE e questionário), estabeleci cinco dias para o retorno. Para a narrativa, estabeleci 30 dias, visando maior conforto de tempo para sua produção.

Concordamos que, durante o período reservado para a escrita da narrativa, eu entraria em contato semanal, via *Whatsapp*, para saber se precisavam de apoio ou tinham alguma dúvida. Avaliei que dessa forma não causaria pressão no processo de escrita e manteria o engajamento das participantes com a proposta.

A reunião durou cerca de uma hora e ocorreu de maneira tranquila, com a participação ativa das participantes, que ficaram bastante empolgadas em escreverem suas narrativas e fazerem parte do estudo. Todas cumpriram os prazos combinados.

Apesar de estar disponível caso as participantes precisassem de algum apoio ou esclarecimento, todas optaram por produzir a narrativa de maneira autônoma e independente. Porém, logo após me entregarem a narrativa escrita, elas me procuraram para saber minhas impressões e demonstraram interesse em me contar algumas sensações vividas. Percebi que faltava um momento de diálogo pós-escrita, de forma que, conjuntamente com minha orientadora, resolvemos propor o *encontro de diálogo* para elas, individualmente.

O encontro de diálogo teve como proposta acolher e oferecer espaço para cada participante trazer sua perspectiva do percurso vivido. Não estabeleci nenhum tipo de pergunta inicial padrão, e as questões foram surgindo a partir do diálogo sobre as sensações experimentadas no momento da escrita. Antes do encontro de diálogo, li algumas vezes a narrativa de cada participante, para centrar-me no trazido por ela. Fiz o movimento de cruzar os achados que já pude perceber nessas primeiras leituras com a problemática e o objetivo da pesquisa. Dessa forma, consegui compreender melhor alguns aspectos de meus propósitos de investigação. Os encontros de diálogo foram individuais e ocorreram após todas as participantes terem entregado a sua narrativa.

3.1.4 Descrição das etapas de análise

Produzidos os dados, era preciso refletir sobre o procedimento de análise que fosse compatível com os objetivos estabelecido neste estudo e com o referencial teórico que o orienta. Tomamos por base os estudos de André (1983), Lüdke e André (1986) e Sigalla e Placco (2022), por entender que, nessas obras, as autoras trazem uma possibilidade que contempla a intenção de análise para abordagens qualitativas de estudos em educação.

Assim, para a “sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo” (Lüdke; André, 1986, p. 42), a *análise de prosa* foi o procedimento eleito para examinar os dados, uma vez que permite ampliar as possibilidades de compreensão do fenômeno vislumbrado, suas diversidades e perspectivas, considerando a interlocução com o contexto, com a teoria que sustenta a pesquisa e respeitando as marcas individuais das participantes.

(...) é preciso examinar os dados tentando descobrir aspectos regulares e concorrentes. (...) temas que ocorrem e recorrem em diferentes situações, diferentes momentos, advindos de diferentes informantes, devem ser selecionados para constituir o conjunto inicial de categorias (André, 1983, p. 68).

Dessa forma, o exame dos dados buscou estabelecer os “aspectos regulares e concorrentes” que as participantes utilizaram para se expressarem em suas narrativas, referentes a sua autoformação.

Assim, como procedimento de análise de dados, André (1983) sugere que, em vez de se elaborar um sistema de categorias definidas a priori, sejam gerados “tópicos” e “temas”, a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo. A autora ressalta que os tópicos e os temas gerados devem ser frequentemente revistos, questionados e reformulados, à medida que a análise se desenvolve, em consonância com os princípios teóricos e os pressupostos da investigação (Sigalla; Placco, 2022, p. 105).

Selecionar dos dados os “aspectos regulares” favorece a identificação dos *tópicos* e *temas* que, num próximo momento, apoiarão o estabelecimento das *categorias*, trazendo maior validade à análise e possibilitando o rigor necessário ao processo, sem, contudo, fechar as múltiplas interpretações que podem surgir e se esquecer da necessária ação de reexame, na qual frequentemente os dados serão “revistos, questionados e reformulados à medida que a análise se desenvolve” (Sigalla; Placco, 2022, p. 105).

Para definir o que são tópicos e o que são temas, André (1983), referindo-se a Mills (1959), clarifica que *tópico* reporta a um *assunto* e o *tema* reporta a uma *ideia*. Informa que “os temas envolvem um nível de abstração maior do que os tópicos” (André, 1983, p. 68), assim, faz-se necessário a subjetividade do olhar do pesquisador e seus propósitos investigativos para o estabelecimento dos temas. Outro critério apontado pela autora é a frequência com que os tópicos e temas se repetem nos dados.

Sigalla (2018, p. 105, grifos da autora), apoiada em seus estudos de língua portuguesa, traz sua posição em relação aos termos Tópico e Tema e argumenta que: “(...) considera *assunto* como algo amplo, que pode ser desdobrado em *temas*, mais específicos. Em outras palavras, podemos dizer que um assunto (‘tópico’) agrega variados temas, ou que os temas são variações dentro de um mesmo assunto”.

Tomada pelo desafio de compreender essa trama sensível que ocorre entre a pessoa, a sua formação e o ambiente profissional que orbita, busquei captar essa dinâmica por meio do estabelecimento dos assuntos (tópicos), temas e categorias, para, depois, sistematizá-los com vista à teoria utilizada para embasar o estudo.

3.1.5 Etapas da análise dos dados

Após a coleta dos questionários de caracterização e das narrativas, fiz uma leitura inicial de reconhecimento dos dados contidos nesses instrumentos. Nos questionários, pude encontrar informações que caracterizam o grupo em relação a formação acadêmica e dados etários, com as quais montei os quadros a seguir, tendo por base as perguntas contidas nesse instrumento.

QUADRO 9 – Perfil etário das participantes

Pergunta	Qual a sua idade?					
Idade	Menos de 25 anos	25-29 anos	30-39 anos	40-49 anos	50-59 anos	60 + anos
Quantidade	0	1	0	4	4	1
Neste quadro, observa-se um perfil etário entre as participantes que apresenta maior concentração na faixa de 40 a 59 anos						

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2024).

QUADRO 10 – Formação das participantes

Pergunta	Qual o nível mais elevado de educação formal que você concluiu?	
Escolaridade	Modalidade	Quantidade
Graduação	Pedagogia	10
	Psicologia	1
	Ciências Biológicas	1
	Comunicação Social	1
Neste quadro, observa-se que todas possuem graduação em Pedagogia e 3 participantes possuem 2 graduações.		

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2024).

QUADRO 11 – Especializações das participantes

Pergunta	Fez alguma especialização?	
Escolaridade	Modalidade	Quantidade
Pós-graduação	Psicopedagogia	4
	Docência Superior	1
	Comunicação Social	1
	Educação a distância	3
	Educação Infantil	1
	Tecnologias Educativas	1
	Neurociência aplicada a educação	2
	Gestão escolar	1
	Psicologia Positiva e mindfulness	1
	Gestão estratégica de Recursos Humanos	1
Neste quadro, observa-se a variedade de conhecimento que circula entre as participantes.		

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2024).

QUADRO 12 – Tempo de trabalho como formadora

Perguntas	Há quanto tempo você trabalha como formadora?					
	Há quanto tempo você trabalha como formadora nesta empresa?					
Tempo de experiência profissional	Este é meu primeiro ano	1-2 anos	3-5 anos	6-10 anos	11-15 anos	Há mais de 15 anos
Como formadora	1		4			5
Na instituição, como assessora pedagógica externa com perfil formativo	1		4	1	3	1
Neste quadro, observa-se que algumas participantes (4) têm o tempo de trabalho na instituição equiparado com o da prática formativa e que a maioria (5) inicia seu autoaprendizado para a função de assessoria, antes de iniciar profissionalmente na instituição. O consolidado dos anos de experiência aponta que sólidos saberes oriundos dessa prática profissional podem ter sido construídos.						

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2024).

Para melhor visualizar a participante em relação a seu tempo de instituição, fiz um quadro geral, usando o pseudônimo escolhido por elas.

QUADRO 13 – Tempo de trabalho como assessora pedagógica externa

	Pseudônimo	Tempo na função
01	Girassol	16 anos e um mês
02	Flor de Liz	15 anos
03	Hortênsia	11 anos e quatro meses
04	Lótus Branca	9 anos e dois meses
05	Orquídea	5 anos e onze meses
06	Flor de Maio	5 anos e sete meses
07	Lótus Vermelha	4 anos e seis meses
08	Tulipa	3 anos e cinco meses
09	Flor de Seda	1 ano e sete meses
10	Astromélia	1 ano e três meses

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2024).

Em seguida passei para a leitura sistemática das narrativas. Inicialmente, fiz uma primeira leitura integral do *corpus* de pesquisa e, em seguida, passei a uma leitura sistemática de cada narrativa e procedia a marcar cada trechos que considerava importantes. Na primeira seleção de trechos, utilizei apenas meu olhar subjetivo, pois buscava reconhecer o que de fato traziam, sem o cuidado de estabelecer alguma preocupação com categorias, tópicos ou temas.

Passei em seguida, para a leitura sistemática apenas dos trechos e a buscar nas escritas, de forma mais aprofundada, o que traziam em essência, de modo que fui organizando-os em grandes grupos com os quais fiz a primeira compreensão escrita sobre o que os trechos traziam.

Esse processo foi muito demorado, e retomei várias vezes a organização dos trechos em novos grupos, fato que também modificava minha compreensão daquele trecho ou grupo. Dessa organização, nasceram as primeiras Categorias.

Com as Categorias previamente organizadas, cataloguei os primeiros tópicos ou assuntos e dividi os trechos nesses tópicos, respeitando o que o excerto dizia e tendo como fundo organizador meus objetivos.

Novas leituras e reflexões foram realizadas sobre o que de fato traziam e se cabiam no assunto ou tópico eleito inicialmente por mim. Nesse momento da análise, precisei produzir quadros⁹ para facilitar a organização das Categorias e Tópicos. Assim, fui dividindo os trechos/recortes de cada tópicos em temas. Esse processo foi moroso, e precisei fazer vários ajustes trocando os recortes dos tópicos muitas vezes e refazendo meus escritos de compreensão.

Organizei quatro quadros, cada um correspondendo a uma Categoria, e coloquei os tópicos e todos os recortes dentro de cada um. Li atentamente esses recortes e fui organizando-os em temas. Com essa organização em quadros, tive meu primeiro vislumbre de Categorias, Tópicos e Temas, onde também coloquei meus escritos de compreensão de cada recorte. Após essa organização dos dados, procedi com a análise de cada Categoria, Tópico e Tema.

A análise ficou ampla e revelou vários aspectos das teorias educacionais, nas quais as participantes se apoiaram, com maior ou menor consciência, para escreverem sobre suas experiências autoformativas, vida e profissão.

⁹ Os quadros com o exercício de análise, excertos das narrativas das participantes, categorias, tópicos e temas estão disponibilizados no Apêndice C.

4 ANÁLISE

4.1 Categoria 1 – Influências e motivações iniciais

Para a *Categoria 1 – Influências e motivações iniciais*, foram selecionados os dados de pesquisa nos quais as participantes trazem as primeiras memórias sobre as possíveis situações e motivações que possam representar as influências, para elas, sobre suas escolhas profissionais. Esta categoria está organizada em 2 Tópicos ou assuntos que se subdividem em 4 temas, conforme sistematizado abaixo.

QUADRO 14 – Organização da Categoria 1 em Tópicos e Temas

	Tópicos		Temas	
Categoria 1 Influências e motivações iniciais	1.1	Influências Familiares e Referências Inspiradoras	1.1.1	Influências da infância, da família e referências educacionais
			1.1.2	As primeiras percepções e decisões sobre a trajetória profissional
	1.2	Explorações e frustrações no início da Carreiras	1.2.1	Busca de consolidação da carreira nos primeiros anos
			1.2.2	Primeira experiência profissional e o encontro de um propósito na área educacional

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2025).

4.1.1 Tópico 1.1 – Influências familiares e referências inspiradoras

Ao analisarmos o Tópico 1 desta primeira Categoria, podemos encontrar o início do interesse na possibilidade de uma carreira na educação e as influências que o despertaram.

O tema *1.1.1 – Influências da infância, da família e referências educacionais* traz registros nos quais as participantes mobilizam memórias de maneira subjetiva e as significam como inspiradoras para justificar o início do seu percurso na área da educação.

Filha de professora, Olga, e um pai, Aldo, autodidata e muito dedicado a estudos... adorava imitar minha professora, e minha brincadeira preferida era dar aula. (Flor de Maio)

Tenho como referência a carreira de pedagogia vinda do meu pai... Nas minhas férias escolares, ele me levava para ‘trabalhar’ com ele. (Astromélia)

Minha mãe era uma pessoa simples, tinha apenas até o quarto ano primário, mas sempre muito preocupada com os meus estudos. Não sabia me ensinar, mas eu nunca ficava sem saber, ela sempre conseguia alguém para me ajudar. Penso vir daí minha insistência para os alunos aprenderem. Não desisto fácil deles. (Hortênsia)

No processo de análise do *corpus* da pesquisa, aferimos que falas com esse conteúdo são recorrentes e trazem relações que permitem às participantes interpretar e construir seus próprios sentidos para suas escolhas profissionais. O fato de reconhecerem os lugares de referência iniciais de formação parece mostrar as primeiras marcas do caminho autoformativo e contribui para que melhor compreendam a configuração de suas escolhas e modos de ser profissional.

As experiências positivas com familiares e professores, no início da vida, permitem um vínculo precoce com a Educação e deixam lastros afetivos e subjetivos que marcaram Astromélia, Flor de Maio e Hortênsia. Ao terem a infância cercada por figuras dedicadas ao ensino/aprendizado e ao estudo, sentiram-se mobilizadas pela área educacional. Essa relação afetiva lança bases para desenvolverem compromisso em relação à autoformação, uma vez que, encontram, em seu próprio ambiente, aspectos que reportam à perspectiva da ecoformação, que são, segundo Pineau (2014), os saberes produzidos pela maneira como o indivíduo significa suas experiências em conformidade ao meio físico e suas condições.

No tema 1.1.2 – *As primeiras percepções e decisões sobre a trajetória profissional*, foi possível encontrar expressões que já denotam as percepções entre o prazer e o fazer, coligados a uma profissão. Ainda que em tenra idade ou em fase inicial da vida adulta, as participantes trazem, em suas narrativas, a importância do encorajamento de um colega de trabalho ou de uma experiência positiva de colaboração de estudo para encaminhar a vida profissional. Assim, encontramos tanto o prazer infantil quanto a necessidade do jovem adulto, dando o contorno necessário para a escolha da formação inicial.

Foi nessa fase que comecei a gostar de ensinar. aprovada no exame de admissão, fui escalada para ajudar uma colega que havia chegado do interior para cursar também a 6ª série. O resultado foi bom, e, dali em diante, pensava em seguir a carreira de professora. os estudos continuavam, mas estudava

sempre com colegas, ensinando o que sabia e aprendendo com elas.
(Hortênsia)

Nessa ocasião, recebi um convite da minha diretora pedagógica para iniciar a faculdade de Pedagogia; assim, ela poderia me dar oportunidades dentro do Colégio, e eu iniciaria uma carreira na área da Educação. (Flor de Liz)

Meus pais nunca tiveram problemas comigo nos estudos... fui “doutrinada” a sempre querer o melhor para mim. (Rosa Vermelha)

No recorte de Hortênsia, podemos observar como a intenção de colaborar com o aprendizado de outro e o prazer do aprendizado construído em conjunto, mesmo contido no universo infantil e escolar, delineiam aspectos de carreira para ela: o que, para muitos, seria apenas um processo de colaboração na aprendizagem de uma colega de estudo, para ela, em sua subjetividade¹⁰, representou um propósito que veio a se concretizar anos mais tarde ao se tornar Pedagoga e professora. Neste recorte, podemos identificar o conceito de “aprendizagem colaborativa”: Hortênsia o vive em sua rotina, o experiencia e o aprova como estudante.

Já no recorte de Flor de Liz, vemos a participante em um momento de vida mais avançado, no qual um amigo mais experiente e disposto a colaborar dá dicas de troca de carreira e influencia, de forma determinante, seus próximos movimentos formativos e construção de carreira.

Em ambos os excertos (Hortênsia e Flor de Liz), temos a representação do amigo crítico (Placco; Souza, 2006) ou mais experiente, que colabora de alguma maneira na formação do outro. Esses recortes trazem, por meio de expressões do cotidiano vivido, as ideias que coadunam com esse constructo teórico.

No entanto, no recorte de Rosa Vermelha, encontramos a autodisciplina para o estudo e a busca pelo crescimento pessoal desde a infância como características pessoais, direcionando-a. Essa mesma autodisciplina acompanhará a busca por uma carreira com propósito e dedicação e que melhor se enquadre nas oportunidades que o contexto lhe oferecerá, como veremos mais adiante nos trechos selecionados dessa participante.

¹⁰ Subjetividade: É o que faz cada um ser diferente do outro, diferença que tem origem nas significações atribuídas às experiências vividas, que, por sua vez, são produção social” (Placco; Souza, 2006, p. 43).

4.1.2 Tópico 1.2 – Explorações e frustrações no início da carreira

Prosseguindo na análise da Categoria 1 – Influências e motivações iniciais, avançamos para o Tópico 2 – Explorações e frustrações no início da Carreira, no qual analisamos como as explorações e as frustrações colaboram para a definição de carreira. Esta análise foi realizada a partir da subjetividade de cada participante ao relatar a sua história e sua interpretação dos fatos.

No tema 1.2.1 – *Busca de consolidação da carreira nos primeiros anos*, encontramos Tulipa, com uma força intrínseca para realizar seu propósito e estabilizar seu desejo de reconhecer-se como professora e, assim, abrir um novo ciclo de autoformação na carreira.

Esta frustração me acompanhou durante 18 anos até... buscar uma oportunidade na escola básica. Foi quando iniciei em um colégio particular para um trabalho temporário e, depois, contratada como coordenadora pedagógica. Agora sim, apesar de não exercer o cargo de professor, me sentia a própria! (Tulipa)

A frustração a que Tulipa se refere é de trabalhar com orientação de carreira para jovens aprendizes em uma ONG, mas sem ser reconhecida e nem se reconhecer como professora, não vivendo, dessa forma, os sentimentos de pertença e atribuição¹¹ que, conforme anuncia Dubar (2005), são constituintes da construção da identidade¹² profissional.

O espaço de reconhecimento das identidades é indissociável dos espaços de legitimação dos saberes e competências associados às identidades¹³. A transação objetiva entre os indivíduos e as instituições é essencialmente a que se organiza em torno do reconhecimento ou do não-reconhecimento das competências, dos saberes e das imagens de si que constituem os núcleos das identidades reivindicadas (Dubar, 2005, p. 155).

¹¹ Denominaremos atos de atribuição aqueles que visam definir “que tipo de homem (ou de mulher) você é”, ou seja, a identidade para o outro; atos de pertencimento, os que exprimem “que tipo de homem (ou de mulher) você quer ser, ou seja, a identidade para si” (Dubar, 2005, p. 137).

¹² Segundo Dubar, a identidade não é algo fixo ou dado, mas um processo contínuo de construção e reconstrução ao longo da vida. Esse processo é influenciado pelas interações sociais e pelas diversas experiências que uma pessoa vivencia. O autor distingue dois tipos: *Identidade para si (biográfica)*: Refere-se à autocompreensão que o indivíduo tem de si mesmo, construída ao longo de sua trajetória de vida e *Identidade para o outro (relacional)*: Refere-se às representações e expectativas que os outros têm sobre o indivíduo, baseadas nas interações sociais.

¹³ “Mas também das imagens de si privilegiadas em um determinado momento de sua biografia: elas podem concernir mais ao espaço habitacional que ao espaço profissional (Benoît-Guilbot, 1986), ao espaço associativo na falta de espaço profissional” (Guillemard, 1972, *apud* Dubar, 2005, p. 137).

Nesta citação, podemos compreender como o processo entre profissional e Instituição encontram-se imbricados e envoltos em saberes, competências e na constituição da imagem de si, uma vez que a identidade profissional é construída nas relações de trabalho, o que, para a profissional em questão, é de alta relevância.

Por sentir essa falta de pertença, Tulipa redesenha sua experiência profissional e parte para a aventura de trabalhar em uma escola de ensino básico, e, embora tenha exercido o cargo de professora por pouco tempo, conforme relata, reconhece-se e sente-se como tal. Isso aumenta sua sensação de pertencimento à profissão que foi eleita por ela como sua. Uma vez reconhecendo-se como professora e autoafirmada na docência, sente-se segura e realizada para alçar novos caminhos e dar novos passos em sua carreira e autoformação.

No último ano do Ensino Médio, fui atrás do meu primeiro emprego. Sonhava em ser independente! (Rosa Vermelha)

A mesma força intrínseca que encontramos em Tulipa aparece na narrativa de Rosa Vermelha, que, respeitando seu contexto de início de vida profissional, ainda não tinha foco em uma carreira, mas em iniciar algum trabalho para ter independência financeira. A vontade de independência e aprendizado impulsionou a participante a explorar o mercado de trabalho, consolidando valores de autonomia e desenvolvimento contínuo que se mostraram fundamentais em sua trajetória educacional e profissional.

Avançando para o tema 1.2.2 – *Primeira experiência profissional e o encontro de um propósito na área educacional*, podemos desvelar como a reflexão acerca de si, dos próprios desejos e do ambiente profissional conjuram aspectos de construções de carreira e tomam como base valores ou sentimentos (estudo, dedicação, afetividade) já assimilados, moldando, assim, alguns aspectos profissionais do indivíduo.

Jamais esquecerei meu primeiro desafio: uma turma do terceiro ano... com professoras maldizendo os alunos e massacrando-os com atividades tradicionais e repetitivas. (Flor de Lótus Branca)

Na faculdade, uma colega me convidou para trabalhar com alfabetização. Comecei a aprender a trabalhar com esse público. Comecei a estudar muito psicomotricidade, trabalhar bastante com a parte motora e me apaixonei pelas crianças pequenas. Logo fui convidada para trabalhar como

coordenadora pedagógica com a Educação Infantil e Fundamental Anos Iniciais. (Hortênsia)

Fui atuar no Colégio como auxiliar de disciplina. Foi um desafio lidar com um ambiente totalmente novo, inusitado para mim, e com alunos adolescentes. Foi nesse momento que comecei a me interessar pela área de Educação. Busquei estudar as melhores estratégias para lidar com os jovens dessa faixa etária e, apesar dos desafios diários, tive muito êxito. (Flor de Liz)

Neste recorte, Flor de Lótus Branca, embora esteja em sua primeira experiência como professora, traz claramente as premissas de um ensino mais respeitoso e humano, adquiridas no período de formação inicial, e contrapõe esse saber com o que percebe como contrário no ambiente profissional. Neste recorte, fica exposto como as relações entre a heteroformação – que são os saberes que emergem das relações sociais e culturais do indivíduo e que ocorre em processo contínuo – e a ecoformação – que são os saberes produzidos pela maneira como o indivíduo significa suas experiências em conformidade ao meio ambiente físico e suas condições são constituintes do ser – podem se chocar em alguns momentos, mas sempre favorecerão o desenvolvimento de todos os envolvidos, considerando que, uma vez expostos a diferentes padrões educativos, os professores intercambiam conhecimentos e refletem sobre seus saberes e pontos de vista.

O espaço profissional acolhedor e aberto a reflexões e trocas entre os diferentes saberes docentes é mais favorecedor de desenvolvimento. É isso que podemos analisar no recorte de Hortênsia, que revela um ambiente favorável e propício, no qual encontrou espaço para colocar em prática as teorias de que se apropriava nos estudos pessoais e acadêmicos, tornando-as práticas educativas, fazendo a interação entre teoria e prática. Nesse recorte, podemos analisar que os aspectos da ecoformação estão presentes, atuando positivamente na autoformação de Hortênsia.

No recorte de Flor de Liz, podemos ver a mesma disposição de Hortênsia, que, frente ao novo e desafiante trabalho docente, busca conhecimentos e esclarecimento nos estudos teóricos e faz averiguações na prática, apontando que o impulso autoformativo de buscar por conhecimento continuamente é uma saída importante frente à inusitada percepção da necessidade da aquisição de novos saberes.

É importante destacar que se entende formação continuada como um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo (Placco; Silva, 2009, p. 26-27).

Nos recortes de Flor de Lótus Branca, Hortênsia e Flor de Liz, podemos identificar os aspectos da heteroformação ganhando materialidade e atuando diretamente na formação das participantes.

Esse processo “complexo e multideterminado”, “que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades” e introduz “uma e fecunda inquietação” reside na perspectiva do aprimoramento profissional docente, que vislumbra o desenvolvimento de habilidades reflexivas e críticas sobre si e suas práticas educativas, sobre as condições reais e sociais nas quais essas práticas se desenvolvem e sobre as teorias que as sustentam, incorporando os produtos reflexivos desse processo no conjunto de saberes de sua profissão.

Segundo Huberman (1989), podemos considerar que os indivíduos atravessam, em sua carreira, por períodos ou “maxiciclos”, os quais se caracterizam em sequências que podem ou não ser vividas por todos os profissionais de uma mesma carreira. Entre essas sequências, encontramos a:

(...) “de exploração” e “de estabilização”, que supostamente se verificam no início de uma carreira. A exploração consiste em fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papeis. Se esta fase for positiva, passa-se a uma fase de “estabilização”, ou de compromisso, na qual as pessoas centram a sua atenção no domínio das diversas características do trabalho (...) (Huberman, 1989, p. 37).

Flor de Lótus Branca, Hortênsia e Flor de Liz relatam experiências diferentes ligadas à fase de exploração, que, embora sejam diferentes, não as impedem de adentrar na sequência da estabilização. Flor de Lótus Branca revela uma posição clara entre o contexto e suas crenças que nos faz compreender que isso a levou a reforçar seu compromisso com o ensino. Hortênsia narra uma experiência positiva e diz “*logo fui promovida*”, deixando expresso que avançou da fase de exploração e estabilizou por um período, enquanto Flor de Liz conclui com a frase “*tive muito êxito*”, expressando que assumiu o compromisso ou estabilizou-se como professora de adolescentes.

