

ENTRE FORMAR E FORMAR-SE: NARRATIVAS SOBRE A CONSTITUIÇÃO DE UMA FORMADORA ESTADUAL NO ProLEEI MATO GROSSO

*BETWEEN TRAINING AND SELF-FORMATION:
NARRATIVES ON THE DEVELOPMENT OF A STATE-LEVEL
TRAINER IN ProLEEI MATO GROSSO*

Cássia Fabiane dos Santos Souza

Pós Doutoranda (PPGEEB/UFMA) Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8169555691877779>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9092-0449>.
E-mail: cassia.souza@ufmt.br

José Carlos de Melo

Docente associado IV do Curso de Pedagogia da UFMA, docente perante do PPGEEB, Coordenador Geral do ProLEEI/MA
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1282285394690979>
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0501-8141>
E-mail: melo.jose@ufma.br

Resumo: Este artigo analisa o processo de constituição de uma formadora estadual do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI), em Mato Grosso, a partir da experiência de acompanhamento da Turma Biguatinga, composta por 32 formadoras municipais de 30 municípios. Fundamentado nos estudos sobre formação docente, experiência, pesquisa narrativa e políticas públicas, o estudo investiga como uma política nacional de formação continuada é interpretada e colocada em ação em contextos territoriais distintos e como esse processo participa da constituição profissional da própria formadora. Metodologicamente, assume a pesquisa narrativa como perspectiva de investigação e analisa registros produzidos durante o percurso formativo, planejamentos, memórias da autora e narrativas elaboradas pelas formadoras municipais. A análise organiza-se em três movimentos: a constituição da posição de formadora, a política em contexto e os deslocamentos produzidos pela experiência. Argumenta-se que a atuação como formadora estadual não se reduz à mediação de conteúdos prescritos, constituindo-se em espaço de interpretação, negociação e tradução da política. Ao mesmo tempo, a experiência de mediar a formação produz aprendizagens e deslocamentos profissionais na própria formadora, fazendo emergir novas questões de pesquisa sobre formação docente, leitura literária e constituição da professora leitora na Educação Infantil.

Palavras-chave: Formação docente; Políticas públicas; Pesquisa narrativa.

Abstract: This article analyzes the process of becoming a state-level trainer in the Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI) in Mato Grosso, based on the experience of accompanying the Biguatinga Group, composed of 32 municipal trainers from 30 municipalities. Grounded in studies on teacher education, experience, narrative research, and public policies, the study investigates how a national continuing education policy is interpreted and enacted in different territorial contexts and how this process contributes to the professional constitution of the trainer herself. Methodologically, narrative research is adopted as the investigative perspective, analyzing records produced during the training process, planning documents, the author's memories, and narratives written by municipal trainers. The analysis is organized around three movements: the constitution of the trainer's professional position, policy in context, and the shifts produced by experience. The study argues that acting as a state-level trainer is not limited to mediating prescribed content, but constitutes a space for interpreting, negotiating, and translating policy. At the same time, the experience of mediating training generates learning and professional shifts in the trainer herself, giving rise to new research questions concerning teacher education, literary reading, and the constitution of the reading teacher in Early Childhood Education.

Keywords: Teacher Education; Public Policies; Narrative Research.

Introdução

“Naquela tarde de quinta-feira, ao abrir a plataforma Avamec Interativo, notei que algumas formadoras municipais já estavam conectadas. Outras entravam aos poucos, muitas diretamente das escolas. Enquanto algumas relatavam atividades realizadas com professoras da rede, outras dividiam dificuldades de conexão, longas distâncias percorridas ou mudanças inesperadas no calendário municipal. Antes mesmo do início da pauta prevista, a formação já havia começado.”

A cena que abre este artigo condensa uma questão que atravessou a experiência da primeira autora como formadora estadual do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI), em Mato Grosso: uma política organizada nacionalmente encontra, para sua realização, sujeitos, instituições, territórios e condições que não podem ser inteiramente previstos em seus documentos orientadores.

Nas últimas décadas, a formação de leitores tem ocupado lugar de destaque nas políticas públicas educacionais brasileiras. No âmbito da Educação Infantil, a discussão ganha particularidade porque as experiências das crianças com a linguagem, os livros e a literatura integram processos de participação cultural, imaginação e produção de sentidos. Candido (2011) compreende a literatura como necessidade humana e direito, enquanto Petit (2009) evidencia a potência da leitura na ampliação dos repertórios simbólicos e na elaboração de experiências. Cosson (2014), por sua vez, discute a leitura literária como prática cultural e formativa.

Essas contribuições permitem compreender a literatura para além de sua utilização como recurso didático. Entretanto, reconhecer a importância da leitura literária não responde, por si só, à questão de como as professoras são formadas para atuar como mediadoras dessas experiências. A mediação literária envolve conhecimentos, repertórios, concepções de infância e de literatura e, também, histórias pessoais de leitura que atravessam as relações estabelecidas com os livros e com as crianças.

É nesse campo que se insere o ProLEEI, política pública nacional de formação continuada voltada aos profissionais da Educação Infantil, desenvolvida em regime de colaboração entre o Ministério da Educação, universidades públicas e redes de ensino. Ao tomar leitura, escrita e oralidade como dimensões das experiências das crianças, o programa articula estudo, reflexão e práticas pedagógicas em um percurso formativo destinado a diferentes profissionais da Educação Infantil.

