
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PROFESSORES-FORMADORES EM GRUPOS DE
FORMAÇÃO CONTINUADA:
POSSIBILIDADES E LIMITES
DA PROFISSIONALIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO**

CLAYTON JOSÉ BUDIN

Dissertação apresentada ao
Instituto de Biociências do Câmpus
de Rio Claro, Universidade
Estadual Paulista, como parte dos
requisitos para obtenção do título
de Mestre em Educação.

Outubro - 2014

CLAYTON JOSÉ BUDIN

PROFESSORES-FORMADORES EM GRUPOS DE
FORMAÇÃO CONTINUADA:
POSSIBILIDADES E LIMITES DA
PROFISSIONALIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Flavia Medeiros Sarti

Dissertação apresentada ao
Instituto de Biociências do Campus
de Rio Claro, Universidade
Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho, como parte dos
requisitos para obtenção do título
de Mestre em Educação.

Rio Claro - SP, Brasil
2014

370.71 Budin, Clayton José
B927p Professores-formadores em Grupos de Formação
Continuada : possibilidades e limites da profissionalização do
magistério / Clayton José Budin. - Rio Claro, 2014
189 f. : il., figs., quadros

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Flavia Medeiros Sarti

1. Professores - Formação. 2. Formação continuada de
professores. 3. Profissionalização docente. I. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE RIO CLARO
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

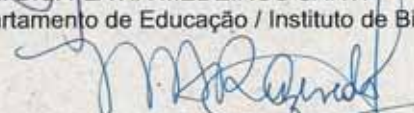
TÍTULO: PROFESSORES-FORMADORES EM GRUPOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA:
POSSIBILIDADES E LIMITES DA PROFISSIONALIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

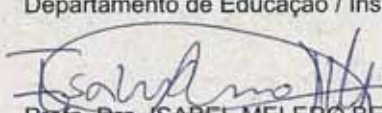
AUTOR: CLAYTON JOSÉ BUDIN

ORIENTADORA: Profa. Dra. FLAVIA MEDEIROS SARTI

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, pela
Comissão Examinadora:


Profa. Dra. FLAVIA MEDEIROS SARTI
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro


Profa. Dra. MARIA ANTONIA RAMOS DE AZEVEDO
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro


Profa. Dra. ISABEL MELERO BELLO
Universidade Federal de São Paulo

Data da realização: 29 de agosto de 2014.

Dedico este trabalho especialmente para

Minha amada família,
pelo carinho e apoio de sempre.

Com muito amor e gratidão!

Agradecimentos

À Prof.^a Dr.^a Flavia Medeiros Sarti pela atenção despendida à minha orientação, pelo incentivo e pelas valiosas palavras dedicadas a esse trabalho.

À Prof.^a Dr.^a Maria Antonia Ramos de Azevedo e a Prof.^a Dr.^a Isabel Melero Bello, pelas valiosas sugestões oferecidas na qualificação.

Aos amigos do grupo do Projeto de Pesquisa CNPq intitulado “Os professores no campo da formação docente e a profissionalização do magistério” – coordenado por minha orientadora; e do grupo “Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos”, coordenado pelas professoras doutoras Denise Trento Rebello de Souza e Flavia Medeiros Sarti, pelas contribuições, sugestões e socialização de conhecimentos sempre muito prazerosos.

Aos profissionais da SME – Coordenadora Setorial de Formação e Assessor Técnico de Currículo, e a todos os professores-formadores que se dispuseram a colaborar com essa investigação por meio das entrevistas.

Aos professores do mestrado em Educação da Unesp de Rio Claro, que contribuíram para essa caminhada desde o início, com minha eterna admiração.

Ao meu querido pai, mesmo que ausente em corpo, mas presente em pensamento.

À minha mãe “Berna”, pelo exemplo de trabalho e perseverança, meu orgulho, meu porto seguro, pelo carinho e força de sempre.

Aos meus irmãos Clóvis Henrique e Elisangela pelos momentos de alegria, descontração e palavras de carinho,

Ao meu amado sobrinho e afilhado Henrique, pelo carinho.

Ao meu grande amigo Leandro, pela atenção, dedicação e estímulo.

À minha amiga Fabiana, pela amizade e atenção despendida a correção desse trabalho.

Aos todos os amigos de Campinas, Bariri, minha “família” da Unesp de Presidente Prudente, e de Rio Claro, em especial minha companheira de

trabalho e orientação Simone. Obrigado a todos vocês pela cumplicidade, amizade e momentos de incentivo, concentração e descontração.

A todos os meus familiares que torceram muito por mim, nesse trabalho tão especial.

À Deus, pela oportunidade, força e perseverança.

Enfim, a todos que contribuíram e que estiveram ao meu lado, sempre me apoiando na fase de realização desse trabalho, minha mais profunda gratidão!

RESUMO

A presente pesquisa focaliza o papel e o lugar que os professores de Educação Básica têm desempenhado na formação continuada docente. Elege como referencial empírico os “Grupos de Formação” (GF) de uma rede municipal de ensino, no qual professores da educação básica exercem o papel de formadores de seus pares. A pesquisa estrutura-se em torno de três eixos principais: - o *movimento de profissionalização dos professores*; - o *mercado de formação docente*; - o *lugar do professor no processo de profissionalização do magistério*. Teve em vista, assim, compreender o modo como tal proposta formativa (os GF) se insere e se relaciona com a configuração atual do mercado de formação de professores. Dois procedimentos foram essenciais para a pesquisa: a análise documental e a coleta de dados por meio de entrevistas. As análises realizadas sugerem que os GF pressupõem uma valorização dos professores diretamente envolvidos no trabalho nas escolas da rede municipal de ensino, posto que os colocam em uma posição ativa na formação de seus pares, como professores-formadores. Concluímos que diversas ações são desempenhadas pelo professor-formador no sentido de ocupar um papel ativo na formação de seus pares, pois essa figura se insinua em várias iniciativas, de modo que o professor passa a ter um papel protagonista e ocupar um lugar de destaque na formação docente.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Profissionalização docente. Professor-formador

ABSTRACT

This research focuses on the role and the place that teachers of Basic Education have played in the continuing education of teachers. Chooses as the empirical reference "Training Groups" (GF) of a municipal school system in which basic education teachers play the role of trainers of their peers. The research is structured around three main axes: - the move towards professionalism of teachers; - The market for teacher training; - The place of the teacher in the professionalization of the teaching process. Had in mind, so understanding how such training proposal (GF) fits and relates to the current configuration of the teacher training market. Two procedures were essential for research: a documentary analysis and collecting data through interviews. The analyzes suggest that GF presuppose a value of teachers directly involved in working in schools in the municipal schools, since it puts them in an active position in the training of their peers, as teacher-trainers. We conclude that different actions are performed by the teacher-trainer in order to take an active role in educating their peers, as this figure is suggested in a number of initiatives, so that the teacher is given a starring role and occupy a prominent place in teacher training.

Keywords: Continuing education for teachers. Teacher professionalization. Teacher-trainer

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPEd - A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BM – Banco Mundial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEDES - Centros de Estudos Educação e Sociedade

CEFAPRO - Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica

CEFORTEPE - Centro de Formação e Pesquisa Educacional – “Prof. Milton de Almeida Santos”

CONAE - Conferência Nacional de Educação

Consed – Conselho Nacional de Secretários da Educação

CSF – Coordenadoria Setorial de Formação

DEPE – Departamento Pedagógico

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

FUMEC – Fundação Municipal para Educação Comunitária

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

GF – Grupo de Formação

GT – Grupo de Trabalho

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

Proinfo - Programa Nacional de Tecnologia Educativa

REDE – Rede Nacional de Formação Continuada de professores da Educação Básica

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDUT-MT - Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso

SEB – Secretaria de Educação Básica

SME – Secretaria Municipal de Educação

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 01: Modalidade de formação continuada	34
Quadro 02: Prioridades para a formação e profissionalização docente – UNESCO 2007.	68
Quadro 03: Os formadores entrevistados	81
Quadro 04: Dia da semana do GF por componente curricular	95
Quadro 05: Tempos pedagógicos em jornada integral de trabalho	100
Quadro 06: Jornada de trabalho do professor-formador	102
Quadro 07: Critérios para a seleção dos professores-formadores	104
Figura 01: Estrutura organizacional de subordinação da formação continuada na rede municipal	75

SUMÁRIO	
APRESENTAÇÃO	11
1. INTRODUÇÃO	14
1.1. Os Grupos de Formação: uma modalidade formativa diferenciada	26
2. DISCUTINDO AS MODALIDADES E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL.	29
3. O MOVIMENTO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES: UM DEBATE SOBRE A IMPORTÂNCIA DESTE PROCESSO NA CONSTITUCIONALIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE.	42
3.1. Os elementos da profissionalização docente	43
3.2. O conhecimento profissional docente – a produção dos saberes da profissão	56
3.3. Formação e valorização do professor: caminhos da profissionalização docente	60
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: OS PASSOS DA PESQUISA.	70
4.1 Analisando os dados: trilhando o caminho...	83
5. POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: A CRIAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DOS GRUPOS DE FORMAÇÃO.	86
6. OS PROFESSORES-FORMADORES DO GF: CARACTERÍSTICAS E PAPÉIS DESTA FUNÇÃO.	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS: discutindo as possibilidades e os limites do trabalho do professor-formador no campo da formação continuada docente.	161
REFERÊNCIAS	169
ANEXO 01: Organização e Estrutura da formação continuada na SME	183
ANEXO 02: Roteiros das entrevistas	185

APRESENTAÇÃO

Atuo como professor de Geografia há seis anos. Trabalho nas redes de ensino municipais de Valinhos e de Campinas, ambas no interior de São Paulo. Graduado pela Unesp, campus de Presidente Prudente, sou hoje mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Instituto de Biociências da Unesp, campus de Rio Claro - SP.

Minha linha de pesquisa é “Formação de professores e trabalho docente”, e o estudo que desenvolvo focaliza modalidades e políticas públicas de formação continuada de professores. Nessa perspectiva, venho buscando, junto com minha orientadora Prof.^a Dr.^a Flávia Medeiro Sarti, investigar o papel desempenhado pelos professores de educação básica na formação docente.

Esta investigação insere-se em duas pesquisas mais amplas financiadas pelo CNPq e que integraram o projeto Temático FAPESP "Programas Especiais de Formação de Professores, Educação a Distância e Escolarização: pesquisas sobre novos modelos de formação em serviço". A primeira pesquisa intitula-se “Os professores no campo da formação docente e a profissionalização do magistério” – coordenado por minha orientadora; e a segunda pesquisa é coordenada pela professora Denise Trento, da FEUSP, e tem por título “Mercado de formação docente: constituição, funcionamento, possibilidades e limites”.

Para a pesquisa sobre o papel dos professores de Educação Básica na formação docente, elegemos como referencial empírico os denominados "Grupos de Formação", reconhecidos como espaços coletivos de formação continuada em uma rede de ensino municipal do Estado de São Paulo.

A ideia de investigar o papel do professor como formador surgiu a partir da minha experiência vivenciada no interior do Grupo de Formação de Geografia, onde tínhamos como formadora uma colega da rede, que além de sua função de coordenar as atividades do grupo também lecionava em uma das escolas da rede municipal.

Esse fato me chamou a atenção. A professora-formadora sempre nos incentivava a participar da construção dos temas para o debate, a discussão e a elaboração de propostas de trabalho para o desenvolvimento do grupo. Além

disso, pensávamos coletivamente em propostas de trabalho a serem realizados com os alunos, em nossas respectivas unidades escolares, ou seja, percebíamos a intenção em desenvolver atividades que alinhassem as discussões do grupo com a prática em sala de aula.

Participei no Grupo de Formação (GF), nos anos de 2011 e 2012, quando tínhamos como principal atividade a discussão das Diretrizes Curriculares Municipais que haviam sido criadas em 2010. Deveríamos discutir e analisar como se daria sua implementação naquela rede de ensino. O GF funcionava da seguinte forma: nos reuníamos no espaço chamado Centro de Formação e Pesquisa Educacional “Prof, Milton de Almeida Santos” - Cefortepe, todas as quintas-feiras no período vespertino. Os encontros de formação eram esperados ansiosamente por mim, pois como eu havia ingressado há pouco tempo na rede municipal, percebia no Grupo uma oportunidade para conhecer outras experiências do município e compreender como os professores mais experientes lidavam com as dificuldades da sala de aula.

Posso dizer que o GF me formava em diversos aspectos: nas questões pedagógicas em como trabalhar com os alunos; na questão burocrática, por exemplo, em como elaborar um documento referente aos saberes dos alunos (parte de nossas atribuições naquela rede); e quanto aos relacionamentos interpessoais com os membros da gestão da escola. Oferecia-me até mesmo suporte emocional, pois, nos primeiros momentos dos encontros falávamos sobre nossos problemas e dificuldades da semana, atuando como uma “terapia grupal”.

Recebi também uma formação política muito significativa. Um bom exemplo sobre esse aspecto foi o debate, a discussão e o posicionamento do grupo de professores participantes do GF com relação ao movimento grevista no ano de 2011. Por meio das discussões no interior do grupo, nós decidimos nos manifestar por melhores condições de trabalho, paralisando nossas atividades nas escolas. A partir dessa decisão coletiva, nós levamos o debate para as nossas respectivas escolas.

Outros momentos especiais marcaram a união dos professores participantes do grupo, quando pudemos estreitar laços de amizade e companheirismo que extrapolaram o espaço físico do GF. Gostaria de destacar

três momentos: a participação do grupo em dois eventos relacionados à Geografia: o VII Encontro Nacional de Ensino de Geografia: Fala professor, realizado em Juiz de Fora - MG, e no XVII Encontro Nacional de Geógrafos - ENG, em Belo Horizonte – MG. Nesses eventos pudemos apresentar trabalhos relativos à própria dinâmica do grupo, indicando qualidades dessa proposta formativa e explicando o trabalho desenvolvido pelos professores de Geografia na rede municipal. Além disso, apresentamos o trabalho que elaboramos coletivamente que foi desenvolvido com os alunos a respeito da Lei 10639/03. O mesmo foi preparado e organizado por meio de atividades didáticas desenvolvidas com os alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, e que tivemos boa repercussão em nossas escolas.

O terceiro momento corresponde ao ano de 2012, quando, com apoio da Assessoria de Currículo da rede municipal, podemos realizar o I Congresso Intermunicipal de Ensino de Geografia – I Ciege. As dificuldades para organizar esse evento foram grandes devido à inexistência do Grupo de Formação no primeiro semestre de 2012, mas, diante de um convite do assessor de currículo, os professores participantes do GF no ano anterior se comprometeram em realizar o congresso.

O intuito em realizar essa apresentação consiste em contextualizar o tema pesquisado, mas também indicar algumas características do Grupo de Formação de Geografia, que contribuíram para minha formação pessoal e profissional, e, portanto, me instigou a pesquisá-lo.

Diante desse cenário, ressalto que tive grande dificuldade na elaboração da redação deste trabalho, de forma a evitar que o entusiasmo do professor se sobrepusesse ao trabalho rigoroso do pesquisador. Nessa tensão entre o professor e o pesquisador se desenvolveu esta pesquisa.

1. INTRODUÇÃO

Para compreender as mudanças ocorridas na educação brasileira nos últimos anos, é necessário o entendimento do contexto das mudanças tecnológicas, políticas e sociais que marcaram o mundo pós-década de 1990, posto que o Brasil não ficou alheio a essas transformações. Em nosso país, passado o período de redemocratização pós-Ditadura Militar (1964 a 1985), inicia-se um processo de reestruturação política e econômica. Desse modo, os anos de 1990 marcam alterações importantes no cenário político brasileiro, acompanhadas por inovações trazidas pela globalização (na conjuntura de determinações do Banco Mundial e iniciativas e acordos internacionais pela ONU), principalmente por meio de políticas neoliberais (MELO, 1999; DOURADO, 2002; MAUÉS, 2003; SALLES & FIDÉLLIS, 2006; CASTRO, 2007; SILVA & ABREU, 2008; GATTI, 2010).

A Educação é um dos setores sociais que também passou (e ainda passa) por diversas transformações. Assim sendo, houve a expansão do acesso à escolarização básica, iniciada nos anos 1970 e significativamente impulsionada nos anos 1990 (CASTRO, 2007). No entanto, o Brasil vem enfrentando dificuldades no que se refere à qualidade do ensino oferecido nas escolas, tendo em vista os baixos níveis de desempenho dos alunos brasileiros, no caso do ensino fundamental e médio (CUNHA, 2005). Assim, a escola não tem conseguido cumprir adequadamente sua tarefa de promover as aprendizagens esperadas. Resta, então, à sociedade brasileira, arcar com altos índices de fracasso escolar.

Dessa forma, a preocupação de organismos internacionais e das políticas de Estado no Brasil assume contornos pragmáticos, voltando-se para a promoção de mudanças na educação que têm como finalidade melhorar a formação dos trabalhadores para o mercado de trabalho, por meio da formação oferecida aos alunos (MAUÉS, 2003; SALLES & FIDÉLIS, 2006).

Diante deste cenário, a preocupação que tem marcado as políticas públicas educacionais no Brasil, nos últimos 20 anos (principalmente pós LDB/1996), é melhorar a qualidade da educação pública por meio da melhoria

na formação de professores (FREITAS, 1999, 2002, 2003, 2007; GATTI, 2008). Os professores têm sido responsabilizados (ou culpabilizados) pelo baixo desempenho de aprendizagem dos alunos, sendo a formação inicial considerada insuficiente ou incapaz de formar adequadamente os professores. Desse modo, o “argumento da incompetência” dos professores se faz presente, sustentando discursos que apregoam a necessidade da formação continuada docente para sanar as deficiências e defasagens da formação inicial (SOUZA, 2006).

Neste contexto, a formação dos professores tem sido considerada uma das vias mais diretas para promover as melhorias na educação. No entanto, como insistiu tantas vezes Azanha (1995), as transformações centradas no professor não bastam para mudar as práticas escolares, havendo necessidade de mudanças mais amplas, envolvendo toda a estrutura educacional.

No entanto, o discurso que impera apregoa que, mudando o professor e sua formação, teremos, certamente, mudanças (para melhor) na aprendizagem dos alunos. Portanto, o que se considera é que se deve investir na formação docente como solução (única) dos problemas educacionais. Nesse sentido, diversas políticas têm sido desenvolvidas no Brasil, tanto na esfera federal, quanto em estados e municípios, por meio do investimento na formação docente (MELO, 1999; SOUZA, 2006; GATTI, 2011)

Desse modo, o presente trabalho focaliza o mercado de formação docente, principalmente o que se refere à formação continuada desenvolvida para os professores nos últimos anos. Nessa direção, o objetivo central dessa pesquisa é **identificar as possibilidades do papel e o lugar que os professores de Educação Básica têm desempenhado na formação docente.**

Para isso, tomamos como referencial empírico uma proposta de formação continuada docente de uma rede municipal de ensino do estado de São Paulo, na qual professores da educação básica exercem o papel de formadores de seus pares por meio dos denominados “Grupos de Formação por Componente Curricular”. Tem-se em vista, assim, descrever, analisar e ponderar o modo como tal proposta formativa se insere e se relaciona com a configuração atual do mercado de formação de professores, destacando a figura do professor-formador.

Sendo assim, nos intrigam e instigam algumas questões relativas ao papel desempenhado pelos professores-formadores: Quem são os formadores de professores? O que fazem? Que conhecimentos possuem para tal atividade? Qual a formação desses profissionais? O que esses professores possuem que os distingue dos demais colegas? Qual o papel que eles desempenham na formação de seus pares? Enfim, buscaremos discutir estas e outras questões pertinentes ao trabalho do professor-formador.

Muitas pesquisas caminham no sentido da devida valorização e atenção que deve ser dada à formação docente, (GATTI, 2008, 2010, 2011; NÓVOA, 1992, 1999; ZEICHNER, 2000). Diante desse contexto, a formação dos professores apresenta-se como via necessária e urgente para tentar promover as melhorias na educação. Mas, Nóvoa (1992) alerta que, para o bom desempenho do trabalho do professor, são necessárias duas condições básicas (e não somente uma), quais sejam: 1ª - Estabilidade profissional - clima de segurança e de continuidade, conjugado com margens de mobilidade como fator de incentivo e inovação; 2ª - Formação de pessoal - articulada com o projeto educativo da escola; formação-ação e investigação-ação que deem uma contribuição efetiva para a melhoria das escolas.

Desse modo, não basta apenas o investimento na formação docente, mas em todo o aparato que envolve a Educação em sua forma mais ampla, desde questões pedagógicas às questões políticas. Nesse sentido, Cunha (2005) também aponta as transformações necessárias para melhorias na Educação, pois, segundo o autor

Esse quadro que se configura na educação básica requer investimentos substanciais para sua transformação, que devem se destinar tanto à melhoria dos recursos materiais das creches e escolas de formação dos profissionais, dos quais depende a educação brasileira, como também para implementação de programas de formação continuada dos docentes em exercício, haja vista, que a formação de professores destaca-se como uma questão crucial e, sem dúvida, uma das mais importantes dentre as políticas públicas para a educação, pois os desafios colocados à escola exigem do trabalho educativo outra resposta à sociedade, muito superior à que está sendo dada hoje (CUNHA, 2005, p.4).

Dada a importância da formação docente estabelecida pelo grande número de políticas públicas, de pesquisas acadêmicas, e pela própria reivindicação profissional dos professores, isto nos leva a pensar sobre qual modelo de formação tem sido oferecida (ou imposta) aos professores nos últimos anos. Seriam essas práticas formativas de qualidade para refletirem no processo de ensino/aprendizagem? Que modelo ou prática de formação seria mais viável para dotar os professores com as capacidades necessárias ao desempenho do seu trabalho? Que papel tem sido dado aos professores na elaboração das políticas educacionais, ou mesmo, na ação formativa dos novos professores e dos professores já atuantes?

Segundo Nóvoa (2009), a formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação. Diante disso, destacamos a autoridade do professor diante da responsabilidade na formação de cidadãos reflexivos e críticos, uma vez que o objetivo da educação é possibilitar o conhecimento e estabelecer relações com a sociedade e o meio em que vivem.