Reconhecer os movimentos próprios do desenvolvimento profissional é fundamental para perceber como se encaminha sua capacidade de autoformação, que consiste na apropriação

de saberes pelo próprio indivíduo, tornando-se responsável pelos seus processos de aprendizagem e de saber-fazer com autonomia, uma vez que são elas, as experiências profissionais, que desenham e moldam grande parte de nossas condições de desenvolvimento, bem como desenvolvem nossa resiliência em relação às condições da ecoformação.

Assim sendo, nesta primeira Categoria de análise, foi possível perceber que os dados selecionados trazem referências importantes, ligadas ao contexto familiar e aos processos de acolhimento e apoio no contexto profissional, principalmente, nos anos iniciais de trabalho. Em alguns recortes foi possível analisar como o contexto de trabalho pode moldar as condições e desenvolvimento das participantes, fazendo-as confirmarem ou refutarem algumas influências. Nesta categoria, também foi possível analisar que os conceitos de heteroformação, transbordado para o de aprendizagem colaborativa e de amigo crítico, e o de ecoformação, transbordado nas referências de espaço profissional, são constitutivos do ser e colaboram para o desenvolvimento da identidade profissional.

4.2 Categoria 2 – Escolha pela educação e a construção de carreira

Considerando a importância que o trabalho tem no processo de autoformação da pessoa, a *Categoria 2 – Escolha pela educação e a construção de carreira* abordará os caminhos que o público-alvo desta pesquisa, as assessoras pedagógicas externas, seguiram para atuarem com maior qualidade nos fazeres da profissão que escolheram, a Pedagogia. Serão discutidos os dados que expressam as percepções delas no tocante aos processos de evolução da própria aprendizagem, no fazer pedagógico, mediante os desafios e facilidades que encontraram em seus contextos sociais e profissionais. A Categoria 2 está dividida em Tópicos, ou assuntos, que se desenvolvem em 12 temas, conforme segue:

QUADRO 15 – Organização da Categoria 2 em Tópicos e Temas

	Tópicos		Temas	
Categoria 2 Escolha pela educação e a construção de carreira	2.1	2.1.2	2.1.1	Ponderações e reflexões sobre a escolha profissional
				Ser professora, afetividade e busca por diferenciação
	2.2	Atuação como coordenadora e o fazer formativo	2.2.1	Desafios na coordenação e construção de identidade profissional
			2.2.2	Coordenação Pedagógica e a formação docente
			2.2.3	O estudo como condição formadora
	2.3	Desenvolvimento como assessora no fazer formativo e a autoformação	2.3.1	Motivação para trabalhar com formação docente e a experiência como assessora pedagógica externa
			2.3.2	Consolidação do papel de formadora
			2.3.3	Desafios e reflexões sobre o que é ser formador
			2.3.4	Transformação, autoconhecimento e desenvolvimento contínuo
	2.4	O contexto formativo e a autoformação	2.4.1	A importância do “amigo mais experiente” na autoformação
			2.4.2	O Ambiente Institucional e o acompanhamento da prática como um espaço de formação pessoal
			2.4.3	Valorização da formação continuada em serviço

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2025).

4.2.1 Tópico 2.1 – Escolha pela pedagogia e a profissão docente

Neste tópico, teremos como fonte de análise os trechos retirados das narrativas que se referem aos motivos que levaram as participantes a escolherem a carreira da Pedagogia, ilustrando o contexto de vida e as condições apresentadas neles, bem como o conjunto de sentidos e significados que as participantes atribuíram aos eventos ocorridos no cotidiano de suas vidas. Teremos dois temas: 2.1.1 Ponderações e reflexões sobre a escolha profissional e 2.1.2 Ser professora, afetividade e busca por diferenciação.

No tema *2.1.1 Ponderações e reflexões sobre a escolha profissional*, encontramos constantes reflexões sobre os motivos da escolha e as inspirações que as envolveram, bem como

os desafios e os impactos positivos ou negativos que essa escolha gerou. Analisar essas questões é fundamental para observar o caminho autoformativo percorrido por cada uma das participantes e ter uma breve visão do contexto em que essas escolhas foram feitas. Buscamos, ainda, analisar em que crenças, necessidades ou concepções essas decisões se apoiaram para, assim, analisar em quais constructos teóricos esses fatos se ancoram.

Será que a escolha da sua profissão foi influenciada pelas experiências de infância ou pela necessidade financeira? (Flor de Seda)

Durante o Ensino Médio, houve muita greve na época. O contato com os colegas, que já não era grande, ficou mais remoto – e com os professores também. Somado ao pouco acesso à informação e sem nenhuma orientação familiar, escolhi cursar Pedagogia sem conhecer muito bem sobre a área; tinha uma ideia fixa: essa área dá possibilidade de trabalhar em vários cargos em empresa e escolas e o mais importante: é o curso mais barato! Prestei vestibular... Pedagogia. (Tulipa)

Nesses dois recortes, encontramos aspectos que apoiam a escolha da formação inicial: as experiências da infância que marcaram Flor de Seda e a falta de conhecimento mais aprofundado sobre esta ou outra área no recorte de Tulipa. Em outro momento de sua narrativa, Tulipa também traz a experiência da infância como fator influente e relata o prazer de ser sempre a professora:

Todas as vezes que nos encontrávamos, a nossa brincadeira favorita era brincar de escolinha. Claro que eu era a professora, amava ser professora! (Tulipa)

Ambas as participantes trazem a condição financeira escassa de bens e recursos como parte de seu contexto vivido, o que colocou limites para a escolha profissional; no entanto, esse fator não imobilizou a busca de uma profissão por meio do estudo acadêmico, revelando vontade e determinação pelo estudo regular como parte de sua formação.

É possível perceber, em momentos das narrativas de Astromélia e Tulipa, o prazer e a disposição afetiva pela área da Educação, valorizada na ludicidade da infância, e como reverberam em suas crenças, seu compromisso e posicionamento ético diante do ato de ensinar e aprender, como veremos nas próximas categorias, tópicos e temas.

Outro aspecto importante para a consolidação da escolha profissional é o engajamento com a área eleita para a formação, muitas vezes narrado com conotação afetiva, como podemos verificar nos seguintes recortes das narrativas de Astromélia, Tulipa e Rosa Vermelha:

Aquele curso me realizou e me levou à formação de Comunicação Social, Pós-Graduação em Design e a uma carreira de designer gráfica que durou mais de 20 anos. Até que a empresa onde eu trabalhava entrou em pedido de falência. Fui amadurecendo a ideia, até que chegou o dia da minha decisão em estudar Pedagogia. (Astromélia)

Acabei indo para Pedagogia. Acho que fui no momento certo, pois, no fim, acabei gostando do curso. (Flor de Maio)

Escolhi cursar Ciências Biológicas – licenciatura. Tentei unir duas áreas que me chamavam bastante atenção: o estudo dos animais e também a sala de aula. Tive a oportunidade de ir para sala de aula, mas escolhi me aperfeiçoar na área da Educação e fiz uma complementação em Pedagogia, depois uma Especialização em Educação a Distância, tudo para melhorar meus conhecimentos. (Rosa Vermelha)

O aspecto afetivo é importante para a aprendizagem em todos os estágios da vida humana. Na escolha profissional, ele também tem sua contribuição. O conjunto afetivo é o responsável por emoção, sentimentos e paixão, que, juntos, sinalizam como o ser humano é afetado pelo mundo externo e interno.

É no entrelaçamento com o motor e o cognitivo que o afetivo propicia a constituição de valores, vontade, interesses, necessidades, motivações que dirigirão escolhas, decisões ao longo da vida. O afetivo é, portanto, indispensável para energizar e dar direção ao ato motor e ao cognitivo. Assim como o ato motor é indispensável para expressão do afetivo, o cognitivo é indispensável na avaliação das situações que estimularão emoções e sentimentos (Mahoney; Almeida, 2004, p. 18).

Nesses recortes de Astromélia, Flor de Maio e Rosa Vermelha, é possível constatar o prazer e a disposição afetiva pela área da Educação e como esse sentimento se desenvolve no decurso da vida delas, por meio de suas experiências e dos significados que elas atribuem a elas. É possível verificar, também, que a experiência em outras áreas consolidou a “entrada” na área da Pedagogia, cedendo lugar às representações afetivas da escola que compõem a ludicidade infantil ou despertam no vigoroso vislumbre de progressão na carreira. Assim, essa

“entrada” se faz em diferentes idades e por diferentes motivos, fortalecendo os aspectos da formação ao longo da vida como condição de desenvolvimento e transformação das formas de ser e conviver em sociedade. A vida não é estática, de modo que o contexto vivido constantemente apresenta desafios que impulsionam o movimento autoformativo.

Astromélia teve uma carreira de longa durabilidade e buscou aprimoramento em sua área de atuação. No entanto, o rápido desenvolvimento que a sociedade vem passando modificou os hábitos de comunicação das pessoas e os seus, transformando a área de sua escolha inicial e fazendo-a ponderar a necessidade de buscar outra carreira. Apoiou-se, para esta transição, nas experiências vividas como *designer* gráfica, que se intercruzavam com eventos educativos, e na referência profissional de seu pai, um Supervisor de Ensino Profissional:

Tenho como referência a carreira de Pedagogia vinda do meu pai. Foi professor por muitos anos (...). (Astromélia)

O fenômeno de extinção de algumas carreiras e o surgimento de novas é típico da sociedade em desenvolvimento constante. No caso de extinção de uma carreira, impõem-se aos profissionais da área construir competências e habilidades novas ou migrarem para outras áreas profissionais. As duas possibilidades exigirão, do profissional, empenho autoformativo na busca por novos conhecimentos.

Considerando que a aprendizagem é para a vida toda, frente a novos desafios, outras significações entram em jogo; as habilidades profissionais já adquiridas se reorganizam com outra finalidade. Astromélia revela esse aspecto, ao narrar:

A empresa promovia reuniões científicas e congressos para estudantes de medicina, nos quais eu precisava e gostava de estar presente. Mais uma vez, estava eu envolvida entre estudantes e professores. Esse trabalho me ajudou a evoluir muito no olhar e pensamento crítico e na colaboração a muitas pessoas. (Astromélia)

Pensamento crítico e visão colaborativa de aprendizagem são competências importantes para o fazer educativo e formativo docente, conforme destaca Nóvoa: “Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do

trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola” (Nóvoa, 2009, p. 31).

Esse processo vivido por Astromélia faz a diferença nas formações e na assessoria que realiza e denota a capacidade autoformativa dessa participante, que, frente a uma adversidade, encontrou disposição de aprendizagem para iniciar uma nova carreira.

A participante Flor de Maio mostra resiliência com o próprio processo formativo, ao narrar que passou por alguns bancos universitários, antes de adentrar a Pedagogia. Esse ponto evidencia que cada processo é único, individual e subjetivo, pautado nas condições internas e externas, considerando aquelas que o meio social e o ambiente oferecem. Em trechos de sua narrativa, ela escreve sobre as representações de infância e influência familiar para essa escolha e sobre a dificuldade da aceitação desse caminho como seu. A escolha pela Pedagogia, após diversas tentativas de estudar outras áreas, marca o início de um envolvimento genuíno com a educação, consolidando um caminho de valorização de sua autoformação:

Muito me encanta realizar este trabalho, mas entendo também que não é algo fácil; demanda muito empenho, estudo e um treino grande para escuta. (Flor de Maio)

Neste trecho, Flor de Maio se refere ao trabalho formativo realizado como assessora pedagógica externa, mas podemos identificar esse compromisso tanto quando ela narra suas experiências como professora tutora como na exigência que se coloca de estudo pessoal e aprofundamento ao se preparar para as atividades de formação.

No recorte de Rosa Vermelha, encontramos de forma mais linear o processo de formação acadêmica, a experimentação profissional e a busca por qualificação e aprimoramento na área da Pedagogia. Sua primeira formação foi movida pelo encontro entre as questões vivenciadas na sala de aula e o gosto pelos animais (aspectos afetivos), mas as especializações em Pedagogia e Ensino a Distância foram estimuladas por sua visão de progressão na carreira. Assim, temos o vislumbre da força autoformativa de Rosa Vermelha que, ao reconhecer uma possibilidade de progressão no ambiente profissional, muda sua área e passa a buscar formações complementares, refletindo em um processo de autoformação em que ela expande suas competências e conhecimentos para se tornar uma formadora mais bem preparada.

Do reconhecimento dessa possibilidade de progressão profissional, nasce a paixão pela formação de adultos professores. Mesmo que ainda na superfície de sua experiência

profissional, Rosa Vermelha encara o desafio de autoformar-se para realizar o desejo ser formadora docente.

Nessas três narrativas analisadas, percebemos como o movimento constante de estudo e qualificação profissional é autoformativo e aprimora a própria aprendizagem.

A formação torna-se, então, função da evolução humana (Honoré, 1977, p. 57). Mas função de síntese, de regulação, de organização dos elementos múltiplos e heterogêneos (físicos, fisiológicos, psíquicos, sociais...) que constituem o ser vivo, numa unidade viva. Função sempre em ação, pois a unidade viva nunca é evidente. É sempre atravessada e questionada por dois tipos de pluralidade sincrônica de trocas incessantes dos seus múltiplos componentes internos e externos e uma pluralidade diacrônica dos diferentes momentos, das diferentes fases da transformação do ser (Pineau, 2014, p. 93).

A escolha profissional é, portanto, orientada por fatores internos e externos e normalmente cercada por decisões e compromissos que impactam e estruturam o ser profissional aprendente, que se empenha em sua autoformação e seu desenvolvimento, na elaboração de um saber próprio sobre a sua formação e suas aprendizagens. Considerando a formação ao longo da vida, essa escolha não ocorre apenas uma vez e nem de maneira estanque, mas durante toda a história de vida do sujeito, que, de maneira processual, vai adquirindo e acumulando informações e reações emocionais, produtos das interações com o meio, com aspectos internos e com o outro, que vão trazendo à tona crenças e preferências que apoiam as tomadas de decisões em relação à carreira: “O ser vivo não resolve os seus problemas adaptando-se, ou seja, modificando a sua relação com o meio, mas, sim, modificando-se a si próprio, inventando estruturas interiores novas, introduzindo-se completamente na axiomática dos problemas vitais” (Simondon, 1964, p. 9 *apud* Pineau, 2014, p. 93).

É essa mudança interna, favorecida por meio de aprimoramento profissional, conhecimento técnico e desenvolvimento de habilidades, que podemos observar nas narrativas dessas participantes.

Assim, neste tema 2.1.1, temos o aspecto financeiro e o contexto social como influências para as primeiras decisões formativas. Temos um outro aspecto, o afetivo, como possibilitador do compromisso profissional, além das conjunturas do contexto profissional, como condutores das novas estruturas e bases profissionais que se moldam e encaixam em crenças, valores, necessidades ou concepções, num processo dinâmico de escolha e vivência profissional no início e no desenvolvimento de carreira ao longo da vida.

No tema 2.1.2 *Ser professora, afetividade e busca por diferenciação*, foi possível analisar como a realização pessoal no fazer docente é fator motivacional para pensar a ação

docente e assumir um agir compromissado com a responsabilidade da transformação social, conforme nos inspira o pensamento freiriano. Os trechos selecionados para análise mostram como Orquídea, Flor de Liz, Astromélia e Flor de Lótus Branca constroem sentimentos de afeto no realizar do trabalho docente e, por meio dele, buscam transformação pessoal e social. Esses trechos trazem incutido o entendimento de que o processo ensino-aprendizagem é dialético e que educando e educador vivenciam relações de engajamento, compromisso e afeto com o universo escolar.

Foi acreditando nesse sonho que, desde a minha adolescência, fiz a minha opção pela Educação, com o propósito de “fazer a diferença”. (Orquídea)

Era gratificante a sensação de ir para a escola todas as manhãs para ver os alunos me esperando com um sorriso e poder compartilhar momentos com eles no intervalo, encontrando-os fora do horário escolar. Muitas vezes, eu os cumprimentava do outro lado da rua e podia ouvi-los gritar: “D. Flor de Liz, professora!!!”. Portanto, considero que o ensino preenche toda a minha vida com propósito e amor que continua a se multiplicar com o tempo. (Flor de Liz)

Tive experiências significativas na escola, mas eu ainda sentia necessidade de realizar um trabalho diferente do que estava desenvolvendo. (Astromélia)

A sala de aula não foi o lugar onde tudo começou. Tudo começou no primeiro livro que ganhei, A Alegria de Ensinar, cujo autor, Rubem Alves, nos inspira a refletir, fazer relações e buscar o significado de se aprender; uma reflexão profunda e poética sobre o ato de ensinar, transcendendo a mera transmissão de conhecimento e convidando o leitor a reimaginar a sala de aula como um espaço de encantamento e transformação mútua... (Flor De Lótus Branca)

Na análise desses recortes, pode-se perceber como o exercício da docência transborda para a vida pessoal, dando os contornos da maneira como se crê e se vivencia as experiências cotidianas de trabalho docente.

No excerto de Orquídea, podemos perceber como a esperança, com o sentido que Freire nos ensina em sua obra *Pedagogia da Esperança*, de 1994, dá à participante o modo ideário para a transformação social como motor para a transformação social e a impulsiona a lutar por

uma educação melhor para todos. No recorte de Flor de Liz, observamos como o propósito e o amor vividos na relação educador-educando são prenúncios de respeito mútuo e compromisso com uma educação que valoriza, para além do saber científico, o afeto. O desejo de realizar um trabalho diferente a que Astromélia se refere pode ser entendido como o compromisso de conscientização crítica do educador, visto que, embora reconheça que faz um trabalho interessante, busca por algo a mais, pautado em uma consciência crítica entre o fazer educativo e a luta pela justiça social. Por fim, no recorte de Flor de Lótus Branca, encontramos a importância da literatura teórica na construção dos saberes docentes, causando, ao mesmo tempo, *“uma reflexão profunda e poética sobre o ato de ensinar”*. Essa reflexão profunda sobre a própria prática educativa é força motriz para sua transformação na ação docente e favorece sua autoformação.

Esses pensamentos encontram-se interligados e refletem alguns dos posicionamentos de Paulo Freire sobre uma educação que rompe com a mera transmissão de conhecimento, promove o empoderamento do indivíduo, seja ele docente ou discente, e aponta para a transformação das práticas sociais de educação, demonstrando que a afetividade no ato de ensinar e aprender é motor de mudanças e revelador de compromisso com a justiça social. “Sou um intelectual que não tenho medo de ser amoroso. Amo as gentes e o mundo. É porque amo as pessoas e amo o mundo que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade” (Freire, 2007.¹⁴).

Dessa forma, a busca por diferenciação está coligada ao engajamento, compromisso e afeto desenvolvidos no fazer cotidiano de ser professora e às possibilidades de realização profissional que o universo escolar oferece.

4.2.2 Tópico 2.2 – Atuação como coordenadora e o fazer formativo

O Tópico 2.2 – Atuação como coordenadora e o fazer formativo teve como proposta de análise os caminhos que as participantes adotaram para a superação dos desafios encontrados na coordenação pedagógica, principalmente aqueles que envolvem os processos de identidade profissional e a formação docente. Nas narrativas das participantes, foi quase que unanime a progressão na carreira do cargo de professora para o de coordenadora. Por essa incidência, este tópico se faz necessário, uma vez que essa transição requer momento de autoformação. Este tópico traz três temas que serão abordados: 2.2.1 Desafios na coordenação e construção de

¹⁴ Trata-se de fala do Professor Paulo Freire que consta de uma entrevista, disponibilizada para Rádio Câmara em Reportagem Especial no ano de 2007. Não consta, porém, a data da entrevista original.

identidade profissional; 2.2.2 Coordenação Pedagógica e a formação docente; e 2.2.3 O estudo como condição formadora, que foram organizados como forma de transparecer o caminho “linear” das participantes na evolução da carreira e como resultado de sua autoformação.

No tema 2.2.1 *Desafios na coordenação e construção de identidade profissional*, os seguintes recortes chamaram-nos a atenção por compreendermos que eles são reveladores da apropriação de uma identidade profissional em construção.

Quando iniciei na coordenação pedagógica deste colégio, e até mesmo quando me desliguei da escola, não tinha clareza da função formadora do coordenador pedagógico. Eu me reunia semanalmente com a equipe docente para falarmos sobre a rotina e os desafios da escola e da sala de aula. Recordo que propunha discussões e reflexões coletivas sobre estas experiências e até apresentava textos sobre algum tema educativo. Quando sentia o grupo envolvido nas discussões e notava alguma mudança nas práticas docente, fruto dos nossos encontros, eu me sentia realizada e motivada, realmente útil. Eu não sabia nomear, mas hoje eu sei que a minha atitude era de formação. (Tulipa)

Muitas vezes ficava imersa em questões burocráticas e rotineiras... um sentimento de que estava faltando algo me acompanhava... (Orquídea)

O fazer pedagógico de uma coordenadora ou coordenador pedagógico não deveria ocorrer sem intencionalidade clara e sem ações escolhidas especialmente para o problema que se apresenta. No recorte de Tulipa, podemos analisar que, embora ocorra uma prática formativa, a falta de reconhecimento do fazer formativo não permitia à participante explorá-lo em todo o seu potencial e intencionalidade. Para além de ter clareza dos aspectos requeridos no processo de trabalho formativo que o fazer na coordenação envolve, é preciso estar atento ao fato de que:

Não se pode perder de vista que lidar com o desenvolvimento profissional e a formação do educador é lidar com a complexidade do humano, com a formação de um ser humano que pode ser sujeito da transformação de si e da realidade, realizando, ele mesmo, essa formação como resultado de sua intencionalidade (Placco, 2006, p. 255).

De acordo com Placco, podemos entender que a intencionalidade da pessoa que se forma, ou seja, o professor, é fundamental para que seu desenvolvimento profissional avance, sendo o professor e sua intencionalidade parte considerável para que o processo formativo

alcance o sucesso esperado. Não podemos desconsiderar, contudo, a importância da intencionalidade e clareza do formador (no caso de Tulipa, coordenadora pedagógica) para impetrar processos formativos de maior efetividade para os docentes com o quais trabalha.

Para além da intencionalidade do aprendiz e do formador, é necessário considerar a importância da “intencionalidade formativa” no tocante ao complexo desenvolvimento humano do docente:

(...) o que se vive lá só ocorre pela intermediação do afetivo em relação ao cognitivo, ancorado no ético-político. Só quando há uma real comunicação e integração entre os atores do processo educativo da escola, há a possibilidade de emergência de uma nova prática docente, em que movimentos de consciência e de compromisso se instalam e se amplificam (...) (Placco, 2006, p. 255).

Não podemos acreditar que o aprimoramento das práticas educativas ocorrerá somente com as conotações funcionalistas do fazer docente ou da prescrição de ações com base em competências. É preciso prever processos formativos que tenham como intenção o desenvolvimento integral do docente a partir dos seus saberes prévios, considerando seu contexto histórico, social e local e as finalidades da educação contemporânea, distinguindo-as em seu caráter neoliberal para contrapor-las de forma crítica e reflexiva com seu caráter para o desenvolvimento social.

Saber “nomear” e reconhecer o fazer formativo como uma prática educativa do coordenador pedagógico é imprescindível para aprimorá-lo, compreendê-lo em sua magnitude e suas possibilidades e realizá-lo com maiores chances de transformação das práticas docentes e pedagógicas da escola.

O recorte de Orquídea traz a realidade vivida por centenas de profissionais que exercem a coordenação pedagógica e que abandonam seus fazeres formativos por estarem envolvidas com os fazeres burocráticos que envolvem as escolas. No recorte, é possível analisar a frustração de Orquídea ao narrar que “um sentimento de que estava faltando algo me acompanhava”. A principal função da coordenação pedagógica é a formação docente; a rotina extenuante somada ao não saber como realizar essa formação muitas vezes leva os coordenadores a assumirem um perfil mais burocrático. Em outros casos, podemos encontrar a própria Instituição que não valida a prática formativa como uma função do coordenador e o sobrecarrega com funções administrativas. Orquídea, neste recorte, revela esse não fazer como algo frustrante e desmotivador.

Aos 22 anos, Flor de Seda teve sua primeira experiência como coordenadora pedagógica. Quantas crises, choros, erros e acertos no exercer da profissão.
(Flor de Seda)

A experiência como formadora iniciou-se de maneira espontânea, durante minha segunda atuação na área da educação, em uma instituição de assistência social/educacional em São Paulo, ainda na década de 1990. Atuei como professora em um CEI (Creche conveniada) por alguns meses e fui promovida a coordenadora pedagógica, sem experiência nesta ação específica. (Girassol)

Os recortes de Flor de Seda e de Girassol retratam outra realidade dos profissionais que atuam na coordenação pedagógica. Muitos coordenadores chegam a esse cargo por apresentarem excelente performance profissional como professores. No entanto, precisam construir uma identidade profissional como coordenadoras pedagógicas, reconhecendo os atributos desse cargo e suas necessidades de conhecimento.

Nesse processo, precisam rever as competências já adquiridas para a sala de aula e construir novas, requeridas para a coordenação pedagógica; aprofundar competências relacionais; melhorar o trânsito dos próprios conhecimentos entre os aspectos teóricos e sua reverberação nas práticas educativas; aprender a intervir de maneira respeitosa na prática docente; aprender sobre formação docente e como o professor aprende etc. Esses conhecimentos teóricos estão disponíveis em diversos estudiosos da Educação, mas requerem capacidade de autoformação do profissional, condições de pesquisa e aprimoramento da prática formativa. Para além do conhecimento adquirido por meio do estudo autoformativo, o coordenador formador, precisa ter espaço institucional para colocar em prática tais saberes, reavaliá-los e construí-los na e por meio da experiência.

Entendo como árduo esse processo autoformativo que o ocupante do cargo de coordenador pedagógico tem que passar e reconhecer, pela minha própria experiência, que esses profissionais muitas vezes não encontram um ambiente favorável, na Instituição em que trabalham, para seu desenvolvimento e aprimoramento profissional. Fato que requer mudança urgente de postura e redirecionamento da cultura e clima organizacional por parte das Instituições que possuem esse profissional em seu quadro funcional, criando experiências formadoras e de apoio para ele no fazer formativo.