Entretanto, compreender uma política pública apenas a partir de seus documentos oficiais significa observar apenas uma dimensão de sua existência. Entre os textos que formulam princípios e orientações e as situações nas quais esses princípios são colocados em ação existe um espaço de interpretação, negociação e tradução. É nesse espaço que Ball (2014) e Mainardes (2017) permitem compreender as políticas como processos que ganham diferentes configurações nos contextos da prática.

A experiência analisada neste artigo nasce precisamente desse encontro entre política e contexto. Entre novembro de 2025 e maio de 2026, a primeira autora atuou como formadora estadual do ProLEEI em Mato Grosso, acompanhando a Turma Biguatinga, composta por 32 formadoras municipais, representantes de 30 municípios de diferentes regiões do estado. A abrangência da política no território mato-grossense foi expressiva: dos 142 municípios do estado, 141 aderiram ao ProLEEI, organizados, no âmbito da coordenação estadual, em seis turmas de formação¹.

Ao longo desse percurso, tornou-se progressivamente evidente que acompanhar uma política de formação não significava apenas organizar encontros, mediar conteúdos ou acompanhar atividades. As condições de participação das formadoras, suas experiências profissionais, as características das redes municipais e as demandas que emergiam nos encontros exigiam decisões e reorganizações permanentes.

Uma das formadoras expressou esse lugar por meio do desejo de “*oferecer escuta, parceria,*

¹ No período analisado, o ProLEEI alcançou 141 dos 142 municípios mato-grossenses, distribuídos entre seis turmas de formação coordenadas pela equipe estadual: Águia-Pescadora, Biguatinga, Garça-Branca, Jaçanã, Martim-Pescador e Taiamã.

troca de experiências e acolhimento”, afirmando que “ninguém constrói sozinho os saberes da infância” (FM8). Outra participante afirmou: “Espero, como formadora, tocar vidas com delicadeza, inspirar práticas cheias de significado e caminhar junto às cursistas, não à frente, mas lado a lado” (FM23).

Essas falas não são tomadas aqui como representação de todas as participantes. Interessam porque evidenciam uma concepção de formação que desloca a posição da formadora da transmissão de respostas para a construção de condições de escuta, diálogo e produção compartilhada de sentidos. Ao mesmo tempo, essas expectativas colocavam a própria formadora estadual diante da necessidade de interrogar seu modo de exercer a função.

A experiência produziu, assim, uma questão que ultrapassava a organização imediata da formação: o que acontece com quem ocupa o lugar de formadora quando uma política pública é colocada em movimento em contextos concretos e heterogêneos?

Essa pergunta conduziu a primeira autora a revisitar sua própria experiência e a reconhecer que os processos vivenciados no ProLEEI não haviam produzido apenas aprendizagens relacionadas ao exercício da função. Eles também deslocaram compreensões anteriores acerca da formação docente, da leitura literária e da mediação pedagógica e contribuíram para a emergência de novas questões investigativas, posteriormente incorporadas ao projeto de estágio pós-doutoral.

O artigo parte, portanto, da compreensão de que formar e formar-se não são movimentos idênticos, mas podem ocorrer simultaneamente. Ao exercer a função de formadora, a autora também foi interpelada pelos sujeitos, pelas condições territoriais e pelas situações produzidas no interior da política.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é analisar o processo de constituição da primeira autora como formadora estadual do ProLEEI em Mato Grosso, buscando compreender como a mediação da política em contextos concretos produziu aprendizagens, deslocamentos profissionais e novas questões de pesquisa.

A investigação não pretende reconstruir toda a experiência do ProLEEI em Mato Grosso nem avaliar seus resultados. Tampouco busca apresentar uma narrativa exemplar sobre a atuação de uma formadora. Interessa compreender, a partir de uma experiência situada, como a posição de formadora foi sendo constituída na relação entre política, território, sujeitos e experiência.

O ProLEEI como política pública de formação docente: entre a prescrição e os contextos da prática

As políticas de formação continuada constituem espaços nos quais conhecimentos acadêmicos, orientações institucionais e saberes profissionais entram em relação. Por isso, sua realização não pode ser compreendida apenas pela análise dos conteúdos previstos ou das atividades programadas. É necessário observar o que acontece quando esses referenciais encontram sujeitos e condições concretas de trabalho.

O ProLEEI insere-se nesse cenário como política nacional de formação continuada para a Educação Infantil, organizada em regime de colaboração. Sua proposta articula materiais formativos, estudos, encontros e acompanhamento dos profissionais participantes, tendo a leitura, a escrita e a oralidade como dimensões centrais das experiências das crianças.

Figura 1. Logotipo ProLEEI MT



Fonte: AVAMEC Interativo (2025)

Mais do que oferecer procedimentos didáticos, o programa apresenta uma determinada concepção de linguagem, infância e formação. Essa concepção, entretanto, não chega aos municípios de maneira neutra ou homogênea. Ela é apropriada por profissionais que possuem diferentes trajetórias, repertórios e condições institucionais de participação.

É nesse ponto que a abordagem do ciclo de políticas contribui para a análise. Ball (2014) desloca a compreensão linear segundo a qual uma política seria formulada em uma instância central e posteriormente executada pelos sujeitos que se encontram na ponta. Os textos da política constituem referências, mas sua realização envolve interpretações e decisões produzidas nos contextos da prática.

Mainardes (2017) destaca, nessa direção, que a análise de políticas educacionais precisa considerar os diferentes contextos nos quais os textos são interpretados e colocados em ação. A política não chega pronta às instituições; ela é produzida também nas relações que se estabelecem entre os sujeitos e as condições locais. A experiência do ProLEEI em Mato Grosso permite observar essa dimensão de forma concreta.