Sendo assim, destaca-se a relevância da formação de professores em sua fase inicial e, posteriormente, em uma formação continuada com a ação dos professores como profissionais reflexivos e críticos. Parece, então, importante lembrar da advertência feita por Paulo Freire (1996): ensinar não é uma tarefa fácil e simplesmente executável, pois ela exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, sendo estes alguns exemplos das diversas exigências e atribuições do professor.

De acordo com Salles (2004), as estratégias de formação continuada devem ser aquelas realizadas em serviço, e espera-se que os professores constituam-se como sujeitos do próprio processo de produção do conhecimento e de sua formação, de modo que haja a valorização dos saberes da prática docente.

Nesse sentido, como ressalta Nunes (2001), a formação do professor deve basear-se em sua valorização, ocorrendo de forma articulada aos saberes desses docentes, suas práticas pedagógicas e experiências acumuladas ao longo dos anos no trabalho docente. Considerando que essas práticas não se

desvinculam das teorias por eles apreendidas, que lhes permitem teorizar seu trabalho.

Dessa forma, resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto-formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim seus saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares (NUNES, 2001, p. 30).

Em uma entrevista à revista “Formação Pedagógica” (2000), o professor Zeichner aponta que “os professores não são apenas pessoas que têm uma prática, no sentido restrito, mas pessoas que produzem conhecimento sobre educação e que influenciam políticas” (p.11). O autor fala do contexto estadunidense, mas que se faz presente também no caso brasileiro, afinal, como demonstram pesquisas de Cunha (2005) e Nunes (2001), os professores pouco têm sido ouvidos (ou ouve-se apenas o que é conveniente ao Estado) na implementação de políticas educacionais.

A formação docente deve favorecer uma aproximação reflexiva com a prática docente, como forma de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua com a cultura escolar, com sujeitos do processo e com os conhecimentos acumulados pela experiência de cada um sobre a área da educação, ou seja, o trabalho do professor-reflexivo que se afina com o que fora proposto por Donald Schön.

De acordo com Pimenta (2002), o americano Donald Schön, em sua obra *The Reflective Practitioner: How professionals think in action* (O profissional reflexivo, 1983)

Propõe uma formação profissional baseada na epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato (PIMENTA, 2002, p. 19).

O conhecimento tácito é aquele que o indivíduo adquiriu ao longo da vida, pela experiência, difícil de ser compreendido por outros, pois se trata mais de um conhecimento subjetivo, próprio do ser, do que objetivo, capaz de ser aprendido por outros. Esse conhecimento é produzido pelos profissionais no seu ato de trabalho cotidiano. O mesmo se dá com os professores, que acumulam os conhecimentos no seu trabalho em sala de aula. Assim, os professores são “chamados a desenvolver vários níveis de reflexão que transcendem a prática educacional normal. Os profissionais terão de aprender a refletir sobre suas próprias teorias tácitas” (SCHÖN, 2000, p. 237).

Porém, esse conhecimento tácito é insuficiente para transformações na prática, daí a necessidade de outros momentos de reflexão. Com base em Schön, Pimenta (2002, p. 19) aponta que “esse conhecimento não é suficiente. Frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação”.

A partir desse momento de reflexão na ação, o trabalhador estabelece um acúmulo de conhecimentos práticos, por ele vivenciados. No entanto, esses conhecimentos ainda não são suficientes para a resolução de problemas que fogem da sua rotina, daí a necessidade que Schön aponta que é “uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas” (Pimenta, 2002, p. 19). Esse movimento de parar e refletir sobre sua ação, prevendo novas situações de dilemas e embates no seu trabalho, é que o profissional é capaz de realizar o que Schön denomina de reflexão sobre a reflexão na ação (PIMENTA, 2002).

Os professores seriam encorajados a refletir sobre as formas pelas as quais eles concebem sua própria prática de ensino em um ambiente que pode, muitas vezes, ser hostil à reflexão-na-ação, para que pudessem observar e explicar como outros professores e administradores comportam-se no sistema da escola. Eles seriam ajudados a imaginar e a fazer experimentos com intervenções destinadas a ampliar suas liberdades, dentro da escola, de usar novas abordagens de ensino e

aprendizagem. Seriam, ainda, encorajados a pensar em adaptar-se ou conviver com a vida da escola como sendo um componente de sua prática igual, em importância, ao seu trabalho com as crianças (SCHÖN, 2000, p. 235).

Portanto, pensamos que o professor tem de refletir sobre suas próprias ações nas suas práticas pedagógicas, a fim de aperfeiçoar o que ‘deu certo’ e refletir, repensar e reagir sobre o que ‘deu errado’ na sua ação de ensino/aprendizagem (ação-reflexão-ação). Tal reflexão é possível por meio de um trabalho sistemático de teorização de suas práticas, pois, segundo Schön (2000), um profissional reflexivo deve estar atento aos acontecimentos padrões, sendo capaz de “descrever o que observa, e a propor modelos ousados” (p.234).

De acordo com Imbernón (2011), a formação docente deve ter como base “uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes” (p. 51), que lhes permita, por meio da reflexão, fazer uma auto avaliação sobre seu trabalho e, principalmente, fazer uma proposta de ação crítica às intervenções na educação (IMBERNÓN, 2011).

Seguindo esta ideia, Nunes (2001) nos aponta que a concepção da formação de professores que se tinha foi revista e substituída por uma nova abordagem, “ênfatizando a temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimento para os professores, considerando os saberes da experiência” (Nunes, 2001, p. 38).

Portanto, verifica-se nesse processo de reconhecimento dos saberes docentes, a articulação da teoria com a prática, podendo contribuir na formação do professor de forma contínua e coletiva, utilizando a prática pedagógica como instância de problematização, significação e exploração dos conteúdos da formação teórica (NUNES, 2001).

Estudos como estes têm destacado a importância do desenvolvimento de pesquisas, em nossa realidade, que busquem identificar e analisar os saberes docentes numa perspectiva de contribuir para a ampliação do campo e para a implementação de políticas que envolvam a questão da formação do professor, a partir da ótica dos próprios sujeitos envolvidos (NUNES, 2001, p. 31) (grifos nossos).

A tradicional separação entre formação de professores e a prática docente, assim como a ideia de que os professores são meros implementadores de projetos pensados por outros e não produtores de conhecimento, está sendo repensada. É preciso superar a visão historicamente dominante do professor como mero técnico e executor de práticas educativas (ZEICHNER, 2000). Desse modo, o exercício profissional do professor se baseia no desenvolvimento profissional por meio da formação inicial e continuada, onde a reflexão sobre sua prática aparece como algo primordial e não apenas complementar, sendo necessário o espaço de trocas de experiências e saberes entre os professores.

De acordo com Zeichner (2000), a Formação de Professores “não recebe a importância devida para que se façam as coisas que precisam ser feitas, que podem ser feitas” (p.14). O autor aponta que este não é só um problema de governo ou de políticas, mas também não há espaço para fazer o que deve ser feito. Embora, nos últimos anos, no Brasil, houvesse uma considerável quantidade de políticas formativas (GATTI, 2008), as mesmas não têm sido suficientes para atender às necessidades dos professores (GATTI, 2010). Assim sendo, a formação do professor (inicial e continuada) e a valorização deste profissional são pressupostos essenciais para o anseio de alcançar a qualidade na educação e a superação dos problemas da aprendizagem.

Além das questões pertinentes à formação do professor, observa-se no discurso educacional atual uma ênfase na necessidade de buscar a *profissionalização do professor*, um conceito chave para a atuação categórica deste profissional, que não tem vivido uma real valorização de seu trabalho. Diversos autores internacionais têm debatido a questão da profissionalização docente como um processo via ao fortalecimento da identidade do professor como um profissional (ALTET, PASQUAY, PERRENOUD, 2003).

No Brasil, também se verifica a importância dada a esse processo de profissionalização desde a promulgação da Lei 9394/1996, chamada Nova-LDB, que dispõe sobre a formação e o trabalho docente (GATTI, 2008).

Richter e Garcia (2006) advogam que a profissionalização docente é condição necessária para uma prática respeitável do professor, destacando que

a “preocupação em demonstrar a necessidade fática dessa profissionalização, para o professor e para a sociedade, passa pela instância do papel de um novo professor: um profissional emancipado” (p. 1).

Desse modo, segundo os autores, entendemos:

Profissionalização do professor como princípio de mudanças estruturais no próprio Estado, dado que a sua emancipação, num processo de interação dialética com o social, tanto é importante para o profissional que passará a ocupar um espaço sistemicamente delimitado como, ao mesmo tempo, adquire um caráter de essencialidade para a sociedade que terá definida as competências de um profissional que intervém no processo de formação dessa sociedade (RICHTER & GARCIA, 2006, p. 1).

Ainda de acordo com os mesmos autores, os docentes necessitam da sistematização de suas atividades, da regulamentação sobre suas funções, o que os distingue das outras classes profissionais. Além disso, “o processo identitário de classes pressupõe uma organização sistêmica onde o Direito (e a sua produção simbólica) possui um papel decisivo” (RICHTER & GARCIA, 2006, p. 5) para a identidade docente.

O processo de profissionalização docente será abordado de forma mais sistemática no terceiro capítulo dessa dissertação.

No que diz respeito à formação do professor, passa por ela também, a questão da identidade profissional adquirida por este trabalhador, de modo que a luta por seus interesses seja algo sistêmico e consoante às suas condições de trabalho. Essa luta pressupõe a superação da percepção do ensino como doação ou caridade, representação que interfere nas discussões sobre os direitos e deveres de formação e atuação profissional dos professores.

Nessa direção, Cunha (2005) nos aponta que o desenvolvimento profissional dos professores envolve a formação inicial e continuada, sendo que a segunda ocorre com o professor no exercício de suas atividades. Porém, segundo o autor, o modelo convencional de formação continuada dos professores vem sendo bastante questionado nos últimos anos, por ser considerado ineficaz à qualificação e avanços do trabalho docente. A discussão

das modalidades mais comuns de formação continuada atualmente em curso será realizada no capítulo 2.

Tendo em vista o cenário discursivo acima exposto, essa pesquisa orientou-se por meio de três eixos principais:

- o *mercado de formação docente*: a investigação sobre as tendências, modalidades e dinâmicas na formação continuada de professores;
- o movimento de *profissionalização dos professores*: um questionamento sobre a importância deste processo de constitucionalização e valorização da profissão docente;
- o *lugar do professor no processo de profissionalização do magistério*: de modo a enfatizar a relevância dos saberes dos professores e identificar a sua representação e seu papel na formação docente.

Deste modo, a presente pesquisa focaliza aspectos relativos ao funcionamento do mercado formativo dirigido aos professores (Nóvoa, 1999; Maués, 2003; Souza e Sarti, 2009, 2014) que se encontra aportado, sobretudo, em trocas simbólicas que dinamicamente constituem o campo educacional (BOURDIEU, 2005).

Segundo Souza e Sarti (2014) o mercado formativo de professores se configura como um mercado de *bens simbólicos* que são “produzidos, disputados e consumidos e, no qual, atos econômicos são transfigurados em atos simbólicos, legitimados por aqueles que detêm capitais considerados mais valiosos no campo educacional” (p. 96). Dessa forma, quem detém maior poder simbólico sendo mais valioso no campo da formação é o responsável por ela (Universidade), e quem possui o menor poder (professores), consome essa formação como forma de legitimar sua atuação profissional.

O campo da formação docente tem se apresentado como um grande filão econômico em meio à abundância de políticas e programas de formação continuada, tendo em vista as políticas, programas e discursos para sanar as deficiências da formação inicial e/ou capacitar os professores em exercício por meio da formação continuada.

Desse modo, os professores são o alvo de uma produção mercadológica designada ao consumo dos produtos ofertados pelos programas e modelos de formação continuada, por meio de cursos (de especialização, aprimoramento, aperfeiçoamento, reciclagem, entres outros), palestras, eventos, materiais pedagógicos e outros instrumentos e dispositivos afins, produzidos pelas Universidades públicas e privadas, por Editoras, consultorias e sistemas de ensino. Ao mesmo tempo se tornam produtos para os agentes formadores, que “vendem” a necessidade da formação desses professores às Secretarias de Educação, por meio de seus programas de formação continuada (SOUZA e SARTI, 2014).

O mercado formativo é aquecido por meio do fomento à formação continuada e novos dispositivos educacionais que, segundo Souza e Sarti (2014)

Essas estratégias têm como objetivo central melhorar a *competência profissional* dos (das) professores (as), tomando como pressuposto a inadequação ou insuficiência da formação inicial. Esta se tornou uma prática sistemática desenvolvida pelas Secretarias de Educação enquanto estratégia básica de melhorar a qualidade do ensino e lidar com o fracasso da educação pública (SOUZA & SARTI, 2014, p. 101).

No entanto, tal mercado tem sido alvo de críticas contundentes, pois, segundo Nóvoa (2011), a maioria dos programas de formação é de pouca utilidade para os professores, visto que, de maneira geral, são cursos generalistas voltados para o professor enquanto indivíduo, apenas como uma ‘atualização’ profissional, de maneira que não têm contemplado práticas baseadas no trabalho docente coletivo ou condizentes com a realidade escolar de cada professor.

Críticas como as realizadas por Zeichner (2000), Cunha (2005), Nunes (2001) e Salles (2004), e apontadas aqui sobre a formação continuada tradicionalmente oferecida aos professores nos instigam a conhecer experiências alternativas a esse respeito.

De acordo com Zeichner (2000), o desenvolvimento e implementação de políticas públicas educacionais que enfoque a formação do professor é

necessário e urgente. Nesse mesmo sentido, Nóvoa (2011) afirma que **ações mais efetivas de formação de professores** são aquelas organizadas pelos **próprios docentes**, por meio de um trabalho coletivo, com partilha e diálogo a respeito de suas práticas. Embora os autores falem de contextos diferenciados, Estados Unidos e Portugal, respectivamente, a mesma leitura pode ser feita no contexto brasileiro.

Desse modo, há a necessidade de pensarmos a questão do **lugar que os professores vêm ocupando na formação docente**, uma vez que, nos modelos atuais de formação, os próprios docentes têm tido um lugar menor, ficando em segundo (ou terceiro) plano acerca de sua formação.

A esse respeito, Sarti (2012) propõe uma forma de análise do cenário atual da formação dos professores por meio de um esquema de triangulação, que a autora denomina como triângulo da formação docente. Cada um dos três vértices desse triângulo é ocupado por agentes específicos: professores de Educação Básica; Universidades (especialistas formadores de professores); e o poder público (Estado como provedor e regulador das políticas de formação docente).

Segundo Souza e Sarti (2013)

Destaca-se o papel assumido pela universidade no mercado de formação docente, no âmbito do qual ela desempenha funções cada vez mais centrais, tendo em vista a elevação dos níveis de formação docente e a sofisticação teórica dos discursos a ela vinculados (p. 100).

Nesse modelo de formação, um “estreitamento das relações entre poder público e universidade para a formação docente revela-se, por exemplo, nos programas especiais de formação de professores em serviço” (SARTI, 2012, p. 330). Ou seja, verifica-se um maior destaque e proximidade entre os vértices do triângulo composto pelo Estado e pela Universidade: o primeiro criando as políticas formativas de professores, e o segundo, fornecendo o conhecimento e legitimando a formação direta aos professores (certificação), havendo muitas vezes, uma parceria entre Estado e Universidade na oferta da formação,

cabendo aos professores de carreira uma participação mais tímida, de inércia no âmbito da formação docente.

Diante do exposto, destacamos a importância em pesquisar modelos de formação que se diferenciem dos convencionais, buscando propostas que focalizam os professores como protagonistas na formação de seus pares, para que, dessa forma, estes possam assumir uma posição de destaque na formação continuada e serem também formadores.

1.1. Os Grupos de Formação: uma modalidade formativa diferenciada

Faz-se necessária uma breve apresentação e contextualização dos GFs, de modo que as características da modalidade formativa ocorrida no interior no GF, bem como a atuação do professor-formador e dos demais professores serão analisadas no capítulo 6 deste trabalho.

Os “Grupos de Formação” são uma iniciativa formativa que apontam para uma valorização dos professores diretamente envolvidos no trabalho nas escolas da rede municipal de ensino. Esses grupos apresentam características de uma formação continuada em serviço já que, segundo o documento da SME/FUMEC nº02/2012, os objetivos propostos referem-se à melhoria na capacitação dos professores, na possibilidade de trocas de experiências entre os mesmos, na possibilidade de discussões teóricas sobre a educação e sobre os conteúdos disciplinares. Os documentos a respeito do projeto enfatizam a importância da relação entre teoria e prática, entendida como via de considerar e valorizar os saberes dos professores e dos educandos para contribuir para o ensino/aprendizagem.

O Grupo de Formação (GF) de professores tem como membros participantes um professor-formador pertencente ao quadro efetivo de professores municipais, e professores de cada componente curricular que desejam compartilhar dos encontros de formação. O professor que almeja participar do grupo deve ter, em seu horário de trabalho, resguardado as horas para tal atividade sendo que, desta forma, não estaria na escola e sim reunido com o grupo.

Como esclarece a resolução SME/FUMEC nº02/2012, os GFs funcionam em horários preestabelecidos, em um determinado dia da semana. A atividade é remunerada correspondente a quatro horas/aulas.

Durante as reuniões semanais do grupo, espera-se que sejam realizadas reflexões e discussões acerca dos dilemas e das dificuldades da prática pedagógica e da problemática da educação, através da troca de experiências. Além disso, propor ações de trabalho e atuação didático-pedagógica, com temas e conteúdos de aula, metodologias, trabalhos interdisciplinares, além de incentivar a discussão além do grupo, levando para o ambiente escolar de cada professor.

Ressaltamos o trabalho do professor realizado no interior desses grupos, como formador de seus pares, de modo que essa proposta formativa distinga-se das modalidades mais convencionais de formação continuada docente, com as quais tivemos contato pela literatura pesquisada. Esses Grupos de Formação (GFs) mostram-se interessantes à medida que professores da rede de ensino são os coordenadores das atividades nele desenvolvidas, assumindo, assim, a responsabilidade pela formação de seus colegas.

Diante dessa proposta formativa, os Grupos de Formação mostram-se como uma modalidade de formação continuada diferenciada, presente no mercado de formação para professores. Ressaltamos como principal diferencial o fato de colocar em uma posição mais ativa e privilegiada os professores de educação básica na formação de seus pares.

Para apresentação e sistematização dos dados da pesquisa, o trabalho segue estruturado em duas partes, além da introdução e das considerações finais. A primeira parte do trabalho, referente à discussão dos conceitos e temas da pesquisa, está dividida em dois capítulos: o primeiro – Discutindo modalidades e práticas de formação continuada de professores no Brasil; e o segundo – O movimento de Profissionalização dos Professores. A segunda parte do trabalho, referente à análise dos dados da pesquisa, se divide em três capítulos: o terceiro capítulo aborda os procedimentos metodológicos – os passos da pesquisa; o quarto capítulo trata das políticas públicas municipais de formação continuada – a criação e o desenvolvimento dos Grupos de Formação por Componente Curricular; e o quinto capítulo trata da análise das entrevistas

realizadas pelo pesquisador, com os professores-formadores, e com os responsáveis pela seleção desses professores, intitulado “Os professores-formadores dos GFs: características e papéis desta função”. E por fim, as considerações finais: discutindo possibilidades e limites do trabalho do professor-formador na formação continuada docente.

2. DISCUTINDO AS MODALIDADES E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL.

Podemos definir o termo *formação* como um processo de aprendizagem que “requer compreender as múltiplas relações dos diversos conhecimentos nas dimensões ideológicas, políticas, sociais, epistemológicas, filosóficas e/ou da área específica do conhecimento que se quer aprender” (ALVARADO-PRADA, FREITAS e FREITAS, 2010, p. 369). A formação dos sujeitos ocorre no âmbito de constituir-se em todos os sentidos relativos à formação humana, e ainda, a vida social, por meio das aprendizagens diversas que ele realiza na interação com o contexto em que vive. Todas essas aprendizagens competem para a constituição de sua atuação como profissional.

A formação, como um caminho de diversas possibilidades, permite às pessoas que o transitam desenvolver-se, construir as relações que as levam a compreender continuamente seus próprios conhecimentos e os dos outros e associar tudo isso com suas trajetórias de experiências pessoais. Assim, a formação docente é uma contínua caminhada dos profissionais da educação, em cujo caminhar atuam todas as suas dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, próprias de seres integrais e autores de sua própria formação (ALVARADO-PRADA, FREITAS e FREITAS, 2010, p. 370).

Quando falamos especificamente da formação de professores, nos remetemos a um grupo de pessoas que iniciaram sua formação para atuação em seu campo de trabalho desde a idade escolar, ou seja, desde o momento em que eram estudantes. Porém, o início de fato de sua profissionalização se dá quando essas pessoas, ao ingressarem na universidade, irão adquirir conhecimentos e uma titulação que lhes possibilitarão e permitirão desenvolver suas atividades laborais como professores.

Neste sentido, a formação de um profissional constitui-se como um processo que se inicia mesmo antes da formação inicial e prossegue ao longo da sua atuação profissional, portanto, revelando-se como um processo em

movimento. A ideia de que a formação ocorre ao longo da vida vem ganhando destaque nos últimos tempos e vem se impondo como um paradigma para a formação profissional e, neste sentido, também para a formação de professores (SARTI, 2013).

Para privilegiar a discussão sobre os aspectos e características da formação continuada docente, iremos nos ater às modalidades e práticas mais comuns no Brasil. Nos últimos anos, têm surgido diversos cursos e programas de formação continuada docente em diversas instituições no Brasil (ALVARADO-PRADA, 2007; GATTI, 2008). Essas modalidades de formação – cursos de capacitação, reciclagem, aprimoramento, aperfeiçoamento ou especialização – a cada momento histórico, recebiam uma denominação no intuito de promover *algo que faltava* aos professores na formação inicial e que, considerava-se, gerava a ineficácia em seu trabalho (MARIN, 1995). O que se percebe na proposição desses cursos, é que, muitas vezes, desconsideram os saberes dos professores. Em grande parte dos casos, outros profissionais (consultores universitários, psicólogos, fonoaudiólogos, entre outros profissionais) são os responsáveis por elaborar e implementar a formação (ALVARADO-PRADA, FREITAS e FREITAS, 2010, HYPOLITTO, 2000).