Dessa forma, neste tema 2.2.1 foi possível analisar alguns aspectos da construção da identidade profissional, como crenças e valores do próprio profissional, seus saberes e suas condições de trabalho. Em relação ao contexto profissional, fica desvelada a necessidade de as Instituições desenvolverem aspectos de cultura e clima que favoreçam a formação do coordenador nas diferentes dimensões de seu trabalho, sendo necessário o aprimoramento dos saberes formativos por meio do estudo e da experiência, devido à dinâmica e às dimensões envolvidas nesse trabalho. Esse desenvolvimento deve ocorrer em sentido autoformativo, com processos baseados na hetero e ecoformação.

Avançando para o tema 2.2.2 *Coordenação pedagógica e a formação docente*, destacamos que ele traz aspectos relevantes para o trabalho do coordenador pedagógico e do assessor pedagógico externo em relação a sua constituição formativa, uma vez que precisa desenvolver capacidades relacionadas à autoformação para encarar os desafios pertinentes e expressivos que a formação docente impõe.

Surgiu a oportunidade de trabalhar em uma Creche conveniada... Nessa etapa, surgiu o que eu tanto esperava: a formação de professores. (Flor de Lótus Branca)

Comecei a trabalhar também como tutora no curso de Pedagogia... sempre procurava contribuir com a formação das alunas, explorando temas pertinentes. (Flor de Maio)

O trabalho com a formação de professores começou em 2020, junto com a pandemia do Covid-19... precisei aprender a trabalhar a distância. (Rosa Vermelha)

Nesses três recortes, podemos analisar como a formação docente é parte constituinte da progressão de saberes pedagógicos e está associada a um desejo e a uma necessidade. Flor de Lótus Branca pôde, em sua experiência, vivenciar o desejo profissional de ser formadora de professores e, em vários momentos de sua narrativa, ela reforça como essa função a fez estudar e autoformar-se:

Busquei cursos extras, estudos individuais que pudessem contribuir para a minha formação. Eu formava, mas precisava ser formada como formadora. (Flor de Lótus Branca)

Essa consciência autoformativa é necessária para o desenvolvimento da formadora, seja coordenadora pedagógica ou assessora pedagógica externo, considerando que, ao tomar consciência, aprofunda seu compromisso e busca ampliar seus próprios conhecimentos.

O mesmo fenômeno de desenvolvimento de consciência autoformativa é observado em Flor de Maio, ao narrar que foi vivenciando o papel de tutora que descobriu o quanto gosta de trabalhar com adultos e a responsabilidade que o trabalho formativo traz:

Muito me encanta realizar este trabalho, mas entendo também que não é algo fácil, demanda muito empenho, estudo e um treino grande para escuta. Penso que ainda preciso me aperfeiçoar muito, mas também acho que estou no caminho certo! (Flor de Maio)

O recorte de Rosa Vermelha não foge da questão da autoformação, ao narrar que “*precisei aprender a trabalhar a distância*”. Ao dizer “aprender”, Rosa Vermelha transparece o movimento de autoformação e expansão da consciência formativa. Considerando o contexto pandêmico, o caminho do trabalho educativo precisou ser aprendido por todos nós, educadores, e isto aumentou a condição autoformativa de muitos educadores.

Para a assessora em sua atuação de formadora, ter clareza do público com o qual irá trabalhar, das necessidades formativas que esse público apresenta, considerar as condições do contexto no qual esse público está inserido, bem como as condições de trabalho formativo (tempo, periodicidade e recursos), é fundamental para uma prática formativa de qualidade. Esse aprofundamento do contexto formativo melhora a capacidade de intervenção e análise da prática mediante a teoria. A consciência desses elementos ajuda, portanto, no reconhecimento dos próprios conhecimentos e na percepção de como aprimorá-los à medida que seja preciso.

Outro fator importante é ter claro se o trabalho formativo se dá na formação inicial, como narra Flor de Maio, ou se acontece na formação continuada, como relata Flor de Lótus Branca e Rosa Vermelha. Essa condição, formação inicial ou continuada, direciona a organização curricular e, ao mesmo tempo, traz maiores referências sobre o contexto em que ocorrerá a formação, o que é importantíssimo para orientar as intervenções formativas.

Ainda que defendamos que a formação inicial deve estabelecer ligações significativas com o desenvolvimento profissional dos docentes, parece-nos que, quer institucional, organizacional, quer curricularmente, existem diferenças notáveis que é necessário manter para se poder analisar com alguma clareza os diferentes momentos e componentes da formação de professores (Marcelo García, 1999, p. 13).

A profissional que exerce a assessoria pedagógica externa, em função formativa, precisa desenvolver a perspicácia de entender a formação não somente como tarefa dirigida ao outro, mas também como sua tarefa no processo autoformativo. Sendo a formação tarefa da formadora, cabe a ela organizá-la de maneira sistêmica, com escolha de estratégias engendradas nas teorias de ensino e que se revelem, na execução, como atividades práticas e intervenções dialogadas. O recorte narrativo de Flor de Liz representa bem essa questão:

Confesso que fiquei com um frio na barriga, uma nova perspectiva de trabalho, estar do outro lado, pensando e estudando as melhores estratégias para trabalhar com um público muito específico, os professores.... No início foi muito desafiador sair do lugar de professora de crianças para me tornar professora de adultos professores. Entender como o professor aprende, qual a melhor didática e metodologia para propor estudos e diferentes trabalhos, não foi tarefa fácil e ainda não é. (Flor de Liz)

Noutro recorte da narrativa, agora de Hortênsia, encontramos um outro aspecto importantíssimo para o sucesso da formação continuada, que é o acompanhamento do processo formativo no decorrer dos dias e no fazer pedagógico da escola.

Eu ficava muito envolvida com a participação dos professores. Ah, então, agora vamos ver, agora vai ser muito legal porque, olha, participaram, falaram... Quando eu volto e observo a sala de aula, eu observo outras falas. Eu vejo que ainda não, não foi suficiente... Então, quando você tem o apoio, da equipe diretiva da escola, a coisa vai muito bem. Mas quando você não tem... você pode apresentar o conhecimento, mas para mim não é só isso. Só isso não é suficiente, é o conhecimento dentro da prática dela. (Hortênsia)

Trabalhar a formação continuada pressupõe estabelecer um processo contínuo de reflexão sobre a prática, ponderado na teoria e nas condições do contexto de trabalho do profissional. Sendo assim, a formação pontual que muitas vezes o assessor pedagógico externo se vê desenvolvendo pode e deve ser aprimorada pelo acompanhamento constante dos professores pela equipe diretiva. Esta equipe deve ter claro os aspectos didáticos e pedagógicos que foram alvos de intervenção da assessora formadora e, sempre que necessário, fazer a retomada dos entendimentos e combinados feitos no espaço formativo. Dada a complexidade

do trabalho educativo, em muitos momentos, o docente sente falta do acompanhamento de um profissional mais experiente, que possa, junto a ele, ampliar o olhar sobre determinadas questões, bem como resgatar os combinados feitos anteriormente e os motivos que levaram a eles, não de maneira impositiva ou restrita, mas de forma processual, destacando a importância das orientações para o alcance das finalidades educativas propostas pela escola.

Fujikawa (2012) afirma que, ao organizar fatos, fenômenos ou sentimentos e reconstruí-los por meio da escrita, quem escreve lança novos olhares para o fato e pode avaliar as decisões tomadas, repensar a própria prática e perceber sob quais concepções apoiou suas ações educativas.

Para além desse acompanhamento, a prática do registro pedagógico é uma importante aliada e se faz fundamental, uma vez que pode sempre ser consultado, equilibrando o momento de dúvida. No entanto, deve ser encarado como uma bússola que aponta o sentido e pressupõe o caminho, mas não determina de maneira restritiva os passos.

Dessa forma, neste tema 2.2.2, analisou-se como importante o desenvolvimento ou aprimoramento do fazer formativo pelo coordenador pedagógico e pela assessora formadora, reconhecendo suas nuances e características, assim como as necessidades que os envolvem. Que é importante o acompanhamento dos processos formativos pelas equipes diretivas e que o exercício do registro fortalece a prática formativa, uma vez que torna-se fonte de consulta e direcionamento para os momentos de desalinhamento entre teoria e prática. Destacou-se que esse processo é formativo e autoformativo, ao mesmo tempo.

Prosseguindo com a análise da Categoria 2, Tópico 2, chegamos ao último tema, 2.2.3 *O estudo como condição formadora*. Neste tema, foi possível analisar, por meio dos recortes das narrativas das participantes, como dois conceitos reverberaram na constituição formativa das assessoras pedagógicas externas e como eles orientam o processo individual de autoestudo.

A minha reflexão continua: o que de fato torna um profissional da educação um formador de professor?... Não saberia responder... trouxe a reflexão para a minha experiência e análise do meu perfil: sou uma pessoa que gosta da Educação, que tem prazer e até necessidade de compartilhar o que aprende. Certamente, é um perfil que complementa as características de um formador... Para mim, formadores eram os intelectuais, pesquisadores, escritores, estudiosos, especialistas em Educação, palestrantes. Agora penso que, certamente, estes formadores são exímios formadores, experientes, competentes, habilitados. Mas eles não iniciaram com todo este potencial,

eles passaram e ainda passam pelo processo de formação. Esta reflexão me convidou a apropriar-me da minha função, avaliar as minhas práticas e assumir a responsabilidade de me autoformar. (Tulipa)

Percorri um bom caminho profissional atuando como Coordenadora, Diretora e Supervisora de Ensino. Quando eu entrei no Sistema [nome da empresa] como assessora pedagógica, descobri que seria, de fato, formadora e, para isso, trouxe uma boa bagagem, mas aprendi muito aqui. Comecei a trabalhar somente com formação durante dois anos. Eram muitos estudos, pesquisas e muitas formações pessoais. (Hortênsia)

O primeiro conceito é o de educação ao longo da vida¹⁵, e o segundo são os “momentos de interrogações”, que Pineau (2014) destaca como importantes para a autoformação, explicitando que:

[...] globalmente, os momentos de novas interrogações têm uma preponderância marcada nos adultos de todas as idades; são superiores em intensidade e em duração aos momentos de reorganização. Isto leva a pensar que o adulto no trabalho vive sempre um pouco mais num estado de desequilíbrio do que de estabilidade. Portanto, os períodos de interrogação não são momentos excepcionais da vida adulta; pelo contrário, situam-se constantemente no próprio coração do cotidiano da vida do trabalhador (Danielle Riverin-Sinard, 1984, p. 148 *apud* Pineau, 2014, p. 98).

Esses dois conceitos, por serem cotidianos, porém não corriqueiros, ganham relevância mediante a questão autoformativa, uma vez que têm o papel de promover as inquietações, “desequilíbrios” que levam os indivíduos a se moverem em busca de autoformação. Podemos dizer que este conflito cognitivo move o profissional e o faz avançar e a realizar consigo próprios o conceito de educação permanente.

Pineau (2014) destaca que Danielle Riverin-Sinard identifica esse processo de “interrogação permanente” em 15% do público de sua pesquisa e chama esse grupo de 15% de exploradores-exceção. Ela identifica alguns ciclos de desenvolvimento de carreira e defende que esse processo de interrogação permanente leva os profissionais a continuarem a investir em sua formação e a aprimorá-la nas experiências profissionais.

¹⁵ Educação ao longo da vida é um conceito que se refere à ideia de que a aprendizagem não se limita apenas aos anos formais de escolaridade. É compreendida como um processo contínuo, que ocorre em todas as fases da vida de uma pessoa, trazendo desenvolvimento pessoal e profissional. Ocorre da infância até a velhice. Alguns aspectos são fundamentais para a compreensão do conceito da educação ao longo da vida: ter como concepção que o aprendizado é contínuo, flexível e que se adapta ao indivíduo e ao meio social; busca o desenvolvimento pessoal e profissional por meio da integração com a vida quotidiana, fato que favorece a inclusão social e a preparação para mudanças.

Em cada um desses períodos, distingue etapas de cerca de cinco anos, cada uma caracterizada por uma interrogação específica, mas na qual pode notar-se uma alternância entre etapas mais centradas em problemas de objetivos e de finalidades profissionais e outras que se debruçam sobre o modo de realizá-los (Pineau, 2014, p.100).

Pineau (2014), ao tratar de autoformação, traz outra citação de Danielle Riverin-Sinard sobre a educação permanente e deixa clara a interrelação entre esses dois conceitos:

Para os exploradores-exceção, o meio quase único de aprender parece ser definitivamente o da inscrição numa perspectiva da educação permanente. Este meio-chave consiste numa autoformação, acidental ou planificada, realizada quando da execução das tarefas ocupacionais (Danielle Riverin-Sinard, 1984, p. 65 *apud* Pineau, 2014, p. 101).

Assim, podemos dizer que o conceito de educação permanente é fator importante para autoformação, uma vez que confirma a aprendizagem por toda a vida, não a restringindo apenas aos primórdios da educação acadêmica formal, da mesma forma que o processo de “interrogação-permanente”. Ambos se inter cruzam no processo autoformativo dos profissionais, de modo que podemos ver esses dois aspectos traduzidos nos recortes de Tulipa e Hortênsia, que compõem este tema 2.2.3, evidenciando o caminho autoformativo em que se encontram.

4.2.3 Tópico 2.3 – Desenvolvimento como assessora no fazer formativo e a autoformação

Iniciando a análise do Tópico 2.3 – Desenvolvimento como assessora no fazer formativo e a autoformação, teremos os seguintes temas: 2.3.1 Motivação para trabalhar com formação docente e a experiência como assessora pedagógica externa; 2.3.2 Consolidação do papel de formadora; 2.3.3 Desafios e reflexões sobre o que é ser formador; e 2.3.4 Transformação, autoconhecimento e desenvolvimento contínuo.

Este Tópico carrega o desejo de captar, por meio dos trechos selecionados das narrativas, a maneira como o desenvolvimento profissional se realizou nas participantes e como elas construíram seu percurso formativo, tendo como suporte a carreira de assessora pedagógica externa com foco na sua formação e seus afazeres.

No tema 2.3.1 *Motivação para trabalhar com formação docente e a experiência como assessora pedagógica externa*, foi possível analisar como a questão da motivação é importante para a autoformação. Recorrendo ao dicionário, podemos encontrar os seguintes significados para a palavra motivação: dar motivo, expor motivo; origina-se da palavra motivo mais o sufixo ação, que representa movimento.

Analisando os recortes de Flor de Maio, Flor de Lótus Branca e Girassol, podemos encontrar o motivo, a ação e o meio, que são, respectivamente, ser formadora, o estudo e o cargo de assessora pedagógica externa como elementos decisórios que impulsionaram o caminho autoformativo de cada uma.

Em uma assessoria, fiquei encantada com o trabalho, com a formação que foi realizada com nosso grupo de professoras. Tracei como objetivo para mim trabalhar como assessora. Em 2018, consegui este cargo e, desde então, venho me desenvolvendo, estudando e conseguindo realizar formações. (Flor de Maio)

Após outras experiências na Educação como Coordenadora e Diretora, eu me encontrei com uma proposta inovadora e totalmente dentro do que sempre acreditei. (Flor de Lótus Branca)

No início de minha atuação no Sistema como assessora pedagógica, eu tinha alguma bagagem sob o ponto de vista formativo, porém, o formato, a motivação e até a finalidade eram outros. Houve muita vontade interna para que eu me adequasse nesta instituição de renome nacional, e a atuação na rede pública me indicava um caminho de qualificação e ampliação da minha ação profissional. (Girassol)

Impetrar um esforço pessoal (motivação intrínseca) entre o que o meio oferece e o que se faz necessário para a realização de uma tarefa exige percorrer um caminho de autoformação, seja em relação ao reconhecimento do ambiente profissional e suas variáveis, seja à apropriação de um saber específico. Esse caminho de autoformação traz como consequência a consciência e a responsabilidade sobre si, seus conhecimentos e sobre as formas que esse fazer assume. Pineau (2014, p. 95) afirma que: “(...) essa força fortalecer-se-ia utilizando as forças das quais depende, primeiro em reação-reflexo, depois em reflexão-ação. Assim a reflexão-ação-reflexão está presente no processo autoformativo”.

Essas motivações/vontades/inspirações, quando aliadas ao contexto, tornam perceptíveis as brechas possíveis para a realização profissional e a autoformação. No recorte de Flor de Maio, podemos destacar o papel da inspiração/motivação como orientadora para traçar um objetivo profissional possível dentro de seu contexto. Ela cita o cargo (assessora), mas o que vislumbra é a função formativa. Notamos por sua escrita que, em sua compreensão,

assessoria e formação são conectadas e implicam empenho e disposição autoformativa para alcançar o “*conseguindo realizar formações*”. Essa mesma inspiração/motivação intrínseca é encontrada no recorte de Flor de Lótus Branca, que revela o encontro entre o fazer formativo e as próprias crenças educativas. No recorte de Girassol, encontramos a motivação quando narra “*muita vontade interna (...) indicava um caminho de qualificação*”. Assim, podemos compreender que a assessora pedagógica externa relaciona “vontade” e motivação com o vislumbre de um caminho autoformativo.

Desta forma, essas participantes encontram na motivação a força necessária para empreitar suas ações autoformativas, fundamentais para se apropriarem dos conhecimentos pessoais necessários para o trabalho de formação docente, por meio do veículo, aqui entendido como o cargo de assessora pedagógica externa.

Avançando para o tema 2.3.2 *Consolidação do papel de formadora*, encontraremos algumas competências vislumbradas pelas participantes como importantes na consolidação desse fazer formativo. Podemos compreender, pelos trechos selecionados, que essas competências são valorizadas de forma individual, de acordo com o sentido e significado que cada participante atribui. No entanto, sabemos que é na articulação dessas competências, e de outras, que se constitui um formador, e a clareza, pela participante, dessas competências, colaboram para a compreensão de seu ofício e sua constituição enquanto profissional. Segundo Placco (2008, p.187):

São esses sentidos e significados que possibilitam a estruturação de si e do outro, o desenvolvimento da consciência, interações e aprendizagens significativas, parcerias nas quais essas dimensões, simultânea e alternadamente, mobilizam a construção e constituição da pessoa inteira.

Reconhecer-se como formadora é um passo importante no processo autoformativo dessas participantes, pois carrega em si algumas necessidades, entre elas a de avaliar a própria prática formativa e assumir as responsabilidades por ela, sem perder de vista a importância do aprimoramento teórico constante, principalmente em relação à área com a qual trabalha: a formação docente.

Escrever sobre a minha trajetória como formadora foi um exercício novo e desafiador, pois ainda não havia parado para pensar sobre o assunto. Nossa, que dilema! Esta reflexão me convidou a apropriar-me da minha função, avaliar as minhas práticas e a assumir a responsabilidade por elas. (Tulipa)

A minha opinião, como formadora de professores agora com muitos anos de experiência, é que devemos sempre estarmos dispostas a analisar o nosso desempenho como docentes. (Flor de Liz)

O importante processo de reconhecimento profissional e de autorresponsabilidade por seu trabalho torna o formador capaz de realizar a reflexão crítica sobre a própria prática, o que colabora para a tomada de medidas necessárias para seu autodesenvolvimento. Ser capaz de assumir a responsabilidade sobre o trabalho formativo que realiza, é uma maneira de consolidar saberes e atribuir sentidos e significados próprios a esse fazer, sendo imperioso considerar as diferentes dimensões que incorporam o processo de formação docente, como também reconhecer que esse processo é dialético, muda o formador e o formando. “Uma construção teórico-prática da formação da professores está no horizonte dessas reflexões” (Placco, 2008, p. 186).

Consolidar-se no papel de formadora é essencialmente olhar para si, para suas práticas, avaliá-las a partir da luz teórica e da própria experiência – tendo disposição para preencher as possíveis lacunas de conhecimento, fazendo a “construção teórico-prática” e compreendendo como essa área funciona e quais os componentes ou conteúdos que a circulam – e reconhecer que algumas competências precisam ser incorporadas pelo formador, como, por exemplo, a escuta atenta, trazida por Flor de Maio, e a resiliência e a reflexão sobre as questões intersubjetivas das diferentes dimensões, trazida por Flor de Seda.

Realizar este trabalho demanda muito empenho, estudo e um treino grande para escuta. (Flor de Maio)

Nessa trajetória, construída com muitas trocas, dúvidas, medos, embates, Flor de Seda foi entendendo que constituir-se como formadora pressupõe fundamentalmente ter resiliência, paciência e reflexão sobre as questões intersubjetivas das diferentes dimensões envolvidas no processo formativo, sejam elas histórico-sociais, culturais, pessoais, profissionais ou institucionais. (Flor de Seda)

Fica expresso o quanto é fundamental que o assessor formador use as dimensões trazidas por Placco (2008) em seu trabalho e tome-as para si no seu próprio processo autoformativo, pois nos “constituirmos pessoas inteiras” é nos reconhecer em diferentes dimensões, propósitos e caminhos, bem como buscar saberes para trilhar cada um deles. Compreendemos,

assim, que as dimensões, quando cuidadas em solo formativo, têm caráter dialético entre si e se movem à revelia do processo estabelecido pelo formador, atuando nele e no docente que pretende formar. Por isso, é premissa conhecê-las e reconhecê-las no momento formativo.

Assim, ao propô-las especificamente, apresento o seu escopo individual, sem que isso signifique que tenham expressão em si mesma. De fato, elas só têm sentido se compreendidas em sua co-ocorrência ou simultaneidade, nas relações dialéticas que estabelecem uma com as outras. Essas dimensões estão presentes e caracterizam os processos formativos como unos e complexos, com inter-relações e co-ocorrência, dialeticamente. Assim, na formação, o desenvolvimento do sujeito em múltiplas dimensões é provocado simultaneamente, mesmo que o formador não tenha proposto intencionalmente essa complexidade (Placco, 2008, p. 187).

A escuta atenta do professor é fundamental para que o formador reconheça o ambiente em que está trabalhando; ouvir o professor com respeito e atenção é valorizar seus conhecimentos prévios, mas, sobretudo, é descobrir quais são suas crenças, suas dificuldades no fazer didático, seus saberes. Esta descoberta é essencial para intervenção e para a formação, pois, quando falamos, também ouvimos, organizamos pensamentos, expomos sentimentos, reavaliamos nossos porquês, aprendemos e damos a chance do outro aprender.

Da mesma forma, a escuta atenta na formação também é dialética e promove saberes, a autonomia de quem fala (o professor), amplifica seu processo de aprendizagem, desenvolve protagonismo e contrapõe a omissão no fazer docente. A escuta do professor permeia a valorização do outro, mas não deve ser passiva pelo formador, que deve lançar novos olhares, restaurar, propor, intervir, acolher, contrapor, refletir de maneira ética e democrática, fundando caminhos e possibilidades novas num processo de construção, desconstrução e reconstrução de saberes.

A disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isso não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isso não seria escuta, mas autoanulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura (Freire, 2011, p. 117).

Diante disso, o formador que desenvolve uma capacidade de escuta atenta, avança em suas possibilidades formativas e se consolida na função. A escuta atenta é formativa para quem escuta e autoformativa para quem fala, criando um espaço dialético de desenvolvimento, coletivo e individual ao mesmo tempo.

Analisando o trecho de Flor de Seda, encontramos outra importante competência para a assessora formadora, que é a resiliência. Segundo o dicionário Online Priberam de Português, resiliência: capacidade de superar, de recuperar de adversidades. No desenvolver do trabalho formativo, é possível encontrar ambientes e situações estressantes e controversas, uma vez que tratamos com profissionais adultos professores, que já desenvolveram muitas crenças e valores educativos, baseados em suas experiências, vivências e estudos acadêmicos e pessoais. Lidar com o desenvolvimento profissional e integral do professor é complexo, de modo que a prática formativa deve buscar desenvolver as potencialidades docentes e novas possibilidades de práticas educativas, o que cria conflito cognitivo, desestabilizando o já sabido e exigindo o processo de construção da aprendizagem. Esse processo não é livre de atrito, o que torna a resiliência uma competência importante ao formador, que vive esse exercício por vezes tenso, para não perder o foco e o propósito de seu trabalho.

Sendo o ambiente formativo diverso, multidimensional e sincrônico, como nos ensina Placco (2008), o ambiente de trabalho da assessora formadora também o é. Pelo contexto da narrativa de Flor de Seda, podemos compreender que foi olhando para essa multidimensionalidade sincrônica que a participante explicitou: as questões intersubjetivas das diferentes dimensões envolvidas no processo formativo, evocando, assim, a necessidade do olhar complexo da formadora para qualificar ainda mais os momentos formativos. Placco (2008), argumenta que:

Nesse sentido, é importante considerar o papel instrumental da formação de professores no desenvolvimento profissional. Assim, na formação, as ações formadoras e, ao mesmo tempo, autoformadora, possibilitam ao professor tomar consciência: a) das dimensões envolvidas em sua prática, b) do privilegiamento de uma ou de outra dessas dimensões que, a cada momento, sua atuação como professor (seu exercício profissional) concretiza, em sala de aula, c) do fato de que, mesmo com esse privilegiamento, as demais dimensões continuam presentes e ativas e d) de que a escolha dessas dimensões e eventuais privilegiamento de uma ou de outra revelam a(s) tendência(s) pedagógica(s) construtiva(s) do professor.

A mediação exercida pelo formador implica seu compromisso com a formação contínua e o desenvolvimento profissional de seus formandos na medida em que esse movimento contínuo é exigência do próprio movimento de desenvolvimento da sincronidade do profissional e da evolução do conhecimento (Placco, 2008, p. 188).

Ter consciência do trabalho que realiza e suas diferentes dimensões e de que elas ocorrem mesmo quando não privilegiadas, revelando tendências educacionais, é fundamental para formação e autoformação do docente e do formador. Desse modo, estudar as dimensões engendradas na formação, torna-se conhecimento imprescindível ao formador que busca consolidar-se nesse papel.

Validando a ideia de que consolidar-se como formadora é também olhar para si, adentraremos o tema 2.3.3 *Desafios e reflexões sobre o que é ser formador* para compreender um pouco mais como aprofundar essa questão, entendendo que esse aprofundamento colabora com a autoformação das assessoras pedagógicas externas. Para esse tema, escolhemos os trechos de Flor de Liz e Girassol, que, juntas, trazem a reflexão sobre como viver o papel de formadora é constituidor de aprendizagens para si e para os outros.