A coordenação estadual organizou a formação em seis turmas, identificadas por aves representativas do território mato-grossense: Águia-Pescadora, Biguatinga, Garça-Branca, Jaçanã, Martim-Pescador e Taiamã. Nesse arranjo, os 141 municípios que aderiram ao programa foram distribuídos entre as seis turmas, compondo uma rede estadual de formação que articulava diferentes regiões e contextos municipais. A Turma Biguatinga reuniu 32 formadoras municipais de 30 municípios². A composição territorial da turma não constitui apenas informação descritiva. Ela é relevante para a análise porque colocou em um mesmo percurso formativo profissionais vinculadas a redes de ensino com condições institucionais, trajetórias e possibilidades de participação distintas.

A narrativa “Do voo ao mergulho do Biguá curioso” organizou simbolicamente a experiência da Turma Biguatinga e demais turmas, associando o “voar” à ampliação do olhar e o “mergulhar” à profundidade da reflexão. Essa escolha não alterava os princípios nacionais do programa, mas produzia uma forma particular de significá-lo no contexto estadual.

Figura 2. Ilustração da Turma Biguatinga no Avamec Interativo



Fonte: AVAMEC Interativo (2025)

Essa diversidade tornou-se perceptível nos encontros. As participantes relatavam diferentes condições de infraestrutura, conectividade, organização das redes, disponibilidade de tempo para estudo e apoio institucional. Assim, embora compartilhassem materiais e orientações comuns, não participavam da política a partir das mesmas condições.

Um dos materiais de estudo era a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil³, articulada a aulas assíncronas, palestras, seminários e lives disponibilizados na plataforma AVAMEC Interativo.

² Acorizal, Alto Araguaia, Carlinda, Curvelândia, Guarantã do Norte, Jangada, Nossa Senhora do Livramento, Nova Bandeirantes, Nova Canaã do Norte, Nova Guarita, Nova Lacerda, Nova Monte Verde, Nova Nazaré, Nova Olímpia, Novo Horizonte do Norte, Novo Mundo, Peixoto de Azevedo, Planalto da Serra, Poconé, Pontal do Araguaia, Pontes e Lacerda, Porto Alegre do Norte, Porto Esperidião, Reserva do Cabaçal, Rio Branco, Rosário Oeste, São José dos Quatro Marcos, Sapezal, Terra Nova do Norte e Vila Rica.

³ Todas as formadoras municipais receberam o kit com todos os cadernos.

Figura 3. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil



Fonte: AVAMEC Interativo (2025)

O acesso aos materiais comuns, entretanto, não produzia percursos idênticos. Algumas formadoras conciliavam a formação com múltiplas demandas profissionais; outras dispunham de maior apoio institucional. As diferenças de conectividade e de disponibilidade de equipamentos também interferiam na participação.

Tanto as formadoras municipais (FM) quanto as professoras cursistas da Educação Infantil acessavam a plataforma em suas respectivas turmas, explorando diferentes documentos orientadores, materiais de estudo e propostas formativas. Esses momentos de navegação no ambiente virtual de aprendizagem constituíam espaços importantes de aproximação com os conteúdos e de acompanhamento do movimento formativo, permitindo identificar ritmos de participação, apropriações conceituais, dúvidas emergentes e diferentes modos de vivenciar a formação.

Outro material estruturante do percurso formativo eram os Cadernos de Orientação para Formadoras, organizados em dois volumes. Destinados a subsidiar a atuação das formadoras, os cadernos reuniam fundamentos teórico-metodológicos, orientações para o planejamento e desenvolvimento dos encontros, propostas de estudo e elementos para o acompanhamento das cursistas. No acompanhamento da Turma Biguatinga, esses materiais constituíam referências recorrentes para o planejamento e a mediação dos processos formativos, mas sua utilização não ocorria de modo uniforme ou estritamente prescritivo: as orientações eram discutidas, interpretadas e reelaboradas em função das demandas que emergiam nos encontros e das condições concretas dos diferentes municípios.

Figura 4. Caderno de Orientação para Formadoras 1 e 2



Fonte: AVAMEC Interativo (2025)

Essas condições modificavam o próprio trabalho da formadora estadual. Acompanhar a formação não poderia significar apenas verificar se as atividades haviam sido realizadas. Era necessário considerar as condições nas quais cada participante construía seu percurso.

Nesse contexto, a atuação da formadora constituía-se como prática de articulação entre

os referenciais da política e as situações concretas trazidas pelas participantes. Planejar, escutar, acompanhar, reorganizar e decidir passaram a integrar uma mesma atividade profissional. Uma das narrativas registra essa dimensão: *“Os materiais provocam movimento em mim. Nem tudo se responde... muito se pergunta. É nessa inquietude que a formação ganha vida e sentido.”* (FM23).

A fala de FM23 é significativa porque desloca a compreensão da formação como espaço de respostas para concebê-la como espaço de produção de perguntas. Não se trata apenas de uma manifestação individual, mas de um indício de como os materiais formativos eram apropriados pelas participantes: mais do que fornecer procedimentos, provocavam tensionamentos sobre práticas já consolidadas. Para a formadora estadual, esse movimento também produzia uma mudança na própria compreensão da mediação formativa, que nesse sentido, não se encerra na apropriação de conteúdos; envolve a produção de questões.

Essa compreensão também interpela a atuação da formadora. Se a formação não deveria funcionar como transmissão de respostas prontas, sua função não poderia restringir-se à exposição dos conteúdos previstos. Era necessário criar situações em que as questões trazidas pelas participantes pudessem ser relacionadas aos referenciais estudados e discutidas coletivamente.