Um resgate histórico sobre o movimento da formação continuada no Brasil é necessário, pois reconhecemos que a formação continuada de professores corresponde a um processo construído ao longo de anos, por meio de políticas estatais, pesquisas acadêmicas e reivindicações dos professores, conforme aponta Gatti (2008).

Importante considerar que as políticas públicas de formação continuada de professores no Brasil têm sido atreladas à ideia de uma pretensa má formação inicial docente e fazem ecoar o "*argumento da incompetência*" dos professores, sendo eles responsabilizados pelos baixos desempenhos escolares dos alunos (SOUZA, 2006). Isso também é destacado por Gatti (2008), apontando que a educação continuada é o "suprimento de uma formação precária pré-serviço" (p. 58) e no intuito de melhor formar o professor em sua atuação devido à "precariedade da formação de professores em nível de graduação" (p. 58). Além disso, partem do discurso de que "os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada

base para sua atuação profissional” (p. 58). Desse modo, é necessário criar medidas compensatórias, e não exatamente de aperfeiçoamento, para a execução de trabalho docente de maneira eficaz (GATTI, 2008).

A fim de sanar a problemática da formação docente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN), estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dentre elas define como deverá ser a formação dos profissionais da Educação e, ainda, a promoção da formação inicial, continuada, a capacitação e o aperfeiçoamento dos profissionais do magistério. Essa foi uma importante política que se tornou “um divisor de águas” na formação de professores (LDB nº9394/1996; BORGES, AQUINO & PUENTES, 2011; MAUÉS, 2004).

A LDBEN/96 previa ainda um regime de colaboração entre a União, os Estados e Municípios quanto à promoção da formação docente. Desse modo, diversas políticas estaduais e municipais têm sido implementadas no Brasil, alguns modelos mais eficazes, outros nem tanto (GATTI, 2008).

Gatti (2008), ao analisar as principais políticas implementadas no Brasil entre 1996 e 2006, verificou a intenção em promover a formação continuada em dois sentidos: primeiro, a reformulação ocasionada pelas inovações tecnológicas; segundo, pelos problemáticos desempenhos escolares de grande parte da população. Desse modo, “políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações” (GATTI, 2008, p. 62).

Ainda, segundo a pesquisadora, um novo fator aparece nas preocupações das ações governamentais quanto à formação docente. Com a intenção de formar os professores de uma forma mais aligeirada e abrangendo um número maior deles, a formação à distância têm sido um mecanismo muito utilizado (GATTI, 2008). No entanto, o que se questiona atualmente é a qualidade dos cursos de formação continuada que se proliferaram nos últimos anos no Brasil. Além disso, a preocupação voltada aos formadores de professores: que tipo de formação têm tido os responsáveis por formar professores?

Outra pesquisa coordenada por Gatti (2011) apresenta um relatório das ações e modalidades de formação continuada de professores mais desenvolvidas por estados e municípios brasileiros nos últimos vinte anos, desde a década de 1990 até o ano de 2010. A pesquisadora enfatiza que, de modo geral, as políticas educacionais brasileiras consideram os professores como agentes fundamentais na construção de conhecimento na sociedade, mas, para que isso ocorra, partem da ideia de que é preciso melhorar a formação dos professores e dos formadores de professores.

Neste sentido, Davis et. al (2011) sinaliza que, nas últimas décadas, muitos programas de formação continuada tornaram-se objetos de pesquisa devido ao seu enorme desenvolvimento por parte das políticas educacionais. Considerando, portanto, a formação continuada como um dos temas de debate na universidade, muita resistência ainda permanece na ação de formar professores. Porém, há o reconhecimento de que mudanças têm sido realizadas nas políticas e práticas de formação, e que é preciso conhecê-las para compreender em que medida essas novas ações avançam, ou se restringem com a relação à formação continuada de professores (IMBERNÓN, 2010).

A esse respeito, Pontuschka et. al.(2009) destaca que a questão do reconhecimento de mudanças necessárias na formação continuada para o trabalho docente é fundamental na Educação. Desse modo, a formação continuada de professores tem sido objeto dos atuais debates acadêmicos e também contemplada nas reformas educacionais, “impondo um aprofundamento da reflexão acerca da natureza e dos objetivos dos cursos de formação desses profissionais” (p. 89). Ainda, destacamos que, segundo Pontuschka (2009), as novas abordagens que se centram na concepção da formação como um processo permanente, marcado pelo desenvolvimento da capacidade reflexiva, crítica e criativa, podem conferir ao professor maior autonomia na profissão, elevando seu estatuto profissional.

A respeito da formação continuada docente no Brasil, Cunha (2005) aponta que “o desenvolvimento profissional continuado a que todos os educadores têm direito envolve formação inicial e continuada, sendo que a segunda ocorre com o professor no exercício de suas atividades” (p. 09). Porém, o autor demonstra que o modelo mais convencional de formação continuada dos

professores tem sido bastante questionado nos últimos anos, por ter se mostrado ineficaz ao trabalho docente na medida em que pouco considera a prática do professor.

As ações voltadas para a formação continuada têm se constituído mais como uma forma de sanar as deficiências da formação inicial, considerada muitas vezes como precária e responsabilizada como uma das mazelas da educação. Deste modo, propostas mais eficazes no sentido de contribuir de fato para o trabalho docente, pouco tem sido efetivadas (DAVIS et. al., 2011).

De acordo com Alvarado-Prada (2007), para ser adequada e condizente com o trabalho docente, a formação continuada deve valorizar os saberes dos professores, levando em consideração os objetivos e anseios destes durante o processo de formação e, ainda, deve ser inserida em seu campo de atuação de modo a fazer parte da sua carga ou jornada de trabalho, ou seja, uma formação continuada em serviço (ALVARADO-PRADA, 2007).

Bottega (2007) destaca dois modelos divergentes de formação continuada. Um primeiro modelo mais tradicional, orientado por “cursos esporádicos aos professores” (p. 175) com a dimensão de ‘dar-lhes algo’, de modo a ensinar algum procedimento pedagógico. O segundo modelo seria um “projeto de formação continuada” (p. 175) desenvolvido em médio ou longo prazo, no âmbito do qual o docente teria uma maior participação e envolvimento com a realização de atividades práticas relacionadas ao cotidiano. Esse segundo modelo seria realizado em etapas, favorecendo a reflexão e a discussão do fazer pedagógico.

Segundo a pesquisa realizada por Davis et. al. (2011), as modalidades de formação continuada mais convencionais oferecidas aos professores também se dividem em dois grandes grupos: o primeiro centra a atenção no sujeito professor; o segundo “não mira o desenvolvimento do professor individualmente considerado, e sim aquele das equipes pedagógicas” (p.15) decorrentes do interior das escolas (ver quadro 02). Contudo, a pesquisadora enfatiza que essas duas modalidades não são excludentes.

Modalidade de formação continuada - DAVIS, NUNES e ALMEIDA (2011)	
1. As que centram na figura do professor:	✓ Como forma de preencher os déficits da formação inicial. ✓ Regulada pelo ciclo de vida profissional.
2. As que centram no desenvolvimento de equipes escolares:	✓ O coordenador pedagógico como principal responsável. ✓ Legitimar e fortalecer a escola como locus da formação contínua e permanente.

Quadro 01: Modalidade de formação continuada – Org. BUDIN, 2014.

Para Davis et. al. (2011) o primeiro modelo apresenta o enfrentamento de problemas e crises pessoais dos professores, e políticas públicas que melhor organizem a adaptação a carreira docente. Portanto, os projetos de formação continuada precisam contemplar diversos fatores para que possam oferecer múltiplas soluções aos problemas detectados. A respeito desse modelo, Davis (et. al.) destaca que ele tem se orientado com a ideia de que a formação continuada deve ser útil ao professor, de modo a oferecer oportunidades de desenvolvimento profissional, mas também pessoal.

No entanto, esse modelo centrado no professor não possibilita a troca entre os docentes, portanto, impede a transformação da cultura docente, uma vez que suas ações incidem de maneira individual e não coletiva (DAVIS, et. al., 2011). No que se refere à segunda abordagem de formação continuada, ela explica que algumas políticas públicas de formação têm transferido para as escolas partes fundamentais do desenvolvimento profissional do professor.

Para Davis (et. al. 2011) “há processos de formação continuada de professores que consideram outros aspectos, como a atenção ao clima de colaboração entre os professores” (p. 25) e, além disso, destaca que a participação dos professores pode e deve acontecer durante todo o processo formativo, afinal “isso implica considerar as opiniões dos professores e, sobretudo, ouvi-los falar dos problemas que enfrentam quando se veem diante

de práticas inovadoras” (p. 25) e que portanto, o apoio por parte dos pares é fundamental.

Deste modo, Davis (et. al., 2011) ressalta que, em oposição ao primeiro modelo que centra na figura do professor (uma formação mais individualizada), existem os modelos nos quais a formação continuada é concebida sempre em termos coletivos, ou seja, as ações e práticas se realizam em grupo. A autora denomina essa atividade como colaborativa, na qual os professores reúnem-se para diversas atividades atinentes ao seu trabalho, como pesquisar, estudar, propor modificações nos conteúdos trabalhados, elaborar planos de ensino/aprendizagem, refletir sobre metodologias de trabalho e avaliações dos alunos, entre outros temas.

Essa modalidade de formação continuada assume que há, por parte dos professores, questionamento constante acerca de sua prática pedagógica, de modo que privilegia a interação nos próprios locais de trabalho. É aí que o corpo docente deve, em conjunto, definir o tipo de formação que almeja, especificando sua finalidade e sua forma de implementação. Desse modo, a formação continuada deve ocorrer primariamente nas instituições de ensino ou nas demais dependências do sistema educacional (DAVIS, et. al., 2011, p. 25).

Por fim, Davis (et. al., 2011) conclui que há uma gama de programas de formação continuada para os professores, que vão desde ações para o espaço da sala de aula até o universo mais amplo da educação no âmbito social, político e econômico. Ressalta que o campo da formação continuada docente está longe de ser bem desenhado, pois nele atuam uma diversidade de atores, com ideologias que “defendem modelos que privilegiam aspectos muito diversos da profissão” (p. 27).

Desse modo, com o que apresentamos até ao momento, temos como panorama diversas práticas e modalidades de formação continuada, contudo, as mais frequentes têm sido aquelas pontuais, em curto período, e que desconsideram os professores no processo formativo. Porém, destacamos que têm emergido várias expectativas em modalidades alternativas de práticas de

formação contínua por parte de pesquisadores e professores no sentido de oportunizar outros modelos (ALVARADO-PRADA, 2007, BOTTEGA, 2007, DAVIS et. al., 2011). Neste sentido, Leão (2007) afirma que “os sistemas devem priorizar a oferta de formação continuada dentro da lógica do projeto educacional e não de forma esporádica e fragmentada, como ocorre atualmente” (p. 20).

Críticas a esse processo de formação continuada tradicionalmente oferecida aos professores são realizadas por diversos autores como Mendes (2002), Cunha (2005), Prada (2007) e Nóvoa (2011); e nos instigam a conhecer experiências alternativas a esse respeito.

Seguindo o propósito de Salles (2004), apresentamos autores que remetem a essa ideia de valorização do professor e de sua prática docente. Salles (2004), neste sentido, aponta a impossibilidade de separar a prática docente da formação continuada em serviço. Deste modo, é necessário analisar os diferentes aspectos relacionados à prática educativa, além da efetivação de políticas públicas educacionais que possibilitem concretizar uma formação diferenciada e específica, afinal, nenhuma prática educativa é generalista, portanto, não se justifica ser realizada fora do seu contexto político e ou social.

Nessa mesma direção, Nunes (2001) ressalta que a formação do professor deve basear-se na valorização do mesmo, devendo partir dos saberes desses docentes, como as práticas pedagógicas e as experiências acumuladas. Embora essas práticas não se desvinculem das teorias por eles apreendidas e refletidas, é por meio de uma releitura e de adequação das diversas teorias, que os professores realizam o seu trabalho no cotidiano escolar.

Assim sendo, uma atitude fundamental para o exercício profissional docente é a formação continuada, como caminho para melhorar a prática pedagógica por meio da busca de novos conhecimentos. Para que para a formação docente seja permanente, e tenha em vista um trabalho social e humanizado, é preciso desenvolver pesquisas e novas políticas a esse respeito (DASSOLER & LIMA, 2012).

O que observamos nos estudos realizados sobre a formação docente é que, como Zeichner (2000) já havia ressaltado, ela “[...] não recebe a importância devida para que se façam as coisas que precisam ser feitas, que podem ser

feitas” (p. 14). Além disso, para o autor, a formação docente não é só um problema de governo ou de políticas, mas também o fato da ausência de espaços para realizar a formação, ou seja, espaços e momentos reservados para a formação continuada atrelados ao trabalho docente.

Nessa direção, o desenvolvimento de políticas públicas de formação continuada com estratégias que enfoquem o educador é urgente e fundamental. Nesse sentido, Nóvoa (2011) nos ajuda a refletir sobre formação ao afirmar que o trabalho docente é complexo e exige mais que uma somatória das competências individuais de cada professor, sendo, portanto, necessário pensar num trabalho coletivo de fato, onde os professores formem uma equipe pedagógica.

As experiências mais interessantes de formação estão organizadas em torno de professores fortemente comprometidos com a profissão. São professores que querem evoluir e que se juntam com os colegas para refletirem sobre o seu trabalho. As sessões de formação são coordenadas por profissionais competentes e prestigiados, que merecem o respeito de todos. [...] A bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. O que dá sentido à formação é o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas e a procura *coletiva* das melhores formas de agir (NOVOA, 2009, p.72) [Grifo do autor].

Alvarado-Prada (2007) enfatiza que, para que isso aconteça, é preciso que a formação continuada de professores se dê em serviço. Este é outro aspecto referente a estratégias alternativas para a formação continuada docente, também apontado por Salles (2004), pois, à medida que a formação continuada ocorre em serviço, espera-se que os professores se constituam como sujeitos no próprio processo de construção de conhecimentos sobre e para o ensino. Ou seja, o professor parte da sua ação prática cotidiana para relacioná-la com os conhecimentos adquiridos em momentos oferecidos pela formação continuada.

Segundo Alvarado-Prada (2007), a formação continuada dos profissionais da educação é uma necessidade para atender às exigências do cotidiano de seu exercício profissional, para “construir conhecimentos sobre ela, e transformar as práticas cotidianas dos professores” (p.5). Mas, para tanto, “requer-se a criação

de espaço para o estudo, análise e socialização da formação continuada entre os próprios docentes” (p. 5).

Autores como Nóvoa (2011) sinalizam que esses espaços de formação podem ser a própria escola. Mas, também, espaços que oportunizam aos professores o trabalho em grupo, o trabalho coletivo, como espaço de debates, socialização dos trabalhos e discussão a respeito da educação em geral (ALVARADO-PRADA, 2007).

Às vezes, se esse espaço se configurar exclusivamente como o espaço da escola, ele pode ser também limitador, ao passo que reúne somente os profissionais que trabalham naquele local, conhecem aquela realidade, mas não conseguem vislumbrar outras possibilidades de trabalho, de relação com os colegas e com os alunos (ALVARADO-PRADA, 2007). Quando os professores têm contato com professores de outras escolas, de outras realidades, isso lhes pode proporcionar reflexões até então não imaginadas; possibilita-lhes conhecer novos e outros modelos de trabalho que podem ser aplicados à sua realidade, mas que estavam desconhecidos. Alvarado-Prada (2007) enfatiza que os professores, no cotidiano escolar, “rotinizam suas práticas, sendo necessário, para transformá-las, construir novas relações de espaços, tempos, pessoas e conhecimentos” (p. 5).

Assim, faz-se necessário, também, retirar o professor do 'isolamento' da escola e trazê-lo para o trabalho em equipe, de forma a proporcionar-lhe momentos de reflexão coletivos, para que possam refletir, mediante a discussão dos conhecimentos derivados das experiências de cada um (ALVARADO-PRADA, 2007).

Segundo Costa (2004), as modalidades de formação continuada mais recentes têm considerado o professor reflexivo como eixo da formação. Schön (1992) aponta para essa necessidade do professor refletir sobre sua prática, e o local atribuído a essa reflexão tem sido o próprio espaço escolar.

Tal perspectiva rompe com a concepção clássica de formação continuada muitas vezes concebida como um meio de acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas. É entendida como um trabalho reflexivo da prática docente, como uma forma de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e

profissional em interação mútua com a cultura escolar, com sujeitos do processo e com os conhecimentos acumulados sobre a área da educação (COSTA, 2004, p. 70).

No entanto, Alvarado-Prada (2007) ressalta que o tempo que os profissionais gastam em sua formação acaba sendo mais um dever do que um direito e, ainda, se trata mais de uma exploração como trabalhadores, em horas a mais de trabalho, do que de uma valorização do magistério; o que é contrário do previsto em lei (LDBEN, 1996), pregado por políticas públicas e defendido por inúmeros discursos de pesquisadores e de instituições acadêmicas.

Por fim, de acordo com Alvarado-Prada (2007),

Propomos a **formação continuada de professores em serviço** entendida como uma formação contínua, no e a partir do cotidiano profissional docente e que seja realizada no local de trabalho, ou seja, na instituição escolar, onde acontecem e mudam as relações dos diversos componentes da instituição escolar; sejam tomados como conteúdos de formação situações do cotidiano profissional, constituídas em objetos de pesquisa-formação; sejam realizadas no tempo de trabalho docente e, em consequência, remuneradas (ALVARADO-PRADA, 2007, p. 115).

Para Alvarado-Prada (2007) esta modalidade de formação não exclui outras formações externas, como cursos, oficinas, palestras, seminários, congressos, que também são capazes de favorecer a elaboração de novos conhecimentos por parte dos professores. Mas alerta que “esta formação continuada em serviço implica novos pensamentos que transformam concepções e práticas políticas, acadêmicas e de construção de conhecimentos” (p. 115), que tem como intuito a socialização dos saberes e experiências docentes e o fortalecimento da valorização do contexto escolar e do trabalho docente.

Finalizando, destacamos uma questão muito importante para o debate da formação docente atrelada à profissionalização do magistério. No documento “O Desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina” (BALZANO, 2007), os representantes dos vários órgãos e instâncias que participaram do

Seminário Internacional sobre Políticas de Profissionalização Docente (promovido pelo Consed, MEC e UNESCO, no Rio de Janeiro em 2006), juntamente com os representantes de professores e pesquisadores da Educação, apresentaram sete principais desafios para a valorização da profissão docente a serem enfrentados pelo Brasil nos próximos anos. Destacamos o primeiro: “construção coletiva de uma política nacional de profissionalização dos educadores que contemple: • qualidade nos programas de formação inicial e continuada” (p. 52).

Desse modo, conforme o apontado, as políticas públicas educacionais devem priorizar a valorização e a formação de professores, refletindo sobre as melhorias na formação inicial para que a formação continuada não seja fadada a ser uma forma de sanar uma formação inicial deficiente, e sim, faça parte de um processo de desenvolvimento profissional do docente.

O que queremos destacar é que a formação de professores constitui-se com um movimento de exigências e aspirações para melhorias no trabalho docente. É por meio de pesquisas acadêmicas, reivindicações dos professores e criação de políticas públicas que se poderá atingir as melhorias almejadas para a Educação de forma geral. Porém, sabemos que

A legislação não nasce do nada, como inspiração ou *insight* momentâneo, por desejo deste ou daquele; é resultante de um processo histórico em que ações se desenvolvem e criam impasses e questionamentos pela forma como são praticadas, o que pode gerar movimentos de vários segmentos sociais, movimentos que são levados aos órgãos reguladores, que se podem mostrar mais ou menos atentos ou interessados nas questões levantadas, e que, em situação de negociação em contexto político, procuram criar balizas onde elas não existiam ou reformular orientações quando estas parecem não mais atender às condições de qualidade pensadas para as atividades desenvolvidas (GATTI, 2008, p. 68).

Desse modo, a formação continuada de professores faz sentido quando esta se realiza na intenção de possibilitar o desenvolvimento profissional docente, ou seja, possibilite uma ampliação dos conhecimentos teóricos, estabelece uma relação com a prática cotidiana, e se faz presente em “novas” ou “outras” posturas e ações do professor na atuação pedagógica, concebendo

a escola como um espaço formativo e valorizando os saberes docentes com capacidades de produzir e gerar conhecimento por meio do trabalho em equipes do corpo docente. Caso contrário, serão de pouca utilidade os programas e modelos de formação continuada que continuem a ver o professor de maneira isolada, incapaz, reproduzidor de técnicas de ensino, sanando as dificuldades da formação inicial e capacitando-os para lidar com os dilemas da educação.

Assim sendo, são necessários o suporte e o acompanhamento aos professores em programas de educação continuada por parte do Estado (GATTI, 2008). E um maior investimento e atenção aos programas de formação inicial de professores, devendo estes serem mais qualificados e condizentes com a prática educativa (GATTI, 2008, 2010, 2011; SOUZA, 2006), ficando para a formação continuada o que é de dever: o aperfeiçoamento da prática e a especialização dos saberes. Desse modo, fica evidente a importância da formação contínua em serviço, afinal, “a formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valiosos” (GATTI, 2010, p. 1375).

3. O MOVIMENTO DE *PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES*: UM DEBATE SOBRE A IMPORTÂNCIA DESTE PROCESSO NA CONSTITUCIONALIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE.

“(...) um professor não pode se tornar competente naquelas facetas sobre as quais não tem (...) ou não pode tomar decisões e elaborar juízos arrazoados que justifique suas intervenções” (Gimeno Sacristán, 1989)

Com o propósito de discutir o lugar que os professores de educação básica ocupam ou podem ocupar atualmente no campo educacional, especialmente no que se refere à formação docente, elaboramos uma discussão a partir de alguns autores que exploram temáticas relativas à profissionalização docente. A profissionalização tem sido considerada por diversos autores como caminho de fortalecimento do magistério e, portanto, como possibilidade para que os professores assumam um lugar mais ativo na formação de seus pares, em que pesem possíveis contradições presentes nesse processo (GOODSON, 2008; NÓVOA, 2009, 2011; IMBERNÓN, 2010, LÜDKE & BOING, 2004, TARDIF, 2013; SARTI, 2013).

O movimento de profissionalização do magistério, segundo Shiroma e Evangelista (2010, p.1) refere-se ao desenvolvimento profissional dos professores, por meio de processos de formação inicial e continuada, resultando na construção de sua identidade profissional.