Primeiramente, quero confessar que vivi muitas “crises” constantes entre minhas ideias (como a de todos nós, também impregnadas de processos históricos) e os conhecimentos que adquiri ao longo da minha trajetória. Vivi uma crise paradigmática, o confronto de ideias e valores, a ruptura constante entre um conhecimento anterior e outro novo, os obstáculos que me faziam ficar angustiada (lacunas, opiniões errôneas, etc.), o rompimento com velhos saberes e a construção de novos. Hoje, percebo que não foi fácil aceitar a ideia de que não existem fórmulas mágicas e que o caminho do conhecimento (ou da ciência) não é tão contínuo e nem ausente de conflitos quanto tentaram me mostrar algumas vezes. (Flor de Liz)

Ao narrar que vive crises diante das rupturas no conhecimento que o fazer formativo impele ao profissional que o executa, Flor de Liz traz a confrontação natural do constituir-se, do avaliar a própria prática, do formativo e do autoformativo na mesma ação, mas em proporção diferente. Refletir a formação sobre o ponto de vista do formador é o que propõem Placco e Souza (2013) no texto “O que é formação? Convite ao debate e à proposição de uma definição”, em que as autoras defendem que ter uma definição clara do que é formação, sob o ponto de vista do formador, colabora para que ele execute com maior consciência seu ofício.

Nesse sentido, Girassol, traz um outro movimento formativo que não é olhar só para si e avaliar-se, mas também olhar criticamente para as condições que encontra para que o trabalho formativo possa se realizar.

Tem momentos em que questiono o papel formativo que é atribuído ao assessor pedagógico, pois a forma, a periodicidade, os assuntos precisam ser repensados para que possam realmente modificar a prática e fazer sentido para os profissionais envolvidos. Eu entendo que o processo histórico vivenciado traduz muito o profissional que nós mostramos na atualidade. Eu me vejo inquieta, buscando ações para provocar as escolas nesta reflexão

sobre o fazer educacional, sobre a apropriação do material didático, transitando em situações de mais apontamento sobre esse fazer e, em outros momentos, trazendo pitadas de reflexão sobre o que se faz, mas sinto que ainda é inconsistente frente ao que eu acredito como processo formativo.
(Girassol)

A reflexão crítica sobre os fazeres da prática formativa apontada por Girassol nesse trecho indica a capacidade de olhar para fora do processo de trabalho para, assim, refleti-lo e, se possível, modificá-lo, na busca de dar maior sentido ao ato de ensinar e aprender dentro do contexto formativo. A conferência entre o que se faz e o que se acredita é um processo de desenvolvimento do pensamento crítico, recurso importante para o formador que precisa buscar as brechas e inquietar o formando e a si próprio, num processo lúcido de reflexão crítica sobre a prática educativa e sobre o próprio fazer formativo.

Analisar o nosso desempenho como docente (...) é um fator essencial para o sucesso de um formador; saber pensar fora da caixa e incorporar vários meios para tornar os encontros formativos uma lição maravilhosa é sempre desafiante. (Flor de Liz)

O “*pensar fora da caixa*” trazido por Flor de Liz é o pensar nas ações do formador, no seu fazer profissional e nas estratégias que estão a seu dispor na organização do plano formativo. Sendo a formação tarefa da formadora, cabe a ela organizá-la de maneira sistêmica, com escolha de estratégias engendradas nas teorias de ensino e que se revelem, na execução, como atividades práticas e intervenções dialogadas. Segundo Placco e Souza (2013, p. 15), “a ação do formador e a ação do formando formam, como teoria/prática, um todo indissociável, uma unidade de contrários que se complementa, na medida em que um dá condição à ação do outro”.

Envolver-se no movimento de estudo e construção do “eu formador”, incorporá-lo, refletir sobre ele, descobrir suas próprias fragilidades e potencialidades, reconhecer os recursos já construídos e ter sensibilidade para perceber os que ainda precisam ser construídos é um caminho árduo de desenvolvimento profissional, porém, fundamental para que a assessora encontre ou desenvolva em si os elementos necessários (conhecimentos teóricos, didáticos, metodológicos, do contexto, princípios de interação, postura problematizadora, etc.) para trabalhar com formação, entendendo-a como sua tarefa, seu fazer.

Caminhando para o último tema, 2.3.4 *Transformação, autoconhecimento e desenvolvimento contínuo*, do Tópico 3, deteremos nosso olhar sobre as experiências de reavaliação pessoal, busca de autoconhecimento e transformação de si ao longo da vida, no vislumbre de um saber sobre suas aprendizagens e seu desenvolvimento. Esse movimento único, quase ontológico, intensifica o compromisso com a autoformação e com os propósitos genuínos construídos no decorrer das experiências vividas e do trabalho a ser realizado. No entanto, os recortes das narrativas das participantes também revelam a força da heteroformação e da ecoformação, uma vez que elas narram, a partir de um fenômeno, um episódio vivido que as mobilizou para se conhecer, aprender, modificar e criar caminhos antes não vislumbrados ou pouco explorados. Gaston Pineau (2014), a esse respeito, afirma que:

A autoformação nas suas fases últimas corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mãos esse poder – tornar-se sujeito –, mas é também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objeto de formação para si mesmo. Essa dupla operação desdobra o indivíduo num sujeito e num objeto de um tipo muito particular, que podemos denominar de autorreferencial. Esse desdobramento alarga, clarifica e aumenta as capacidades de autonomização do interstício, do intervalo, da interface entre a hetero e a ecoformação, que é, ao princípio, o indivíduo. Cria-se um meio, um espaço próprio, que oferece ao sujeito uma distância mínima que lhe permite tornar-se em ver-se como objeto específico entre os outros objetos, diferenciar-se deles, refletir-se, emancipar-se e autonomizar-se: numa palavra, autoformar-se (Pineau, 2014, p. 95).

Os desafios de quebrar a primeira barreira, a própria, e aprender de maneira visceral um conceito, para, só então, defendê-lo aos outros, é o que se identifica nos trechos das narrativas de Orquídea, Girassol, Astromélia e Flor de Liz como um processo vivido e significativo para elas de autoformação. Olhar para si, para o contexto e para o desafio, apoiadas na reflexão da prática e na teoria, leva essas participantes a reconhecerem o próprio percurso de aprendizagem e construção de conhecimento.

Após passar por uma situação crítica de saúde, resolvi tirar um período sabático, que não durou muito tempo. Ser educador é um modo de ser... capaz de ouvir, compartilhar, provocar, responder, estimular, sonhar e esperar.
(Orquídea)

Esse formato da criação de um caminho formativo para as professoras da creche, de validação e também de investimento na dúvida me fizeram buscar respostas, criar percursos, construir etapas baseadas tanto na ação/intuição, na própria prática da instituição e nas referências teóricas. (Girassol)

Passo por um processo de formação a cada dia... assessorias presenciais e on-line são oportunidades de autoformação... Enquanto formadora, também sou uma formanda, e sensibilizar os mais conservadores sobre a necessidade de mudança na postura profissional começa em mim. (Astromélia)

Embora pareça tranquilo falar do que estamos acostumados, sinto que minhas novas ideias entravam em conflito com a tarefa que estava incumbida de cumprir: formar professores, pensar e elaborar as melhores estratégias de formação. No entanto, do que adianta constatar se não buscamos em nossa história a origem desses pressupostos? De onde vêm estes conceitos que ainda estão tão arraigados na história de cada um e na sociedade? Como posso levar à reflexão os meus grupos de professores, coordenadores e diretores se não consigo vivenciá-los em sua integridade? Estas foram algumas de muitas inquietações que me acometiam, que me fizeram e me fazem até hoje buscar alternativas, atualizações e romper com paradigmas ainda enraizados na própria instituição educacional. (Flor de Liz)

Orquídea, ao viver um marco em sua história pessoal, encontra sentido na carreira e funda o ser educador/formador, enquanto Girassol constrói etapas e cria caminhos baseados em suas experiências e nas referências teóricas e práticas da Instituição na busca de formar com qualidade. Astromélia encontra, no processo formativo que oferece ao outro, o próprio espaço autoformativo. Já Flor de Liz, inquieta, busca compreender em si os conceitos que pretende discutir com os formandos. Todos esses trechos apontam a confrontação da tríade Hetero-Eco-Autoformação na prática cotidiana de assessoras formadoras, levando-as a buscarem transformações, autoconhecimento e desenvolvimento contínuo em si e no outro.

4.2.4 Tópico 2.4 – O contexto formativo e a autoformação

O Tópico 2.4 – O contexto formativo e a autoformação é o último da Categoria 2. Nele, poderemos encontrar os seguintes temas: 2.4.1 A importância do “amigo mais experiente” na autoformação; 2.4.2 O ambiente institucional e o acompanhamento da prática como um espaço de formação pessoal; e 2.4.3 Valorização da formação continuada em serviço. Esse tópico compreende aspectos importantes do processo autoformativo, uma vez que destacará questões que envolvem a hetero e a ecoformação no contexto de trabalho, bem como sua relevância no desenvolvimento profissional, principalmente quando ligadas à área da Educação.

O tema 2.4.1 *A importância do “amigo mais experiente” na autoformação* analisa o valor desse personagem na formação profissional, não pela conotação da amizade que tudo apoia, mas pelo viés crítico que a própria denominação traz: amigo crítico. Normalmente, a figura do amigo crítico é atribuída pelo profissional que recebe a intervenção, o qual pode ou não ter claro o conceito, mas o vive em sua história profissional e registra as marcas dessa relação, como poderemos notar nos recortes apresentados a seguir:

Eu era uma pessoa ainda bem inexperiente, mas essa leitura de relatórios e essa orientação da própria pessoa que fazia o trabalho me ajudaram muito a entender o porquê de algumas orientações. Ela chamava os alunos e conversava, eu presenciava e aprendia. (Hortênsia)

Dessa forma, os planejamentos realizados em conjunto com outros professores sempre me ajudavam a promover aulas mais interativas com meus alunos, visto que meus colegas mais experientes me ajudavam muito. (Flor de Liz)

Eu ainda era jovem, com pouco tempo de formação universitária, e viver essa experiência monitorada por essas duas grandes profissionais contribuiu para a profissional e formadora que sou atualmente, buscando aliar teoria e prática, refletindo. (Girassol)

O amigo crítico não se autodenomina, precisa ser atribuído pelo outro. O amigo crítico é alguém que está disposto a reconhecer os êxitos de quem aprende, mas sobretudo, está aberto e tem a capacidade para tornar visível receios e dúvidas, provocando a reflexão crítica. Por meio da confiança criada na relação, pode colocar interrogações e questões para serem refletidas, à luz da experiência e da teoria.

No recorte de Hortênsia, podemos perceber que a leitura dos relatórios, o diálogo com a profissional que fazia a orientação escolar e a presença dela no espaço de orientação possibilitaram sua aprendizagem. Nesse recorte, podemos validar que o acompanhamento por alguém mais experiente é fecundo no desenvolvimento profissional.

No recorte de Flor de Liz, observamos uma outra forma de ação, mais colaborativa, na qual os colegas mais experientes, ajudavam a qualificar o trabalho dela. Isso fica claro quando menciona *“os planejamentos realizados em conjunto com outros professores”*. Construir algo em conjunto desenvolve a habilidade para a tarefa, a confiança, o reconhecimento e a segurança

entre os pares, sentimentos que são importantes para o estabelecimento do amigo crítico. Já no recorte de Girassol, percebemos que ela consegue vislumbrar a efetividade da ação colaborativa do amigo crítico ao longo de sua carreira, pois *“contribuíram para a profissional e formadora que sou atualmente”*, tornando evidente que, ao intervir construtivamente no fazer do outro, o amigo crítico tem a capacidade de transformar as práticas que estão em evidência e aquelas que ainda se constituirão na carreira do profissional ao longo da vida.

Ao narrar suas experiências, Hortênsia, Flor de Liz e Girassol denotam a importância do amigo crítico e expõem como ele deixa marcas de maneira profunda. Assim, elas expõem experiências vividas, nas quais a heteroformação está presente e atuante em seus processos formativos.

O tema 2.4.2 *O ambiente institucional e o acompanhamento da prática como um espaço de formação pessoal* dialogará com a importante ação da instituição pesquisada, comprometida com o desenvolvimento funcional/técnico ou especialista dos profissionais que a compõem. A instituição que adota uma visão educativa de seus profissionais por meio de sua cultura e clima apresenta um diferencial na formação do trabalhador. Segundo Placco e Silva (2003, p. 31), “o investimento na formação não pode ser debitado apenas às iniciativas individuais e voluntárias do docente, mas tem de representar uma meta clara no projeto escolar-institucional”. Assim, cabe às instituições proverem espaço, tempo e práticas formativas aos seus profissionais, visando o aperfeiçoamento de cada um e de todos ao mesmo tempo. Nos recortes selecionados de Girassol e Flor de Liz, poderemos encontrar marcas claras do “projeto escolar-institucional” nos processos formativos das participantes.

No recorte de Girassol, é possível reconhecer como o “investimento na formação” por parte da Instituição é relevante e o quanto é provedor de novos saberes, sentidos e significados.

Porém, houve duas pessoas que marcaram de forma efetiva minha jornada: a diretora geral e a supervisora pedagógica. Havia um incentivo para o estudo coletivo e autônomo, o que sempre me motivou enquanto ser humano e enquanto profissional (...). Um ponto forte era o acompanhamento da liderança da Instituição, tanto no que diz respeito aos processos administrativos e funcionais como nos processos pedagógicos e formativos dos profissionais que atuavam nos projetos, utilizando diferentes estratégias e até mesmo incentivando o retorno aos estudos acadêmicos. (Girassol)

Girassol, nesse trecho, revela a importância de a formação ocorrer em todas as dimensões, tanto nos *“processos administrativo e funcionais, como nos processos pedagógicos”*, o que nos reporta aos ensinamentos de Placco (2008, p. 187), em relação à *“constituição da pessoa inteira”*. Considerando a complexidade das tarefas educativas e a diversidade dos modelos de aprendizagem de cada pessoa, a instituição precisa desenvolver uma cultura e clima abrangentes no aspecto formativo, além de diversificado em seus modos de abordagem. É o que evidencia, Girassol, quando menciona *“utilizando diferentes estratégias”*. Tal fator que se encaixa com as ideias de personalização dos processos de ensino.

O processo de formação integral e o incentivo ao autodesenvolvimento profissional por parte dos atores institucionais é realizado por meio do acompanhamento da prática, com vistas à formação continuada coletiva, individual ou autoformação, contudo, precisa ser intencionalizado e organizado para alcançar os fins a que se propõem.

O apoio nos processos de estudos e aprimoramento profissional é precursor de desenvolvimento integral humano, expande o pertencimento entre as pessoas e o local de trabalho, bem como o respeito, a integração, a valorização e o aprimoramento coletivo, e faz toda a diferença no aperfeiçoamento profissional.

No recorte de Flor de Liz, podemos observar que o elemento externo – *“renomados estudiosos da área de Educação”* – pode atuar no projeto formativo da instituição, de modo a promover o desenvolvimento de todos os seus profissionais. Aqui, abrimos espaço para lembrar que as participantes desta pesquisa são assessoras pedagógicas externas, e, muitas vezes, vivem o papel da formadora externa, buscando estabelecer, junto com a instituição, uma política de formação que envolva e valorize os saberes docentes e favoreça o desenvolvimento de novas competências.

O Colégio promovia muitos encontros formativos e eventos com renomados estudiosos da área de Educação. Como estava interessada em aprender mais, me colocava à disposição para dar apoio a esses eventos e ter oportunidade de aprender (...) sempre fui estudiosa e curiosa por aprender coisas novas.
(...)

Além disso, confesso que senti dificuldade em lecionar na EJA [Educação de Jovens e Adultos], pois meus alunos eram mais velhos que eu, e senti uma certa pressão da escola, pois era muito importante que todos meus alunos aprendessem. Nesse sentido, pedi apoio da diretora e da coordenadora pedagógica para superar esses desafios, buscando melhorar minha didática de ensino. (Flor de Liz)

Encontramos um outro aspecto fundamental para o desenvolvimento seguro do profissional, que é o apoio dos responsáveis pelas instituições, atuando como orientadoras e apoiadoras, na busca de soluções para os desafios encontrados nos processos de trabalho. Considerando que os processos autoformativos são para a vida inteira, o acompanhamento da prática deve ser constante e favorecedor de aprendizagem. Para isso, momentos de orientação, intervenção e *feedback*, que garantam o desenvolvimento da equipe como num todo, são importantes, bem como, o exercício do registro, tanto por parte de quem orienta como por parte de quem é orientado. O registro da prática é promotor de reflexão e organizador das ações que a compõem, da mesma maneira que possibilita novos olhares sobre os fatos registrados.

Nos trechos selecionados, podemos compreender como o apoio e o acompanhamento institucional por parte dos atores responsáveis por ele e a prática da própria instituição, desvelada em sua cultura e clima, são profícuos e colaboram na formação profissional. Deixam marcas relevantes e sentimentos de reconhecimento e importância por aqueles que o vivem.

Apoiadas em Placco e Silva (2003, p. 31), que afirmam “tem que representar uma meta clara do projeto escolar-institucional”, defendemos que a instituição é um *locus* privilegiado para o desenvolvimento do assessor pedagógico externo e que contar com diferentes parceiros nesse processo favorece e amplia as possibilidades de desenvolvimento, revelando que o caráter colaborativo precisa ser estabelecido entre os profissionais que atuam nela.

Avançando para o último tema 2.4.3 *Valorização da formação continuada em serviço*, do Tópico 4, adentraremos um importante aspecto da formação profissional: a formação continuada, conceito relevante quando falamos de formação de profissionais que trabalham com a carreira educacional, principalmente quando desenvolvida no campo docente ou formativo. Segundo Marcelo García (1999, p. 11), “pouco a pouco, a formação de professores está a transformar-se numa área válida e complexa de conhecimentos e investigação, que oferece soluções e por sua vez, coloca problemas aos sistemas educativos”.

Nesse sentido, o autor nos dá um norte seguro sobre a importância da formação continuada e chama atenção para os problemas que esse conceito coloca para prática institucional, pois ter “uma meta clara no projeto escolar-institucional” (Placco; Silva, 2003, p.31) é ter a sapiência de “conhecimentos e investigação” evocados por Marcelo García (1999, p.11) e possuir uma cultura e clima organizacional que valorizem a formação continuada como fundamental para o desenvolvimento de todo o complexo institucional, além de colocar esses saberes em tempos e rotinas dos profissionais.

Nos recortes de Orquídea, Flor de Liz e Girassol, podemos destacar como trabalhar em uma instituição que promove a formação continuada é valioso e tem o potencial de abarcar

inclusive os profissionais que as oferecem. Nos trechos selecionados para análise deste tema, as três participantes trazem algumas observações de como terem participado de programas de formação continuada ou favorecido o processo a outros profissionais foi formativo para todos. Ao destacar *“a cultura de aprendizagem colaborativa, nesse processo aprendi e cresci muito”*, Orquídea confirma esse ponto, e, quando Flor de Liz afirma que *“o aprendizado é vitalício e, parte desse aprendizado diz respeito a nós mesmos, o tipo de pessoa que somos e nossos pontos fortes e qualidades”*, corrobora a ideia de que a formação continuada é um benefício para toda a vida e desenvolve diferentes dimensões, como defende Placco (2008, p. 255):

Não se pode perder de vista que lidar com o desenvolvimento profissional e a formação do educador é lidar com a complexidade do humano, com a formação de um ser humano que pode ser sujeito da transformação de si e da realidade, realizando, ele mesmo, essa formação como resultado de sua intencionalidade.

A prática de fomentar oportunidades de formação para outros educadores favorece processos de autoformação, pois, ao preparar e participar desses espaços coletivos de aprender, o formador se mantém envolvido com o seu próprio desenvolvimento profissional.

Em uma das Instituições em que trabalhei valorizava muito a cultura de aprendizagem colaborativa, nesse processo aprendi muito cresci. (Orquídea)

Nesse contexto, acredito que a formação continuada docente tem importante papel no que se refere à avaliação de sua própria qualidade. A educação inicial e o desenvolvimento profissional contínuo precisam ser da mais alta qualidade, e o acesso a suporte profissional ao longo de suas carreiras é essencial. O aprendizado é vitalício e, parte desse aprendizado diz respeito a nós mesmos, o tipo de pessoa que somos e nossos pontos fortes e qualidades. (Flor de Liz)

No recorte de Girassol, podemos analisar como a aprendizagem se desenvolve ao encontrar outra forma de trabalhar, que coaduna com a sua, mas a faz avançar em seus saberes. Assim, entendemos que o ambiente diverso e organizado em maneiras e espaços de formar é salutar para o desenvolvimento profissional. Quando ela afirma que a *“característica do trabalho formativo proporcionou o estudo de diferentes temas didáticos e metodológicos que sustentam a proposta pedagógica do Sistema”*, ela se refere à condição de aprender enquanto trabalha. No contexto da instituição em que a assessora trabalha, há uma preocupação de tratar

os temas expostos por Girassol, por meio de “*uma estrutura criada pelo departamento*”, que busca formativamente aproximá-la da prática docente. Ao explorar e apropriar-se dessa estrutura, Girassol a torna significativa para si e se desenvolve.

O setor público, pela característica do trabalho formativo proporcionou o estudo de diferentes temas didáticos e metodológicos que sustentam a proposta pedagógica do Sistema, na busca por estratégias que contribuíssem com o papel e a prática do docente, dentro de um modelo, de uma estrutura criada pelo departamento. Essa estrutura foi uma descoberta significativa para a minha trajetória profissional, pois eu utilizava um percurso parecido, mas não idêntico a este. (Girassol)

A partir da fala de Girassol, fica claro que estabelecer uma cultura de aprendizagem por meio da formação continuada é criar um espaço formativo no qual as práticas, os princípios e as posturas são possíveis de serem refletidos e aprimorados em relação ao objetivo principal do trabalho, melhorando os processos e os fazeres. Profissionais bem-preparados e cuidados em seus saberes humanos/técnicos são mais produtivos e eficazes, com maiores níveis de satisfação pessoal e profissional. Consideramos, assim, que todo formador precisa se envolver e ser envolvido em processos de formação continuada, voltados exclusivamente para as práticas, as ações e as teorias que envolvem a tarefa formativa.

4.3 Categoria 3 – Práticas de autoformação e reflexão

Os achados de pesquisa que compõem a Categoria 3 – Práticas de autoformação e reflexão abordam o valor da reflexão e do estudo para o desenvolvimento pessoal e profissional. As assessoras pedagógicas externas participantes desta pesquisa trouxeram, em suas narrativas, vários conteúdos que se reportavam à notoriedade desse movimento para o trabalho formativo, bem como sua primordial função na promoção de saberes próprios. A Categoria 3 está organizada em dois Tópicos ou assuntos, que se subdividem em três Temas. As subdivisões desses Tópicos em Temas seguem a seguinte apresentação:

QUADRO 16 – Organização da Categoria 3 em Tópicos e Temas

Categoria 3 Práticas de autoformação e reflexão	Tópicos		Temas	
	3.1	Relevância do estudo contínuo e da prática reflexiva	3.1.1	Pertinência do binômio teoria e prática na experiência formativa como base na autoformação
	3.2	Processos de autoformação na prática	3.2.1	Autoanálise, construção pessoal e aprendizagem ao longo da vida
			3.2.2	O registro narrativo como ferramenta de autoformação

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2025).

4.3.1 Tópico 3.1 – Relevância do estudo contínuo e prática reflexiva

No Tópico 3.1 – Relevância do Estudo Contínuo e Prática Reflexiva, enfatizamos como as participantes vislumbram um desafio central no desenvolvimento profissional docente: o entrelaçamento entre teoria e prática. Considerando que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 12), os trechos selecionados evidenciam essa dinâmica de mão dupla presente no ofício formativo. A análise encontra a relevância do estudo como possibilidade para aprimorar a eficácia entre a abordagem didática, o tema e a necessidade docente, revelando que a autoformação da assessora formadora caminha junto com o trabalho formativo, o que confere maior sentido e significado aos momentos formativos para ambos (formador e formando).

Este Tópico é estruturado em torno do tema *3.1.1 Pertinência do binômio teoria e prática na experiência formativa* como base para autoformação; nele, a análise revelou que preparar-se para intervir na formação do outro exige, primeiramente, reflexão sobre a própria formação. A prática reflexiva e a disposição para desconstruir e construir saberes são elementos centrais na autoformação, refletindo a importância do embasamento teórico sólido para o sucesso das atividades formativas, utilizadas no processo de ensino de outros educadores.

Naquele momento, minha consciência como formadora não era tão abrangente como hoje, mas foram esses primeiros ensaios na busca de uma educação de qualidade, refletindo constantemente no que faz sentido para o público, amparada pelo estudo autônomo tanto para me alimentar na criação quanto na argumentação. Os estudos internos, a criação de caminhos formativos direcionados para ampliar o olhar didático dos docentes e a execução desses encontros foram significativos para que eu pudesse ampliar

o meu olhar também, pois acredito que há uma reciprocidade nesse fazer, trocando conhecimentos teóricos e práticos. Nesse ponto da carreira, já tinha um pouco mais de clareza desse papel de formador atrelado à função de assessoria pedagógica e busquei a leitura de livros com essa temática para qualificar a minha atuação, com autores como Zabala, Imbernón, Délia Lerner, Zabala, Nóvoa, Libâneo, entre outros. (Girassol)

A reflexão sobre a prática formativa envolve a consciência crítica de si e do próprio trabalho, desvelando desvios e acertos ocorridos no decorrer do processo. Neste recorte de Girassol, podemos verificar que, ao lembrar-se do percurso formativo, ela engloba ações reflexivas em relação às necessidades dos docentes que iria formar, movimento de estudo autônomo para compreender a dimensão dessas necessidades e o uso desse conhecimento com duplo propósito: planejar a formação e favorecer sua intervenção/argumentação; assim, ela investe em si com o objetivo de qualificar o seu trabalho, num movimento, até certo ponto, simbiótico. “As dimensões pessoais e profissionais são estruturantes do ofício que tecemos, das marcas construídas ao longo da vida e das trajetórias constitutivas das histórias individuais e coletivas” (Souza, 2011, p. 215).

O amadurecimento profissional na função dá a Girassol melhores condições de aperfeiçoamento, e esse movimento autorreflexivo a leva ao desenvolvimento da condição didático-pedagógica e da autonomia formativa, favorecendo sua autoformação.