Assim, o caráter dialógico da formação não é tomado como característica previamente garantida pelo programa. Ele é compreendido como algo que precisava ser produzido nas relações concretas entre participantes e formadora.

A experiência permite formular, nesse ponto, uma primeira proposição analítica: a posição de formadora estadual não estava inteiramente dada pela função institucional; ela foi sendo constituída no exercício cotidiano da mediação da política. Essa proposição orienta a análise desenvolvida a seguir.

Metodologia: da experiência vivida à experiência analisada

Este estudo insere-se no campo das pesquisas qualitativas em educação e assume a pesquisa narrativa como perspectiva metodológica para investigar o processo de constituição profissional da primeira autora durante sua atuação como formadora estadual do ProLEEI em Mato Grosso.

O interesse não está em estabelecer relações de causalidade ou produzir generalizações sobre a política, mas em compreender como determinadas experiências foram significadas, revisitadas e transformadas em questões de investigação.

Clandinin e Connelly (2011) compreendem a narrativa como forma de investigação da experiência, considerando suas dimensões temporal, relacional e situada. Narrar, nessa perspectiva, não significa reproduzir acontecimentos tal como ocorreram, mas reconstruí-los a partir do presente, atribuindo novos sentidos ao vivido.

Essa característica é fundamental neste estudo porque a primeira autora ocupa simultaneamente a posição de participante da experiência e de pesquisadora que posteriormente a interroga. O material narrativo não é, portanto, tomado como reprodução objetiva dos acontecimentos, mas como produção situada de sentidos sobre aquilo que foi vivido.

O campo experiencial corresponde ao período entre novembro de 2025 e maio de 2026, durante o qual a autora atuou como formadora estadual do ProLEEI, acompanhando a Turma Biguatinga. Durante esse período, participou da elaboração dos planejamentos formativos, da mediação dos encontros síncronos, de reuniões da equipe estadual, do acompanhamento das formadoras municipais e da construção de estratégias relacionadas ao desenvolvimento da política nos diferentes municípios.

O corpus da investigação é constituído por quatro conjuntos de materiais: a) registros e anotações produzidos durante o processo formativo; b) planejamentos e documentos utilizados na organização dos encontros; c) memórias reconstruídas pela autora no processo posterior de revisão da experiência; e d) narrativas produzidas pelas formadoras municipais durante o percurso formativo.

O processo de análise ocorreu em movimento recursivo entre a experiência vivida, os registros produzidos durante o percurso formativo, a escrita narrativa posterior e o diálogo com o referencial teórico. Inicialmente, foram revisitados os registros e memórias relacionados ao período de atuação como formadora estadual, buscando identificar situações que produziram

deslocamentos, dúvidas, aprendizagens ou mudanças na compreensão da própria função. Em seguida, esses registros foram agrupados em núcleos de sentido, considerando sua recorrência e sua potência para responder ao objetivo da investigação.

A escrita narrativa constituiu, nesse processo, não apenas uma forma de apresentação dos achados, mas uma etapa da própria análise, na medida em que permitiu confrontar acontecimentos, memórias e interpretações produzidas em diferentes momentos.

A inclusão desses diferentes materiais permite que a análise não se restrinja à memória individual da primeira autora. As narrativas das participantes são colocadas em relação com os registros produzidos durante o processo e com as memórias posteriormente elaboradas, permitindo observar diferentes posições diante da experiência.

A análise foi desenvolvida em movimento interpretativo, articulando três dimensões: a constituição da posição de formadora; a política em contexto; e os deslocamentos produzidos pela experiência.

Essas dimensões não foram estabelecidas como categorias fechadas antes do contato com o material. Foram construídas no processo de leitura, escrita e diálogo com os referenciais teóricos. O primeiro eixo: constituição da posição de formadora reúne situações que permitem observar como a autora compreendia sua função inicialmente e como essa compreensão foi sendo modificada nas relações com as participantes.

O segundo: política em contexto, focaliza situações nas quais as orientações do ProLEEI encontraram condições territoriais, institucionais e relacionais específicas, exigindo interpretação, negociação ou reorganização da ação formativa.

O terceiro: formar-se na experiência, reúne os registros nos quais aparecem deslocamentos na compreensão da autora sobre formação docente, mediação literária e pesquisa, incluindo a emergência de questões posteriormente incorporadas ao estágio pós-doutoral.

Essa organização permite distinguir três movimentos relacionados, mas não equivalentes: o exercício de uma função, a mediação contextualizada de uma política e os efeitos formativos dessa experiência sobre a própria formadora.

A pesquisa narrativa não pretende, portanto, demonstrar que o percurso foi homogêneo ou que todas as participantes produziram os mesmos sentidos. Ao contrário, parte da singularidade das situações narradas para compreender como experiências localizadas podem revelar dimensões dos processos de formação e das políticas educacionais.

Nesse sentido, o rigor da pesquisa não decorre do distanciamento absoluto entre pesquisadora e experiência, mas da explicitação da posição ocupada pela pesquisadora, da delimitação do período investigado, da definição do corpus, da organização dos materiais e do diálogo sistemático entre registros empíricos e referenciais teóricos.

A implicação da autora com o campo não é ocultada. Ela constitui uma dimensão da própria investigação.