A profissionalização docente vem sendo discutida a partir de duas perspectivas. A primeira considera a profissionalização como processo de formação profissional do professor, ou seja, como algo inerente ao desempenho profissional docente, que requer uma sólida formação inicial e uma continuidade formativa ao longo de sua atuação; já a segunda mostra-se mais atenta ao processo histórico de construção da docência, identificando as transformações sofridas pelos docentes e suas lutas por melhores condições de trabalho diante da precarização sofrida ao longo do tempo (SHIROMA E EVANGELISTA, 2010).

Segundo Goodson (2008) “no campo da educação, podemos investigar o poder de reestruturação das práticas de ensino e das atividades dos grupos

profissionais a vários níveis” (p. 209) compreendendo, desta forma, as ações práticas dos professores como um campo de pesquisa. Ainda de acordo com o autor, entende-se o processo de profissionalização docente, como a maneira pela qual se busca o reconhecimento e *status* para o grupo profissional dos professores, por exemplo, por meio do projeto de “academização” dos profissionais de ensino e a valorização das atividades desenvolvidas por eles.

Neste texto, a discussão sobre a profissionalização docente será dividida em dois momentos: primeiro, realizaremos a discussão sobre o processo da profissionalização docente, reunindo a perspectiva apresentada por diversos autores que focalizam a contribuição da profissionalização para a atuação e desenvolvimento profissional do professor. Caracterizaremos algumas das ações que legitimam as profissões e o modo como a docência se afina com essas características profissionais.

No segundo momento, proporemos uma discussão referente aos saberes e conhecimentos profissionais dos professores, que são pressupostos para a profissionalização, afinal este conhecimento específico é o que distingue os professores de educação básica de outros profissionais da educação.

Além disso, faremos a apresentação e o posicionamento a respeito da profissionalização docente no Brasil e o papel dos professores neste movimento de profissionalização, como ele tem sido impulsionado por meio de políticas públicas, pela pesquisa acadêmica e pelos movimentos de lutas de melhores condições de trabalho pelos próprios professores.

3.1. Os elementos da profissionalização docente

O movimento de profissionalização docente tem sido alvo de um número crescente de pesquisas nos últimos anos (WEBER, 2003; EVANGELISTA E SHIROMA, 2003, 2010; LÜDKE & BOING, 2004; FREITAS, 2002; GOODSON, 2008; IMBERNÓN, 2010; NÓVOA, 2011; SARTI, 2013; TARDIF, 2013).

O conceito de profissão assume significados diferentes em determinados contextos. A tradição anglo-saxônica enfatiza a distinção entre uma profissão e um simples ofício, posto que o desempenho da primeira exige conhecimentos específicos e mais elaborados, como, autonomia e controle sobre seu trabalho, gerenciado e organizado em equipes, além de um código de ética profissional que regularize a atuação profissional (FREIDSON, 1998; ALTET, PAQUAY e PERRENOUD, 2003).

Com a proposta de fazer uma análise a respeito do que diversos pesquisadores vêm debatendo sobre profissionalização docente, realizamos uma pesquisa por meio dos estudos de Contreras (2002), Goodson (2008), Imbernón (2010), Nóvoa (2011). A partir desse estudo, destacamos cinco características entendidas como condições essenciais para a profissionalização dos professores: *a autonomia profissional, o controle do trabalho, a detenção de um conhecimento específico, o trabalho coletivo dos professores, o credenciamento e criação de um código de ética.*

A discussão a respeito da profissionalização docente dar-se-á por meio da identificação do que os autores entendem como elementos característicos das profissões. No entanto, essas características profissionais são entrelaçadas, como por exemplo, a autonomia e o controle sobre o trabalho; e devido a esse estreitamento, torna-se difícil a segmentação das características. Porém, a tentativa de, por ora, separá-las é para melhor sistematizar e auxiliar na compreensão do que se percebe a respeito destes atributos profissionais que o grupo de professores deve possuir.

De acordo com Imbernón (2010), historicamente, a profissão docente caracterizava-se pelo estabelecimento de alguns traços em que predominava o conhecimento objetivo, das disciplinas. O saber era o suficiente para a capacidade de ensinar. Porém, no decorrer das mudanças na sociedade global, apenas o conhecimento formal e o ato reprodutivo do professor ao ensinar seus conhecimentos não bastam para exercer essa ocupação. Passou a ser preciso desenvolver uma série de mecanismos que se relacionam ao bom andamento de uma aula, dentre estes a autonomia para tomar decisões. Neste sentido, “para ser um profissional é preciso ter autonomia, ou seja, poder tomar decisões sobre os problemas profissionais da prática” (IMBERNÓN, 2010, p. 13).

Ainda segundo Imbernón (2010) podemos entender

A profissão como uma exigência da redefinição da contribuição da produção, como um meio para adquirir maior identidade social, como um critério de redistribuição de poder, como um processo para aumentar a qualidade produtiva, como um pressuposto para a proteção do coletivo, como um processo de constante mudança profissional, como obtenção da proteção da lei... (IMBERNÓN, 2010, p. 27).

As situações apresentadas por Imbernón (2010) são necessárias aos professores, e algumas delas já vivenciadas por eles, como o trabalho em grupo e uma busca constante de mudança e aperfeiçoamento profissional. No entanto, os atributos mencionados, como o poder e a uma maior identidade social são essenciais para a profissionalização docente, mas ainda não foram adquiridos pelos professores de educação básica.

Tendo como referência Goodson (2008), observa-se que na profissionalização docente é necessária a transposição do profissionalismo clássico (centrado no conhecimento teórico acadêmico) e do profissionalismo prático (situado nas práticas pedagógicas cotidianas) para um profissionalismo em princípios (que una as práticas profissionais e os estudos teóricos).

Desta maneira, o profissional docente que se baseia em princípios seria dotado de sete componentes: 1º - Discussão dos propósitos sociais e morais, e do valor daquilo que se ensina; 2º - Responsabilidade sobre os alunos; 3º - Culturas de colaboração para resolver os problemas da prática profissional; 4º - Heteronomia ocupacional, de modo que os docentes trabalhem com autoridade, mas de forma aberta e colaborativa; 5º - Cuidado ativo, reconhecendo as dimensões emocionais do ensino; 6º - Aprendizagem contínua realizada com o próprio saber especializado e com os padrões da prática profissional; e, 7º - Reconhecimento da complexidade das tarefas, do *status* e das recompensas (GOODSON, 2008).

Assim sendo, o professor de educação básica pode ocupar um lugar mais expressivo na formação docente, a fim de que se possa possibilitar o desenvolvimento dessa ocupação em uma profissão. A seguir, faz-se uma

discussão mais demorada acerca dos cinco elementos por nós considerados como necessários para a profissionalização docente, entre os quais aparecem permeados os sete componentes propostos por Goodson (2008).

A autonomia profissional dos professores

De acordo com os estudos realizados referentes à profissionalização (FREIDSON, 1998; ANGELIN, 2010; DASSOLER & LIMA, 2012), a autonomia profissional é considerada como a principal característica de um grupo profissional. Afinal, os profissionais são capazes de definir e delimitar suas funções e estabelecer os atributos e qualificações necessários para desempenhar seus papéis. Na medida em que os profissionais conseguem ter autonomia em seu trabalho, isto torna a sua ocupação, não um mero desempenho técnico e físico, mas uma concepção intelectual e reflexiva acerca do seu trabalho (DASSOLER e LIMA, 2012).

A autonomia profissional atua como um poder da ocupação para atribuir ao trabalhador um status profissional (FREIDSON, 1998), ou seja, uma ocupação constitui-se como uma profissão quando ela possui saberes legitimados por aqueles que a desenvolvem, e desta forma, o controle do conhecimento e dos atributos profissionais são partilhados pelos que realizam o trabalho.

Essa leitura faz-se também ao grupo dos professores. Quando os professores tiverem autonomia sobre o seu trabalho, poderão tornar-se, de fato, um grupo profissional. As funções desenvolvidas pelos professores, muitas vezes seguem padrões e determinações do Estado ou dos pesquisadores e grupos acadêmicos. Essa situação de dependência reflete-se na atuação profissional do professor, sendo este entendido com um técnico que executa o trabalho pré-determinado, não sendo considerado capaz de produzir e desenvolver as competências, habilidades e atributos necessários para sua função (LÜDKE e BOING, 2004).

De acordo com esta visão, o professor é tratado como um simples funcionário que desempenha as funções estabelecidas por outros. Lüdke e

Boing (2004) denominam essa situação como sendo de “funcionarização” dos professores, onde a autonomia docente é retirada e posta em “xeque” a profissão docente, uma vez que seu trabalho é controlado pelas instâncias superiores de ensino (Secretarias, Diretorias, Supervisores, entre outros).

Em oposição a essa visão que fragiliza a posição dos professores, muitos pesquisadores (como TARDIF & LESSARD, 2008; TARDIF, 2010, GAUTHIER, 1998; MONTEIRO, 2001; IMBERNÓN, 2010) têm apresentado os saberes docentes como predicados para o desenvolvimento do trabalho profissional do professor e colocado os professores de educação básica como foco de suas pesquisas, demonstrando que eles são capazes de produzir conhecimento e de tomar as decisões a respeito do seu trabalho.

Contreras (2002) propõe uma discussão sobre a importância da profissionalização docente, indicando os traços do profissionalismo e apresenta a docência com indicativos de uma sub-profissão. O autor destaca duas características primordiais para a profissionalização docente: o controle sobre o conhecimento e a autonomia sobre o profissionalismo.

O profissionalismo, como reivindicação para o trabalho do professor, parte do pressuposto de que os professores têm direitos sobre seu próprio trabalho, no sentido de uma “autonomia profissional”. Desta maneira, os próprios professores devem reconhecer-se como profissionais capazes de reivindicar melhores condições de trabalho, sem “estranhos” nas decisões a atuações profissionais (CONTRERAS, 2002). Deste modo, os professores de educação básica são capazes de atuar na definição do que lhes é próprio em seu trabalho, suas metas e procedimentos relativos à docência.

Outro destaque apresentado por Contreras (2002, p.57), com base em Hoyle (1980), é que “é essencial ao profissional ter a liberdade para realizar seus próprios juízos com respeito à prática apropriada”. O que nos remete aos saberes profissionais dos docentes, de modo que os professores são capazes de desenvolverem os procedimentos mais apropriados para cada situação e contexto em que se inserem. Ideias relativas aos saberes docentes serão retomadas mais detalhadamente na parte seguinte deste trabalho.

Além do que foi indicado por Contreras (2002), uma característica interessante apresentada por Freidson (1998) é a *autorregulação*, que se apresenta como meio de conferir autonomia e conhecimento específico para cada profissão, uma vez que o próprio grupo de profissionais é capaz de gerir e controlar o seu próprio trabalho. Sendo assim, os professores também devem possuir esta autorregulação, ou seja, poder regular seu trabalho sem a interferência e ação externa, estabelecendo e averiguando suas próprias ações no ensino/aprendizagem.

Ainda sobre a autonomia docente, Nóvoa (2011) propõe ser "preciso passar a formação de professores para dentro da profissão" (p. 18). Deste modo, **os professores teriam um lugar predominante na formação dos seus colegas**, o que lhes conferiria uma maior independência na formação e no exercício da profissão docente. Afinal, os professores seriam capazes de atuar na formação de seus pares, de acordo com as necessidades específicas da profissão, aproximando os conhecimentos pedagógicos acadêmicos dos conhecimentos da prática profissional.

Sendo assim, o distanciamento entre os discursos e as práticas pedagógicas só será superado se houver um campo profissional autônomo, suficientemente rico e aberto, onde os professores exercem um papel fundamental e não passivo, no desenvolvimento profissional (NÓVOA, 2011).

Controle sobre o trabalho docente

O controle sobre o trabalho é parte indissociável da autonomia, afinal, uma vez que o grupo profissional goza de autonomia para regular o seu trabalho, fica definido também o domínio sobre ele. Portanto, sob tal perspectiva, todo profissional deve exercer a autoridade sobre a função e serviço que desempenha, de modo que não devam seguir as determinações de outros e por eles serem controlados.

Desta forma, faz-se a mesma leitura para o trabalho docente. Uma importante questão a ser debatida é a respeito do controle ou não que os professores exercem na elaboração dos planos de ensino e aprendizagem,

como por exemplo, na proposta curricular ou, ainda, no que se refere às práticas de ensino. Entendemos que, muitas vezes, o Estado ou a Academia é que determinam o que será ensinado e como será, de modo que o professor é passivo a essas determinações e atua apenas como um técnico executor (GOODSON, 2008). Sendo assim, a autonomia e o controle do trabalho profissional docente não são alcançados, e os professores de educação básica não adquirem o *status* de um grupo profissional.

Esse ponto, como já destacado, está atrelado à questão anterior relacionada à autonomia. Uma vez que o professor não tem autonomia sobre a execução do próprio trabalho, ele perde o controle sobre seu planejamento e sua prática.

Portanto, distinguir o controle da profissão sobre a organização social e econômica do trabalho e o controle sobre a definição do seu conteúdo e avaliação técnica são condições para a profissionalização docente (FREIDSON, 1998). A intenção não é rejeitar a importância dos programas e projetos pedagógicos do Estado ou a produção acadêmica a respeito da Educação. O que se pretende é redimensionar o lugar e significância do trabalho desenvolvido pelo professor de educação básica, assumindo um papel mais ativo no processo de profissionalização do magistério.

No entanto, de acordo com Nóvoa (2011, p.20), temos um paradoxo importante, pois, “quanto mais se fala da autonomia dos professores, mais sua ação surge controlada por instâncias diversas, [...] diminuindo das suas margens de liberdade e de independência”. Ou seja, a ênfase, nos discursos, sobre a intenção de autonomia docente é acompanhada por um aumento nos dispositivos de controle exercidos sobre os professores.

Os docentes são atraídos e repreendidos o tempo todo, por discursos que dizem como eles devem agir para que sejam mais eficazes e perfeitos em seu ofício. Ou seja, diferentes políticas e formas de controle sobre a ação docente acabam impondo aos professores determinadas situações, definindo como devem agir e qual o projeto formativo que necessitam (GARCIA; HIPÓLITO, e VIEIRA, 2005).

Mais uma vez, ressaltamos que cabe ao coletivo de professores uma participação mais expressiva na definição sobre o modo que devem agir em seu trabalho, participando também ativamente na elaboração de políticas educacionais. Portanto, a autonomia sobre o trabalho docente é relativa à estrutura e desenvolvimento do seu trabalho pedagógico, afinal, é o professor que conhece a realidade de sua comunidade escolar e os objetivos de aprendizagens de seus alunos.

Porém, no caso da formação docente, é possível que o Estado forneça uma formação (tanto inicial quanto continuada) mais condizente com os anseios dos professores, de modo que lhes caiba uma participação mais ativa na formação do grupo profissional.

Conhecimento específico pedagógico

Para definir uma profissão, segundo Freidson (1998), devem-se levar em conta alguns critérios que fazem parte do processo de profissionalização. Um deles é a necessidade de *educação superior* por parte daqueles que pleiteiam o ingresso na profissão. Assim, o nível educacional dos sujeitos que exercem a ocupação é assumido com um pré-requisito para sua profissionalização.

Desse modo, identifica-se que, para se estabelecer um grupo profissional, é imprescindível a qualificação e formação específica e especializada. Para os professores segue-se o mesmo padrão, há a necessidade de uma formação própria de profissionais qualificados para o exercício do magistério. De acordo com Imbernón (2010), hoje, a profissão do professor não se limita à transmissão de um conhecimento acadêmico, ela adquire outras funções, como a inclusão, as relações sociais, a motivação dos alunos, o respeito, a participação, entre outras. E tudo isso exige uma nova formação para a atuação profissional, tanto inicial quanto permanente.

Por meio da qualificação recebida na formação inicial docente realizada no âmbito acadêmico, e também de uma formação contínua ao longo do exercício profissional, espera-se que o professor seja capaz de desenvolver um conhecimento específico: *o conhecimento pedagógico da prática*. Esse

conhecimento prático não é um conhecimento voltado somente para a execução das tarefas prescritas, mas seria uma práxis reflexiva, a respeito das teorias e metodologias de ensino e aprendizagem, desenvolvidos e aplicados pelos professores de acordo com o contexto em que se inserem. Ou seja, o professor não seria então um mero técnico executor de tarefas, mas produtor de um conhecimento específico pedagógico a respeito do ato de ensinar, cujo conhecimento não é produzido na academia e sim, na sua atuação profissional no “chão” da sala de aula, ou seja, no ambiente escolar.

Além deste conhecimento prático reflexivo, podemos entender também o conhecimento específico como os saberes docentes. De acordo com Gauthier (1998)

As inúmeras pesquisas realizadas nos últimos anos, com o objetivo de definir um repertório de conhecimentos para a prática pedagógica, podem ser interpretadas como uma série de incentivos para que o docente se conheça enquanto docente, como uma série de tentativas de identificar os constituintes da identidade profissional e de definir os saberes, as habilidades e as atitudes envolvidas no exercício do magistério (GAUTHIER, 1998, p. 18). [Grifo do autor]

Ainda segundo Gauthier (1998), os professores possuem um repertório de conhecimentos específicos ao ensino, e a reflexão sobre esse repertório é condição fundamental para a profissionalização do ensino. Afinal, de acordo com o autor, toda profissão deve formalizar os saberes necessários à execução de suas tarefas específicas.

De acordo com Contreras (2002), “a profissionalização encontrou seu processo mais forte de legitimação na posse de conhecimento científico” (p. 61), o que significa que tal legitimidade é encontrada na exclusividade e no arcabouço de um conhecimento especializado. Dessa forma, na profissionalização, os trabalhadores encontram estratégias para controlar o exercício profissional impedindo que outros agentes possam controlar o conhecimento acerca do seu trabalho.

Desta maneira, o exercício de uma profissão requer a capacidade dos integrantes do grupo profissional a possibilidade de controlar uma área do

conhecimento. Na profissionalização docente, esse controle refere-se ao conhecimento pedagógico e aos saberes docentes.

Contreras (2002), baseado em Hoyle (1980), mostra que o conhecimento adquirido pela experiência é importante, porém não suficiente, de modo que os profissionais devem possuir também um “corpo de conhecimento sistemático”. Desta forma, os professores, ao sistematizarem os seus conhecimentos, acabam por validar os que lhe são próprios da sua profissão.

Além disso, Hoyle (1980, *apud* Contreras, 2002) afirma que “a aquisição deste corpo de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades específicas requer um período prolongado de educação superior” (p. 56). Ou seja, a formação é essencial para o estabelecimento de um profissional. Sendo assim, uma boa formação inicial e contínua do professor é imprescindível para o fortalecimento deste ofício como uma atividade profissional, afinal, os professores seriam dotados de conhecimentos suficientes para refletirem, designarem, e executarem o seu trabalho.

Outro aspecto importante atrelado ao conhecimento específico pedagógico, segundo autores como Tardif (2000) e Nóvoa (2011), refere-se à incorporação do conhecimento profissional ao conhecimento de vida pessoal (um autoconhecimento). Desta forma, o sentido da profissão não é apenas técnico ou científico, mas algo que está no cerne da identidade profissional docente, a personalidade, ou seja, o professor não deixa de ser professor quando está fora do ambiente escolar. Em todo momento, o professor observa o mundo refletindo sobre as maneiras de aprendizagem dos alunos. Tudo o que o professor aprende ao longo da vida pessoal é transferido para sua atuação profissional.

O trabalho em equipe dos profissionais da educação

O trabalho em equipe também é entendido como uma das prerrogativas para a profissionalização docente (NÓVOA, 2011). Mesmo quando as funções

de cada profissional parecem isoladas, sua atuação em equipe é considerada condição para o enfrentamento da complexidade presente no trabalho. No processo de profissionalização docente, o trabalho em equipe é uma característica primordial, afinal é a capacidade reflexiva em grupo, como um processo coletivo para regular as ações, os juízos e as decisões sobre o ensino, que fará dos professores um grupo profissional.

Neste mesmo sentido, Nóvoa (2011) nos aponta que é a reflexão coletiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional: “através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de práticas é que os professores avigoram o sentimento de pertencimento e identidade profissional” (p.21).

Nóvoa (2011) argumenta que, “hoje, a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das práticas de colaboração e a consolidação de equipes pedagógicas” (p. 71). Afinal, segundo o mesmo autor, “a competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais” (p.57), posto que no trabalho coletivo não são somados apenas o potencial de cada pessoa, mas a discussão, o debate, o conflito e as reflexões sobre as ideias convergentes e divergentes, de modo que os sujeitos busquem o consenso do grupo para orientar a ação prática coletiva.

Esse protagonismo coletivo implica uma nova concepção sobre os professores e os coloca em uma posição privilegiada: “entendida como autonomia compartilhada por todos que intervêm no processo educativo, a partir do desenvolvimento de uma determinada cultura de colaboração” (IMBERNÓN, 2010, p. 23). Um lugar que se pode concretizar essa autonomia é o espaço escolar com a atuação da equipe pedagógica, ou seja, quando há um projeto coletivo de ensino/aprendizagem.

Contreras (2002) nos aponta que a participação e a decisão colegiada entre os docentes legitimam-se como traços de profissionalismo. Desse modo, o controle e as decisões deixam de ser individuais e passam a ser coletivos, fortalecidos. Assim, a atuação pedagógica dos professores não se vê submetida apenas às determinações do Estado ou às orientações dos especialistas da educação.

O credenciamento e a criação de um código de ética

Com base em Freidson (1998), podemos afirmar que o estabelecimento de uma ética profissional é essencial para o processo de profissionalização. Por meio de uma rede de relações estáveis entre os indivíduos de uma mesma profissão é que se poderá ter uma organização social concreta, na qual o papel seria criar valores e normas internas e inerentes à profissão.

Hoyle (1980, *apud* Contreras, 2002) afirma que “uma profissão é uma ocupação que realiza uma função social crucial” (p. 56), ou seja, o exercício de um profissional é necessário à sociedade. Além disso, o autor indica que se deve realizar a socialização dos valores profissionais, o que está ligado ao trabalho coletivo. E ainda, que estes valores devem estar explícitos em um código de ética.