Para forçar de imediato uma característica que nos parece essencial nas fases adultas, avançada pelo prefixo “auto”, que é um prefixo reflexo: é a dinâmica reflexiva da formação que permite operar um ciclo vital. A autoformação nas suas fases últimas corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mãos esse poder - tornar-se sujeito - mas é também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objeto de formação para si mesmo (Pineau, 2014, p. 95).

Analisando atentamente o recorte de Girassol, percebemos que ela se aproxima da “dupla apropriação do poder da formação”. Nessa obra, Pineau (2014) defende a autoformação como um processo de aprendizagem autônoma e reflexiva, no qual a pessoa assume a responsabilidade por seu próprio aprendizado, processo esse que desenvolve autonomia e criticidade.

Solicitei à líder que eu mesma realizasse essa atividade com os professores... Mergulhei nos estudos do material daquela sequência, me preparando para aquele momento. (Astromélia)

Neste recorte, Astromélia caminha por um processo parecido com o de Girassol, ao assumir o desafio formativo e destacar o estudo como fonte de preparo e segurança para a ação formativa. A autonomia didática é parte estruturante no desenvolvimento do formador e colabora com seu desenvolvimento profissional. Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) ensina que o educador precisa se assumir como promotor do pensamento crítico e autônomo e conhecer-se suficientemente bem para desenvolver essas capacidades em si, sem descartar a dialogicidade que impera na relação educativa. Astromélia assume essa condição para avançar em sua performance formativa.

Diante dos muitos desafios vivenciados na realidade escolar... Flor de Seda desconstruía seus saberes e buscava novas alternativas para sua autoformação. Ao se alimentar das diferentes teorias da educação, para ressignificar a prática pedagógica e institucional da realidade escolar, foi se desenvolvendo. (Flor de Seda)

Ao escrever sua narrativa, Flor de Seda se identifica¹⁶ com um apelido carinhoso e reconhece seu processo de desconstrução e construção de saberes, revelando aspectos de sua autoformação. A prática reflexiva permite a ela adaptar e reestruturar suas ações pedagógicas em resposta aos desafios diários. Ao se alimentar das diferentes teorias da educação, para ressignificar o seu fazer e o da Instituição em que trabalha, traz o estudo como condição para seu desenvolvimento.

Esta flexibilidade, a habilidade de busca, o interesse e motivação para prosseguir deverão ser, assim, objeto de formação continuada. Esta deve ser entendida como processo que ocorre a partir da formação inicial, e se estende para além de cursos e treinamentos, sendo provocadora de inquietação contínua com o já conhecido. Neste processo, um contínuo movimento da teoria à prática e vice-versa possibilita o envolvimento do profissional inteiro no seu próprio processo de construção e reconstrução (Placco, 2006, p. 257).

Partindo do que nos ensina Placco (2006), podemos identificar que Flor de Seda tem presentes flexibilidade, interesse e motivação para seguir aprendendo no dia a dia profissional e modificando seus padrões, como também os da Instituição.

Já Flor de Lótus Branca, ao rememorar o seu processo autoformativo, elenca vários caminhos – “*As trocas, as reflexões, as construções e desconstruções, as relações, as*

¹⁶ No excerto, o termo usado pela participante foi substituído por seu pseudônimo para garantir o anonimato previsto no TCLE. O momento em que ela utiliza de um apelido carinhoso para referir-se a si própria está identificado em negrito.

motivações” – e também coloca o estudo como fonte primária de aprendizado – não o estudo genérico, mas aquele com foco em sua área de trabalho. Podemos entender isto pelos autores que cita em sua narrativa. Ao dizer do encantamento que eles trazem a ela, deixa transparecer como servem de guias teóricos para sua prática e filosofia educacional.

Eu formava, mas precisava ser formada como formadora. A partir daí, eu me apaixonei pela formação, pelo que esses momentos proporcionam e oportunizam às pessoas de maneira global (eu e o outro). As trocas, as reflexões, as construções e desconstruções, as relações, as motivações em buscar mais conhecimento. Os diversos autores que me encantam e me motivam para sempre, como Rubem Alves, Antônio Nóvoa, Phillipe Perrenoud, Paulo Freire. (Flor de Lótus Branca)

Os autores influentes em Educação são fundamentais na autoformação do educador, e a leitura sistemática de suas obras proporciona reflexões profundas e aquisição de conhecimento. Neste recorte, Flor de Lótus Branca traz um ponto crucial para a assessora formadora, que é se autoformar para exercer a função formativa – “*Eu formava, mas precisava ser formada como formadora*” – e desvela o sentido de “falta” e “busca”, que é a questão da inconclusão humana, presente na obra freiriana e tão própria do processo autoformativo: “É neste sentido, por exemplo, que me aproximo de novo da questão da inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura, que rediscuto a curiosidade ingênua e a crítica, virando epistemológica” (Freire, 1996, p. 6).

Nos recortes analisados de Rosa Vermelha e Hortênsia, encontramos a mesma valorização do estudo, o que confirma, nesta amostra, sua situação *sine quo non* no preparo para o fazer formativo.

Hoje, frente a esse cenário e função, busco sempre me autoformar e atualizar com os temas mais recorrentes por meio dos estudos. (Rosa Vermelha)

Nessa época, comecei a estudar muito psicomotricidade, trabalhar bastante com a parte motora e me apaixonei pelas crianças pequenas. Olha, quando eu ofereço uma formação, eu estudo muito e eu sempre busco a mais do que aquilo que eu vou fazer, que é para deixar uma forma de avançarem, e eu também, né?(Hortênsia)

Para além da importância e necessidade de estudo, o compromisso com a atualização constante reflete uma prática de autoformação orientada pelo comprometimento com a reflexão-crítica sobre si e seu trabalho e sua intencionalidade no aprender e no ensinar. A leitura e o estudo das teorias educacionais fortalecem o processo de autoformação, permitindo que Rosa Vermelha e Hortênsia transformem suas práticas com base em novos conhecimentos e compreensões, tornando-se um embasamento sólido para elas e para o público que acessará suas formações.

Reportando-nos aos ensinamentos de Placco (2006), temos a dimensão crítico-reflexiva, que as assessoras pedagógicas externas demonstraram explorar e incorporar no exercício de suas funções formativas. Na obra dessa autora, podemos encontrar a seguinte definição desta dimensão:

Envolve “o desenvolvimento de reflexão metacognitiva, que implica conhecimento sobre o próprio funcionamento cognitivo pessoal, e habilidade de autorregulação deste funcionamento” (Gatti, 2000), fundamental para e em qualquer processo formativo. Pensar não apenas sobre o nosso agir, mas pensar sobre o nosso pensar e sentir. Pensar crítico, que envolve questionar as origens e os significados de nossos princípios e valores, de nossas certezas e confianças, de nossos saberes e conhecimentos, que envolve projetar as consequências de nossas opções, em um amplo espectro de dimensões de nossa vida profissional e pessoal (Placco, 2006, p. 259).

Em relação às dimensões, a autora nos adverte que precisamos percebê-las atravessadas pela dimensão ética e pela intencionalidade formativa e que observá-las em sua ocorrência individual não significa que devemos compreendê-las em separado uma das outras, mas em simultaneidade e em relação dialética entre si.

4.3.2 Tópico 3.2 – Processos de autoformação na prática

No Tópico 3.2 – Processos de autoformação na prática, foi possível observar como a autoanálise e o registro narrativo tornam-se formas de exercitar o próprio poder autoformativo pelas assessoras pedagógicas externas. Este Tópico está organizado em dois temas: 3.2.1 Autoanálise, construção pessoal e aprendizado ao longo da vida; e 3.2.2 O registro narrativo como ferramenta de autoformação. Juntos, esses dois temas evocam a prática reflexiva e o ciclo ação-reflexão-ação como primordiais no processo de trabalho que envolve a docência, considerando que formador e professor assumem compromissos similares ao desempenharem suas profissões.

No tema 3.2.1 *Autoanálise, construção pessoal e aprendizado ao longo da vida*, os recortes de Flor de Liz, Orquídea, Flor de Lótus Branca, Flor de Maio, Astromélia e Tulipa evidenciam que a autoanálise e o reconhecimento do processo de autoformação estabelecem uma dinâmica fundamental entre a assessora formadora e o seu fazer formativo. Esta dinâmica aprimora seu fazer ao longo dos anos e evidencia o sujeito aprendente na construção de suas aprendizagens, movimento intelectual que distancia o paradigma pedagógico-positivista e inaugura a ideia de formação ao longo da vida, de maneira dialógica, autocrítica e reflexiva.

Durante este período, como professora da Educação Infantil, aprendi que todos nós passamos por altos e baixos na vida, pontos positivos e negativos; seja qual for nossa experiência, estamos aprendendo à medida que avançamos. Aprender não é algo que para quando abandonamos a infância, pois o aprendizado é vitalício, e parte desse aprendizado diz respeito a nós mesmos, o tipo de pessoa que somos e nossos pontos fortes e qualidades. (Flor de Liz)

Ao declarar que aprender não para “*quando abandonamos a infância*”, Flor de Liz rompe com a ideia, que muitas vezes fomos forçados a acreditar, de que a aprendizagem é melhor desenvolvida nesse período da vida. Ao analisar seu próprio processo de aprendizagem, reconhece que ela ocorre ao longo da vida em um movimento ora ascendente, ora descendente, infligindo a quem vive essa dinâmica a autoanálise constante como meio de se reconhecer e fortalecer a identidade pessoal e profissional.

Oferecemos a todos os professores o curso de Especialização em Docência no Cenário do Ensino para Compreensão. Nesse processo, cresci junto, aprendi. (Orquídea)

A prática de fomentar oportunidades de formação para outros educadores reflete, em Orquídea, aspectos da autoformação, pois, ao preparar e participar desses espaços, ela se mantém envolvida em seu próprio desenvolvimento profissional e realiza a experiência tripolar defendida por Pineau (2014), na qual a hetero, a eco e a autoformação compõem as formas de aprendizagem do sujeito aprendente.

É o lugar em que me encontro, ouvindo as experiências de sucesso e de ‘insucessos’, os entusiasmos e choros, ideias e fragilidades. O docente e o

formador, por meio da ação-reflexão-ação de sua prática pedagógica, aliada com concepções teóricas, vai desvelando novos conhecimentos. (Flor de Lótus Branca)

O ato de ouvir e refletir sobre as vivências de outros profissionais se torna uma prática de formação apoiada na ideia da heteroformação, na qual as experiências compartilhadas entre os educadores promovem o aprendizado mútuo. A prática reflexiva e o ciclo ação-reflexão-ação fundamentam sua abordagem formativa, e o encontro entre teoria e prática se aprimoram e transformam a atuação de Flor de Lótus Branca como educadora.

Penso que ainda preciso me aperfeiçoar muito, mas também acho que estou no caminho certo! (Flor de Maio)

No recorte de Flor de Maio, podemos inferir que, ao realizar a autoanálise, ela adota uma postura aberta e de humildade diante do aprendizado contínuo e reflete o entendimento de que a autoformação é um processo inacabado, em que cada experiência fortalece novas habilidades formativas. Com postura otimista, reconhece o próprio processo de aprendizado e avalia que está no caminho certo. Com um olhar mais abrangente sobre a narrativa desta participante, podemos dizer que o movimento de busca e avaliação marca sua escrita, o que revela pensamento metacognitivo e motivado para o fazer formativo e o desenvolvimento autoformativo.

Reconhecer-me como formadora é, ao mesmo tempo que o 'máximo', ter a humildade e consciência de que estou em processo. A assessoria pedagógica é um processo de interação entre pares, proporcionando espaços formativos significativos... (Astromélia)

A autoanálise e a disposição para aprender continuamente são características que se apresentam na autoformação de Astromélia, proporcionando uma abordagem flexível e aberta na construção da própria educação. A prática reflexiva e a interação com outros educadores formam o núcleo de aquisição de conhecimento, que permite que Astromélia se ajuste às necessidades dos professores e das escolas com quem trabalha e tome para si e para eles o processo de heteroformação.

Por ter tido uma formação que eu considero precária, eu tenho que estudar tudo de novo, né? Eu penso que eu saí da faculdade com muitas lacunas na minha formação, então, até hoje eu carrego isso de que eu tenho que estudar mais e mais. Eu tenho que me aprofundar mais, porque me faltam os conhecimentos prévios, então, tudo para mim é muita pesquisa e estudo, sabe? A gente vai chegando à conclusão de que a formação não tem fim, que a formação é sempre um processo e que a gente nunca vai estar totalmente formado, porque tem sempre algo que a gente pode aprender sobre. (Tulipa)

No processo de autoanálise de sua trajetória formativa, Tulipa avalia que sua formação foi precária. A partir dessa constatação, ela estabelece a pesquisa e o estudo como meio para superar essa condição. Ao tomar consciência de que “a gente nunca vai estar totalmente formado”, ela abraça a premissa do inacabamento do ser, assim como quando afirma “a gente pode aprender sobre”, traz a visão de formação ao longo da vida, revelando duas premissas primordiais para a constituição de processo autoformativo. No entanto, diferentemente das outras participantes analisadas neste tema 3.2.1, Tulipa mantém o foco em sua própria autoformação, sem ampliar, neste recorte, o olhar para heteroformação (aprendizado com o outro) e ecoformação (aprendizado com o meio).

Avançando para o último tema desta Categoria 3, 3.2.2 *O registro narrativo como ferramenta de autoformação*, podemos analisar, pelos recortes, que o exercício do registro narrativo contribui para o autoconhecimento profissional, permitindo sistematizações e o abandono de algumas crenças, bem como a adoção de novas, que melhor se encaixam às perspectivas da função formativa das participantes. O registro narrativo tem a capacidade de síntese, de regulação e organização dos múltiplos aspectos da pessoa e, segundo Souza (2011, p. 213):

Vida e profissão estão imbricadas e marcadas por diferentes narrativas biográficas e autobiográficas, as quais demarcam um espaço onde o sujeito, ao selecionar lembranças da sua existência e ao tratá-las na perspectiva oral e/ou escrita, organiza suas ideias, potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva e gera suporte para compreensão de suas experiências formativas.

Podemos observar, nos recortes selecionados de Tulipa e de Rosa Vermelha, a importância do registro narrativo como promotor das capacidades elencadas por Souza (2011) e como uma ferramenta de aprendizagem, na qual a reflexão tem conotação marcada.

O exercício da narrativa mexeu muito comigo, afinal, até então, não me considerava formadora, não me sentia à altura de um formador. Para mim, formadores eram os intelectuais, pesquisadores, escritores, estudiosos, especialistas em Educação, palestrantes. (Tulipa)

A oportunidade de refletir sobre si e de registrá-la em forma de narrativa dá a Tulipa o cenário ideal para seu autorreconhecimento profissional, caminho em que revê e problematiza crenças para, então, fazer sistematizações em relação ao seu eu formador.

Sou muito grata por todas as oportunidades acolhidas durante essa caminhada, inclusive por esta, em que posso pensar em mim. (Rosa Vermelha)

Rosa Vermelha percebe a experiência do registro narrativo como uma oportunidade de pensar em si, ou seja, em seu desenvolvimento autoformativo e em sua prática formativa. A gratidão pelas oportunidades de crescimento reflete uma postura de valorização das experiências de aprendizagem ao longo de sua trajetória profissional, o que denota compromisso com os aspectos da autoformação. Ao nos orientar nesse sentido, Souza (2006, p.25) afirma que:

As histórias de vida são, atualmente, utilizadas em diferentes áreas das ciências humanas e da formação, através da adequação de seus princípios epistemológicos e metodológicos a outra lógica da formação do adulto, a partir dos saberes tácitos ou experienciais e da revelação das aprendizagens construídas ao longo da vida como uma metacognição ou metarreflexão do conhecimento de si.

Tulipa e Rosa Vermelha dão pistas desse frescor da “outra lógica da formação do adulto”, trazida por Souza, quando olham para si e seus conhecimentos.

O registro da narrativa da história de vida como ferramenta autoformativa propicia a reflexão sobre tudo aquilo que o sujeito aprende por si, com os outros e nos processos de interações sociais, permitindo uma visão mais holística das experiências da vida. Normalmente, ao narrar, o indivíduo engloba aspectos do contexto sociocultural e emocional que revelam suas crenças e valores, seus modos de aprender e viver, bem como a maneira como justificam os fatos passados, presentes e/ou influenciam as expectativas futuras.

4.4 Categoria 4 – Valores e compromissos com a Educação

A Categoria 4 – Valores e compromissos com a Educação é a última que compõe a análise desta pesquisa. Nela, exploramos como as assessoras pedagógicas externas incorporam compromissos e valores éticos com a Educação no fazer cotidiano de suas tarefas, produzindo reflexões e práticas com vistas a uma participação social de forma consciente, ativa e compromissada.

A Categoria 4 organiza-se em um Tópico ou assunto e subdivide-se em dois temas, conforme segue:

QUADRO 17 – Organização da Categoria 3 em Tópicos e Temas

Categoria 3	Tópicos		Temas	
Valores e compromissos com a Educação	4.1	Educação como transformação social e compromisso ético	4.1.1	Desenvolvimento de uma postura crítica e ética como orientadora da ação educativa
			4.1.2	Posicionamento crítico em relação à Educação e avanço formativo dos docentes

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2025).

4.4.1 Tópico 4.1 – Educação como transformação social e compromisso ético

Na análise dos dados desta pesquisa, os recortes das narrativas com foco profissional feitas pelas assessoras pedagógicas externas, foi possível estabelecer o Tópico 4.1 – Educação como transformação social e compromisso ético, que compreende a autoformação como um processo que sinaliza, para os sujeitos, maior comprometimento com causas que mobilizam pertencimentos, sentidos e significados, sejam elas profissionais ou sociais. Para explorar essas ideias, este Tópico se subdivide em dois temas: 4.1.1 Desenvolvimento de uma postura crítica e ética como orientadora da ação educativa; e 4.1.2 Posicionamento crítico em relação à Educação e avanço formativo dos docentes.

No tema *4.1.1 Desenvolvimento de uma postura crítica e ética como orientadora da ação educativa*, a atividade de análise revelou referências aos processos de ensino e aprendizagem e suas consequências para uma sociedade mais evoluída e acolhedora, referenciando impactos e influências que recebemos e exercemos no fazer formativo e

expressando compromisso e participação ativa no trabalho formativo com o propósito do avanço docente.

Nosso compromisso de formador: tornar possível o inédito viável, ou seja, acreditar na realização da humanização e na concretização do SER-MAIS. Educação é um ato político. E a opção pela neutralidade significa 'ficar do lado do mais forte'. Sempre me questiono sobre a coerência entre discurso e prática, sobre a necessidade de um posicionamento ético. (Orquídea)

Neste recorte, Orquídea se coloca claramente sobre a importância de desenvolver um pensamento ético, crítico e responsável, com vistas a desenvolver uma educação humanizadora e que leve em conta a responsabilidade do ato educacional. Ao dizer “*sempre me questiono*”, ela se coloca no processo e assume o compromisso com a Educação. Sua escrita traz valores que expressam um objetivo educacional que reverberará em qualquer função em que ela se encontre. Ela vislumbra a prática educativa como um instrumento de crescimento para todos, e a escolha por uma postura ética e crítica sustenta um processo autoformativo que vai ao encontro da justiça social. Esse assumir-se participativo e ativo é fundamental para sua autoformação. Como afirma Freire (1996, p. 8): “Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos”.

Nessa mesma obra, Freire (1996) nos ensina que não podemos, em nome da ética, deixar que fatos e posicionamentos sejam distorcidos ou utilizados a favor do bem privado. O contexto ético deve, acima de tudo, apontar para o bem comum e não para o prazer ou ganho exclusivo de alguém.

Tenho uma profunda admiração por essa frase do mestre Paulo Freire: 'Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção'. (Rosa Vermelha)

Ao valorar a frase de Paulo Freire, Rosa Vermelha também assume uma responsabilidade, a de não transferir o conhecimento, mas de colaborar para construí-lo no outro e em si mesma. Quando um educador trabalha na ótica da construção do conhecimento, torna-se naturalmente alguém que problematiza a realidade e a ciência que ensina, de tal forma que dá, a quem aprende, a possibilidade da pesquisa, da reflexão, da dúvida, da comparação, da

síntese, etc. Assim, ao orientar-se por essa premissa, Rosa Vermelha desvela que também adota para si, em seu próprio processo autoformativo, esse sentido, uma vez que não é possível um ser cindido, que tem a capacidade de oferecer esses processos ao outro, mas não a si próprio.

Desenvolver um projeto pedagógico participativo, transformador e emancipador do humano e da sociedade. (Orquídea)

Reconhecendo-se como membro da sociedade, Orquídea tem como ideal trabalhar de forma emancipadora com todos os educadores, de modo que podemos aludir que o seu processo autoformativo culminou no desenvolvimento de um projeto de trabalho pedagógico com foco na transformação e emancipação da sociedade.

O compromisso com a formação docente requer o desenvolvimento de uma postura ética e visão histórico-crítica de Educação; requer assumir objetivos claros consigo, com o outro e com a Educação e impor-se responsabilidade, conforme nos ensina Placco (2006), ao falar sobre a dimensão ética e política:

A formação do professor quanto à ciência da educação, quanto aos objetivos do processo educacional, aos compromissos éticos e políticos com uma determinada visão de educação, com determinados objetivos da educação, com a formação de um determinado tipo de homem, tendo em vista um determinado e desejado tipo de sociedade (Placco, 2006, p. 259).

Diante do exposto, podemos afirmar que o fazer, nos domínios da formação do professor, não pode ser descompromissado, mas deve, sim, ter claro o que se deseja e com o que se precisa dialogar com os docentes para alcançar o pretendido. Nesse sentido, a autoformação da assessora pedagógica externa é fundamental para esse feito.

Estou pronta? Não. Estou no grande processo, no qual construo e aprendo diante dos desafios que surgem nas Formações. A visão de Freire sobre a inconclusão humana guia minha autoformação... (Flor de Lótus Branca)

Pineau (2014, p. 95), ao falar sobre autoformação, deixa claro que há uma terceira força na constituição formativa do ser: “A autoformação nas suas fases últimas corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mãos esse poder – tornar-se sujeito –, mas também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objeto de formação para si mesmo”. Ao trazer que “a inconclusão humana guia minha autoformação”, Flor de Lótus Branca está comprometida com

essa terceira força, que mantém-se ativa em sua busca por conhecimento, compreendendo-a como contínua e natural do humano e realizando-a sem pesares. Como vivencia em si essa força, encontra os recursos para estimulá-la no outro; em movimento circular, transforma a si, busca colaborar com a transformação do outro e, com isso, investe forças e recursos na transformação da Educação.

Um educador comprometido com o seu fazer, e com o aprimoramento dele, está sempre propício a avançar em suas reflexões e posicionamentos, mantém-se inquieto diante dos fatos cotidianos e sempre pode, em seu círculo de relações, promover reflexões, “O homem não é uma ilha. É comunicação. Logo, há uma estreita relação entre comunhão e busca” (Freire, 2001, p. 28). Nessa comunhão e busca, gera movimento, questiona, envolve-se e participa. Sendo o fazer docente construído no coletivo, com base teórica e experiencial, assumir a pesquisa e o estudo junto com um posicionamento ético e crítico resulta impactos, move e remove práticas educativas, e esses são elementos frutíferos que mobilizam a mudança na Educação.

Avançando para o último tema deste Tópico, *4.1.2 Posicionamento crítico em relação à Educação e às necessidades formativas dos docentes*, traz recortes que dialogam com o objetivo de fomentar práticas docentes que melhor expressem as necessidades de aprendizagem e as demandas da sociedade. Esse caminho parece natural, quando lembramos do que afirma Placco (2006, p. 259): “com a formação de um determinado tipo de homem, tendo em vista um determinado e desejado tipo de sociedade”. Os procedimentos de análise desse tema apontaram que o formador, ao se dedicar no seu labor, entende-o como propiciador de desenvolvimento e transformação quando encontra a necessidade docente.

Tenho me empenhado muito (...) na busca da minha qualificação para então, desenvolver possibilidades de conceitos e práticas, com o objetivo de qualificar a ação docente. (Astromélia)

Neste recorte, podemos analisar como o objetivo de favorecer a prática docente impulsiona Astromélia ao desenvolvimento profissional e à autoformação, dando a ela um foco na criação de experiências formativas que tenham a capacidade de promover um ensino mais crítico e transformador, sem se esquecer que refletir sobre sua própria formação é o primeiro passo para se dedicar à formação de outrem.

O paradigma crítico ajudou-me a identificar o meu problema de investigação, a refletir criticamente sobre as minhas experiências de ensino e aprendizagem

e a transformar o meu ensino culturalmente descontextualizado para contextualizado. Ser formador é uma jornada que tem muito a ver com aprender sobre si mesm, e ter consciência de que o que acontece em sua sala de aula com os professores reflete no que podemos planejar para ajudá-los a avançar. (Flor de Liz)

Assim, Flor de Liz, ao dizer “*ser formador é uma jornada que tem muito a ver com aprender sobre si mesmo*”, assemelha-se a Astromélia e usa o conhecimento teórico como âncora para modificar sua prática formativa, desenvolvendo criticidade para qualificar sua atuação. Utiliza esse processo de aprendizagem em si própria e depois na formação docente, revelando que desenvolver a consciência sobre a forma como trabalha com o professor torna-se o meio por meio do qual o professor atuará em sala de aula. Ou seja, se queremos professores problematizadores, precisamos usar estratégias problematizadoras em sua formação; se queremos professores que trabalhem com os conhecimentos prévios dos alunos, precisamos trabalhar com seus saberes prévios nas formações, sem nos esquecermos de que, além utilizar essas abordagens de questionamentos e reflexão nas formações, é também preciso que discutamos com eles as vantagens e as desvantagens delas, considerando o contexto educacional em que o docente se encontra.

Atualmente, no setor privado e no momento institucional em que estamos, tenho sentido mais limitação em relação aos processos formativos, tanto os internos quanto os externos. O universo da escola particular é bem diferente da rede pública, há falta de investimento para que os profissionais busquem a excelência, ora porque acreditam que estes já são excelentes, ora por não valorizar a riqueza e a potência do processo formativo, a meu ver. (Girassol)

No recorte de Girassol, podemos encontrar o pensamento crítico em relação às condições de trabalho formativo entre o setor público e o privado, e, em sua reflexão, ela levanta boas hipóteses para esse desalinho. Compromissar-se com a formação docente é também ampliar o olhar para o contexto de trabalho docente, investigá-lo para além do superficial, é questioná-lo e ampliar a própria visão crítica em relação a ele para, então, com o olhar ampliado, poder problematizá-lo na instância que lhe é de direito – a gestora, organizacional e social –; não simplesmente limitá-lo à esfera docente. “Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode

transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias” (Freire, 2001, p. 30).