A pesquisa narrativa, nesse caso, não funciona como autorização para simplesmente contar uma experiência. Ela exige transformar a experiência em questão, selecionar aquilo que será analisado, confrontar diferentes registros e construir interpretações capazes de ultrapassar a descrição dos acontecimentos.

É nessa passagem, da experiência vivida à experiência analisada, que se situa a contribuição pretendida por este artigo.

Entre formar e formar-se: a constituição da formadora na experiência

Antes de formar: ocupar uma posição não significa ainda constituir-se formadora

A atuação como formadora estadual foi inicialmente atravessada por uma posição institucional definida: havia uma política a ser mediada, materiais a serem estudados, encontros a serem planejados e um grupo de formadoras municipais a ser acompanhado.

Essa dimensão institucional era necessária para orientar o trabalho, mas não respondia, por si só, à questão de como exercer a função diante das situações concretas encontradas.

Ser designada para uma função não significa possuir, antecipadamente, todas as condições profissionais necessárias para exercê-la. A posição institucional estabelece atribuições; a constituição profissional também acontece nas relações e decisões que o exercício dessas atribuições exige.

No início do percurso, a função poderia ser compreendida a partir de uma sequência relativamente previsível: estudar os materiais, organizar os encontros, acompanhar as atividades e apoiar as formadoras municipais. A experiência, entretanto, produziu situações que não podiam ser resolvidas apenas pela aplicação desse roteiro.

A heterogeneidade dos municípios e das trajetórias das participantes tornou visível que acompanhar uma formação significava lidar com diferentes ritmos, expectativas e condições de participação.

A questão deixou de ser apenas “como desenvolver a pauta?” e passou a incluir outras: o que esse grupo precisa neste momento? O que precisa ser retomado? O que pode ser aprofundado? Que situações precisam ser acolhidas antes de avançar? Essas perguntas modificaram o próprio modo de compreender a função.

Nesse processo, as narrativas das participantes tiveram papel importante. Quando FM8 afirma desejar “escuta, parceria, troca de experiências e acolhimento”, sua fala evidencia uma expectativa sobre o trabalho da formadora que não se limita ao domínio conceitual. Quando FM23 afirma desejar caminhar “*não à frente, mas lado a lado*”, aparece outra dimensão: a formação é compreendida como acompanhamento e não apenas como condução.

Essas falas também podem ser lidas como interpelações à própria formadora estadual. Se a função deveria favorecer processos nos quais as participantes se reconhecessem como sujeitos da formação, a atuação da formadora precisaria ser construída a partir da escuta e não apenas da exposição.

O deslocamento, portanto, não foi apenas metodológico. Foi também profissional. A autora passou a compreender que a autoridade formativa não precisava ser construída pela centralidade da fala ou pela apresentação de respostas prontas, mas pela capacidade de organizar situações em que perguntas, experiências e conhecimentos pudessem circular.

É nesse ponto que a experiência começa a produzir uma diferença entre formar e formar-se. Formar envolve uma ação dirigida ao outro; formar-se envolve aquilo que acontece com o sujeito enquanto realiza essa ação. Os dois movimentos não são idênticos, mas podem ocorrer simultaneamente.

O território como elemento que reorganiza a política

A experiência da Turma Biguatinga evidenciou que o território não era apenas o local onde o ProLEEL acontecia. As condições territoriais participavam da própria forma assumida pela política.

As diferenças de conectividade, infraestrutura, tempo institucional, apoio da gestão e organização das redes interferiam nas possibilidades de participação. Não seria adequado interpretar essas diferenças apenas como dificuldades externas à formação. Elas constituíam as condições concretas nas quais a formação precisava acontecer.

Esse aspecto modificava as decisões da formadora estadual. Uma mesma orientação podia exigir formas distintas de acompanhamento, dependendo das condições encontradas. O planejamento permanecia como referência, mas sua realização demandava interpretação.

A experiência permite visualizar, assim, a distinção entre prescrição e atuação da política. A prescrição estabelece determinados referenciais; a atuação envolve decisões produzidas diante de situações concretas.

A contribuição de Ball (2014) torna-se significativa nesse ponto. A política não é simplesmente executada por sujeitos que ocupam posições previamente determinadas. Ela é colocada em ação por sujeitos que interpretam textos, mobilizam recursos, respondem a condições institucionais e constroem sentidos para aquilo que precisam realizar.

No caso analisado, a formadora estadual atuava justamente nesse espaço de mediação. Ela não formulava os princípios nacionais do ProLEEL, mas também não se limitava a reproduzi-los. Sua ação estava situada entre esses dois polos. Essa posição intermediária constitui uma

das dimensões mais relevantes da experiência. A formadora precisava preservar a coerência do percurso formativo e, simultaneamente, reconhecer que sua realização dependia das condições concretas das participantes.

A política, nesse movimento, era traduzida em práticas de acompanhamento, escuta, planejamento e reorganização. E era nesse processo que a própria autora aprendia sobre a política. A diversidade territorial, portanto, não aparece neste estudo apenas como característica de Mato Grosso. Ela funciona como condição analítica para compreender por que a atuação da formadora não poderia ser reduzida à execução de um roteiro único.

Quando a política também forma quem a media

A terceira dimensão da análise diz respeito aos efeitos da experiência sobre a própria autora. Se, nos dois primeiros movimentos, observamos a constituição da posição profissional e sua relação com os contextos da política, interessa agora compreender aquilo que a experiência produziu na formadora.

A afirmação de que a política também forma quem a coloca em movimento não é tomada como característica automática de toda política de formação. No caso investigado, essa dimensão tornou-se perceptível porque determinadas situações passaram a produzir perguntas que ultrapassavam as demandas imediatas da função.