Seguindo esta proposição, Nóvoa (2011) destaca que o trabalho do professor possui uma dimensão social, portanto, não é individual e restrito, ele tem um âmbito muito maior e mais complexo e exige a responsabilidade e ética na ação do ensinar.

Para Imbernón (2010) ao se “considerar o professor como um agente dinâmico cultural, social e curricular”, ou seja, uma pessoa ativa no campo educacional, ele se torna “capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares” (p. 22). Isso tudo somente com a ação coletiva, de acordo com o contexto em que se inserem e controlado pelo próprio grupo de professores.

Baseando-se no que foi apresentado até aqui, podemos inferir que a autonomia e controle profissional, o conhecimento específico pedagógico e a ação coletiva docente são prerrogativas importantes para a concretização da profissionalização docente. No entanto, para Nóvoa não basta apenas isso,

Para concretizar esta intenção, precisamos de uma *teoria do coletivo* que se elabora no espaço de um conhecimento partilhado, mas também no espaço de uma ética partilhada. (...) A teoria de que vos falo integra, inevitavelmente, esta ética

profissional, que é também uma ética de responsabilidade social e de compromisso com a educação de todas as crianças (NÓVOA, 2011, p. 72). [Grifo do autor]

Seguindo nesta direção, a existência de um código de ética profissional tem em vista o bem estar social coletivo, tratando-se de um serviço prestado à sociedade. Além disso, os autores aqui tomados como referência chamam atenção para a importância de que as profissões tenham um Conselho Profissional que as organize, oriente e as represente socialmente, de modo que este conselho deve ser formado por representantes diretos dos próprios profissionais (FREIDSON, 1998).

Outro fator considerado importante na literatura sobre a profissionalização é o credenciamento, como maneira de legitimar uma profissão. Somente por meio da associação e participação no conselho profissional, o indivíduo adquire a aprovação de seus pares para o exercício profissional. Desta forma, a responsabilidade alusiva ao código de ética é assinalada e confirmada pelos seus pares.

Através do credenciamento, o profissional submete seu trabalho a outros membros da profissão. Muitos poderiam entender que esta ação seria desfavorável à autonomia e ao controle do trabalho, porém ocorre o contrário. Com a avaliação e aprovação de seus pares, o trabalho profissional deixa de ser algo individual e isolado, e passa a ser coletivo e respeitado pelo fortalecimento de um segmento social, o que ajuda a atribuir o status profissional inerente à profissionalização.

No que se refere mais especificamente à docência, Imbernón (2010) com base em trabalhos de Schön¹ (1992, 1998), ressalta que, “o profissionalismo na docência implica uma referência à organização do trabalho dentro do sistema educativo e a dinâmica externa do mercado de trabalho” (p. 26). Deste modo, o profissional deve possuir conhecimentos e habilidades especializados e, ainda, estar ligado a um grupo profissional sujeito ao controle deste.

¹ SCHÖN. D. *La formación de profesores reflexivos*. Barcelona: Paidós, 1992.
_____ *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós, 1998.

Sendo assim, os professores profissionais estariam vinculados a princípios de ética docente a respeito do bem-estar dos outros, já que o ensino consiste em uma vocação ética e moral (GOODSON, 2008). Por esta via, os profissionais docentes estariam interligados por um código de ética que nortearia a conduta de cada membro, oferecendo-lhes parâmetros para a ação, além do sentimento de pertencimento ao grupo.

Diante dos aspectos lançados para a profissionalização docente, fica evidente a importância de se destacar a figura do professor da escola básica, no sentido de ampliar a sua participação no processo de constituição da profissão docente. Temos a profissionalização como um pressuposto de melhorias eficazes para e no trabalho docente, bem como o reconhecimento social do professor.

3.2. O conhecimento profissional docente – a produção dos saberes da profissão

Com o intuito de discutir o lugar que o professor de educação básica pode desempenhar no processo de constituição da profissão docente, é necessário enfatizar a importância dos saberes produzidos por eles.

Para tanto, conforme já mencionamos, o professor não deve ser considerado como um mero técnico que desenvolve e aplica as proposições educacionais prescritas, mas sim como um profissional que participa ativa e criticamente no processo de produção dos saberes pedagógicos, a partir de seu próprio trabalho. Essa conversão só se realiza a partir de um processo de ação coletiva para a sistematização dos saberes, de modo dinâmico e reflexivo (IMBERNÓN, 2010).

Imbernón (2010) nos aponta que “a profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com os outros” (p. 30). O que significa dizer que esse conhecimento não pode ficar isolado e restrito exclusivamente a

um professor e na maneira que este desenvolve seu trabalho em sala de aula. O conhecimento docente deve ser exposto, discutido e compartilhado entre os professores, para que tal conhecimento possa ancorar uma *expertise* na profissão docente.

Imbernón (2010), tendo como referência Shulman² (1989) e Loucks-Horley³ (1987) nos indica que esses conhecimentos são “polivalentes em diferentes âmbitos: o sistema, os problemas que dão origem à construção dos conhecimentos, o pedagógico geral, o metodológico-curricular, o contextual e dos próprios sistemas de educação.” (p. 31)

Ainda, de acordo com Imbernón (2010)

O conhecimento pedagógico especializado legitima-se na prática e reside, mais do que no conhecimento das disciplinas, nos procedimentos de transmissão, reunindo características específicas como a complexidade, a acessibilidade, a observabilidade e a utilidade social que faz emitir “juízos profissionais situacionais” baseados no conhecimento experimental na prática (IMBERNÓN, 2010, p. 32).

Gauthier (1998) identifica que os professores possuem um repertório de conhecimentos da prática docente, destacando que esses saberes englobam: conhecimento do conteúdo, saber experiencial, conhecimento dos alunos, do programa, do currículo, do gerenciamento da classe, da resolução de conflitos, dos contextos escolares, da cultura geral, entre outros. Ainda segundo Gauthier (1998), esse “repertório de conhecimentos” (p.18) pode ser compreendido como os “saberes da ação pedagógica” (p. 33).

Neste mesmo sentido, o mesmo pesquisador apresenta alguns equívocos a respeito da profissão docente, mostrando que a mesma mostra-se, muitas vezes, como um ofício sem saberes. Sob tal ponto de vista a posse de algumas

² SHULMAN, L. S. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In: WITROCK, M. (Org.) *La investigación de la enseñanza*. Enfoques, teorías e métodos. Madrid: Pairós, 1989.

³ LOUCKS-HORSLEY, S. et. Al. *Continuing to learn: a guidebook for teacher development*. Andover, MA. *Regional Laboratory Educational Improvement of the Northeast Islands*/National Staff Development Council, 1987.

características, qualquer pessoa poderia desempenhar a função de professor, de modo que bastasse ter: conhecimento do conteúdo, talento para falar, bom senso ao lidar com pessoas, seguindo sua intuição, e tendo experiência e cultura diversificada. Desta forma, ele aponta que essas “ideias pré-concebidas prejudicam o processo de profissionalização do ensino, impedindo o desabrochar de um saber desse ofício sobre si mesmo” (GAUTHIER, 1998, p. 25).

Em oposição a essas ideias, Gauthier (1998) enfatiza a necessidade de passar de um ofício sem saberes, para a formalização da atividade docente através da legitimação dos saberes profissionais docentes.

Tanto Gauthier (1998) quanto Tardif (2005) destacam os seguintes saberes docentes: disciplinares (a matéria, o conteúdo em si); curriculares (dos programas e planos de ensino); das ciências da educação (as diferentes teorias e metodologias pedagógicas); da tradição pedagógica; experienciais; e o próprio da ação pedagógica (o ensino/aprendizagem).

Os saberes docentes estariam, segundo essa perspectiva, relacionados ao conhecimento teórico, mas também à empiria, ou seja, à ação pedagógica. Desse modo, a produção dos saberes pelos professores se dá na sua prática cotidiana, na sua ação de ensinar. Portanto, essa ação deve ser valorizada e possuir um valor simbólico, de modo que a prática seja reconhecida como um saber exclusivo do professor. Desta forma, o professor não seria um mero reproduzidor dos conhecimentos científicos e acadêmicos, mas o produtor de saberes e conhecimentos em si.

Seguindo esta proposição de valorização da prática docente, a prática de ensino não seria algo menor que o conhecimento acadêmico, ou ainda, de pouca competência, mas se formaria um novo campo de construção de conhecimentos. Desta forma, o trabalho desenvolvido pelo professor da educação básica passa a ser valorizado como um conhecimento específico que contribuirá para a composição da identidade profissional docente.

Além da valorização e legitimação da prática docente, Tardif (2000) aponta que esses conhecimentos exigem também autonomia e discernimento por parte dos profissionais docentes,

Pois além do conhecimento técnico, os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los (TARDIF, 2000, p.7).

Nas situações cotidianas das salas de aula, os professores tomam as decisões e agem de acordo com as necessidades momentâneas. Mesmo que existam a preparação e o planejamento para cada atividade de aula, para cada trabalho a ser desenvolvido com os alunos, as ações inesperadas acontecem e o professor tem de ter controle sobre os alunos, o ambiente escolar, o conteúdo acadêmico, alcançando o discernimento para gerenciar cada situação.

Tardif (2000) aponta, ainda, que os saberes desenvolvidos na situação de trabalho são os que de fato são incorporados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores, afinal, estes têm relação direta com as funções e ações que desempenham. O mesmo ocorre com os professores, afinal, os saberes laborais cotidianos são incorporados no processo de trabalho docente, de modo que, mais uma vez, a valorização da prática pedagógica e a relação estabelecida com as metodologias de ensino se configuram como o conhecimento específico desenvolvido pelos professores de educação básica.

Os saberes profissionais dos professores são também temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo (TARDIF, 2000). Significa dizer que os saberes da experiência contam, e muito, na atividade docente. Afinal, “é necessário possuir diversas habilidades profissionais que se interiorizem no pensamento teórico e prático do professor mediante [...] a própria experiência” (IMBERNÓN, 2010, p. 38).

O professor mais experiente tende a ter mais chances de distinguir e identificar maneiras mais adequadas de desenvolver o seu objetivo de ensinar. O tato profissional fica mais aguçado e diminui-se consideravelmente a ação de tentativa e erro. “Os saberes da experiência são os constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão, fundados no trabalho e no conhecimento do meio” (MONTEIRO, 2001, p. 130).

Além de todos esses conhecimentos dos professores, ressalta-se, ainda, que os saberes docentes são variados e heterogêneos, afinal não é um conhecimento único, eles são plurais e ecléticos, de modo que buscam atingir diversos objetivos e, para isso, utiliza-se de diversas metodologias na ação prática do ensinar, nas ferramentas utilizadas para o ensino (TARDIF, 2000).

Mais uma vez, Tardif (2000) com base em Carter⁴ (1990) observa a complexidade do trabalho e dos saberes docentes, apontando também que esses saberes, além de personalizados de acordo com cada professor, situados inerentes ao contexto e comunidade escolar e objetivados de acordo com o intuito de cada professor, são também “saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho” (TARDIF, 2000, p.15).

Por fim, entendemos que a categoria “saber docente” e seu emprego para a discussão do trabalho dos professores apontam para a complexidade e especificidade do saber constituído no e para o exercício da atividade e da profissão docente (MONTEIRO, 2001).

3.3. Formação e valorização do professor: caminhos da profissionalização docente

A profissionalização docente no Brasil e o papel do professor nesse processo

Weber (2003) faz uma análise do movimento da profissionalização docente no Brasil, destacando a atuação de três instâncias envolvidas com a docência: Estado, instituições formadoras e associações docentes (entidades representativas dos professores).

A discussão sobre a profissionalização docente no Brasil surge em momentos de mudanças políticas e concepções de Educação, sempre

⁴ CARTER, K., (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In: HOUSTON, W. R. *Handbook of research on teacher education*. Nova York: Macmillan.

orientados por pesquisas acadêmicas e reivindicações por parte dos professores (Weber, 2003; Evangelista e Shiroma, 2003). Desta forma, Weber (2003) assinala que a discussão sobre a profissionalização docente, no cenário brasileiro teria se iniciado na década de 1970, inserida numa conjuntura internacional, em meio a propostas, debates e políticas de melhorias na qualidade da Educação pública.

Segundo Weber (2003) e Evangelista e Shiroma (2003), no Brasil, várias pesquisas acadêmicas apresentam discursos de melhorias na formação de professores, como a elevação em nível superior para o exercício do trabalho docente, (a universitarização pós-LDB/1996), e até mesmo a valorização da carreira docente, com melhores remunerações e condições de trabalho. Na década de 1990, os discursos científicos e políticos passam a tratar da profissionalização docente, sendo também reforçados pelas associações que representam os professores, afinando-se às preleções de valorização do professor.

No entanto, como o Estado é o principal provedor das políticas educacionais, de modo a centralizar para si os mecanismos de regulação e normatização da educação, as mudanças foram sendo realizadas na medida em que políticas educacionais foram sendo produzidas. Desse modo, uma das medidas para as melhorias na Educação foi a implementação de políticas voltadas para a formação docente, sendo que algumas delas foram desenvolvidas seguindo as orientações das pesquisas acadêmicas e mesmo a indicação das associações dos professores (esta feita por movimentos de lutas e reivindicações incessantes).

Deste modo, autores como Weber (2003), Evangelista e Shiroma (2003), Gatti (2008) apontam que, a partir da década de 1990, alguns marcos políticos impulsionaram o movimento de profissionalização docente no Brasil. Entre eles: a própria Constituição Federal de 1988; a Lei n. 9.394/1996, denominada Nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases); e, o Plano Decenal de Educação para Todos – 1993-2003, que teve como um dos seus produtos o Pacto de Valorização do Magistério.

Todos esses dispositivos legais tinham a intenção de regulamentar e valorizar os profissionais da Educação, estabelecendo como deveria ser a

formação docente, os planos de carreira, o piso salarial profissional, entre outros aspetos.

Com relação à profissionalização docente, a partir de 1990, de acordo com Weber (2003) a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), indica que o

Reconhecimento da atuação docente requer não somente formação específica, mas que a dimensão profissional pressupõe também a definição de patamares mínimos de acompanhamento, controle, avaliação de desempenho na tarefa de ensino às novas gerações. Esse pode ser considerado um marco do surgimento da docência como profissão, uma vez que uma profissão se desenvolve ou emerge relacionada a uma determinada estrutura social, sendo reconhecida quando a ela se vinculam formas de controle, respeitada a autonomia que lhe é inerente (WEBER, 2003, p. 1135).

Com relação à formação docente, dois mecanismos principais foram implementados na década de 1990. Primeiramente, o Plano Decenal de Educação para Todos - 1993-2003, que previa, entre as medidas a tomar, “a realização de estudos e pesquisas sobre a formação do magistério, o papel das instituições na formação inicial e continuada, programas, prevendo-se a progressiva formação em nível superior e a revisão dos programas das licenciaturas.” (Weber, 2003, p. 1137). E também a LDB 9394/1996, a partir do título VI, tratando especificamente “Dos Profissionais da Educação”, por meio dos artigos 61 ao 67, retratando sobre os dispositivos de formação, remuneração, e trabalho docente.

Dessa forma, um consenso uníssono ecoava tanto da esfera política quanto na pesquisa acadêmica, e o slogan “profissionalizar o professor” emergiu na área educacional, principalmente no campo da formação docente (Shiroma e Evangelista, 2003, p. 27).

Brezinsk e Garrido (2001) analisaram os trabalhos desenvolvidos na Anped, dentro do GT Formação de professores, durante os anos de 1992 e 1998, e constataram o uso do termo profissionalização em diversos trabalhos, o que nos faz concluir que a profissionalização docente no Brasil marcou o debate político e acadêmico nesse período.

No entanto, segundo Shiroma e Evangelista (2003), essa emergência da profissionalização no âmbito das políticas de Estado vem em consonância com a reforma estatal proposta pelas políticas neoliberais. De acordo com as autoras, a profissionalização docente apresenta-se como um movimento contraditório, pois, ao mesmo tempo em que se incentiva as melhorias na formação docente, a valorização dos saberes profissionais docentes, e a definição de salários e jornadas de trabalho, há uma responsabilização dos professores pelo fracasso escolar dos alunos, e um controle por parte das instituições políticas (Secretarias, Diretorias, entre outros) sobre seu trabalho.

No contexto neoliberal que marca a conjuntura política e econômica no Brasil na década de 1990, verifica-se que

A autonomia proposta aos professores e gestores é complementada por novas formas de controle: o controle de resultados, o controle contábil de custos, o controle das formas sutis de competição. Finalmente, os profissionais da educação submeter-se-iam ao controle social, por meio do qual os cidadãos, vistos como consumidores, supostamente, avaliariam os serviços públicos (SHIROMA e EVANGELISTA, 2003, p. 44).

Ainda, segundo Shiroma e Evangelista (2003) e Gatti (2010) no campo da formação docente, a profissionalização está longe de ser ou mesmo realizar o que, em princípio, a palavra assegura, ou seja, a qualidade da função docente e sua consequente valorização social. O que tem sido promovido é a superficialização da formação, de maneira aligeirada e pouco relacionada à atuação profissional; a burocratização do trabalho docente; a competição interpares, por meio de políticas de incentivo ao mérito individual (bônus); e a segmentação da categoria profissional, ou seja, distribuindo os professores em carreiras e benefícios diferenciados. Desse modo, verifica-se que as práticas neoliberais de precarização do trabalho docente são evidentes e, portanto, conflitantes com as melhorias desejadas para a educação.

Assim sendo, para que a profissionalização docente seja, de fato, uma via de melhorias para o trabalho docente, com pleno reconhecimento profissional e tudo o que este pressupõe, são necessárias a luta política e a reivindicação ininterrupta dos professores, seja no dia-dia do seu trabalho nas escolas, ou em movimentos mais organizados pelas associações representativas. Afinal,

segundo Shiroma e Evagelista (2003, p. 44) é por meio da “prática social que as contradições são ampliadas, desafiando os professores a assumirem um protagonismo que saia do papel e se construa na contracorrente daquele que o Estado lhes atribuiu.”

O processo de profissionalização docente, entendido como condição básica para a valorização do ato de ensinar e, concomitantemente, a relevância do professor enquanto um profissional autônomo e competente, é a maneira pela qual se pode atribuir o devido status social e profissional ao professor (NÓVOA, 1992; TARDIF, 2000; IMBERNÓN, 2010).

Para tanto, neste trabalho, empregamos o conceito de *saberes docentes*, uma vez que o conhecimento especializado de um grupo profissional é fator importante para sua valorização. De acordo com Imbernón (2010), “se aceitarmos que a docência é uma profissão, não será para assumir privilégios [...], mas para que, mediante seu exercício, o conhecimento específico do professor se ponha a serviço da mudança e da dignificação da pessoa” (p. 28). Ou seja, a ideia não é se sobrepor aos demais trabalhadores, mas apenas ter o reconhecimento devido do seu trabalho e, principalmente, fortalecer a identidade pessoal e profissional do professor.

Para este reconhecimento, os professores devem estar esclarecidos de seu papel e bem preparados para desempenhá-lo. Para isso, de acordo com Gauthier (1998), o conhecimento docente no saber profissional é fundamental e pode permitir que os professores exerçam o seu ofício com mais competência.

A especificidade da profissão docente está no conhecimento pedagógico, o qual se constrói e reconstrói cotidianamente num processo de formação ao longo da vida profissional, com a relação teoria e prática proporcionada pela formação inicial e contínua (IMBERNÓN, 2010).

Imbernón (2010) ressalta a importância da competência profissional para todo processo educativo. Essa competência só é possível em uma formação permanente, com a interação que ocorre entre os próprios professores, na prática de sua profissão. Deste modo, por meio de grupos de formação que reúnam os professores, seria possível o desenvolvimento da formação continuada, conseqüentemente, o desenvolvimento do trabalho docente.

A profissionalização do professor está diretamente ligada ao exercício de sua prática profissional. Porém, esta ação não é autônoma, de modo que ela está permeada por uma rede de relações de poder. Portanto, é necessária uma emancipação, para que os professores de educação básica assumam um determinado grau de poder que repercuta no domínio de si mesmos. Isso se dará mediante o estudo, reflexão, diálogo conjunto com o grupo de professores, partindo de sua prática (IMBERNÓN, 2010).

Ainda, conforme assinalado por Hoyle (1980 *apud* Contreras, 2002), ao refletirmos sobre uma característica profissional marcante, referente à especialização de sua prática, o grupo profissional sendo organizado e legitimado deve ser ouvido nas definições de políticas públicas relativas ao seu trabalho, portanto, deve possuir autonomia e controle sobre ele. Os professores precisam alcançar certa autonomia também em relação às decisões do Estado, controlando parte significativa de seu trabalho. Aqui, salienta-se esta importante demanda para a profissionalização docente, pois os professores não são ouvidos nas elaborações das políticas educacionais, perdem o controle sobre o seu trabalho, e ainda, são responsabilizados pelo fracasso escolar dos alunos.

Para estabelecermos um processo mais efetivo de profissionalização é necessário que os professores trabalhem em equipe e, deste modo, reflitam sobre seus anseios, suas dúvidas, seu trabalho, seu desempenho, e ajam de forma crítica e ativa.

Segundo Lüdke e Boing,

O desenvolvimento de uma pesquisa própria, que não se restringe apenas à sua prática, mas aos conhecimentos específicos de sua identidade disciplinar e aos saberes docentes próprios do campo, contribuirá decisivamente para que o professor encontre os próprios rumos de sua profissionalização – contribuição necessária para a valorização do trabalho docente (LÜDKE e BOING, 2004, p. 1178).

No sentido de (re)significar a formação para a prática docente, é preciso reconhecer que a formação dos professores para sua profissionalização se dá ao longo de sua vida funcional. De acordo com Alheit e Dausien (2009), os

aspectos individuais ligados à formação ao longo da vida correspondem à "aprendizagem como (trans)formação de experiências, de saberes e de estruturas de ação na inscrição histórica e social dos modos-de-vida individuais" (p. 186). No desenrolar da vida, as diversas experiências pessoais e profissionais transformam os indivíduos e, para tanto, se faz necessária uma formação permanente, afinal, em cada época de nossas vidas vivenciamos de modo diverso os momentos de aprendizagem.