Assim, o pensamento de Girassol, encontra o caminho entre a formação crítica e compromissada com a realidade da Educação em nossa sociedade atual.

Essa última categoria da análise se debruçou em investigar como a autoformação está integrada ao processo de assumir responsabilidade e compromisso com a Educação e o desvelamento dos processos que favorecem o seu desenvolvimento, buscando revelar o sentido e os significados atribuídos pelas participantes aos caminhos que utilizam para autoformar-se e qual o efeito prático dessa autoformação em seu trabalho cotidiano.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar neste ponto da escrita sobre minhas investigações acerca da profissional assessora pedagógica externa e seu caminho no campo autoformativo é, sem dúvida, motivo de alegria e realização. No entanto, preciso reconhecer que o processo apresentou grandes desafios que exigiram envolvimento, muito esforço cognitivo e aprendizado para a superação. Chego a estas considerações finais com a ciência de que as pausas foram necessárias, algumas para um respiro salutar, outras mais morosas, voltada à minha própria compreensão dos escritos e ideias defendidas. A vida fora dos escritos acadêmicos também sofreu chuvas e tempestades que, em determinados momentos, devastaram minhas emoções. Mas a superação sempre foi possível com a ajuda e o olhar carinhoso de minha orientadora e dos professores que me apoiaram nesta aventura acadêmica.

A questão central desta pesquisa foi: *como a assessora pedagógica organiza, vivencia e percebe seu processo de autoformação e que valor ela atribui a ele?* Essa questão foi refletida a cada leitura e análise feita das narrativas com foco profissional, que foram o instrumento que gerou o *corpus* da pesquisa. O público participante foram dez assessoras pedagógicas externas, oriundas de uma única instituição privada que tem um Sistema de Ensino próprio e realiza parcerias com outras unidades escolares. Na natureza dessa relação, nasce a necessidade da assessoria pedagógica, que atua, muitas vezes, no viés da formação continuada, compactuando com a ideia de promover a formação pedagógica dos professores, coordenadores pedagógicos e diretores, visando o desenvolvimento profissional e a transposição didático-metodológica do material de ensino, reverberando em outros âmbitos pedagógicos que compõem o universo escolar.

Como objetivo geral, pretendeu-se: Analisar quais caminhos a assessora pedagógica externa utiliza em busca da sua autoformação e como esse processo se configura em seu trabalho cotidiano.

Para tornar este objetivo geral mais tangível, foram propostos alguns objetivos específicos: Investigar se o meio profissional em que a participante trabalha é cooperador ou não com o seu processo autoformativo; Compreender como o meio cooperador colabora com a formação pessoal da assessora pedagógica externa; Identificar se e quais são os recursos materiais e humanos que a assessora pedagógica externa usa para sua autoformação; Identificar como essas profissionais percebem o outro na sua autoformação. A análise dos dados se recobriu desses objetivos e buscou estratificar as percepções das participantes diante do próprio processo autoformativo; avalio que todos eles foram investigados no processo de análise e

produziram sistematizações que estabeleceram os caminhos autoformativos que as participantes revelaram em suas narrativas, resultando em parâmetros que podem ser adotados para consolidar processos de autoformação.

Na intenção de estabelecer um diálogo profícuo entre diferentes pontos de vista e promover um encontro esclarecedor e inusitado sobre o tema, na revisão de literatura, buscou-se construir uma rede de interdependência entre os estudos correlatos e a fundamentação teórica.

Um ponto preocupante foi a baixa documentação acadêmica sobre o tema assessoria pedagógica, sobretudo porque a profissão de assessora pedagógica é bastante comum no contexto brasileiro e esses profissionais estão presentes nas escolas de educação básica, públicas e privadas, sob a categoria de funcionárias dessas redes, prestadoras de serviços autônomos ou como colaboradoras dos Sistemas de Ensino que comercializam material didático, como é o caso das participantes desta pesquisa. Esse fato reforça a relevância e a necessidade desta pesquisa como garantia de informação e conhecimento academicamente organizado em torno do universo da assessoria pedagógica e dos processos autoformativos dos profissionais que ocupam esses postos de trabalho.

Não esgotando os títulos das literaturas pesquisadas para tratar os contornos teóricos relevantes a este estudo, foi Imbernón (2011) que facilitou a compreensão e o contorno profissional do fazer na assessoria pedagógica externa. Da mesma maneira, encontrei guarida nos estudos de Placco (2006; 2008), Placco e Souza (2006), Placco e Almeida (2018), Nóvoa (1992; 2009), Marcelo García (1999), Tardif (2014), Huberman (1989), Pineau (2014), Passos (2016) e Freire (1981, 1987, 1993, 1994, 1996, 2001) para tratar sobre profissionalização docente, formação continuada, aprendizagem colaborativa e ao longo da vida e autoformação. Já em Souza (2006, 2009), Josso (2007), Passeggi (2011) e Delory-Momberger (2012), foi possível entrelaçar e compreender o campo teórico sobre as narrativas e as escritas de si, com sua importante colaboração para a autoformação. Um aspecto que ficou claro para mim nesse percurso de apropriação teórica: para contribuir com a formação do outro, torna-se necessário nos atermos a nossa própria formação.

A proposta metodológica foi a pesquisa qualitativa, a forma de produção de dados foi por meio das narrativas autobiográficas com foco profissional e a forma de organização e análise dos dados foi a análise de prosa. Para a conceitualização teórica desses aspectos, apoiei-me em André (1983, 2016), Lüdke e André (1986), Moreira (2002) e Sigalla e Placco (2022), com a intenção de validar e qualificar a forma com que o *corpus* da pesquisa foi produzido e analisado.

Considerando essas escolhas metodológicas de pesquisa, trago em relevo que o público pesquisado, compreendido como sujeitos de narrativas e que versam sobre suas escolhas profissionais e sobre os caminhos autoformativos que perseguem, pertence a um único local de trabalho, de modo que estão sob o mesmo clima e cultura organizacional, percebido diferentemente pela subjetividade de cada uma.

Com base nessa organização e sistematização de dados e no arcabouço teórico, procedi com a análise dos dados, estruturando quatro categorias de análise conforme segue:

Categoria 1 – Influências e motivações iniciais

Analisei as primeiras memórias e relações de infância sobre as possíveis situações e motivações que pudessem representar, para as participantes, os motivos para a definição de sua profissão. Também analisei as primeiras experiências e frustrações do campo profissional como constitutivas da identidade profissional e orientadoras das primeiras ações autoformativas. Mantendo olhar atento a como essas relações são apresentadas pelas participantes, nesta categoria, foi possível verificar como usam memórias de maneira subjetiva e as significam como inspiradoras para justificar o início do seu percurso na área da educação, construindo e significando seus próprios sentidos e sentimentos para suas escolhas profissionais e percursos formativo. Ao reconhecerem os lugares de referência iniciais de formação, denotam as primeiras marcas do caminho autoformativo, aspecto que contribui para que melhor compreendam a configuração de suas escolhas e modos de ser profissionais. Essa relação afetiva fortalece o compromisso com a autoformação, uma vez que encontram, em seu próprio ambiente, aspectos que reportam à perspectiva da ecoformação, que são, segundo Pineau (2014), os saberes produzidos pela maneira como o indivíduo significa suas experiências em conformidade ao meio físico e suas condições.

No segundo tópico dessa Categoria 1, foram analisadas como as primeiras explorações e frustrações na carreira são fundamentais para a consolidação da identidade profissional, uma vez que não ser reconhecida ou não se reconhecer como profissional da área não permite a vivência de sentimentos de pertença e atribuição que, conforme anuncia Dubar (2005), são constituintes da construção da identidade profissional. O processo entre profissional e instituição encontra-se imbricado e envolto nos saberes, competências e na constituição da imagem de si, uma vez que a identidade profissional é construída nas relações de trabalho.

A identidade profissional foi vista como importante, na Categoria 1, quando refletimos sobre autoformação, considerando que estabelece sentimentos de pertença profissional e

permitindo maior segurança e percepção das fragilidades, orientando novos caminhos na construção da autoformação. Assim sendo, nesta primeira Categoria de análise, foi possível identificar referências importantes ligadas ao contexto familiar e profissional, principalmente no início da experiência profissional, e que os conceitos de heteroformação, transbordado para o de aprendizagem colaborativa e de amigo crítico, e o de ecoformação, transbordado nas referências de espaço profissional, são constitutivos do ser e colaboram para o desenvolvimento da identidade profissional.

Categoria 2 – Escolha pela Educação e a construção de carreira

Buscou compreender os caminhos que as participantes seguiram para ampliarem em qualidade seus fazeres na profissão que escolheram, a Pedagogia, assim como analisar que percurso profissional se apresenta com maior incidência até a posição de assessoras pedagógicas externas, com ênfase no fazer formativo que realizam. Esta foi a categoria mais longa e conjurou quatro tópicos que se completaram entre si e apontaram mais formalmente os caminhos autoformativos que as assessoras pedagógicas externas utilizam, em busca da sua autoformação e como esse processo se configura em seu trabalho cotidiano.

Continua sendo a escolha profissional orientada por fatores internos e externos e normalmente cercada por decisões e compromissos que impactam e estruturam o ser profissional aprendente. Assim, ao analisar, nessa categoria, em quais construtos teóricos esses compromissos e impactos se ancoraram, vislumbrou-se a visão do amigo crítico, da aprendizagem colaborativa, da importância de o ambiente profissional ser acolhedor, cooperador e facilitador de aprendizagem, do estudo e da reflexão como premissa para qualificação da prática, da consciência dialética da função formativa, do valor do afeto para a relação de ensino/aprendizagem e da visão da educação como promotora da justiça social, como alguns conceitos que permearam as condições autoformativas dessas profissionais. Ter claro os construtos teóricos que balizam a autoformação dessas profissionais foi fundamental para reconhecer os caminhos que perseguiram no processo autoformativo e para elucidar os objetivos específicos desse estudo.

Questões como o desenvolvimento de uma consciência autoformativa, o estudo e a reflexão sobre e na prática também se constituem como aprendizado ao fazer formativo e, como analisado nos trechos selecionados para essa categoria, são aspectos valorizados como capazes de aprimorar esse desenvolvimento, provocando uma mudança interna favorecida por meio do aprimoramento profissional, do conhecimento técnico e do desenvolvimento de habilidades

formativas. Outro aspecto que fortalece a consciência autoformativa é tomar, intencionalmente, a formação como sua tarefa e organizá-la de maneira sistêmica, com escolha de estratégias engendradas nas teorias de ensino e que se revelem, na execução, como atividades práticas e intervenções dialogadas. Os conceitos de autoestudo e de educação ao longo da vida foram analisados como preponderantes e ganham relevância diante da questão autoformativa, considerando que promovem inquietações e “desequilíbrios” que movem o indivíduo em busca da autoformação. Pineau (2014) traz a expressão “interrogação-permanente” como mola motriz da autoaprendizagem, assegurando que esse estado e o conceito de educação permanente são fatores importantes para autoformação, uma vez que não restringe a aprendizagem à educação formal.

Categoria 3 – Práticas de autoformação e reflexão

Versou sobre como as participantes trouxeram, em suas narrativas, conteúdos que se reportavam à autoformação, como, por exemplo, o estudo contínuo, a prática reflexiva e o entrelaçamento da teoria com a prática como condição importante para desenvolvimento profissional autoformativo. A análise revelou que preparar-se para intervir na formação do outro exige, primeiramente, reflexão sobre a própria formação e a disposição para desconstruir e construir saberes. A reflexão-crítica sobre si, seu trabalho e sua intencionalidade no aprender e no ensinar foi apontada como fundamental na autoformação da assessora pedagógica, e o ato de ouvir e refletir sobre as vivências junto com outros profissionais se torna uma prática de formação apoiada na ideia da heteroformação, na qual as experiências compartilhadas entre os educadores promovem o aprendizado mútuo.

Nessa categoria também encontramos o registro narrativo como contribuinte para o autoconhecimento profissional, o que permite o abandono de algumas crenças e a adoção de novas, além de possibilitar sistematizações, tendo a capacidade de síntese, regulação e organização dos múltiplos aspectos formativos da pessoa.

Categoria 4 – Valores e compromissos com a Educação

Explorou como as assessoras pedagógicas externas incorporam valores éticos e compromissos com a Educação no fazer cotidiano de suas tarefas, produzindo reflexões e práticas com vistas a uma participação social de forma consciente, ativa e compromissada, que compreende a autoformação como um processo que sinaliza para os sujeitos maior

comprometimento com causas que mobilizam pertencimentos, sentidos e significados, sejam elas profissionais ou sociais. Ao abordar o desenvolvimento de um compromisso profundo com a Educação, apontaram que isso se dá pela forma histórico-crítica que conduzem sua autoformação ao longo de suas trajetórias profissionais. A importância de desenvolver um pensamento ético, crítico e responsável, visando desenvolver uma educação humanizadora, leva em conta a responsabilidade do ato educacional, e a escolha por uma postura ética e crítica sustenta um processo autoformativo, que vai ao encontro da justiça social. Esse assumir-se participativo e ativo é fundamental para a autoformação e, como cita Freire (1996, p. 8): “Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos”.

Considerando, dessa forma, os aspectos encontrados nos trechos narrativos selecionados para cada categoria apresentada, sem a pretensão do inusitado, levanto um conjunto de parâmetros que apontam os caminhos autoformativos adotados pelas participantes desta pesquisa, com a intenção de ofertar aos leitores condições de melhor intencionalizar e construir seus próprios caminhos autoformativo.

Parâmetros orientadores para processos de autoformação, considerando a carreira de assessora pedagógica externa em seu fazer formativo

- Vivenciar um espaço profissional acolhedor e aberto a reflexões e intercâmbio entre os diferentes saberes formativos e docentes.
- Desenvolver a identidade profissional e reconhecer como o contexto favorece esse processo.
- Reconhecer os próprios movimentos de desenvolvimento profissional e ser resiliente a ele, reconhecendo que a aprendizagem ocorre por diferentes vias.
- Estabelecer relação de confiança e buscar a representação do papel de amigo crítico no ambiente profissional em que atua.
- Reconhecer o ambiente institucional como propiciador da formação continuada em serviço.
- Desenvolver vontade e motivação para o estudo regular e autônomo.
- Reconhecer a relação significativa e afetiva com a área eleita para a formação regular.

- Adotar o movimento de pesquisa e estudo autônomo e a pertinência do binômio teoria e prática como referência para a autoformação.
- Manter claro e ativo em si o conceito de aprendizagem ao longo da vida.
- Estabelecer processo de reflexão sobre a própria prática formativa, assumindo a transformação que decorre do processo reflexivo, assumindo a responsabilidade por ela.
- Manter intencionalidade formativa e autoformativa, entendendo que ensinar e aprender ocorrem em processos simultâneos.
- Conhecer os meandros teóricos do campo formativo e ter consciência autoformativa.
- Reconhecer-se como formadora e entender a formação não somente como tarefa dirigida ao outro, mas também como tarefa sua e favorecedora do processo autoformativo.
- Desenvolver habilidades de autoavaliação e reflexão-crítica, sob o ponto de vista da prática formativa e do formador.
- Desenvolver a escuta atenta como estratégia formativa e autoformativa.
- Valorizar a aprendizagem colaborativa como estratégia autoformativa.
- Ter o registro narrativo como estratégia autoformativa.
- Assumir o desconstruir e o construir como constituinte do processo autoformativo e ter claro que a autoformação é um processo inacabado.
- Desenvolver uma postura crítica, ética e responsável como orientadora da ação educativa.
- Desenvolver em si o conceito de formação integral.

Assim, chego ao final desta incursão de estudo e formação, buscando oferecer ao leitor um pouco do que aprendi e vivenciei no processo de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (45), p. 66-71, maio 1983. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1491>. Acesso em: 03 maio 2024.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A Formação do Pesquisador da Prática Pedagógica. **Revista Plurais**, Salvador, v.1. nº 1, p. 30-41, jan/abr. 2016
Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/2300>. Acesso em: 20 de março de 2025.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso; PASSOS, Laurizete Ferragut. O trabalho Colaborativo, um campo de estudo. *In: O Coordenador Pedagógico e o trabalho colaborativo na escola*. ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs). São Paulo: Edições Loyola, 2016, p. 09-23.
- ARGOLO, Gabriela. **Assessoria pedagógica na escola: uma prática de formação e desenvolvimento profissional do professor**. 2017. 159 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.
- BOAVIDA, Ana Maria; PONTE, João Pedro. Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. *In: Grupo de Trabalho e Investigação – GTI (org.)*. **Refletir e investigar sobre a prática profissional**, Lisboa, 2002, p. 43-55.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**, [S. l.], v. 34, n. 2, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8700>. Acesso em: 3 jan. 2024.
- CARRASCO, Ligia Bueno Zangali. **A ação profissional do assessor pedagógico: diálogos acerca de sua trajetória**. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Biociências. UNESP, Rio Claro/SP, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/202189>. Acesso em: 3 jan. 2024.
- DELORY- MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-740, set./dez. 2012.
- DOMINICÉ, Pierre. La formation continue est aussi un reglement de compte avec sa escolarité. **Educacion et Recherche**. 8e année, 3/86. Paris, 1986.
- DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 4 ed. São Paulo, Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Especial Paulo Freire 1 – O intelectual amoroso...** Rádio Câmara. Adriana Magalhães. São Paulo. 04/06/2007. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/radio/programas/285321-especial-paulo-freire-1-o-intelectual-amoroso-0730> . Acesso em: 25 mar. 2025.

FUJIKAWA, Mônica Matie. O coordenador pedagógico e a questão do registro. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho, PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza, organizadoras. **O Coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Ed., 1989, p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**, 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSSO, Marie Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2741/2088> acesso em 25 de fevereiro de 2024

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. Trabalho com narrativas na investigação em Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte/MG, v.31, n.01, p.17-44, Jan-Mar, 2015.

LÜCK, Heloísa. **Gestão da Cultura e do Clima Educacional da Escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Estrutura conceptual da formação de professores. In: MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores para uma mudança educacional**. Portugal: Porto Editora, 1999, p. 11-67.

- MARCELO GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento Profissional docente: passado e futuro. *Sísifo/ Revista de Ciências da Educação*, n. 8, p. 7-22, 2009.
- MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2002.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA, António. Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-33.
- NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa-Portugal, Educa, 2009.
- PAIVA, Adriana Borges; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; HILLESHEIM, Mara Cristina Piolla. Análise de conteúdo: uma técnica de pesquisa qualitativa. *Revista Prisma*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 16-33, 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/40>. Acesso em: 22 set. 2024.
- PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, v. 27, n. 1, p. 369–386, abr. 2011.
- PASSOS, Laurizete Ferragut. Práticas formativas em grupos Colaborativos: das ações compartilhadas à construção de novas profissionalidades. *In: ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. Práticas Inovadoras na formação de professores*. Campinas: Papiros, 2016, p. 165-188.
- PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In: NÓVOA, António. FINGER, Mathias (orgs). Trad. Maria Nóvoa. O método (auto)biográfico e a formação*. 2 ed. Natal: EDUFRN, 2014, p. 91-109.
- PLACCO, V. M. N. S. **Formação de orientadores educacionais**: questionamento da sincronicidade consciente e confronto com a mudança. 1992. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Perspectivas e dimensões da Formação e do trabalho do Professor. *In: SILVA, Aída Maria Monteiro; MACHADO, Laêda Bezerra; MELO, Marcia Maria de Oliveira; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho. Educação formal e não formal processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*. São Paulo: UFPE, 2006, p. 251-261.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Processos Multidimensionais na formação de professores. *In: ARAUJO, Maria Inêz Oliveira; OLIVEIRA, Luiz Eduardo (orgs). Desafios da Formação de Professores para o século XXI*. São Paulo: Editora – UFS, Universidade Federal de Sergipe, 2008, p.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. SILVA, Sylvia Helena Souza da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. *In: O coordenador pedagógico e a formação docente*. BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (orgs). São Paulo: Edições Loyola, 2009, p. 25-32.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SANTOS, Alcielle dos. O Itinerário metodológico para uma proposta de formação participativa. *In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs). O Coordenador Pedagógico e o trabalho colaborativo na escola.* São Paulo: Edições Loyola, Coleção Coordenador Pedagógico, 2016, p. 85-97.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. **Aprendizagem do adulto professor.** São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. O que é formação: um convite ao debate e a proposição de uma definição. *In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs). O coordenador pedagógico e seus percursos formativos.* São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 09-16.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Constituição identitária de professores em contexto. *In: O Coordenador Pedagógico e o trabalho colaborativo na escola.* ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs). São Paulo: Edições Loyola, Coleção Coordenador Pedagógico, 2016, p. 41-53.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza, SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. Um, nenhum e cem mil: a identidade do coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. *In: O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação.* ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs). São Paulo: Edições Loyola, 2017, p. 11-28.

PONTE, João Pedro da; RICHIT, Adriana; TOMKELSKI, Mauri Luís. Desenvolvimento da prática colaborativa com professoras dos anos iniciais em um estudo de aula. **Educar em Revista**, v. 36, p. e69346, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/pxmfTVdrLHs8zt9LfTnsQzp/?lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2025.

RESILIÊNCIA. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (DPLP).** São Paulo: Priberam Informática, S. A, 2005. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/>. Acesso em: 25 mar. 2025.

SCHIAVON, Tatiana de Camargo. **Composição de formação:** narrativas (auto)biográficas como acordes do formador-professor. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12284>. Acesso em: 21 jan. 2024.

SCHÖN, Donald A. **Educating the Reflective Practitioner.** San Francisco: JosseyBass, 1990.

SIGALLA, Luciana Andréa Afonso. **Tutoria acadêmica entre pares na pós-graduação *stricto-sensu*:** contribuições desse espaço coletivo-colaborativo de trabalho e formação - a experiência do Formep, na PUC-SP. 2018. 252 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SIGALLA, Luciana Andréa Afonso; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Análise de prosa: uma forma de investigação em pesquisas qualitativas. **Revista Intersaberes**, v.17, n.40, 2022, p. 110-113. Disponível em:

<https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2276>. Acesso em: 04 maio 2024.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22 – 39, jan./abr. 2006. Disponível em: http://www.dcoms.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/a_arte_de_contar_e_trocar_experiencias_reflexoes_teorico_metodologicas_sobre_hist.pdf. Acesso em: 25 jan. 2025.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**, [S. l.], v. 34, n. 2, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8707>. Acesso em: 25 jan. 2025.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação** – Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344>. Acesso em: 27 set. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário para caracterização das participantes

PRODUÇÃO DE DADOS - QUEM SOU EU?

Estas perguntas são sobre você, sua escolaridade e o seu tempo de carreira como formadora e apoiarão a pesquisadora em seu trabalho.

1. Escolha o nome de uma flor que te represente.

2. Conte uma curiosidade ou motivo que te fez escolher esta flor para te representar.

3. Para você a Educação e/ou formação são importantes porque?

4. Qual a sua idade?

☐ Menos de 25

☐ 25-29 ☐ 30-39 ☐ 40-49 ☐ 50-59 ☐ 60+

5. Qual o nível mais elevado de educação formal que você concluiu?

☐ Inferior à Educação Superior

☐ Educação Superior – Curso Superior de Tecnologia

☐ Educação Superior – Pedagogia

☐ Educação Superior – Licenciatura. Qual? _____

☐ Educação Superior – Outros Cursos

6. Fez alguma especialização?

☐ sim. Qual ou quais? _____

☐ não

7. Há quanto tempo você trabalha como formadora?

Se possível, exclua períodos prolongados de ausências (como por exemplo, interrupções na carreira)

☐ Este é meu primeiro ano

☐ 1-2 anos ☐ 3-5 anos ☐ 6-10 anos

☐ 11-15 anos ☐ Há mais de 15 anos

8. Há quanto tempo você trabalha como formadora nesta empresa?

☐ Este é meu primeiro ano

☐ 1-2 anos ☐ 3-5 anos ☐ 6-10 anos

☐ 11-15 anos ☐ Há mais de 15 anos

9. Tem alguma informação, aspecto ou curiosidade sobre você que acha importante ou queira me dizer?

Sempre grata!
Mônica Cristina

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(DECRETO nº 93.933 DE 14/01/87; RESOLUÇÃO CNS nº 196/96)**

TÍTULO DO ESTUDO: “Narrativas de formadores: o biografar-se na construção de sua autoformação” (provisório)

Este formulário de consentimento tem por objetivo informar-lhe sobre esta pesquisa e convidá-la para fazer parte dela, bem como, obter sua autorização para realizá-la com as informações fornecidas por você.

Esta pesquisa dissertação de mestrado tem por objetivo investigar a constituição do formador de formadores a partir de sua própria narrativa, com vistas a identificar estratégias próprias de autoformação e teorizá-la na busca de reconhecer caminhos possíveis para a formação de futuros leitores.

Encontra-se sediada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) dentro do programa de mestrado profissional em Educação: Formação de Formadores (FORMEP) na linha de pesquisa Desenvolvimento Profissional do Formador e Práticas Educativas. Os estudos relacionados à esta linha discute à formação docente e os movimentos identitários de professores, e tem oferecido os aportes teórico-metodológicos às investigações desenvolvidas. Neste sentido, está pesquisa busca identificar quais desafios o formador enfrenta na autoformação e quais caminhos busca com maior frequência, além de compreender como ele confirma sua identidade formativa em contextos escolares e compreende sua constituição.

A metodologia de pesquisa será qualitativa, as ferramentas de coleta serão a narrativa autobiográfica com foco profissional e quatro encontros, sendo dois coletivos no início e fim do processo e dois individuais em seu decorrer, estes últimos somente se necessário for. Os dados colhidos serão trabalhados para esta dissertação, mas poderão reverberar, também, em outras escritas acadêmicas.

Algumas informações se fazem necessárias no sentido de esclarecer-lhe alguns pontos:

RISCO OU DESCONFORTO: não há risco associado às narrações solicitada, mas se em algum momento, você se sentir desconfortável, pode solicitar a suspensão de sua participação.