As narrativas das participantes, especialmente aquelas relacionadas à leitura, às memórias e às práticas de mediação literária, produziram inquietações que acompanharam a autora para além dos encontros formativos.

A experiência, nesse sentido, não terminou com o encerramento da função. Ela continuou sendo elaborada posteriormente, especialmente quando a autora passou a revisitar seus registros no contexto do estágio pós-doutoral.

Esse movimento é importante para compreender a relação entre formação e pesquisa. A experiência profissional não foi simplesmente transportada para a pesquisa como tema. Ela precisou ser interrogada até que determinadas inquietações se convertessem em problemas investigáveis.

A passagem da formadora à pesquisadora não ocorreu, portanto, por ruptura. Foi construída por continuidade e deslocamento. Questões vivenciadas na formação passaram a exigir outros instrumentos de compreensão e produziram novas perguntas sobre a formação de professoras leitoras, a mediação literária e os processos pelos quais experiências de leitura participam da constituição profissional.

Nesse sentido, a narrativa cumpre uma dupla função: permite reconstruir o percurso e possibilita perceber aquilo que o percurso produziu. É nessa perspectiva que a experiência pode ser compreendida como dispositivo formativo. Não porque toda experiência profissional seja necessariamente transformadora, mas porque, quando retomada criticamente, ela pode produzir novos sentidos sobre aquilo que foi vivido.

A escrita narrativa permitiu à autora reconhecer que algumas questões que hoje orientam sua investigação não foram formuladas previamente à experiência. Elas emergiram dela. Essa constatação modifica também a compreensão da própria pesquisa. O objeto não estava simplesmente à espera de ser encontrado; foi sendo constituído à medida que a experiência era vivida, revisitada e interrogada.

Entre o voo e o mergulho: deslocamentos produzidos pela experiência

As análises desenvolvidas nas seções anteriores permitem retornar à experiência da Turma Biguatinga a partir de uma questão que atravessa este estudo: o que se transforma naquele que assume a tarefa de formar? A pergunta desloca o olhar daquilo que a formadora realizou para aquilo que o próprio exercício da formação produziu em sua trajetória profissional. Nesse movimento, três deslocamentos tornam-se particularmente significativos: a passagem da função institucional para uma posição construída na relação com as participantes; a compreensão do território como

dimensão constitutiva da política; e a emergência de novas questões investigativas a partir da experiência.

O primeiro deslocamento diz respeito à própria compreensão da posição de formadora. A atribuição institucional de acompanhar uma turma, organizar encontros, mediar estudos e orientar as formadoras municipais oferecia referências para o exercício da função, mas não determinava integralmente como essa atuação se constituiria. A experiência mostrou que o trabalho formativo exigia decisões produzidas no encontro com situações que nem sempre estavam previstas nos planejamentos ou nos materiais orientadores. As demandas apresentadas pelas participantes, os diferentes ritmos de apropriação dos conteúdos e as condições concretas de participação exigiam escuta, interpretação e reelaboração permanente das estratégias de mediação.

A fala de FM23, já apresentada neste estudo, evidencia esse movimento ao afirmar: *“Os materiais provocam movimento em mim. Nem tudo se responde... muito se pergunta. E é nessa inquietude que a formação ganha vida e sentido”*. A afirmação permite compreender que os materiais formativos não eram recebidos como prescrições fechadas, mas como referências capazes de provocar perguntas e tensionamentos. Para a formadora estadual, acompanhar esse processo significava também abandonar a expectativa de respostas previamente elaboradas e reconhecer que as perguntas produzidas pelas participantes constituíam parte do próprio processo formativo.

Essa compreensão também aparece na narrativa de F1: *“Meu percurso se amplia nos encontros com outras formadoras. Ali partilhamos dúvidas, ideias, silêncios, descobertas. Nada é sozinho, tudo se constrói em rede”*. A expressão *“nada é sozinho”* permite deslocar a análise da formação como ação individual da formadora para uma perspectiva relacional. A posição de formadora constituía-se no entrelaçamento de diferentes vozes, saberes e experiências. Formar não significava, portanto, ocupar o lugar daquele que detém previamente o conhecimento a ser transmitido, mas criar condições para que conhecimentos e experiências circulassem e fossem interrogados coletivamente.

Esse movimento encontra correspondência na concepção de saberes docentes de Tardif (2014), segundo a qual os conhecimentos mobilizados no trabalho profissional possuem origens diversas e são continuamente reelaborados nas situações concretas da profissão. Também dialoga com Nóvoa (2017), para quem a formação se produz na profissão e por meio da construção coletiva de espaços de reflexão sobre o trabalho. No caso analisado, essas contribuições ajudam a compreender que a própria atuação como formadora se constituiu como espaço de aprendizagem profissional. A experiência não apenas colocou em prática conhecimentos anteriormente construídos; também produziu novos saberes sobre o ato de formar.

O segundo deslocamento refere-se à compreensão dos territórios. Ao acompanhar formadoras municipais de trinta municípios, tornou-se possível perceber que as diferenças entre as redes de ensino não funcionavam apenas como condições externas que facilitavam ou dificultavam a participação. Elas interferiam diretamente nas possibilidades de realização da política e, consequentemente, nas formas de mediação exigidas da formadora estadual.