A temporalidade possibilita "novas fases ou novas situações nas quais se solicita essa necessidade de reflexividade, de reconstrução, de sincronização, de projeto da 'vida pessoal'" (ALHEIT e DAUSIEN, 2009, p. 189). Neste sentido, a formação continuada impõe-se como necessidade na vida profissional e como possibilidade de mudanças, com a reflexão e a reconstrução da prática.

Para Campos (2007), somente priorizando a profissão docente por meio das políticas públicas e ações governamentais poderemos recuperar o prestígio dos professores na sua atuação social. Essa valorização deverá ser tanto social, quanto econômica, com atrativos da carreira profissional, portanto, havendo a necessidade de "investir e investir bem no fortalecimento da profissão docente" (Campos, 2007, p. 17).

Campos (2007) enfatiza que deve haver uma perspectiva de formação integral para a valorização da profissão docente. O que se constitui em adotar diversas medidas que influenciam no desempenho profissional dos professores, tais como: "formação inicial, formação continuada em serviço, avaliação de desempenho, condições de trabalho, salários, cultura organizacional, reconhecimento social, saúde etc." (p. 17).

O mesmo é defendido por Leão (2007), para quem a "valorização profissional é a questão-chave" (p. 20). A carreira docente não tem atraído candidatos com níveis mais elevados de formação para a educação básica, especialmente em função dos salários pouco atrativos, da precariedade das condições de trabalho (com jornadas de trabalho em até três turnos, planos de carreira pouco atraentes) e da ausência de políticas mais sólidas para o reconhecimento do trabalho do professor. Portanto, para o professor ser reconhecido profissionalmente é preciso que suas aptidões sejam melhor

exploradas, juntamente com políticas consistentes de formação (LEÃO, 2007. p.20).

Dassoler e Lima (2012) são enfáticos ao afirmar que “o investimento na formação torna-se ponto de partida para as possibilidades de melhoria da profissionalidade” (p. 7) dos professores, e conseqüentemente, para a ressignificação de sua prática. Nesse mesmo sentido Nóvoa (1992), afirma que “a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente” (p. 16). Para o autor, o importante é valorizar modelos de formação que possibilitem que os professores atuem como protagonistas na implementação das políticas educativas, por meio da preparação de professores reflexivos, para que, diante deste processo, possam assumir a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional.

Para Freitas (2002), a formação continuada é uma das dimensões fundamentais para a consolidação de “uma *política global para o profissional da educação*, articulada à formação inicial e a condições de trabalho, salário e carreira” (p. 148), e deve ser apreendida como prosseguimento da formação profissional.

Nóvoa (1992) destaca outro aspecto relevante da formação de professores para a consolidação da profissão docente, ao apresentar que as práticas de formação que possuem como referência o professor individualizado podem gerar conhecimento a ele. Porém, segundo o autor, pouco contribuem para a profissionalização, uma vez que é somente pelas práticas coletivas – nas quais o professor é visto como um grupo profissional – que se possibilitará a autonomia na produção dos seus valores e dos saberes profissionais, necessários para emancipação profissional do professor.

Portanto, de acordo com o autor, é preciso que os professores se assumam como produtores da sua profissão, e deste modo, também produtores da formação continuada, pois, só assim, esta fará sentido para o incremento da profissão docente, quando o grupo de professores profissionais definirem e delimitarem o seu campo de atuação, bem como os saberes necessários para o desenvolvimento de suas atividades.

Por fim, para a valorização da profissionalização docente, destacamos do documento “O Desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina”, da UNESCO (BALZANO, 2007), (ver quadro 02) seis das treze propostas prioritárias destacadas pelos participantes do “Seminário Internacional sobre Políticas de Profissionalização Docente” (p. 53) mais atinentes à formação e à profissionalização docente:

Prioridades para a formação e profissionalização docente – UNESCO 2007.
- a profissionalização e valorização docente devem apoiar-se numa concepção abrangente que compreenda: formação inicial e continuada, remuneração, carreira, condições de trabalho e acompanhamento da saúde; - a construção da política de profissionalização dos educadores deve envolver amplo debate nacional entre os vários atores governamentais e sociais; - o fortalecimento do protagonismo dos profissionais da educação deve constituir-se elemento central das reformas educacionais que visam a função social e a qualidade da escola pública; - o diálogo e a integração entre as agências de formação dos profissionais da educação, particularmente as universidades públicas e os sistemas de ensino, devem ser incentivados; - incentivos à participação dos profissionais da educação em programas de formação continuada; - a criação de Centros de Formação Profissional como espaço de formação continuada, pesquisa educacional, planejamento e outras atividades de desenvolvimento profissional, pode ser viabilizada por meio de parcerias.

Quadro 02: Prioridades para a formação e profissionalização docente – UNESCO, 2007. Organização: BUDIN, 2014.

Faz-se necessária, portanto, a efetivação imediata dessas medidas por políticas educacionais que visem a qualificação da formação docente, bem como a valorização da atuação do professor de modo a caminhar para a profissionalização. Segundo Freitas (2002), o que se tem observado, no entanto, é o percurso contrário, da desprofissionalização por conta da “desqualificação e da desvalorização” dos professores (p. 147).

Desse modo, poderíamos dizer que os professores se constituem em grupo profissional? Sim, se ele tem competências e uma especialização como pertencimento a um grupo profissional, caracterizado por saberes próprios. O

que é concebido por meio de uma sólida formação, princípios e regras inerentes à sua profissão, e o controle e a autonomia sobre seu trabalho, possibilitando a formação de uma identidade profissional. De modo que, não seria um grupo profissional! Se lhes faltam esses pressupostos (Altet, Paquay e Perrenoud, 2003).

Assim, a profissionalização docente é compreendida pelo movimento de profissionalizar-se, para que se possa assumir o domínio sobre seu trabalho, por meio das funções específicas e saberes especializados, e ainda, o reconhecimento social de competências próprias da profissão (Altet, Paquay e Perrenoud, 2003).

Portanto, ressaltamos a importância do professor de educação básica assumir um papel mais ativo na formação de professores, como protagonistas da ação formativa. Entende-se que, por essa via, os professores poderão ir ao encontro de uma maior autonomia e controle sobre o seu trabalho, desenvolvendo um trabalho realizado em equipes, regulados por seus próprios pares, e que goze, enfim, de um status profissional.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: OS PASSOS DA PESQUISA.

O ponto de partida deste estudo sobre a formação docente, destacando a formação continuada e o papel do professor da educação básica, se deu com a revisão bibliográfica, feita por meio da leitura de artigos, livros e diversos outros textos relacionados à questão do “mercado” de formação de professores. Esses estudos se voltaram para autores nacionais e internacionais que trabalham tal temática.

A pesquisa contou, ainda, com uma fase de estudos documentais, por meio da leitura e análise de documentos oficiais sobre as políticas públicas de formação continuada do município focalizado, e por meio da leitura de trabalhos já realizados a respeito da formação continuada neste município, mais especificamente sobre os Grupos de Formação.

Procedeu-se, também, o estudo das Diretrizes Curriculares Municipais, materiais produzidos pelos professores no âmbito dos Grupos de Formação em 2010, e publicadas pela Prefeitura Municipal em 2011.

Dados acerca dos grupos de formação foram reunidos por meio de entrevistas, realizadas com os professores formadores responsáveis pelos “Grupos de Formação” de cada componente curricular dos anos anteriores, além de profissionais responsáveis pela formação continuada no referido município. Inicialmente, além das entrevistas, estavam previstas observações sistemáticas de reuniões de grupos de formação. No entanto, embora tais observações pudessem constituir atividade importante para reunião de dados pertinentes ao objetivo do estudo, a inexistência de reuniões nos Grupos ao longo do ano de 2013 impossibilitou a atividade.

No início daquele mesmo ano, foram estabelecidas regras mais claras para a escolha do professor-formador dos Grupos de Formação. Por meio do Comunicado SME/FUMEC Nº 01/2013, do dia 07 de março de 2013, instituiu-se um processo seletivo de escolha desse formador, para o qual, os professores da rede municipal de Educação, interessados em coordenar os Grupos de Formação, deveriam se inscrever apresentando uma proposta de trabalho.

Entre os poucos candidatos que se apresentaram à função, nenhum deles foi selecionado para ser formador. De acordo com as entrevistas realizadas com a Assessoria técnica de currículo, com os professores-formadores dos anos anteriores, e com a pesquisa empírica no Diário Oficial do Município, apenas quatro professores se inscreveram para o processo seletivo de formadores, no entanto, segundo a avaliação da comissão, os mesmos não preencheram os requisitos requeridos e, portanto, não houve formadores (No próximo capítulo, apresentaremos com mais detalhes os critérios de avaliação por se tratar da análise dos dados).

Assim, em 2013 os grupos não funcionaram. Naquele momento, fomos acompanhando todas as demais políticas implementadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) atreladas à formação continuada dos professores, principalmente as que pudessem atender diretamente aos Grupos de Formação. Foram realizadas análises dessas políticas, inclusive o processo seletivo para os formadores em 2013, cujos resultados se encontram no próximo capítulo.

No que se refere às atividades de estudo documental, foram reunidas informações por meio do acompanhamento sistemático do “Diário Oficial do Município” e em órgãos públicos municipais responsáveis pela educação, de modo a identificar os modelos e políticas de implantação dos grupos de formação de professores e os objetivos propostos a estes grupos.

Além da pesquisa documental, definimos que o nosso principal instrumento de pesquisa para alcançar nossos anseios, seria por meio das entrevistas semiestruturadas, pois, segundo TRIVIÑOS (1987) “esta, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (p. 146). O autor segue com a explicação:

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Para dar prosseguimento à pesquisa, uma questão importante precisava ser respondida: quais seriam os sujeitos que poderiam colaborar mais diretamente, como informantes? Como encaminhamento, priorizamos os últimos professores-formadores (que atuaram entre 2011 e 2012) como informantes. Por que não entrevistamos formadores dos anos anteriores? Tal escolha atendeu a um critério principal que acatasse nosso objetivo da pesquisa: a *contemporaneidade*, ou seja, esses formadores atuaram nos grupos de formação no atual período correspondente ao mercado de formação de professores, de modo a considerarmos o papel dos professores de Educação Básica na formação docente.

Deste modo, elegemos por entrevistar os professores-formadores com a intenção de identificar qual a importância que eles dão ao trabalho realizado por si próprios, como se veem nessa nova função, quais as dificuldades que encontram, quais são seus anseios, suas dinâmicas de trabalho, enfim, outras questões pertinentes ao trabalho do professor-formador. Desse modo, não optamos por entrevistar os demais professores participantes dos GFs, pois o que nos interessava era ver a centralidade da figura do professor-formador segundo a percepção pessoal dos próprios sujeitos.

Em se tratando de uma pesquisa qualitativa, na qual utilizaríamos a análise de conteúdo como instrumento de análise dos dados pesquisados, optou-se por realizar um total de dez entrevistas, adotando os seguintes procedimentos: oito delas foram feitas com os professores-formadores de cada componente curricular (Geografia, História, Língua Portuguesa, Inglês, Educação Física, Arte, Ciências e Matemática); e duas entrevistas com coordenadores pedagógicos do município, sendo eles uns dos profissionais responsáveis pela formação continuada, no entanto, os que são mais ligados diretamente aos Grupos de Formação.

Desse modo, as entrevistas realizadas com os professores-formadores seguiram um roteiro pré-elaborado, no qual foram abordados diversos aspectos a respeito do trabalho dos professores como formadores: quando e como assumiram essa função, seus objetivos, o modo como elaboram e realizam seu trabalho como formadores, suas expectativas com o grupo e com sua profissão, a importância acerca da modalidade de formação continuada oferecida pelos

“grupos de formação”, a importância desse papel formativo, entre outras. Além disso, diversas questões recorrentes de acordo com as respostas dos formadores também foram realizadas.

Realizamos, também, duas entrevistas com responsáveis pelos GFs, seguindo um roteiro previamente elaborado (em anexo ao trabalho), no qual alguns dos questionamentos feitos aos formadores também foram realizados. No entanto, para os coordenadores, outros aspectos foram investigados, principalmente, relacionados à questão de critérios para a escolha dos professores-formadores.

Desta maneira, o informante, seguindo suas experiências diante do foco principal colocado pelo investigador – o papel do professor de educação básica como formador – pôde colaborar e também participar da elaboração do conteúdo da pesquisa.

É útil esclarecer, para evitar qualquer erro, que essas perguntas fundamentais que constituem, em parte, a entrevista semi-estruturada, no enfoque qualitativo, não nasceram *a priori*. Elas são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Para que as entrevistas semi-estruturadas pudessem ser feitas, como já destacamos, foram elaborados dois roteiros de perguntas distintos organizados desta forma: um específico aos profissionais responsáveis pela formação continuada e pelos Grupos de Formação; e outro direcionado aos formadores. Ambos os roteiros de entrevistas seguem em anexo a essa dissertação.

A opção pela entrevista semi-estruturada deve-se, ainda, ao pressuposto de que

[...] A entrevista semi-estruturada mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator. Este traço da entrevista semi-estruturada, segundo nosso modo de pensar, favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

As entrevistas foram gravadas em áudio e seu desenvolvimento foi registrado em um caderno de anotações. Todas elas foram transcritas de maneira literal e integral para possibilitar análises quanto ao seu conteúdo. Conforme Triviños (1987) “a entrevista gravada é acompanhada de anotações gerais sobre atitudes ou comportamentos do entrevistado, pode contribuir melhor ainda aos esclarecimentos que persegue o cientista” (p.147).

De toda maneira, ressalta-se que os instrumentos de coleta de dados não são outra coisa senão a “teoria em ação”, que apoia a visão do pesquisador (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Desse modo, nos interessava saber como se dava a escolha desses professores de carreira para serem formadores de seus pares e, ainda, a percepção e a importância que a rede de ensino municipal dá a essa figura, do professor-formador. Assim, optamos pelas entrevistas de profissionais mais ligados diretamente à formação continuada do referido município, principalmente, atrelado à escolha dos formadores nos Grupos de Formação por componente curricular.

Os profissionais que atendiam a esses requisitos eram dois coordenadores pedagógicos do município, professores de formação que já atuaram como professores na rede municipal, ocupando atualmente os cargos de coordenadora setorial de formação e assessor técnico de currículo, respectivamente.

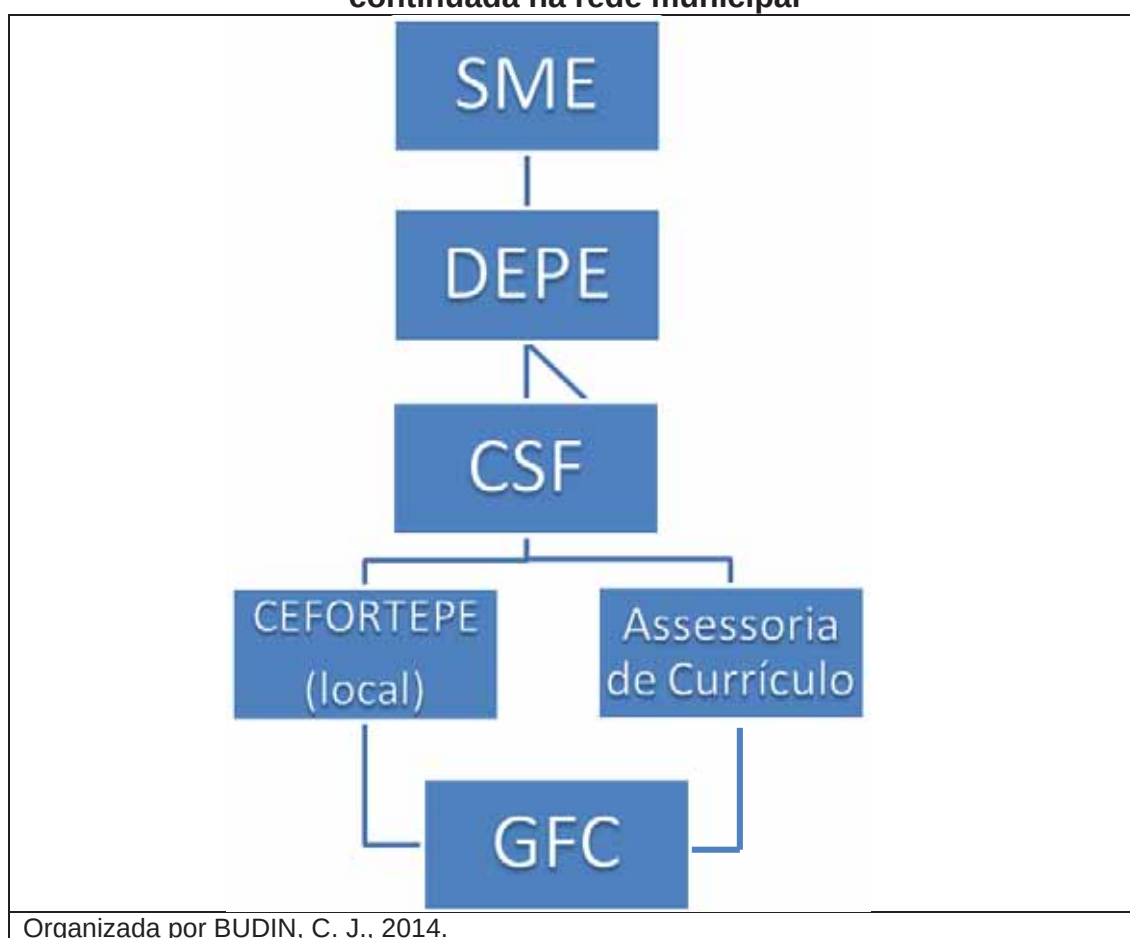
A Secretaria Municipal de Educação é formada por diversas instâncias que auxiliam no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Com relação à formação continuada dos profissionais da educação municipal, o responsável é o Departamento Pedagógico, por meio de um “subsetor” denominado de “Coordenadoria Setorial de Formação”. Essa coordenadoria é a responsável pela aprovação, coordenação e execução dos cursos e grupos de formação oferecidos pela rede municipal.

Há também uma parte da Coordenadoria Setorial de Formação que é a “Assessoria Técnica de Currículo”, que presta diversos serviços à primeira, entre eles os vinculados aos Grupos de Formação por componente curricular. O assessor técnico de currículo é o profissional responsável por selecionar os

formadores dos GFs. Tanto a Coordenadoria de Formação quanto a Assessoria de Currículo funcionam no espaço denominado “Centro de Formação e Pesquisa Educacional – Prof. Milton de Almeida Santos” (CEFORTEPE), sobre o qual ofereceremos detalhes mais adiante, ao tratarmos das políticas públicas municipais de formação continuada.

A figura 01 a seguir ilustra o funcionamento do setor relativo à formação continuada concernente aos Grupos de Formação por Componente Curricular. Suas descrições seguem no anexo 01 desse trabalho.

Figura 01: Estrutura organizacional de subordinação da formação continuada na rede municipal



Dando seguimento às entrevistas, esses dois profissionais diretamente ligados à formação continuada municipal foram os escolhidos para contribuir com nossa pesquisa.

Neste momento, apresentamos de forma sintética como foram realizados os procedimentos de coletas de dados por meio das entrevistas com todos os

sujeitos. Destacamos que as informações mais detalhadas e específicas serão abordadas no momento de análise das entrevistas.

Como um dos objetivos das entrevistas era identificar os critérios de seleção dos formadores e os procedimentos de escolha dos mesmos, iniciamos nossa pesquisa em campo por meio da entrevista com a coordenadora setorial de formação. A hipótese é que ela poderia nos oferecer informações mais gerais sobre essa escolha.

A coordenadora ocupa uma posição de responsabilidade no que se refere às propostas de formação continuada da rede municipal e nos interessava, então, conhecer suas opiniões sobre a formação docente e sobre os GFs (e seus formadores), naquele contexto marcado por mudanças na ordem política e administrativa do município.

A entrevista foi realizada no dia 23 de agosto de 2013 na sala da coordenadora, localizada no Cefortepe. Durante a entrevista, estiveram presentes, além da coordenadora e o entrevistador/pesquisador, outra coordenadora pedagógica, que faz parte da equipe da coordenadoria de formação.

Em seu depoimento, ela nos apresentou sua proposta de formação continuada, a importância dada e esse momento, e as perspectivas do seu trabalho. Porém, ressaltou que, embora já trabalhasse com a formação continuada em anos anteriores, não havia sido a pessoa mais envolvida diretamente com os GFs nos últimos anos. Indicou-nos o assessor técnico de currículo como o profissional mais ligado aos Grupos de Formação por componente curricular (nosso referencial empírico) que, por esse motivo deveria ser o nosso próximo sujeito de pesquisa a ser entrevistado.

Seguimos, então, desta forma. Antes de entrevistarmos os professores-formadores, fomos à busca das informações que nos eram pertinentes com o assessor técnico de currículo.

A entrevista com o assessor aconteceu no dia 11 de setembro, também no Cefortepe. Ele nos ofereceu informações bastante interessantes com relação ao desenvolvimento e objetivos dos GFs e a respeito da figura do professor-

formador (sua importância, seu trabalho e os procedimentos envolvidos em sua seleção). Por meio do assessor é que obtivemos os nomes dos formadores nos anos anteriores e, com esses nomes em mãos é que pudemos localizar e contatar os professores para as entrevistas individuais.

A tarefa de entrevistar os formadores não foi fácil por diversos motivos, entre os quais destacamos: a necessidade de obtermos informações mais precisas (local de trabalho, telefone, e-mail) para sua localização e estabelecimento de um primeiro contato; o estabelecimento de uma data e local para as entrevistas, devido à agenda intensa de trabalho desses professores.

As entrevistas foram iniciadas com a formadora de Geografia, cujo acesso fora facilitado pela existência de vínculos anteriores com o pesquisador, estabelecidos no âmbito do GF dessa disciplina.

A entrevista com a formadora de Geografia foi realizada uma semana após a entrevista com o assessor, portanto, no dia 19 de setembro, e o local escolhido por ela foi sua própria residência.

Nesta entrevista, além da colaboração da professora com relação ao seu trabalho como formadora, pudemos reunir mais dados referentes aos demais formadores (contatos telefônicos ou por redes sociais), o que nos possibilitou prosseguir com as demais entrevistas.