SIGILO: Os nomes das participantes estarão em absoluto sigilo. Todas as informações obtidas na pesquisa serão utilizadas para a análise dos dados.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA: você será esclarecida sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. É livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária.

CUSTO DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS: a participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO: Declaro ter recebido as devidas explicações quanto aos objetivos e procedimentos da pesquisa e estar ciente de que a participação é voluntária. Entendo que não sou obrigada (o) participar do estudo e posso descontinuar minha participação, a qualquer momento, sem ser em nada prejudicada. Meu nome não será utilizado nos documentos pertencentes a este estudo e a confidencialidade dos meus registros, escritos e gravados, será garantida. Desse modo, concordo em participar do estudo e cooperar com a pesquisadora Mônica Cristina de Souza.

Assinatura do/a participante

APÊNDICE C – Quadros de análise (categorias, tópicos, temas e recortes das narrativas das participantes)

CATEGORIA 1: INFLUÊNCIAS E MOTIVAÇÕES INICIAIS			
Tópico	Temas	Recorte das Narrativas	Compreensão
1.1 Influências Familiares e Referências Inspiradoras	1.1.1 Influências da infância, da família e referências educacionais	Filha de professora, Olga, e um pai, Aldo, autodidata e muito dedicado a estudos, adorava imitar minha professora, e minha brincadeira preferida era dar aula. FLOR DE MAIO	Infância cercada por figuras dedicadas ao aprendizado influenciou a escolha de Flor de Maio pela área educacional, sendo um primeiro passo para seu compromisso com a autoformação e desenvolvimento profissional.
		Tenho como referência a carreira de pedagogia vinda do meu pai. Nas minhas férias escolares ele me levava para ‘trabalhar’ com ele. ASTROMÉLIA	A experiência inicial com o pai, que era professor, construiu um vínculo precoce com a educação, plantando as sementes para seu futuro como educadora e formadora.
		Minha mãe era uma pessoa simples, tinha apenas até o quarto ano primário, mas, sempre muito preocupada com os meus estudos. Não sabia me ensinar, mas eu nunca ficava sem saber, ela sempre conseguia alguém para me ajudar, penso vir daí minha insistência para os alunos aprenderem, não desisto fácil deles. HORTÊNSIA	A importância do envolvimento e apoio familiar para o desenvolvimento, marcando modos de ser e conviver.
	1.1.2 As primeiras percepções e decisões sobre a trajetória profissional	Foi nessa fase que comecei a gostar de ensinar, aprovada no exame de admissão fui escalada para ajudar uma colega que havia chegado do interior para cursar também a 6ª série. O resultado foi bom e dali em diante pensava em seguir a carreira de professora, os estudos continuavam, mas, estudava sempre com colegas ensinando o que sabia e aprendendo com elas. HORTÊNSIA	A experiência inicial de ajudar uma colega no exame de admissão, construiu em Hortência um vínculo precoce com a educação, plantando as sementes para seu futuro como educadora e formadora.
		Nessa ocasião recebi um convite da minha diretora pedagógica para iniciar a faculdade de Pedagogia, assim, ela poderia me dar oportunidades dentro do Colégio e, eu iniciaria uma carreira na área da Educação. FLOR DE LIZ	Acontecimentos da vida direcionam Flor de Liz para mudança profissional que demonstra coragem para enfrentar os desafios de uma nova carreira, bem como, sua disposição de aproveitar oportunidades de crescimento pessoal.
		Meus pais nunca tiveram problemas comigo nos estudos... fui ‘doutrinada’ a sempre querer o melhor para mim. ROSA VERMELHA	A autodisciplina e a busca pelo crescimento pessoal desde a infância são fundamentais para a autoformação, direcionando Rosa Vermelha a uma carreira com propósito e dedicação

1.2 Explorações e frustrações no início da Carreiras	1.2.1 Busca de consolidação da carreira nos primeiros anos	Esta frustração me acompanhou durante dezoito anos até...buscar uma oportunidade na escola básica... foi quando iniciei em um colégio particular para um trabalho temporário e depois, contratada como coordenadora pedagógica. Agora sim, apesar de não exercer o cargo de professor, me sentia a própria! TULIPA	Tulipa demonstra vigor e foco em busca do seu autodesenvolvimento na carreira e toma decisões a favor de sua autoformação e realização pessoal
		No último ano do Ensino Médio, fui atrás do meu primeiro emprego, sonhava em ser independente. ROSA VERMELHA	A vontade de independência e aprendizado impulsionou a participante a explorar o mercado de trabalho, consolidando valores de autonomia e desenvolvimento contínuo que seriam fundamentais em sua trajetória educacional.
	1.2.2 Primeira experiência profissional e o encontro de um propósito na área educacional	Jamais esquecerei meu primeiro desafio, uma turma do terceiro ano... com professoras maldizendo os alunos e massacrando-os com atividades tradicionais e repetitivas. FLOR DE LOTUS BRANCA	As dificuldades da primeira experiência como professora funcionaram como um “espelho negativo” que a impulsionou a buscar uma prática pedagógica diferenciada e estimulante, orientando seu desenvolvimento autônomo como educadora.
		Na faculdade uma colega me convidou para trabalhar com alfabetização, comecei a aprender a trabalhar com esse público. Comecei a estudar muito psicomotricidade, trabalhar bastante com a parte motora e me apaixonei pelas crianças pequenas. Logo fui convidada para trabalhar como coordenadora pedagógica com a Educação Infantil e Fundamental Anos Iniciais. HORTÊNSIA	Ao ser desafiada pelas primeiras necessidades da carreira Hortência traça um caminho de estudo e pô-lo em prática educativa, trazendo a emoção como descoberta, revelando uma ligação profunda entre esses três aspectos autoformativo
		Fui atuar no Colégio como auxiliar de disciplina. Foi um desafio lidar com um ambiente totalmente novo, inusitado para mim, e com alunos adolescentes. Foi nesse momento, que comecei a me interessar pela área de Educação, busquei estudar as melhores estratégias para lidar com os jovens desta faixa etária e apesar dos desafios diários, tive muito êxito. FLOR DE LIZ	A disposição de Flor de Liz para aceitar desafios é marcada pelo estudo e o aprendizado o que de certa maneira corrobora com sua autoformação.

CATEGORIA 2 - ESCOLHA PELA EDUCAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE CARREIRA			
Tópico	Tema	Recorte das narrativas	Compreensão
2.1 Escolha pela Pedagogia e a profissão docente	2.1.1 Ponderações e reflexões sobre a escolha profissional	Será que a escolha da sua profissão foi influenciada pelas experiências de infância ou pela necessidade financeira? FLOR DE SEDA	A constante reflexão sobre as motivações da escolha profissional alimenta a autoformação, conduzindo Flor de Seda a uma busca por entendimento sobre sua vocação e propósito na Educação.
		Durante o Ensino Médio, ouve muita greve na época...o contato com os colegas que já não era grande, ficou mais remoto e com os professores também...somados ao pouco acesso à informação...e sem nenhuma orientação familiar, escolhi cursar Pedagogia sem conhecer muito bem sobre a área; tinha uma ideia fixa: esta área dá possibilidade de trabalhar em vários cargos em empresa e escolas e o mais importante: é o curso mais barato! Prestei vestibular...Pedagogia. TULIPA	O desafio de enfrentar as condições adversas da vida levou Tulipa a se decidir pela Pedagogia mesmo sem muito conhecimento da área, o que tinha era somente a remanescência prazerosa dos tempos de criança e das experiências de ensino entre pares que fazia com os colegas.
		Aquele curso me realizou... e me levou à formação de Comunicação Social, Pós-Graduação em Design e uma carreira de designer gráfica que durou mais de 20 anos. Até que a empresa onde eu trabalhava entrou em pedido de falência... fui amadurecendo a ideia, até que chegou o dia da minha decisão em estudar Pedagogia. ASTROMÉLIA	Mesmo enveredando pelo design gráfico, Astromélia manteve uma ligação com o ambiente educacional, realizando trabalhos em eventos médico-científicos, o que a conectou novamente ao campo da Educação. A decisão de mudar para a Pedagogia foi um marco em sua trajetória profissional, onde o contexto pessoal e a busca por um propósito resultaram em um novo direcionamento para a carreira.
		Acabei indo para Pedagogia. Acho que fui no momento certo, pois no fim, acabei gostando do curso. FLOR DE MAIO	A escolha pela Pedagogia, após diversas tentativas em outras áreas, marca o início de um envolvimento genuíno com a educação, consolidando um caminho no qual Flor de Maio valorizaria a sua formação na área da Educação.
		Escolhi cursar Ciências Biológicas licenciatura, tentei unir duas áreas que me chamavam bastante atenção o estudo dos animais e também a sala de aula. Tive a oportunidade de ir para sala de aula, mas escolhi me aperfeiçoar na área da Educação e fiz uma complementação em Pedagogia, depois uma Especialização em Educação a Distância, tudo para melhorar meus conhecimentos. ROSA VERMELHA	A decisão de buscar formações complementares em Educação a Distância e Pedagogia reflete um processo de autoformação no qual Rosa Vermelha expande suas competências e conhecimentos para se tornar uma formadora mais preparada.

<p>2.1</p> <p>Escolha pela Pedagogia e a profissão docente</p>	<p>2.1.2</p> <p>Ser professora, afetividade e busca por diferenciação</p>	<p>Era gratificante a sensação de ir para a escola todas as manhãs para ver os alunos me esperando com um sorriso e poder compartilhar momentos com eles no intervalo, encontrando-os fora do horário escolar. Muitas vezes os cumprimentava do outro lado da rua e podia ouvi-los gritar, “D. Flor de Liz, professora!!!”. ... Portanto, considero que o ensino preenche toda a minha vida com propósito e amor que continua a se multiplicar com o tempo...</p> <p>FLOR DE LIZ</p>	<p>Esses trechos mostram como Flor de Liz valoriza as relações e os laços afetivos na relação educativa. Ela considera que o ensino tem a capacidade de desenvolver sentimentos como o amor, o que traz para ela um propósito de vida.</p>
		<p>Tive experiências significativas na escola, mas eu ainda sentia necessidade de realizar um trabalho diferente do que estava desenvolvendo.</p> <p>ASTROMÉLIA</p>	<p>O desejo de ampliar seu papel no ambiente educacional levou Astromélia a considerar a função de assessora pedagógica externa, inspirada pelo modelo do trabalho de seu pai.</p>
		<p>A sala de aula não foi o lugar onde tudo começou. Tudo começou no primeiro livro que ganhei, <i>A Alegria de Ensinar</i>, cujo autor Rubem Alves, nos inspira a refletir, fazer relações e buscar o significado de se aprender, uma reflexão profunda e poética sobre o ato de ensinar, transcendendo a mera transmissão de conhecimento e convidando o leitor a reimaginar a sala de aula como um espaço de encantamento e transformação mútua.</p> <p>FLOR DE LÓTUS BRANCA</p>	<p>Os livros e autores inspiradores são pilares na busca de autoconhecimento para Flor de Lótus Branca, funcionando como guias reflexivos que influenciam seu compromisso com uma educação transformadora e humanizadora. Traz incutido nele o entendimento de que esse processo (ensino/aprendizagem) é dialético, conforme nos ensina Paulo Freire.</p>
<p>2.2</p> <p>Atuação como coordenadora e o fazer formativo</p>	<p>2.2.1</p> <p>Desafios na coordenação e construção de identidade profissional</p>	<p>Quando iniciei na coordenação pedagógica deste colégio e até mesmo quando me desliguei da escola, não tinha clareza da função formadora do coordenador pedagógico. Me reunia semanalmente com a equipe docente para falarmos sobre a rotina e desafios da escola e da sala de aula. Recordo que propunha discussões e reflexões coletivas sobre estas experiências e até apresentava textos sobre algum tema educativo. Quando sentia o grupo envolvido nas discussões e notava alguma mudança nas práticas docente, fruto dos nossos encontros, eu me sentia realizada e motivada, realmente útil. Eu não sabia nomear, mas hoje eu sei que a minha atitude era de formação.</p> <p>TULIPA</p>	<p>Neste trecho, Tulipa revela a experiência desafiadora de coordenação em sua função formadora sem ter claro enquanto nome e nem enquanto habilidade. Essa competência, no entanto, foi essencial para o desenvolvimento de sua identidade profissional e reforçou a necessidade de uma formação contínua para esse profissional que vem sendo requerido para um fazer formativo.</p>

2.2 Atuação como coordenadora e o fazer formativo	2.2.1 Desafios na e de coordenação construção identidade profissional	Muitas vezes ficava imersa em questões burocráticas e rotineiras, um sentimento de que estava faltando algo me acompanhava. ORQUÍDEA	Este trecho da narrativa de Orquídea revela as limitações que as tarefas administrativas impõem ao processo de autoformativo dos coordenadores pedagógicos, interferindo na capacidade de dedicar tempo e energia ao desenvolvimento de competências e habilidades para práticas inovadoras.
		Aos 22 anos, Luh teve sua primeira experiência como coordenadora pedagógica. Quantas crises, choros, erros, acertos no exercer da profissão. FLOR DE SEDA	A experiência desafiadora de coordenação levou Flor de Seda a enfrentar momentos de crise e autodescoberta, que foram essenciais para o desenvolvimento de sua identidade profissional. No decorrer de sua narrativa, ela narra fatos que demonstram sua compreensão sobre a necessidade de buscar formação continuamente para se autodesenvolver.
		A experiência como formadora iniciou-se de maneira espontânea, durante minha segunda atuação na área da educação, em uma instituição de assistência social/ educacional em São Paulo, ainda na década de 90. Atuei como professora, em uma CEI (Creche conveniada) por alguns meses e fui promovida a coordenadora pedagógica, sem experiência nesta ação específica GIRASSOL	Neste trecho Girassol, traz a progressão profissional e a chegada tão esperada no cargo de coordenadora pedagógica, e revela uma condição muito encontrada, em que a pessoa é contratada como coordenadora e pressupõe-se que ela já está pronta, e isso demonstra uma negligência por parte da Instituição contratante em relação ao processo de formação continuada desse profissional.
	2.2.2 Coordenação Pedagógica e a formação docente	Surgiu a oportunidade de trabalhar em uma Creche conveniada. Nessa etapa surgiu o que eu tanto esperava, a Formação de Professores. FLOR DE LÓTUS BRANCA	A transição para a coordenação, com a responsabilidade de formar outros professores, marcou um movimento de autoformação, pois impulsionou Flor de Lótus Branca a estudar por conta própria e buscar mais capacitação para atender à nova função.
		Comecei a trabalhar também como tutora no curso de Pedagogia, sempre procurava contribuir com a formação das alunas, explorando temas pertinentes. FLOR DE MAIO	As primeiras experiências com formação de adultos despertaram em Flor de Maio o gosto por trabalhar com profissionais em desenvolvimento, enriquecendo sua compreensão sobre formação docente.
		O trabalho com a formação de professores começou em 2020, junto com a Pandemia do COVID-19. Precisei aprender a trabalhar a distância. ROSA VERMELHA	A adaptação ao ensino a distância durante a pandemia demonstrou sua capacidade de se autoformar em situações desafiadoras, desenvolvendo habilidades de resiliência e inovação em sua prática de formadora ainda em construção.

2.2 Atuação como coordenadora e o fazer formativo	2.2.2 Coordenação Pedagógica e a formação docente	<p>Confesso que fiquei com um frio na barriga, uma nova perspectiva de trabalho, estar do outro lado, pensando e estudando as melhores estratégias para trabalhar com um público muito específico, os professores. No início foi muito desafiador, sair do lugar de professora de crianças, para me tornar professora de adultos professores. Entender como o professor aprende, qual a melhor didática e metodologia para propor estudos e diferentes trabalhos, não foi tarefa fácil e ainda não é.</p> <p>FLOR DE LIZ</p>	<p>Na busca de superar desafios a reflexão é ponto de equilíbrio e impõe novas aprendizagem e conhecimentos específicos despertando para um novo campo de saber a formação continuada docente.</p>
		<p>Eu ficava muito envolvida com a participação dos professores. Ah, então, agora vamos ver, agora vai ser muito legal porque, olha, participaram, falaram, mas quando eu volto e observo a sala de aula, eu observo outras falas. Eu vejo que ainda não, não foi suficiente. Então, quando você tem o apoio, da equipe diretiva da escola, a coisa vai muito bem. Mas quando você não tem, você pode transmitir o conhecimento, mas para mim não é só isso. Só isso não é suficiente, é o conhecimento dentro da prática dela.</p> <p>HORTÊNSIA</p>	<p>Hortênsia demonstra que no processo de formação continuada o acompanhamento da prática é fundamental para colocar em circulação saberes discutidos, refletidos e aprendidos nos espaços formativos. E indica a importância do acompanhamento da prática, após o momento formativo, de forma a favorecer o desenvolvimento contínuo do professor</p>
	2.2.3 O estudo como condição formadora	<p>A minha reflexão continua: o que de fato torna um profissional da educação um formador de professor? Não saberia responder, trouxe a reflexão para a minha experiência e análise do meu perfil: sou uma pessoa que gosta da Educação, que tem prazer e até necessidade de compartilhar o que aprende. Certamente é um perfil que complementa as características de um formador. Para mim, formadores eram os intelectuais, pesquisadores, escritores, estudiosos, especialistas em Educação, palestrantes. Agora penso que certamente, estes formadores são exímios formadores, experientes, competentes, habilidosos, mas eles não iniciaram com todo este potencial, eles passaram e ainda passam pelo processo de formação. Esta reflexão me convidou a apropriar-me da minha função, avaliar as minhas práticas e assumir a responsabilidade de me autoformar.</p> <p>TULIPA</p>	<p>Num processo de autorreconhecimento, Tulipa questiona competências e características para o papel de formadora, busca em si tais competências para confirma sua identidade formadora.</p>

2.2 Atuação como coordenadora e o fazer formativo	2.2.3 O estudo como condição formadora	<p>Percorri um bom caminho profissional atuando como Coordenadora, Diretora e Supervisora de ensino. Quando eu entrei no Sistema ... como assessora pedagógica, descobri que seria de fato formadora e para isto trouxe uma boa bagagem, mas aprendi muito aqui. Comecei a trabalhar somente com formação durante 2 anos. Eram muitos estudos, pesquisas e muitas formações pessoais.</p> <p>HORTÊNSIA</p>	<p>Processo de estudo marcando o desenvolvimento profissional, no qual a formação continuada, atrelada à prática, faz sentido para o desenvolvimento e autoformação.</p>
2.3 Desenvolvimento como Assessora no Fazer Formativo e a autoformação	2.3.1 Motivação para trabalhar com formação docente e a experiência como assessora pedagógica externa	<p>Em uma assessoria fiquei encantada com o trabalho, com a formação que foi realizada com nosso grupo de professoras. Tracei como objetivo para mim, trabalhar como assessora. Em 2018 consegui este cargo e desde então venho me desenvolvendo, estudando e conseguindo realizar formações.</p> <p>FLOR DE MAIO</p>	<p>Uma experiência formativa inspiradora solidificou seu desejo de atuar como assessora pedagógica, estabelecendo uma meta para sua carreira. O alcance do cargo de assessora pedagógica representa a realização de um objetivo importante, no qual o estudo contínuo se torna central para o autodesenvolvimento de Flor de Maio.</p>
		<p>Após outras experiências na Educação como Coordenadora e Diretora, me encontrei com uma proposta inovadora e totalmente dentro do que sempre acreditei.</p> <p>FLOR DE LÓTUS BRANCA</p>	<p>A experiência acumulada e o alinhamento com uma proposta inovadora consolidam seu papel como assessora pedagógica. Neste trabalho, ela vê a oportunidade de conciliar suas crenças e valores ao fazeres profissionais.</p>
		<p>No início de minha atuação no Sistema Objetivo como assessora pedagógica eu tinha alguma bagagem sob o ponto de vista formativo, porém o formato, a motivação e até a finalidade eram outras. Houve muita vontade interna para que eu me adequasse nesta Instituição de renome nacional e a atuação na rede pública me indicava um caminho de qualificação e ampliação da minha ação profissional.</p> <p>GIRASSOL</p>	<p>Neste trecho da narrativa de Girassol, podemos perceber como a disponibilidade interna ou motivação interna é fundamental para a profissional, encontrar os caminhos de qualificação e ampliação de seus conhecimentos formativos.</p>

2.3 Desenvolvimento como Assessora no Fazer Formativo e a autoformação	2.3.2 Consolidação do papel de formadora	<p>Escrever sobre a minha trajetória como formadora foi um exercício novo e desafiador, pois ainda não havia parado para pensar sobre o assunto. Nossa, que dilema! Esta reflexão me convidou a apropriar-me da minha função, avaliar as minhas práticas e a assumir a responsabilidade por elas.</p> <p>TULIPA</p>	<p>O importante processo de reflexão sobre a prática como elemento de reconhecimento profissional e de autorresponsabilidade por seu trabalho.</p>
		<p>Na minha opinião, como formadora de professores, agora com muitos anos de experiência, é que devemos sempre estarmos dispostas a analisar o nosso desempenho como docente.</p> <p>FLOR DE LIZ</p>	<p>A reflexão sobre a própria prática formativa, faz com que Flor de Liz, aprimore suas competências e habilidade formativas, estabelecendo um processo crítico de acompanhamento do seu próprio processo de desenvolvimento.</p>
		<p>Realizar este trabalho demanda muito empenho, estudo e um treino grande para escuta.</p> <p>FLOR DE MAIO</p>	<p>A habilidade de escuta emerge como uma competência essencial no processo de construção do eu formador de Flor de Maio, especialmente no tocante as diversas necessidades dos professores que orienta.</p>
		<p>Nessa trajetória, construída com muitas trocas, dúvidas, medos, embates, Luh foi entendendo que, constituir-se como formadora, pressupõe fundamentalmente ter resiliência, paciência e reflexão sobre as questões intersubjetivas das diferentes dimensões envolvidas no processo formativo, sejam elas histórico-sociais, culturais, pessoais, profissionais ou institucionais.</p> <p>FLOR DE SEDA</p>	<p>No trabalho de desenvolvimento da própria prática formadora, Flor de Seda encara as complexidades envolvidas na formação dos outros educadores e como esse processo a auxilia no próprio caminho formativo, compreendendo a importância de reconhecer as dimensões sociais, culturais e institucionais que envolvem essa prática.</p>
	2.3.3 Desafios e reflexões sobre o que é ser formador	<p>Primeiramente quero confessar que vivi muitas “crises” constantes entre minhas ideias (como a de todos nós, também impregnadas de processos históricos) e os conhecimentos que adquiri ao longo da minha trajetória. Vivi uma crise paradigmática, o confronto de ideias e valores, a ruptura constante entre um conhecimento anterior e outro novo, os obstáculos que me faziam ficar angustiada (lacunas, opiniões errôneas, etc....), o rompimento com velhos saberes e a construção de novos. Hoje percebo que não foi fácil aceitar a ideia de que não existem fórmulas mágicas e que o caminho do conhecimento (ou da ciência) não é tão contínuo e ausente de conflitos quanto tentaram me mostrar algumas vezes.</p> <p>FLOR DE LIZ</p>	<p>A reflexão e a percepção do processo de construção de conhecimento fazem Flor de Liz romper laços com velhos paradigmas e sentir a “dor” da construção de novos saberes. O conflito cognitivo presente na aprendizagem pessoal aponta para a aquisição de novos saberes o abandono de velhas práticas que já não cabem mais para a Sociedade.</p>

2.3 Desenvolvimento como Assessora no Fazer Formativo e a autoformação	2.3.3 Desafios e reflexões sobre o que é ser formador	<p>Tem momentos em que questiono o papel formativo que é atribuído ao assessor pedagógico, pois a forma, a periodicidade, os assuntos precisam ser repensados, para que possam realmente modificar a prática e fazer sentido para os profissionais envolvidos. Eu entendo que o processo histórico vivenciado traduz muito o profissional que nos mostramos na atualidade. Eu me vejo inquieta, buscando ações para provocar as escolas nesta reflexão sobre o fazer educacional, sobre a apropriação do material didático transitando em situações de mais apontamento sobre esse fazer e em outros momentos trazendo pitadas de reflexão sobre o que se faz, mas sinto que ainda é inconsistente frente ao que eu acredito como processo formativo. GIRASSOL</p>	<p>A reflexão crítica sobre os fazeres da prática formativa, apontado por Girassol, nesse trecho, demonstra a capacidade de olhar para fora do processo de trabalho para assim refleti-lo e se possível modificá-lo, na busca de dar maior sentido ao ato de ensinar e aprender dentro do contexto formativo.</p> <p>A conferência entre o que se faz e o que se acredita é um processo de desenvolvimento do pensamento crítico, recurso importante para o formador que precisa buscar as brechas e inquietar o formando e a si próprio, num processo lúcido de reflexão crítica sobre a prática.</p>
		<p>Analisar o nosso desempenho como docente é um fator essencial para o sucesso de um formador, saber pensar fora da caixa e incorporar vários meios para tornar os encontros formativos, uma lição maravilhosa é sempre desafiante. FLOR DE LIZ</p>	<p>A reflexão sobre a própria prática formativa apontando caminhos para novos fazeres e a consciência da complexidade da tarefa docente, tornam-se potenciais elementos de transformação da sua atuação formativa</p>
	2.3.4 Transformação, autoconhecimento e desenvolvimento contínuo	<p>Após passar por uma situação crítica de saúde, resolvi tirar um período sabático, que não durou muito tempo. Ser educador é um modo de ser, capaz de ouvir, compartilhar, provocar, responder, estimular, sonhar e esperar. ORQUÍDEA</p>	<p>A experiência de autoconhecimento é importante para o formador, que ao passar por períodos críticos de desenvolvimento pessoal, costuma aprofundar ações entre o ser e o fazer. Aspectos importantes no processo de ensino e aprendizagem. A perspectiva da educação como um modo de ser, reforça o caráter contínuo da formação ao longo da vida, caminho no qual Orquídea constantemente se reinventa e redescobre, comprometida com a prática reflexiva e transformadora.</p>
		<p>Esse formato da criação de um caminho formativo para as professoras da creche, de validação e também, de investimento na dúvida me fizeram buscar respostas, criar percursos, construir etapas baseada tanto na ação/ intuição, na própria prática da instituição e nas referências teóricas. GIRASOL</p>	<p>Com princípios formativos sólidos, Girassol, aprimora sua prática formativa na experiência e na problematização da forma de fazer, criando soluções a partir da própria ação, dos objetivos da Instituição e das referências teóricas que apoiavam sua prática educativa naquele momento.</p>

2.3 Desenvolvimento como Assessora no Fazer Formativo e a autoformação	2.3.4 Transformação, autoconhecimento e desenvolvimento contínuo	Passo por um processo de formação a cada dia, assessorias presenciais e online são oportunidades de autoformação. Enquanto formadora, também sou uma formanda, sensibilizar os mais conservadores sobre a necessidade de mudança na postura profissional, começa em mim. ASTROMÉLIA	O engajamento nas formações internas, o estudo contínuo e sua disponibilidade para aprender, refletem o compromisso de Astromélia com a autoformação, que aproveita de todas as oportunidades de trabalho para seu alto desenvolvimento. A tarefa de mudar mentalidades entre professores mais conservadores evidencia os desafios e a complexidade do papel de formadora, que exige habilidades de comunicação e adaptação a diferentes contextos.
		Embora pareça tranquilo falar do que estamos acostumados, sinto que minhas ideias entravam em conflito com a tarefa que estava incumbida de cumprir, formar professores, pensar e elaborar as melhores estratégias de formação. No entanto, do que adianta constatar se não buscamos em nossa história a origem desses pressupostos? De onde vêm estes conceitos que ainda estão tão arraigados na história de cada um e na sociedade? Como posso levar à reflexão aos meus grupos de professores, coordenadores e diretores se não consigo vivenciá-los em sua integridade? Estas foram algumas de muitas inquietações que me acometiam, que me fizeram e me fazem até hoje buscar alternativas, atualizações e romper com paradigmas ainda enraizadas na própria instituição educacional. FLOR DE LIZ	A tarefa de propor estratégias que favorecesse o avanço da mentalidade entre professores mais conservadores, evidencia os desafios de quebrar a primeira barreira em si própria, aprender o que pregava de maneira visceral para depois defendê-la ao outro é o ponto de partida para Flor de Liz, que de reflexiva questiona o próprio jeito de crer e ver o mundo.
2.4 O contexto formativo e a autoformação	2.4.1 A importância do “amigo mais experiente” na autoformação	Eu era uma pessoa ainda bem inexperiente, mas com essa leitura de relatórios e com essa orientação, não é, da própria pessoa que fazia o trabalho, me ajudou muito a entender o porquê de algumas orientações, assim ela chamava os alunos e conversava eu presenciava e aprendia. HORTÊNSIA	O exemplo profissional mais experiente como ferramenta de aprendizagem colaborativa, no qual o profissional iniciante pode aprender com o profissional mais experiente, marca o início de carreira mais humana e colaborativa, fato que pode ter influenciado o processo de aprendizagem profissional de Hortênsia.