As diferenças de conectividade, disponibilidade de equipamentos, tempo institucional para estudos, apoio das gestões municipais e organização das redes produziam condições distintas de participação. Uma mesma proposta formativa podia ser recebida em situações muito diferentes: enquanto algumas participantes dispunham de tempo institucional para acessar os materiais, realizar leituras e planejar as ações, outras precisavam conciliar a formação com múltiplas demandas profissionais. Do mesmo modo, dificuldades de conexão ou de acesso aos recursos digitais interferiam no acompanhamento das atividades e exigiam estratégias diferenciadas de mediação.

Essas situações permitem compreender o território para além de sua dimensão geográfica. O município, nesse contexto, constitui uma dimensão da própria produção da política, pois suas condições institucionais e profissionais participam dos sentidos que a formação adquire. A política nacional encontrava, em cada território, sujeitos, estruturas, culturas profissionais e possibilidades distintas de ação. Assim, aquilo que aparecia nos documentos como orientação comum precisava ser interpretado diante de condições que não eram comuns.

A experiência da Turma Biguatinga, nesse sentido, aproxima-se da compreensão de Ball (2014) e Mainardes (2017) acerca da política nos contextos da prática. Os textos políticos não

determinam de maneira absoluta aquilo que acontecerá quando chegam aos espaços de realização. Eles oferecem referências que serão interpretadas e traduzidas pelos sujeitos, considerando as condições concretas em que a política se realiza. No percurso acompanhado, essa tradução não era uma operação exclusivamente das formadoras municipais. A própria formadora estadual participava desse processo ao reorganizar estratégias, acolher demandas e construir respostas para situações que emergiam nos encontros.

A metáfora do voo e do mergulho, presente na identidade da Turma Biguatinga, ganha, nesse ponto, uma dimensão analítica. O voo pode ser compreendido como movimento de ampliação do olhar para além das prescrições imediatas do programa; o mergulho, como aproximação das condições concretas em que a política era vivenciada. Quanto mais a formadora se aproximava das experiências das participantes, mais evidente se tornava que não havia uma única forma de viver o ProLEEI. Havia diferentes modos de interpretar, negociar e produzir a política nos territórios.

O terceiro deslocamento ocorreu na relação da experiência formativa com a própria trajetória investigativa da autora. Se os dois movimentos anteriores dizem respeito à constituição da posição de formadora e à compreensão da política em seus contextos, este se refere ao que a experiência produziu para além da função institucional.

Ao longo do acompanhamento da turma, as questões relacionadas à leitura literária, às memórias de leitura e às experiências das professoras passaram a adquirir centralidade. Essas questões não surgiram como um projeto previamente delimitado que simplesmente encontrou na atuação como formadora um campo para ser desenvolvido. Elas foram sendo produzidas no próprio percurso, a partir das inquietações suscitadas pelos encontros, pelas narrativas das participantes e pelas reflexões sobre o lugar da literatura na formação docente.

Nesse sentido, a passagem da formadora à pesquisadora não ocorreu como ruptura. Ela foi sendo construída como continuidade reflexiva de uma experiência profissional que passou a ser interrogada de outro lugar. O que inicialmente aparecia como situação vivida no interior de uma política pública começou a produzir perguntas sobre a constituição da professora leitora, as experiências de leitura e o papel da mediação literária na Educação Infantil.

Esse movimento pode ser compreendido à luz de Larrosa (2002), para quem a experiência não se confunde com aquilo que simplesmente acontece. Ela pressupõe que algo atravesse o sujeito e produza transformação. Na experiência aqui analisada, os acontecimentos formativos ganharam densidade quando passaram a ser revisitados, narrados e relacionados às questões que emergiam da prática. A experiência tornou-se, assim, matéria para a reflexão e, posteriormente, para a pesquisa.

Também nesse aspecto a perspectiva da pesquisa-formação contribui para compreender o percurso. Como discutem Josso (2010) e Passeggi (2011), visitar narrativamente a trajetória não significa apenas recordar acontecimentos, mas produzir novas compreensões sobre eles. A escrita possibilitou retornar às situações vividas e perceber que algumas delas continham questões que não haviam sido plenamente reconhecidas no momento em que aconteceram. O tempo entre a experiência e sua elaboração narrativa tornou possível enxergar relações, tensões e aprendizagens que permaneciam pouco visíveis durante a própria atuação.

As narrativas das formadoras assumiram, nesse processo, papel importante. Quando uma participante afirma desejar “caminhar junto às cursistas, não à frente, mas lado a lado”, ou quando outra registra o desejo de oferecer “escuta, parceria, troca de experiências e acolhimento”, essas manifestações não são tomadas apenas como frases ilustrativas de uma formação bem-sucedida. Elas constituem indícios de concepções de formação que circulavam no grupo e que também interpelavam a própria formadora estadual sobre o modo como ocupava sua posição.

A análise dessas narrativas permite perceber que a formação se produzia em uma dinâmica de reciprocidade. As formadoras municipais eram acompanhadas e orientadas, mas também produziam questões, deslocavam compreensões e interferiam na maneira como a formadora estadual pensava sua própria atuação. A posição de quem forma e a posição de quem é formado não permaneciam, portanto, completamente separadas. Havia fronteiras institucionais entre essas posições, mas os processos de aprendizagem atravessavam ambas.

É nesse ponto que a expressão “entre formar e formar-se” deixa de funcionar apenas como metáfora do título e passa a constituir uma chave interpretativa da experiência analisada. Formar e

formar-se não são movimentos idênticos, nem significam que todos aprendem da mesma maneira ou ocupam posições equivalentes. Significam, antes, que a relação formativa produz efeitos sobre os diferentes sujeitos envolvidos e que a atuação como formadora também pode constituir um espaço de aprendizagem profissional.