O segundo formador entrevistado foi o formador de História, no dia 23 de setembro. Ele também preferiu ser entrevistado em sua residência, para poder partilhar com o pesquisador informações que considerava mais pessoais a respeito do seu trabalho como formador. Esse professor foi o único dos antigos formadores que participou do processo seletivo de formadores para o ano de 2013. No entanto, não foi escolhido pela equipe responsável em selecionar os formadores pelo fato de não ter entregado um plano adequado, o que o decepcionou, posto que se acreditasse que a comissão, formada por profissionais da própria rede, vinculados à formação continuada, já conhecessem seu trabalho como formador. Lamentou que suas experiências anteriores como formador na rede não tivessem sido consideradas na seleção.

No mesmo dia 23 de setembro, mas no período vespertino, foi realizada a entrevista com a formadora do componente curricular Arte, na escola onde leciona, em um momento de intervalo entre suas aulas.

A professora falou sobre seu trabalho, destacando a dificuldade em atuar como formadora de modo concomitante ao trabalho de professora. Esse fato foi muito enfatizado pela professora, ressaltando que esse acúmulo de funções dificulta a realização das atividades de modo mais satisfatório.

O quarto entrevistado foi o formador de Língua Portuguesa, no dia 25 de setembro. O local escolhido por ele foi, mais uma vez, o Cefortepe. Esse formador tem uma característica que o distingue dos demais: todos os outros formadores são professores efetivos, de carreira na rede municipal, enquanto este, embora também seja professor de Língua Portuguesa, na referida rede ocupa o cargo de Coordenador Pedagógico – ou seja, não é professor atuante. No entanto, devido à sua formação inicial e maior disponibilidade de tempo para o trabalho como formador, foi convidado para esta função nos anos anteriores. Além disso, desenvolvia atividades de apoio junto à coordenação de formação.

Uma questão chama a atenção para os componentes de Língua Portuguesa e Matemática. A Resolução SME/FUMEC Nº 04/2013, publicada no Diário Oficial (26/08/2013), referente à formação continuada, estabeleceu novos cursos de formação para o segundo semestre de 2013. Entre eles, foram criados dois grupos de estudos dos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, e os antigos formadores foram convidados a coordenarem esses grupos. Com isso, o formador de Língua Portuguesa retomou parte de suas atividades no Cefortepe. O mesmo aconteceu com o formador de Matemática. Porém, os demais componentes curriculares não tiveram nenhum grupo de estudo, ou algo similar no ano de 2013.

Segundo as informações coletadas por meio das entrevistas, tanto os formadores de Língua Portuguesa e Matemática, quanto os profissionais responsáveis pela formação continuada, apontaram que o interesse na existência dos grupos de estudos de Língua Portuguesa e Matemática se devem à medição do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) das escolas municipais, e ao fato dessas escolas apresentarem um baixo índice.

Desse modo, dever-se-ia trabalhar especificamente com os professores desses componentes curriculares, com a intenção de realizar estudos e estratégias para melhorar a aprendizagem dos alunos.

Em função de seu cargo, o formador de Língua Portuguesa possui acesso diferenciado às informações referentes à proposta de formação continuada estabelecida pela gestão da nova administração municipal, e pôde nos apresentar essa questão do incentivo aos grupos de estudos de Língua Portuguesa e Matemática. Essas informações serão melhor apresentadas e analisadas em um momento seguinte.

A quinta entrevista ocorreu somente um mês depois, devido a dificuldades para contatar os formadores e agendar o encontro. Durante o intervalo de tempo entre as entrevistas, foram sendo feitas as transcrições daquelas já realizadas.

No dia 25 de outubro foi realizada a entrevista com a formadora de Inglês. Desta vez, um local diferente foi escolhido pela entrevistada: um espaço reservado de uma livraria em um Shopping Center. A formadora mostrou-se muito interessada em participar da pesquisa e preferiu um espaço informal que a deixasse mais à vontade.

A formadora de Inglês destacou pontos interessantes relativos ao seu papel. Segundo ela, a disciplina de Inglês é muitas vezes isolada e menosprezada na escola, mas o Grupo de Formação possibilitou maior união entre professores de Inglês e o estabelecimento de um sentimento de pertencimento entre eles.

A sexta entrevista foi realizada em 30 de outubro com o formador de Matemática. Enfrentamos fortes dificuldades para encontrar um momento para a entrevista, posto que o professor acumulava os trabalhos na escola e a coordenação do Grupo de Estudo de Matemática, que havia se iniciado junto com o de Língua Portuguesa.

A saída encontrada e proposta pelo formador foi agendarmos um almoço para conversarmos, quando ele teria mais tempo para me responder às questões da entrevista. Ele propôs um espaço mais informal para falar sobre o seu trabalho.

O professor também se mostrou muito interessado pela pesquisa. Apresentou-se como um entusiasta com a proposta dos grupos de formação. No entanto, ele salientou, mais uma vez, as dificuldades impostas pelo acúmulo de funções dos formadores: o trabalho como formador e professor.

A penúltima entrevista aconteceu no dia 05 de novembro com o formador do componente de Educação Física. O encontro aconteceu, também, no espaço do Cefortepe, em dois momentos. Mais uma vez, as dificuldades para o agendamento da entrevista foram grandes, já que este professor, além do trabalho docente e de formador, atua também como professor no ensino superior.

O professor propôs que nos encontrássemos no intervalo entre os cursos. Porém, uma única vez não foi suficiente. Assim, a entrevista aconteceu de maneira mais rápida na primeira vez e, somente no segundo momento, ela pôde ser gravada e apreciada com mais tempo.

A formadora de Ciências foi a última que concedeu a entrevista. Mais uma vez, o acúmulo de trabalho dificultava o encontro. A data e o local da entrevista foram escolhidos pela professora: 27 de novembro e, mais uma vez, no Cefortepe. Essa professora também estava desenvolvendo atividades ligadas à formação continuada de modo concomitante ao seu trabalho em sala de aula (reduzido a apenas uma turma).

Por fim, realizamos um quadro sintético com algumas características dos variados perfis dos professores-formadores para podermos compreender melhor quem são esses sujeitos, quais seus tempos de atuação como professor e como formador e como puderam se dedicar à atuação na formação.

Os formadores entrevistados

FORMADOR	SEXO	FORMAÇÃO	ATUAÇÃO COMO PROFESSOR (anos)	ATUAÇÃO NA REDE MUNICIPAL (anos)	ATUAÇÃO COMO FORMADOR (anos)	AFASTA- MENTO DE SALA	PARTICIPOU DO PROCESSO SELETIVO
ARTE	F	Mestrado	25	13	03	Integral/parcial	Não
CIÊNCIAS	F	Mestrado	13	13	06	Integral	Não
EDUCAÇÃO FÍSICA	M	Pós - Doutorado	25	22	05	Parcial	Não
GEOGRAFIA	F	Mestrado	32	13	02	Parcial	Não
HISTÓRIA	M	Graduação	26	18	02	Parcial	Sim
INGLÊS	F	Mestrado	11	11	02	Integral	Não
MATEMÁTICA	M	Graduação	25	12	05	Integral/parcial	Não
PORTUGUÊS	M	Doutorado	Não mencionou	05	03	Parcial	Sim

Quadro 03: Os formadores entrevistados. Organização: BUDIN, 2014.

Fazendo uma leitura do quadro a respeito dos perfis dos professores participantes, podemos constatar algumas implicações:

- Sexo: verifica-se uma divisão igualitária em quatro homens e quatro mulheres.
- Formação: Constata-se uma forte tendência acadêmica na escolha desses formadores, sendo que somente dois formadores possuem apenas sua formação em nível de graduação.
- Anos de atuação como professor: Alguns dos formadores são muito experientes, com mais de vinte anos de profissão. Observa-se que todos possuem mais de dez anos de atuação profissional.
- Anos de atuação na rede municipal: a grande maioria dos formadores possui mais de dez anos de trabalho na rede municipal. Apenas o formador de Língua Portuguesa não tem o mesmo tempo de serviço, no entanto, é o único que não é professor de carreira na rede.
- Anos de atuação como formador: Observa-se que são poucos os anos dedicados a essa “nova” atividade.

- Afastamento de sala: Poucos formadores tiveram seu afastamento integral da sala de aula para serem formadores. Os mesmos destacaram que, apesar de considerarem importante a permanência em sala de aula, o acúmulo das duas funções (professor e formador) é desgastante, comprometendo a eficácia em ambas as atividades. Outro aspecto importante é que os formadores que tiveram o afastamento integral assumiram outras funções na rede municipal, além daquela de formadores dos GFs.
- Participou do processo seletivo de formadores em 2013: verifica-se que apenas dois formadores participaram do processo seletivo, embora fosse unânime a discordância quanto ao modelo e as condições de trabalho oferecidas aos formadores.

Sobre o processo de realização das entrevistas, alguns aspectos podem ser ressaltados. Primeiramente, o contato com os formadores foi revelador no sentido de nos permitir perceber suas dificuldades com relação à sobrecarga de trabalho. Naquele momento, o trabalho de formação no Cefortepe havia sido interrompido, e eles desenvolviam outras atividades relativas a outras funções. Mas, mesmo enfrentando a falta de tempo, todos se mostraram entusiasmados a participar da pesquisa e se comprometeram a fornecer as informações solicitadas.

Antes de cada entrevista, o informante foi esclarecido sobre os objetivos desta pesquisa e sobre o uso exclusivo dos dados para fins científicos. Todos assinaram o Termo de Livre Consentimento e Esclarecido, do qual receberam uma cópia. Além disso, receberam todas as entrevistas, as quais foram transcritas na íntegra.

4.1 Analisando os dados: trilhando o caminho...

As transcrições das entrevistas foram exploradas por meio de procedimentos ligados à análise de conteúdo. Segundo Bardin (1994)

A análise de conteúdo passa a ser definida como um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 1994, p. 42).

Desta forma, por meio de processos de indução e de inferência, destacamos algumas categorias empíricas recorrentes nos depoimentos dos profissionais entrevistados, tanto os coordenadores quanto os professores-formadores. Silva et. al. (2004) e Bardin (1994) destacam que para a identificação dessas categorias e para que as mesmas assumam caráter mais analítico, devemos seguir três etapas: 1 - a pré-análise; 2 - a descrição analítica; 3 – a interpretação referencial.

Cada uma dessas fases desenvolveu-se, principalmente, a partir das entrevistas. A pré-análise se deu com a transcrição das entrevistas. Nesta fase, no exercício de se ouvir a entrevista e de transcrevê-la integralmente, foi um segundo momento de aproximação e reconhecimento dos conteúdos das falas, iniciado já com a entrevista. No entanto, nesta etapa, nenhuma ideia foi selecionada como uma categoria analítica, apenas destacamos o que mais nos chamava a atenção na fala dos sujeitos: a entonação na voz, o entusiasmo ou mesmo o desânimo e a preocupação.

Na segunda etapa, a exploração dos materiais transcritos, foi possibilitando a realização de descrições analíticas dos depoimentos. Por meio da leitura e releitura das entrevistas, passamos a reconhecer e identificar alguns temas para análises. Elaboramos quadros temáticos e a partir deles fomos selecionando as falas dos sujeitos que compunham os oito temas selecionados

como: requisitos para ser formador; a importância do trabalho do GF; os objetivos de trabalho do GF; o papel do formador na dinâmica do grupo; o papel dos demais professores no grupo; as contribuições do GF para o trabalho do professor em sala de aula; as contribuições do GF para o trabalho do próprio professor-formador; e, por fim, as condições de trabalho como formador.

A partir desses temas, novas leituras foram sendo realizadas, a fim de identificar o que está por trás dessas falas, ou seja, desvelar categorias empíricas, que vão sendo exploradas no diálogo com a literatura em busca de dimensões mais analíticas.

Quando selecionamos partes dos depoimentos que tocam nesses temas, podemos identificar novas categorias empíricas para tratá-los, por isso a necessidade de fazer em duas etapas: uma mais descritiva (a partir dos depoimentos) e outra mais analítica, para identificar categorias.

A primeira aproximação mais direta com os dados se deu por meio das duas primeiras entrevistas (com a coordenadora de formação e o assessor de currículo), a fim de observarmos o que esses sujeitos pensam a respeito da formação continuada oferecida pelos GFs. Mas objetivava-se, principalmente, perceber a importância do papel do professor-formador e o lugar que ele desempenha enquanto formador de seus pares.

As demais entrevistas com os professores-formadores seguiram-se no segundo momento. Encontramos nessa fase da análise, por meio da exploração dos dados selecionados nos quadros temáticos, a eleição das categorias empíricas e também das categorias teóricas que se mostraram mais pertinentes e interessantes para o trabalho de análise no âmbito geral do campo da formação de professores.

Neste momento, fizemos um esforço para identificar categorias a partir do que é dito pelos depoentes. Assim, tivemos que fazer uma leitura flutuante para captar as ideias que circulavam nos depoimentos. O caminho foi escolher quais as categorias que receberiam maior atenção de nossa parte para o desenvolvimento da interpretação referencial, e assim, chegarmos a uma conclusão em nossa dissertação.

A terceira fase, portanto, atinente à interpretação referencial, foi realizada por meio da inferência sobre os dados, quando indicamos as categorias que possibilitariam a discussão sobre a figura do formador na modalidade formativa dos Grupos de Formação. Deste modo, conseguimos detectar quais funções esses professores-formadores desempenham, qual seu papel na formação de outros professores, como se identificam com a função de formador e, principalmente, qual o lugar que esses professores podem ocupar na formação docente.

Esses resultados estão apresentados nos próximos capítulos, referente às análises e discussões quanto às categorias delineadas (tanto empíricas quanto teóricas) no campo da formação docente.

5. POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: A CRIAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DOS GRUPOS DE FORMAÇÃO.

Uma das estratégias que empregamos para subsidiar a discussão sobre o papel desempenhado pelos professores de educação básica na formação continuada docente foi reunir informações sobre as iniciativas e políticas formativas implementadas, nos últimos anos, no município focalizado por esta pesquisa.

Devemos esclarecer que, na busca por esses dados, contamos com duas fontes principais: documentos oficiais impressos e/ou digitalizados e uma dissertação de mestrado que teve como tema central a educação continuada de professores, realizando um estudo a respeito das políticas desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação do referido município, entre os anos de 1983/1996 (FERRAZ, 2001).

Desse modo, por meio das pesquisas, concluímos que uma série de políticas educacionais foi sendo desenvolvida nessa rede municipal de educação, acerca de formação continuada docente. Conforme apresentado por FERRAZ (2001), as iniciativas de valorizar a formação continuada já datavam desde 1983, porém, as ações mais efetivas nessa direção se concretizaram no final da década.

Como forma de incentivar a formação continuada no município estudado, foi criada em 1989, uma modalidade denominada de “Grupos de Estudos de 5ª a 8ª séries” (GEs), destinados aos professores desse segmento. No entanto, precisamos ressaltar que essa proposta de trabalho não foi criada exclusivamente pelo poder público local. Originou-se em 1987, por meio de uma atividade desenvolvida por professores de quatro escolas que, dirigidos por uma Orientadora Pedagógica atuante nessas quatro escolas, incentivou os professores a se reunirem em um determinado dia para realizarem uma troca de experiências (FERRAZ, 2001). Nesses encontros, os professores perceberam que precisavam fazer “uma reestruturação de suas práticas em sala de aula quanto aos conteúdos, métodos e recursos utilizados por eles” (FERRAZ, 2001, p. 104).

A partir daquela iniciativa, os professores de História e Geografia programaram novas reuniões e, aos sábados, se reuniam para realizar um estudo acerca do seu trabalho, com o intuito de discutir sobre as práticas pedagógicas e desenvolver a produção de materiais referentes às necessidades pedagógicas dos alunos.

De acordo Ferraz (2001), essa iniciativa partia dos saberes dos professores, que se responsabilizavam pela produção e socialização do que era produzido.

Segundo Ferraz (2001)

A prática docente foi o eixo do processo, e os professores, os responsáveis pela formulação e implementação da estratégia. Apesar de os encontros acontecerem distantes do espaço físico escolar de cada um dos envolvidos, ainda assim foi/é possível ter a escola como locus do processo (FERRAZ, 2001, p. 105).

Nos anos seguintes (1988 e 1989), houve a disseminação da ideia dos “Grupos de estudos” para outras escolas da rede, inclusive para professores de outros componentes e, assim, cresceu o número de escolas e professores participantes do grupo.

No início, os professores não eram remunerados para participar do grupo, o que veio a ocorrer somente no segundo ano de existência do mesmo (FERRAZ, 2001).

Essa característica nos remete a uma proposição de Nóvoa (2009) a respeito da formação docente. Segundo ele, as experiências mais interessantes de formação estão organizadas em torno de professores que querem evoluir e que se juntam com os colegas para refletir sobre o seu trabalho, ou seja, são fortemente comprometidos com a profissão e buscam melhorias na sua prática pedagógica.

No que se refere ao desenvolvimento daquele grupo de estudos, verifica-se que, em 1989, ele ganhou forças, no momento em que os professores e

orientadora pedagógica procuram a nova Diretora Pedagógica para lhe demonstrar o trabalho que vinham realizando.

No entanto, uma questão muito pertinente foi apontada pelo grupo de professores à diretora pedagógica: a maior dificuldade era encontrarem tempo para se reunir.

Na ocasião, o grupo apresentou o trabalho que estava sendo realizado, e a SME reconheceu-o e assumiu seu prosseguimento. A negociação com a SME foi produtiva não só pela continuidade do trabalho, mas também porque a Secretaria buscou alternativas para resolver a maior dificuldade dos docentes para o envolvimento nas ações de capacitação: a disponibilidade de tempo (FERRAZ, 2001, p. 106).

Por meio da Portaria 1.150, de 03 de fevereiro de 1990, o grupo de estudo foi incorporado pela prefeitura municipal como modalidade de formação continuada. A mesma portaria indicava uma série de atribuições aos professores. Dentre elas: os grupos agora passariam a ser por disciplinas ou áreas afins, tendo um dia da semana reservado para os professores participarem dos grupos de estudos, ou seja, sem aula nesse dia; remuneração, equivalente a 04 horas/aula semanais; a certificação pela participação efetiva; e a obrigatoriedade em participar dos grupos devido a esses fatos (FERRAZ, 2001).

Em 1991, uma nova política foi implementada. Por meio da Lei nº 6.894, de 24 de dezembro, criou-se o Estatuto do Magistério do município, que continha em um dos seus artigos a valorização da formação continuada, promovida pelos grupos de estudos.

Artigo 80. - O docente poderá participar de aperfeiçoamento profissional através de grupos de estudos, cursos sobre temas da educação e/ou área de conhecimento ou pesquisas compatíveis com seu campo de atuação na Secretaria Municipal de Educação ou outros órgãos públicos, recebendo até 04 aulas semanais, pagas pelo valor hora-aula, conforme a necessidade específica, e critérios estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação (D.O.M. de 28/12/1991).

Desse modo, se verifica que a Prefeitura Municipal incentivava a formação continuada, pelo fato de ela ser remunerada, e também ser desenvolvida por meio dos denominados, até então, “grupos de estudos”. Porém, neste ano, a participação nos grupos não era mais obrigatória, sendo, portanto, facultativa. Essas características permaneceram até 1996 (FERRAZ, 2001).

Algo que nos interessa especialmente naquele período é o papel desempenhado pelos próprios professores. Notamos que no início dos grupos, os professores se reuniam para realizar um estudo, um diálogo para troca de experiências. Deste modo, surgiam lideranças espontâneas, apesar de serem organizados pela orientadora pedagógica. Portanto, eles próprios tinham a autonomia de decidirem sobre os objetivos e a dinâmica do grupo (FERRAZ, 2001).

No entanto, com a institucionalização dos grupos, eles ficaram a cargo do Departamento Pedagógico que, portanto, passou a ter o poder de definir os passos a serem dados pelos grupos. Interessante verificar que no momento da institucionalização dos Grupos de Estudos como parte da formação continuada de rede municipal, o poder mudou de mãos! Antes o grupo era autônomo na sua dinâmica e nas suas decisões, agora, ao procurarem a Secretaria de Educação como forma de fortalecer, legitimar e valorizar o trabalho realizado pelo grupo, as regras e orientações passam a ser ditadas pela SME, e seus objetivos ficam à frente dos anseios dos professores. Desse modo, o grupo perde sua autonomia no momento que o trabalho é controlado pela SME.

Diante disso, foi realizada uma mudança significativa: os grupos não tinham mais a exclusividade de ter os próprios professores como lideranças orgânicas e coordenadores do grupo. Eles passaram a ter um caráter de “curso”, no momento em que professores universitários foram contratados para serem consultores dos professores participantes dos grupos, passando os professores, de sujeitos ativos no grupo, a lugares de “alunos”, sendo receptores do conhecimento acadêmico.

A apreciação dessa trajetória dos grupos nos remete ao triângulo da formação docente (SARTI, 2012), com o pareamento do poder público (departamento pedagógico) com a universidade (consultores externos à rede

pública de ensino), e a passividade atribuída aos professores na formação continuada, que fica evidente no relato de Ferraz (2001),

Com a indicação dos profissionais das Universidades para ministrar os cursos, buscou-se, no meu modo de ver, garantir que essa estratégia seguisse as diretrizes gerais da Secretaria. De acordo com as entrevistas, a participação do professor na definição do caminho do processo restringiu-se às discussões diretas com o especialista no momento dos trabalhos (p. 107).

Aos orientadores pedagógicos ficou o tratamento das questões burocráticas e organizacionais dos encontros dos grupos, mas os conteúdos e as estratégias eram desenvolvidos pelos consultores contratados pelo Departamento Pedagógico (FERRAZ, 2001).

Esse padrão seguiu-se até 1994, quando mudanças mais expressivas aconteceram. Quem passou a coordenar os GEs foram os coordenadores pedagógicos, que propuseram alterações na metodologia dos grupos. Dessa forma, uma maior importância passou a ser conferida à figura do professor na formação continuada, posto que ele poderia, ao menos, opinar sobre os temas a serem discutidos nos grupos (FERRAZ, 2001).

Com os Coordenadores Pedagógicos à frente desses trabalhos, iniciou-se um processo de discussão das temáticas a serem desenvolvidas. Elas só eram definidas após planejamento conjunto entre Coordenadores Pedagógicos, Consultores e Professores participantes do processo e a partir das avaliações realizadas (FERRAZ, 2001, p. 108).