2.4 O contexto formativo e a autoformação	2.4.1 A importância do “amigo mais experiente” na autoformação	<p>Dessa forma os planejamentos realizados em conjunto com outros professores sempre me ajudavam a promover aulas mais interativas com meus alunos, visto que meus colegas mais experientes me ajudavam muito.</p> <p>FLOR DE LIZ</p>	<p>Nesse trecho Flor de Liz narra como a formação continuada ganha espaço entre iguais e forma todos os envolvidos, professores e alunos, destacando como os colegas mais experientes são importantes no processo de formação dos novos profissionais.</p>
		<p>Eu ainda era jovem com pouco tempo de formação universitária, e viver essa experiência monitorada por essas duas grandes profissionais contribuíram para a profissional e formadora que sou atualmente, buscando aliar teoria e prática, refletindo</p> <p>GIRASSOL</p>	<p>Girassol, nesse trecho, revela a importância do acompanhamento da prática educativa por profissionais comprometidos e com capacidades de influenciar não só o momento presente, mas todo o percurso do profissional.</p>
	2.4.2 O Ambiente Institucional e o acompanhamento da prática como um espaço de formação pessoal	<p>Porém houve duas pessoas que marcaram de forma efetiva minha jornada: a diretora geral e a supervisora pedagógica.</p> <p>Havia um incentivo para o estudo coletivo e autônomo, o que sempre me motivou enquanto ser humano e enquanto profissional. Um ponto forte era o acompanhamento da liderança da Instituição tanto no que diz respeito aos processos administrativos e funcionais, como nos processos pedagógicos e formativos dos profissionais que atuavam nos projetos, utilizando diferentes estratégias e até mesmo incentivando o retorno aos estudos acadêmicos.</p> <p>GIRASSOL</p>	<p>A Instituição comprometida com o desenvolvimento funcional/técnico ou especialista é um diferencial na formação do trabalhador. O incentivo para o autodesenvolvimento pelos atores responsáveis é imprescindível, e pode ser realizado por meio do acompanhamento da prática, com vistas a formação continuada coletiva, individual ou a autoformação. O apoio nos processos de estudos e aprimoramento profissional é precursor de desenvolvimento integral humano.</p>
		<p>O Colégio promovia muitos encontros formativos e eventos com renomados estudiosos da área de Educação. Como estava interessada em aprender mais, me colocava a disposição para dar apoio a estes eventos e ter oportunidade de aprender, sempre fui estudiosa e curiosa por aprender coisas novas.</p> <p>FLOR DE LIZ</p>	<p>A importante colaboração para a formação profissional desenvolvida no ambiente Institucional, impulsiona a autoformação de Flor de Liz que aproveita para ampliar seus saberes sobre educação.</p>
		<p>Além disso, confesso que senti dificuldade em lecionar na EJA pois meus alunos eram mais velhos que eu e senti uma certa pressão da escola, pois era muito importante que todos meus alunos aprendessem. Nesse sentido, pedi apoio da diretora e da coordenadora pedagógica para superar esses desafios, buscando ainda melhorar minha didática de ensino</p> <p>FLOR DE LIZ</p>	<p>Flor de Liz reconhece o contexto de trabalho e apresenta confiança nas profissionais responsáveis pelo seu aprimoramento na função, o que revela um ambiente acolhedor e colaborativo. O sentimento de confiança fortalece a aprendizagem, uma vez que facilita o vínculo profissional afetivo.</p>

2.4 O contexto formativo e a autoformação			
	2.4.3 Valorização da formação continuada em serviço	<p>Em uma das Instituições em que trabalhei valorizava muito a cultura de aprendizagem colaborativa.</p> <p>ORQUÍDEA</p>	<p>A prática de fomentar oportunidades de formação para outros educadores reflete a autoformação, pois, ao preparar e participar desses espaços, Orquídea se mantém envolvida em seu próprio desenvolvimento profissional.</p>
		<p>Nesse contexto, acredito que a formação docente tem importante papel no que se refere a avaliação de sua própria qualidade. A educação inicial e o desenvolvimento profissional contínuo precisam ser da mais alta qualidade, e o acesso a suporte profissional ao longo de suas carreiras é essencial. Neste processo de formação de professores é importante observar as diversas conceituações que são adotadas para identificar o professor.</p> <p>FLOR DE LIZ</p>	<p>De forma crítica e consciente, Flor de Liz defende a formação inicial e a continuada entendendo que estas devam ser da mais alta qualidade. Traz nesse recorte a compreensão da educação ao longo da carreira profissional o que sugere a importância que confere a formação de professores.</p>
		<p>O setor público, pela característica do trabalho formativo proporcionou o estudo de diferentes temas didáticos e metodológicos que sustentam a proposta pedagógica do Sistema, a busca por estratégias que contribuíssem com o papel e a prática do docente, dentro de um modelo, de uma estrutura criada pelo departamento. Essa estrutura foi uma descoberta significativa para a minha trajetória profissional, pois eu utilizava um percurso parecido, mas não idêntico a este.</p> <p>GIRASSOL</p>	<p>Manter um ambiente profissional organizado entorno de propósitos e valores claro e bem fundamentados, colaboram para a estruturação profissional e oferecem bases para o desenvolvimento de competências.</p>

CATEGORIA 3: PRÁTICAS DE AUTOFORMAÇÃO E REFLEXÃO			
Tópico ou Assunto	Tema	Recorte das Narrativas	Compreensão
3.1 Importância do Estudo Contínuo e da Prática Reflexiva	3.1.1 Pertinência do binômio teoria e prática na experiência formativa como base na autoformação	<p>Naquele momento, minha consciência como formadora não era tão abrangente como hoje, mas foram esses primeiros ensaios na busca de uma educação de qualidade, refletindo constantemente no que faz sentido para o público, amparada pelo estudo autônomo tanto para me alimentar na criação quanto na argumentação. Os estudos internos, a criação de caminhos formativos direcionados para ampliar o olhar didático dos docentes e a execução desses encontros foram significativos para que eu pudesse ampliar o meu olhar também, pois acredito que há uma reciprocidade nesse fazer, trocando conhecimentos teóricos e práticos. Neste ponto da carreira já tinha um pouco mais de clareza desse papel de formador atrelado a função de assessoria pedagógica e busquei a leitura de livros com essa temática para qualificar a minha atuação, com autores como Zabala, Imbernón, Délia Lerner, Zabala, Nóvoa, Libâneo entre outros.</p> <p>GIRASSOL</p>	<p>Ao lembrar-se da consciência formativa no decorrer do tempo Girassol, desvela o aprendizado obtido no processo de estudo para o trabalho, cruzando seus saberes com as necessidades e saberes do público e assumindo que seu desenvolvimento caminha junto com o trabalho formativo. O amadurecimento profissional na função dá a Girassol, melhores condições de aperfeiçoamento e autoformação.</p>
		<p>Solicitei à líder que eu mesma realizasse essa atividade com os professores. Mergulhei nos estudos do material daquela sequência, me preparando para aquele momento.</p> <p>ASTROMÉLIA</p>	<p>A preparação e o estudo para conduzir formações são partes essenciais de sua autoformação, refletindo a importância de um embasamento sólido para o sucesso de suas atividades formativas.</p>
		<p>Diante dos muitos desafios vivenciados na realidade escolar, Luh desconstruía seus saberes e buscava novas alternativas para sua autoformação. Ao se alimentar das diferentes teorias da educação para ressignificar a prática pedagógica e institucional da realidade escolar, foi se desenvolvendo.</p> <p>FLOR DE SEDA</p>	<p>A prática reflexiva e a disposição para desconstruir saberes são elementos centrais em sua autoformação, permitindo que ela adapte e reestruture suas práticas pedagógicas em resposta aos desafios diários. Ao se alimentar das diferentes teorias da educação para ressignificar a prática pedagógica e institucional da realidade escolar, foi se desenvolvendo.</p>
		<p>As trocas, as reflexões, as construções e desconstruções, as relações, as motivações em buscar mais conhecimento, os diversos autores que me encantam e me motivam para sempre como Rubem Alves, Antônio Nóvoa, Phillipe Perrenoud, Paulo Freire.</p> <p>FLOR DE LÓTUS BRANCA</p>	<p>Ao evocar “o como” do estudo se realizava Flor de Lótus Branca desvela os processos que vive na sua autopreparação formativa. A leitura e o estudo de autores influentes em educação são componentes fundamentais na autoformação do educador, proporcionando reflexões profundas, sempre são guias teóricos para sua prática e filosofia educacional.</p>

3.1 Importância do Estudo Contínuo e da Prática Reflexiva	3.1.1 Pertinência do binômio teoria e prática na experiência formativa como base na autoformação	Hoje frente a esse cenário e função busco sempre me autoformar e atualizar com os temas mais recorrentes por meio do estudo. ROSA VERMELHA	O compromisso com a atualização constante reflete uma prática de autoformação orientada pelo comprometimento e qualidade no suporte oferecido aos professores.
		Nessa época comecei a estudar muito psicomotricidade, trabalhar bastante com a parte motora e me apaixonei pelas crianças pequenas. Olha, quando eu ofereço uma formação, eu estudo muito e eu sempre busco algo a mais do que aquilo que eu vou fazer, que é para deixar uma forma de avançarem, e eu também, né? HORTÊNSIA	A leitura e o estudo das teorias educacionais fortalecem seu processo de autoformação, permitindo que Hortênsia transforme suas práticas com base em novos conhecimentos e compreensões. A preparação e o estudo para conduzir formações são partes essenciais de sua autoformação, refletindo a importância de um embasamento sólido para contribuir com o professor que irá trabalhar formativamente e consigo própria.
3.2 Processos de autoformação na prática	3.2.1 Autoanálise, construção pessoal e aprendizagem ao longo da vida	Durante este período, como professora da Educação Infantil, aprendi que todos nós passamos por altos e baixos na vida, pontos positivos e negativos, seja qual for nossa experiência, estamos aprendendo à medida que avançamos. Aprender não é algo que para quando abandonamos a infância, pois o aprendizado é vitalício e, parte desse aprendizado diz respeito a nós mesmos, o tipo de pessoa que somos e nossos pontos fortes e qualidades FLOR DE LIZ	Ao analisar seu próprio processo de aprendizagem Flor de Liz reconhece que ele ocorre ao longo da vida e com movimento ora ascendente, ora descendente, infringindo autoanálise e fortalecendo a identidade pessoal e profissional.
		Oferecemos a todos os professores o curso de Especialização em Docência no Cenário do Ensino para Compreensão. Nesse processo cresci junto, aprendi. ORQUÍDEA	A prática de fomentar oportunidades de formação para outros educadores reflete a autoformação, pois, ao preparar e participar desses espaços, Orquídea se mantém envolvida em seu próprio desenvolvimento profissional.
		É o lugar em que me encontro, ouvindo as experiências de sucesso e de ‘insucessos’, os entusiasmos e choros, ideias e fragilidades. O docente e o formador, por meio da ação-reflexão-ação de sua prática pedagógica, aliada com concepções teóricas, vai desvelando novos conhecimentos. FLOR DE LÓTUS BRANCA	O ato de ouvir e refletir sobre as vivências de outros profissionais se torna uma prática de autoformação, onde as experiências compartilhadas nos encontros formativos promovem o aprendizado mútuo e aprofundam seus conhecimentos e prática formativa. A prática reflexiva e o ciclo ação-reflexão-ação fundamentam sua abordagem à autoformação, onde a prática e a teoria se complementam e transformam sua atuação como educadora.

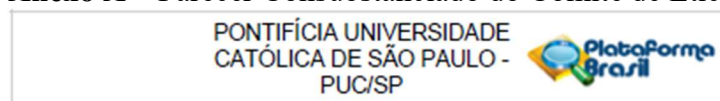
<p>3.2 Processos de autoformação prática</p>	<p>3.2.1 Autoanálise, construção pessoal e aprendizagem ao longo da vida</p>	<p>Penso que ainda preciso me aperfeiçoar muito, mas também acho que estou no caminho certo! FLOR DE MAIO</p>	<p>A postura de humildade e abertura ao aprendizado contínuo reflete o entendimento de que a autoformação é um processo inacabado, em que cada experiência fortalece suas habilidades formativas.</p>
		<p>Me reconhecer como formadora é, ao mesmo tempo que o 'máximo', ter a humildade e consciência de que estou em processo. A assessoria pedagógica é um processo de interação entre pares, proporcionando espaços formativos significativos. A assessoria pedagógica é um processo de interação entre pares, proporcionando espaços formativos significativos ASTROMÉLIA</p>	<p>A postura humilde e a disposição para aprender continuamente são características que sustentam sua autoformação, proporcionando uma abordagem flexível e aberta à própria educação. A prática reflexiva e a interação com outros educadores formam o núcleo de sua abordagem de autoformação, permitindo que Astromélia se ajuste às necessidades dos professores e das escolas com quem trabalha.</p>
		<p>Por ter tido essa formação que eu considero precária, eu tenho que estudar tudo de novo. Eu penso que eu saí da faculdade com muita, com muitas lacunas na minha formação, e então até hoje eu carrego isso de que eu tenho que estudar mais e mais. Eu tenho que me aprofundar mais, porque me falta os conhecimentos prévios, então tudo pra mim é muita pesquisa e estudo, sabe? A gente vai é chegando a conclusão de que a formação não tem fim, que a formação é sempre um processo e que a gente nunca vai estar totalmente formado, porque tem sempre algo que a gente pode aprender sobre. É essa formação, então para mim foi isso. TULIPA</p>	<p>A consciência do próprio processo formativo revela e reforça a tendência ao estudo constante de Tulipa. A consciência do inacabamento do ser e a concepção da educação e aprendizado para vida toda se revela nesse trecho de Tulipa.</p>
	<p>3.2.2 O registro narrativo como ferramenta de autoformação</p>	<p>O exercício da narrativa mexeu muito comigo, afinal, até então, não me considerava formadora, não me sentia a altura de um formador. Para mim, formadores eram os intelectuais, pesquisadores, escritores, estudiosos, especialistas em Educação, palestrantes. TULIPA</p>	<p>A oportunidade de reflexão sobre a prática e registrá-la em forma de narrativa dá a Tulipa o cenário ideal para seu autoconhecimento profissional, onde revê crenças e faz sistematizações.</p>
		<p>Sou muito grata por todas as oportunidades acolhidas durante essa caminhada inclusive por essa que posso pensar em mim. ROSA VERMELHA</p>	<p>A gratidão pelas oportunidades de crescimento reflete uma postura de valorização das experiências de aprendizagem ao longo de sua trajetória profissional, reforçando seu compromisso com a autoformação e a formação dos outros.</p>

CATEGORIA 4: VALORES E COMPROMISSOS COM A EDUCAÇÃO			
Tópico ou Assunto	Tema	Recorte das Narrativas	Compreensão
4.1 Educação como transformação social e compromisso ético	4.1.1 Desenvolvimento de uma postura crítica e ética como orientadora da ação educativa	Estou pronta? Não. Estou no grande processo, no qual construo e aprendo diante dos desafios que surgem nas Formações. A visão de Freire sobre a inconclusão humana guia minha autoformação... FLOR DE LÓTUS BRANCA	A visão de Freire sobre a inconclusão humana guia sua autoformação, pois Flor de Lótus reconhece que a busca pelo conhecimento e a superação dos desafios é um processo contínuo e transformador.
		Tenho uma profunda admiração por essa frase do mestre Paulo Freire: ‘Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.’ ROSA VERMELHA	Pela citação feita podemos dizer que a filosofia freiriana de ensino como criação de possibilidades orienta a prática formativa de Rosa Vermelha.
		Nosso compromisso de formador: tornar possível o inédito viável, ou seja, acreditar na realização da humanização e na concretização do SER-MAIS. Educação é um ato político e a opção pela neutralidade significa ficar do lado do mais forte. Sempre me questionava sobre a coerência entre discurso e a prática, sobre a necessidade de um posicionamento ético ORQUÍDEA	O compromisso com a criação de possibilidades para uma educação humanizadora e inovadora configura o objetivo formativo, no qual o foco é transformar a prática educativa em um instrumento de crescimento para todos e a escolha por uma postura ética e crítica sustenta o processo de autoformativo comprometido com a justiça social.
		Desenvolver um projeto pedagógico participativo, transformador e emancipador do humano e da sociedade.” ORQUÍDEA	Reconhecendo-se como membro da Sociedade, Orquídea tem como ideal trabalhar de forma emancipadora com todos os educadores e assim podemos aludir que o seu processo autoformativo culminou no desenvolvimento de um projeto pedagógico com foco na transformação e emancipação, refletindo um compromisso ético e social com a Educação.

4.1 Educação como transformação social e compromisso ético	4.1.2 Posicionamento crítico em relação a Educação e avanço formativo dos docentes	Tenho me empenhado muito... na busca da minha qualificação para então, desenvolver possibilidades de conceitos e práticas com o objetivo de qualificar a ação docente. ASTROMÉLIA	O objetivo de qualificar a prática docente impulsiona o desenvolvimento profissional e autoformação de Astromélia, que estabelece foco na criação de experiências formativas que promovam um ensino mais crítico e transformador.
		O paradigma crítico ajudou-me a identificar o meu problema de investigação, a refletir criticamente sobre as minhas experiências de ensino e aprendizagem e a transformar o meu ensino culturalmente descontextualizado para contextualizado. Ser formador é uma jornada que tem muito a ver com aprender sobre si mesmo e ter consciência de que, o que acontece em sua sala de aula, com os professores, reflete no que podemos planejar para ajudá-los a avançar. FLOR DE LIZ	Flor de Liz usa o conhecimento teórico como ancora para modificar sua prática formativa, desenvolvendo criticidade para qualificar sua atuação e utiliza esse processo de aprendizagem em si própria e depois na formação docente e revela que desenvolver a consciência de que a forma como trabalha com o professor torna-se o meio que o professor atuará em sala de aula.
		Atualmente, no setor privado e no momento institucional em que estamos tenho sentido mais limitação em relação aos processos formativos tanto os internos quanto os externos. O universo da escola particular é bem diferente da rede pública, há falta de investimento para que os profissionais busquem a excelência, ora porque acreditam que estes já são excelentes, ora por não valorizar a riqueza e a potência do processo formativo, a meu ver. GIRASSOL	Analisar a diferença entre a formação do professor do ensino público para o professor do ensino privado, faz Girassol olhar para as incoerências de uma visão limitante e até entende como limitada as próprias oportunidades de formação que a Instituição lhe oferece

ANEXOS

Anexo A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (PUC/SP)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Narrativas de formadores: o biografar-se na construção de sua autoformação

Pesquisador: MONICA CRISTINA DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 80025524.0.0000.5482

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.915.527

Apresentação do Projeto:

Trata-se de protocolo de pesquisa para elaboração de Dissertação de Mestrado Profissional no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, vinculado à Faculdade de Educação (FE) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Projeto de pesquisa de autoria de Monica Cristina de Souza, sob a orientação da Profa. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Piacco.

As informações citadas, no corpo do presente PARECER CONSUBSTANCIADO, nos campos:

Apresentação do Projeto; Objetivo da Pesquisa; & Avaliação dos Riscos e Benefícios; foram extraídas do arquivo PDF denominado: "projeto-6.pdf" resultado do preenchimento das 6 (seis) etapas do processo de submissão do presente PROTOCOLO DE PESQUISA via sistema integrado nacional Plataforma Brasil.

O supracitado documento informa que (...) o trabalho de uma assessora pedagógica, no aspecto voltado para a formação de professores e coordenadores pedagógico, é exigente. A abordagem formativa deve favorecer as boas práticas educacionais, ser dialógica e primar pelas questões pedagógicas. No entanto, o trabalho com o docente, muitas vezes, encontra diversidades e dificuldades de contexto entre uma escola e outra, fazendo com que as formações pré-estabelecidas, que valorizam esses aspectos, fiquem em desalinho de tempo e de qualidade com as necessidades do momento.)

Objetivo da Pesquisa:

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Rector Bandeira de Melo
Bairro: Perizes CEP: 05.015-001
UF: SP Município: SÃO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E-mail: cometica@pucsp.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do Parecer: 6.915.527

CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP

Continuação do Parecer: 6.857.318

Os objetivos propostos na pesquisa são:

Objetivo geral:

Analisar quais caminhos a assessora pedagógica utiliza, em busca da sua autoformação e formação continuada e como esse processo se configura em seu trabalho cotidiano.

Os objetivos específicos são:

- 1) Investigar se o meio profissional em que trabalha o participante é cooperador ou não com o seu processo autoformativo;
- 2) Compreender como o meio cooperador colabora com a formação pessoal do assessor;
- 3) Identificar se e quais são os recursos materiais e humanos que assessor pedagógico usa para sua autoformação;
- 4) Identificar como esses profissionais percebem o outro na sua autoformação e na sua formação continuada;
- 5) Compreender as dificuldades que enfrentam para realizar seu processo autoformativo, decorrentes das relações sociais que ocorrem no contexto formativo e de trabalho

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Concordamos com os cuidados apresentados pela autora que demonstram a preocupação com os participantes da pesquisa. Os benefícios apontados são coerentes com o projeto de pesquisa proposto.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A exposição do Projeto é clara e objetiva, feita de maneira concisa e fundamentada, permitindo-se concluir que a pesquisa possui uma linha metodológica definida, base da qual será possível auferir conclusões consistentes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo: "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Recomendações:

Vide campo: "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O presente PROTOCOLO DE PESQUISA está apto à aprovação pelo Colegiado do CEP-PUC/SP

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Rector Bandeira de Melo
Bairro: Perizes CEP: 05.015-001
UF: SP Município: SÃO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E-mail: cometica@pucsp.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do Parecer: 6.915.527

Monte Alegre.

1. Folha de Rosto - OK;

2. TCLE - OK;

3. Ofício de Apresentação - OK;

4. Projeto de Pesquisa - OK;

5. Autorização para realização da Pesquisa - OK;

6. Parecer de mérito acadêmico - OK;

Esta lista está disponível no site: www.pucsp.br/cometica/documentos-obrigatorios

Observação: aconselhamos que antes de qualquer procedimento de submissão na Plataforma Brasil, seja consultado o referido site, onde há vídeos tutoriais indicando o correto processo de submissão do projeto de pesquisa de acordo com as orientações do CEP-PUC/SP.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado do Comitê de Ética em Pesquisa, campus Monte Alegre da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - CEP-PUC/SP, aprova integralmente o parecer oferecido pelo(a) relator(a).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_P ROJETO_2345671.pdf	04/06/2024 14:42:47		Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tole.pdf	04/06/2024 14:42:38	MONICA CRISTINA DE SOUZA	Acelto
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	20/05/2024 16:35:50	MONICA CRISTINA DE SOUZA	Acelto
Declaração de Instituição e	anuencia.pdf	20/05/2024 16:35:42	MONICA CRISTINA DE SOUZA	Acelto

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 53C, térreo do Prédio Rector Bandeira de Mello
Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001
UF: SP Município: SÃO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E-mail: cometica@pucsp.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do Parecer: 6.915.527

Infraestrutura	anuencia.pdf	20/05/2024 16:35:42	MONICA CRISTINA DE SOUZA	Acelto
Parecer Anterior	parecer.pdf	20/05/2024 16:35:25	MONICA CRISTINA DE SOUZA	Acelto
Outros	oficio.pdf	17/05/2024 19:10:27	MONICA CRISTINA DE SOUZA	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	17/05/2024 19:08:33	MONICA CRISTINA DE SOUZA	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SÃO PAULO, 27 de Junho de 2024

Assinado por:

Antonio Carlos Alves dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 53C, térreo do Prédio Rector Bandeira de Mello
Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001
UF: SP Município: SÃO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E-mail: cometica@pucsp.br