O que a experiência do ProLEEI produziu na autora, portanto, não pode ser reduzido à aquisição de novos conhecimentos sobre formação docente. Houve um deslocamento na própria maneira de formular problemas. Questões que inicialmente pertenciam ao campo da prática formativa passaram a ser reconhecidas como problemas de investigação. A experiência profissional começou, então, a alimentar uma agenda de pesquisa centrada na leitura literária, nas memórias de leitura e na constituição da professora leitora na Educação Infantil.

A narrativa permite acompanhar esse deslocamento porque coloca em relação diferentes tempos da experiência: o tempo em que os acontecimentos foram vividos, o tempo em que foram registrados e o tempo posterior em que foram retomados como objeto de investigação. Não se trata de estabelecer uma sequência causal simples entre atuação como formadora e desenvolvimento da pesquisa. Trata-se de reconhecer um processo de elaboração no qual determinadas experiências foram ganhando novos sentidos à medida que eram revisitadas.

Assim, o percurso da Turma Biguatinga não é apresentado como uma experiência exemplar a ser reproduzida em outros contextos. Sua relevância está na possibilidade de revelar, a partir de uma situação concreta, como uma política pública de formação pode ser produzida nas relações entre orientações institucionais, sujeitos e territórios e, simultaneamente, produzir efeitos sobre aqueles que assumem a responsabilidade de mediá-la.

Ao retornar à experiência, a autora não encontra uma trajetória linear de formação, mas um percurso marcado por deslocamentos: da condução à escuta; da orientação à interpretação; do território como cenário ao território como dimensão da política; e da experiência profissional à formulação de novas perguntas de pesquisa. É nesse conjunto de deslocamentos que a metáfora do voo e do mergulho ganha densidade: ampliar o olhar não significou afastar-se da experiência, mas aproximar-se dela de outro modo. O mergulho, portanto, não encerra o percurso. Ao contrário, permite identificar aquilo que a experiência fez emergir e que pode sustentar novos voos investigativos.

Entre voos e novos caminhos: aprendizagens e perspectivas

Retomar a experiência da Turma Biguatinga, neste ponto da análise, não significa refazer o percurso anteriormente apresentado, mas reconhecer aquilo que ele tornou possível compreender. A atuação como formadora estadual revelou-se mais do que o exercício de uma função institucional: constituiu um espaço de aprendizagem profissional, de interpretação da política e de produção de novas perguntas.

O percurso analisado permite compreender que a constituição da formadora ocorreu no entrelaçamento de três dimensões: as atribuições institucionais que orientavam sua atuação, as condições concretas nas quais o ProLEEI se realizava e as experiências produzidas nas relações com as formadoras municipais. Foi nesse entrelaçamento que a posição inicialmente atribuída foi ganhando outros sentidos.

A experiência também evidenciou que as políticas de formação continuada não se realizam de maneira homogênea. Os materiais, orientações e princípios compartilhados constituem referências importantes, mas encontram sujeitos e territórios diversos, sendo interpretados e traduzidos nas condições concretas de sua realização. No caso investigado, acompanhar essa diversidade significou aprender a olhar para além da pauta prevista e reconhecer que formar envolve também escutar, interpretar, negociar e reorganizar.

Outro aspecto que permanece como aprendizagem da experiência diz respeito à relação entre formação e pesquisa. Algumas das questões que hoje integram a trajetória investigativa da autora não estavam formuladas no início de sua atuação como formadora. Foram sendo produzidas no contato com as participantes, com suas narrativas e com as questões que emergiam em torno da leitura literária, das memórias de leitura e da formação de professoras leitoras.

Nesse sentido, a experiência não é tomada como um ponto de chegada. Ela permanece como território de novas interrogações. O percurso da formadora estadual produziu deslocamentos que continuam reverberando na pesquisa e que permitem olhar para a formação docente não apenas como aquilo que se oferece aos outros, mas também como aquilo que transforma aqueles que dela participam.

A singularidade desta experiência, contudo, impõe limites àquilo que pode ser afirmado. Uma turma, um período e uma posição específica no interior do ProLEEI não permitem generalizar os sentidos aqui construídos para outras formadoras, municípios ou contextos. A contribuição da pesquisa encontra-se justamente na possibilidade de aprofundar uma experiência situada e, a partir dela, produzir questões que possam dialogar com outras experiências de formação.

Permanecem, assim, caminhos investigativos a percorrer. A experiência das formadoras municipais e das professoras cursistas constitui uma dimensão ainda pouco explorada neste estudo e poderá permitir compreender como diferentes posições no interior da política produzem diferentes experiências, aprendizagens e sentidos sobre a formação, a leitura e a escrita na Educação Infantil.

O percurso da Turma Biguatinga chega, portanto, ao final deste artigo sem se fechar completamente. O voo ampliou o olhar; o mergulho permitiu aproximar-se das experiências; e o retorno à superfície trouxe novas perguntas. Entre formar e formar-se, a experiência revelou que os processos formativos não se movimentam em uma única direção. Formar também pode transformar quem forma, e narrar essa transformação pode converter a experiência vivida em conhecimento e abrir possibilidades para novos voos investigativos.

Referências

BALL, Stephen J. Educação global S.A.: **novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MAINARDES, Jefferson. Análise de políticas educacionais: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 13-39.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PETIT, Michèle. **A arte de ler**: ou como resistir à adversidade. São Paulo: Editora 34, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Recebido em 20 maio 2026

Aceito em 10 julho 2026