No ano seguinte (1995), devido às mudanças realizadas, os professores tinham mais voz nos GEs, onde elaboravam textos produzidos a partir da reflexão do grupo. Esses textos eram destinados à orientação dos professores que não participavam dos GEs. Com essa nova característica, por meio da Portaria 09/95, os grupos passam a ser denominados “Grupos de Formação”, pelo fato de produzir materiais que pudessem contribuir para a formação e o trabalho dos demais professores da rede. Entretanto, os grupos continuavam

sendo desenvolvidos pelos consultores externos, e não realizados pelos próprios professores (FERRAZ, 2001).

Nesse mesmo ano foi produzido pelos coordenadores pedagógicos um documento intitulado “Programa de Educação Continuada aos Grupos de Formação do Ensino Fundamental em nível Central e Descentralizado”, com vistas a proporcionar avanços com relação às dinâmicas e metodologias dos Grupos de Formação. O propósito era expandir os Grupos para as escolas e levar a concepção pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. Esse novo documento proporcionou aos professores pensar, refletir e teorizar sobre a sociedade e a escola, e elaborar novas propostas de práticas pedagógicas por meio da socialização dos conhecimentos (FERRAZ, 2001).

Com esses aspectos destacados, Ferraz (2001) apresenta que houve um aumento do número de professores participantes dos GFs. No entanto, segundo os coordenadores pedagógicos responsáveis pelos GFs, tudo o que era desenvolvido pelos grupos pouco refletia na ação pedagógica nas escolas, pois os professores não tinham espaço, momentos de socializar com seus colegas de trabalho (que não participavam dos Grupos), o que era discutido e proposto pelos GFs. Desse modo, novas mudanças foram propostas para os anos seguintes, mas não implementadas pela administração municipal (FERRAZ, 2001).

Durante o ano de 1996 (Diário Oficial do Município, nº 6575/96), houve a criação de um centro destinado a desenvolver cursos de formação continuada e também o local para reunião dos Grupos de Formação - o Centro de Formação da Educação Municipal – Ceforma, que tinha como um de seus objetivos a criação de condições adequadas para a formação continuada dos profissionais da educação. Tratava-se de uma iniciativa que buscava justificativa na valorização dos professores diretamente envolvidos no trabalho nas escolas da rede municipal de ensino.

Nos anos seguintes houve a extinção do Ceforma. Porém, a formação continuada ganhou força e outro espaço foi reservado para a formação, o Centro de Formação de Tecnologia e Pesquisa “Prof. Milton de Almeida Santos” – Cefortepe, criado em 2008.

Segundo os documentos da administração municipal, os grupos de formação são caracterizados como uma modalidade de formação contínua em serviço. O que se dá pelo fato de os professores que estão atuando na sala de aula terem a possibilidade de se reunir em grupos de estudos e formação, organizados por cada componente curricular do Ensino Fundamental II (Geografia, História, Ciências, Língua Portuguesa, Matemática, Inglês, Arte e Educação Física) em um espaço determinado para realizarem as trocas de experiência, o diálogo e discussões de temas referentes à Educação e aos seus respectivos componentes curriculares, concomitante ao trabalho em sala de aula, em suas respectivas escolas.

Nos anos seguintes (até o final da década de 1990), seguiram-se os modelos apresentados até aqui: a participação nos GFs continuava sendo de forma voluntária, remunerada e com direito a certificação.

A partir de década de 2000, os Grupos de Formação por componente curricular perderam espaço na rede. Ao analisarmos os documentos daquela época, observamos o “desaparecimento” dessa modalidade e uma grande oferta de diversos cursos de formação fomentados pela SME, havendo uma miscelânea de nomenclaturas como: cursos de formação, grupos de trabalho ou grupos de estudos, com diversas temáticas e objetivos (COMUNICADO SME Nº 19/2004).

No Diário Oficial do Município do dia 27 de fevereiro de 2004, foi divulgada a abertura das inscrições para 25 cursos de formação continuada. Destacavam-se dois modelos: cursos de 30 horas, para os quais os professores não seriam remunerados, recebendo apenas a certificação; cursos semestrais ou anuais, com a remuneração garantida devido ao fato de os encontros se realizarem na própria escola ou nos Núcleos de Ação Educativa Descentralizadas (NAEDs). Esse último modelo nos chama mais atenção, pois se caracterizavam por grupos de trabalho organizados pelos próprios professores.

Até o ano de 2007, permaneceu essa estrutura de cursos de formação e grupos de trabalho, com temas e cargas horárias diversas, porém, os grupos de formação por componente curricular ainda não reaparecem como modalidade formativa (COMUNICADO SME/FUMEC Nº 01/2007).

Nos anos de 2006 e 2007, houve um avanço na formação continuada em serviço ao ser proposto um novo momento de formação. Esse momento se deve ao fato de ser reservado para o trabalho docente, um período denominado de “Trabalho Docente de Participação em Projetos” (TDPR), de modo a possibilitar a participação dos professores em programas de formação continuada, na escola, em espaços da SME, ou mesmo promovidos por outras instituições (RESOLUÇÃO SME/FUMEC Nº 02/2006, RESOLUÇÃO SME/FUMEC Nº 02/2007).

Outra questão interessante refere-se ao fato de que o “professor pode também utilizar as horas de TDPR para ministrar cursos aos profissionais da Secretaria Municipal de Educação” (RESOLUÇÃO SME/FUMEC Nº 02/2007). Desse modo, é possível perceber que os professores da rede eram chamados para oferecer cursos de formação para seus pares, o que, de certo modo, caminha no sentido da questão central de nossa pesquisa. Porém, os grupos de formação por componente curricular ainda não reapareceram naquele momento.

Somente em 2008, os Grupos de Formação por componente curricular voltaram a fazer parte das modalidades formativas oferecidas pela SME. No final deste ano, o Departamento Pedagógico delibera pelo retorno dos Grupos de Formação (GFs) por componente curricular, publicado no Diário Oficial de 21 de fevereiro de 2009 (DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS, 2010, p. 79). Esses grupos de formação por área de conhecimento eram retomados com uma intenção específica: elaborar estudos sobre a implementação das Diretrizes Curriculares Municipais.

Naquele ano, os cursos e Grupos de Formação eram organizados em três eixos: “Eixo A - Grupos de Formação por Área do Conhecimento, Eixo B - Programação da Formação por Temática e Eixo C - Grupos de Formação com Metodologia de Projetos” (COMUNICADO SME Nº 42/2008).

“A partir desse ano, os GFs de Geografia e História passam a reunir-se, não por componente curricular, mas sim por área de conhecimento, já na perspectiva de uma construção conjunta do currículo” (DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS, 2010, p. 79). Outros componentes também realizam tentativas em busca do trabalho integrado.

Portanto, os Grupos de Formação foram fortalecidos pela tarefa de elaborar as Diretrizes Curriculares do município. Nesse ano, os grupos tiveram um caráter mais semelhante a um grupo de trabalho, pois tinham a função específica: produzir os objetivos de ensino/aprendizagem de cada componente curricular. No entanto, os componentes de Língua Portuguesa e Matemática não se constituíram como GFs. Passaram a integrar um programa denominado “Programa Gestão da Aprendizagem Escolar” - GESTAR, em parceria com o governo federal.

Em 2010, a partir do GF de Geografia e História, dá-se início à discussão das áreas de conhecimento, sendo indicada para estes componentes a denominação de *área de Ciências Sociais* e, posteriormente, de *Ciências Humanas*.

Neste processo, a equipe envolvida na elaboração e discussão das Diretrizes Curriculares para o Sistema Municipal de Educação [...], composta pela Assessoria de Currículo, Coordenadores Pedagógicos e Formadores, caminha no sentido da constituição das Áreas de Conhecimento a serem implantadas (DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS, 2010, p. 79).

Dessa vez, quem assumiu a coordenação dos Grupos foram professores de educação básica da própria rede. Além disso, a reserva de um dia da semana para a realização dos encontros também foi retomada, porém, sem a obrigatoriedade da participação dos professores. Eles eram incentivados a participar por meio da remuneração e da certificação (COMUNICADO SME Nº 42/2008).

Para o ano de 2009, foi mantido o mesmo padrão desenvolvido em 2008. Os Grupos de Formação assumiram a forma de grupos de estudos, posto que o propósito era discutir o currículo para a futura implementação das diretrizes curriculares (COMUNICADO SME Nº 122/2008).

Naquele ano ficaram definidos os dias da semana para a realização de cada GF, porém, sem a definição dos professores responsáveis pelos grupos, o que veio a ocorrer durante o andamento dos encontros. No quadro 04, têm-se os dias que ficaram definidos:

Dia da semana do GF por componente curricular	
Dia da semana	Componente Curricular
2ª feira	Língua Portuguesa e Inglês
3ª feira	Arte e Educação Física
4ª feira	Matemática e Ciências
5ª feira	História e Geografia

Quadro 04: Dia da semana do GF por componente curricular, organizado por BUDIN, 2014.

Em 2010, um importante documento foi elaborado: “Fundamentos e diretrizes para a política de formação continuada dos profissionais da educação da rede municipal de educação”, que apontava, com propostas de ação, para uma valorização da formação continuada da equipe educacional.

Uma série de iniciativas têm sido implementadas com vistas à valorização da formação continuada naquele município. O Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino (Portaria SME 114/2010), em seu artigo 64, indica que “a formação continuada, promovida pela SME, representa o prolongamento da formação inicial e se realiza ao longo do exercício profissional”. Além disso, apresenta um dos objetivos dessa formação para os professores, que consiste em realizar debates e discussões acerca de conceitos vinculados a temas educacionais mais gerais. Objetiva, também, possibilitar que os professores socializem os trabalhos que realizam em suas unidades escolares.

Nesse mesmo documento, em seu artigo 65, podemos identificar a intenção dessa nova proposta:

Art. 65. A formação continuada, individual e coletiva, é direito e dever de todos os integrantes da equipe educacional e visa:

I - à valorização do profissional;

II - à atualização e ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático, em vista das constantes transformações que ocorrem

nos modos de viver e de aprender, das produções de novos conhecimentos e das novas tecnologias do mundo atual;
III - aos estudos, reflexões, discussões e compartilhamento de experiências;
IV - ao desenvolvimento pessoal e cultural;
V - à pesquisa e produção de saberes (PORTARIA SME Nº 114/2010).

Além desse documento, por meio de um comunicado no Diário Oficial do Município, eram oferecidos novamente os Grupos de Formação, mantendo-se a estrutura do ano anterior e com os professores responsáveis já definidos (COMUNICADO SME/FUMEC Nº 02/2010).

Os GFs foram reservados como espaços de garantir as discussões sobre o novo documento e verificar sua implementação nas escolas.

Alguns dos professores participantes dos GFs no ano de 2010 foram convidados para assumir a função de professores-formadores, responsáveis pelos grupos no ano seguinte.

No ano de 2011, foram mantidas as mesmas estruturas dos anos anteriores: reservado o dia da semana, com um professor-formador da própria rede, a remuneração e a certificação dos professores participantes.

Para o ano de 2012, a Secretaria Municipal de Educação, (SME/FUMEC nº02/2012) explicitou os objetivos propostos referentes à formação continuada, com vistas à melhoria na capacitação dos professores, enfatizando a possibilidade de trocas de experiências entre os mesmos e de discussões teoricamente subsidiadas sobre a educação e sobre os conteúdos disciplinares. Os documentos a respeito do projeto enfatizam a importância da relação entre teoria e prática, entendida como via de considerar e valorizar os saberes dos professores e dos educandos para contribuir para o ensino/aprendizagem.

No que se refere à organização da formação continuada, tem-se que o Departamento Pedagógico da Secretaria de Educação do município focalizado por esta pesquisa, por meio de sua Coordenadoria Setorial de Formação, tem oferecido um programa de formação continuada aos professores da rede, organizado em duas vertentes: atividades centralizadas proporcionadas a todos os profissionais da Educação em seu “Centro de Formação, Tecnologia e

Pesquisa Educacional – Prof. Milton de Almeida Santos” (CEFORTEPE) e atividades formativas descentralizadas que ocorrem nas próprias escolas.

A rede municipal de ensino como apresentado, tem desenvolvido diversas ações voltadas para fomentar e valorizar a formação continuada docente, assumida naquele contexto como sendo algo essencial para o aprimoramento do trabalho docente, de modo a promover melhorias na Educação municipal. No documento das Diretrizes Curriculares Municipais, há um capítulo específico para a discussão do currículo atrelado à formação continuada. Ele traz importantes concepções de formação docente, além dos mecanismos criados pela prefeitura municipal a fim de implementarem as políticas formativas.

A escola deve ser o espaço privilegiado para a formação continuada, local em que os profissionais se encontram, socializam suas dificuldades e suas realizações junto aos alunos. Grupos de estudos e cursos no interior das escolas devem ser incentivados. Porém, outros espaços são também potenciais para realização da formação continuada dos educadores, como os grupos de estudos e cursos organizados pelos NAEDs, Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional – CEFORTEPE, ou os cursos realizados em parceria com instituições como as universidades. Em 2011 um destaque especial deve ser dado aos grupos de estudo por componente curricular, realizados junto ao CEFORTEPE, já que os objetivos de ensino apresentados nesta Diretriz Curricular indicam a necessidade de fortalecimento de um trabalho comum, de rede, que, ao fortalecer a identidade dos componentes, alavanque trabalhos interdisciplinares nas escolas (DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS, 2010, p. 64), (Destaque nosso).

Essa política formativa nos leva a uma reflexão sobre o que tem sido discutido nas atuais pesquisas acadêmicas, com a proposta de descentralização da formação, ou seja, que ela não ocorra em um local único, genérico, descontextualizado do ambiente escolar, e sim, para que a formação continuada passe a ser realizada no interior das escolas. Deste modo, de acordo com Nóvoa (2009) é necessário passar a formação de professores para dentro da profissão e que a escola se torne um espaço de formação de professores. Portanto, deve-se valorizar a figura do professor e o espaço escolar como potencialidades na formação docente.

Com relação à formação continuada que existe na rede, segundo depoimentos dos entrevistados por essa pesquisa, a formação descentralizada é aquela que ocorre no interior das escolas. Essa modalidade formativa tem sido incentivada, por meio da remuneração dos professores, de modo que há o incentivo em formar grupos de estudos no interior de cada escola, cursos de aprendizagens e desenvolvimento de projetos pedagógicos com vistas às melhorias no ensino/aprendizagem. Os formadores ressaltaram que ambas as formações, centralizada e descentralizada não são concorrentes e sim, complementares, de modo que ambas são importantes, e uma não deve ser privilegiada em detrimento da outra.

Quanto à formação centralizada oferecida pela SME, esta é organizada em duas modalidades: os cursos (aulas, oficinas e/ou palestras oferecidas por especialistas convidados ou mesmo professores da mesma rede); e os Grupos de Formação (GFs), onde são reunidos professores de um mesmo componente curricular que se encontram semanalmente ao longo do ano letivo sob a coordenação de um professor da rede, designado como “formador”.

Os professores participantes do GF são atualmente remunerados com valores equivalentes a horas-aula, por meio de CHP (Carga Horária Pedagógica) ou HP (Hora-projeto). No entanto, a participação dos professores nos GFs segue sendo facultativa.

No final de cada semestre, o professor que tiver uma participação efetiva no GF recebe um certificado equivalente a 60 horas, que lhe permite compor sua pontuação geral na rede e alcançar benefícios quanto ao processo de remoção ou escolha de turmas. As atividades do GF são retomadas no semestre seguinte e os professores podem dar continuidade à sua participação, inclusive ao longo dos próximos anos. Para que os professores possam participar dos GFs, é reservado um dia específico da semana, segundo seu componente curricular. Geralmente, os encontros são realizados no período vespertino e sua duração equivale a três horas/aula (a quarta-hora aula é realizada à distância, considerada como atividade).

Cada um dos grupos de formação de professores tem como membros participantes um professor-formador, pertencente ao quadro efetivo de

professores da rede municipal, e os demais professores de cada componente curricular que desejam compartilhar dos encontros de formação. Deste modo, são oito professores-formadores (um de cada componente curricular) que, além do seu trabalho em sala de aula, também são remunerados para desempenhar o papel de formador.

Os demais professores que desejam participar do grupo devem ter resguardadas as horas para tal atividade, sendo que estas horas integralizam parcialmente sua jornada de trabalho, que nessa rede de ensino é denominada de CHP (Carga Horária Pedagógica). Desta forma, o professor não estaria presente na escola, e sim reunido com o grupo de formação no CEFORTEPE.

De acordo com a resolução SME/FUMEC nº02/2012 os grupos de formação (GFs) funcionam em horários preestabelecidos e em um dia da semana específico. A atividade é remunerada e corresponde a quatro horas/aula semanais, sendo estas, três horas/aula em encontros coletivos presenciais e uma hora/aula a distância. Esta hora a distância deve ser reservada para a realização de estudos, leituras, pesquisas, e elaboração de propostas de trabalho individual, a serem socializadas posteriormente nas reuniões e discussões do grupo.

Durante as reuniões semanais dos grupos, espera-se que se realizem reflexões e discussões acerca dos dilemas e das dificuldades da prática pedagógica e da problemática da educação, através da fala de cada professor, a troca de experiências, propondo ações de trabalho e atuação didático-pedagógica, com temas e conteúdos de aula, metodologias, trabalhos interdisciplinares, além de incentivar a discussão além do grupo, levando para o ambiente escolar de cada professor.

Por conseguinte, a Secretaria Municipal de Educação (SME), de acordo com a resolução SME/FUMEC nº02/2012, publicada no Diário Oficial do Município, referente à participação dos professores em cursos e grupos de formação destinados à formação continuada, em seu artigo 4º destaca,

Art. 4º Os profissionais da SME e da FUMEC/EJA Anos Iniciais que frequentarem os Cursos/GFs, elencados no ANEXO I, poderão:

I - professores: utilizar sua Carga Horária Pedagógica (CHP) ou solicitar Hora Projeto (HP), respeitando-se:

a) o limite máximo de até 04 (quatro) horas-aula semanais, para os que atuam na SME. (RESOLUÇÃO SME/FUMEC 02/2012).

Desta forma, nota-se que a formação contínua é algo presente em parte do trabalho do professor daquela rede de ensino, sendo que os professores que possuem em seu cargo de trabalho as horas denominadas de CHP – Carga Horária Pedagógica – podem utilizar-se dessas horas para sua formação participando dos cursos oferecidos pela própria SME.

No entanto, há professores que não possuem em sua carga de trabalho o CHP. Estes podem utilizar-se do HP – Hora Projeto – para realizarem a formação continuada. Apesar dessas horas não fazerem parte da jornada de trabalho, os professores têm o direito de utilizar-se de até 09 HPs semanais e estas horas são remuneradas no valor de horas/aulas. O mesmo direito se estende aos professores que possuem CHP.

Com isso, pode-se fazer uma reflexão sobre um indício da profissionalização docente no momento em que há a valorização da formação continuada em serviço, de modo que esta se dá concomitantemente ao trabalho em sala de aula e, ainda, sendo remunerados para participarem dos grupos de formação.

Para se compreender melhor a jornada integral de um professor desta rede municipal de ensino, veja o quadro 04, a seguir:

Distribuição dos tempos pedagógicos da jornada de trabalho integral do professor especialista de componentes curriculares.

Jornada total (semanal)	TDA	TDC	TDI	TDPA	CHP	HP
40 horas/aulas (h/a)	30 h/a	02 h/a	02 h/a	06 h/a	04 h/a	09 h/a

Quadro 05: Tempos pedagógicos em jornada integral de trabalho, organizado por BUDIN, 2014.

TDA – Trabalho Docente com Aluno

TDC – Trabalho Docente Coletivo

TDI – Trabalho Docente Individual

TDPA – Trabalho Docente de Preparação de Aulas
CHP – Carga Horária Pedagógica
HP – Hora Projeto – horas de trabalho opcionais

Desta maneira, o professor de educação básica, pode utilizar o denominado CHP para a sua formação continuada, participando com as 04 horas/aula dos grupos de formação, ao invés de estar na escola no atendimento exclusivo aos alunos. O mesmo acontece com os professores que não possuem o CHP, estes utilizam-se dos HPs para a participação nos grupos de formação, porém, este trabalho é como “horista”, de modo que, não havendo a reunião do grupo, ou mesmo a ausência do professor por qualquer motivo, o mesmo não recebe o valor da hora/aula equivalente à sua participação, fato que não ocorre com o professor que possui CHP.

Além disso, destacamos o trabalho do *professor-formador*, de modo que essa proposta formativa distingue-se das propostas mais convencionais de formação continuada docente. Os grupos de formação se mostram interessantes à medida que um dos professores de educação básica da referida rede de ensino é o coordenador das atividades e responsável pela formação de seus pares, ou seja, o professor de educação básica assume a função de formador e articulador dos demais professores (do mesmo componente curricular) que participam dos grupos de formação.

Até o ano de 2012, os professores-formadores dos grupos recebiam um convite do assessor de currículo (responsável pela escolha dos formadores) para coordenarem os grupos de formação. Desta forma, atrelavam suas funções docentes a uma nova atividade: formador dos seus pares.

O professor tinha que desenvolver, concomitantemente, os papéis de professor de educação básica em sua respectiva unidade escolar, e o de formador de seus pares. Porém, as demandas, funções e exigências para esta nova atividade (formador), exigiam um tempo de dedicação para a elaboração de propostas de trabalho com os professores. Desta maneira, os professores tinham suas jornadas de trabalho com alunos em sala de aula, reduzidas, para poderem se dedicar à atividade de formador. No quadro 05, temos um exemplo de como funcionava a jornada de trabalho do professor formador.

Jornada de trabalho do professor-formador

Jornada integral de trabalho semanal	Com alunos	Sem alunos	Para ser formador	Total
Professor	30	10	-	40
Professor-formador	20	10	10	40

Quadro 06: Jornada de trabalho do professor-formador, organizado por BUDIN, 2014.

Deste modo, nota-se que havia um incentivo e um incremento à função desenvolvida pelo professor-formador, sendo que este tinha o seu trabalho em sala de aula mantido, para que, desta forma, pudesse relacionar as atividades realizadas com os professores nos grupos de formação, com as desenvolvidas conjuntamente aos alunos em sala de aula.

Porém, além disso, o professor-formador tinha maior tempo de planejamento e elaboração do trabalho com os professores, de modo que esses possuem outras demandas (diferente dos alunos), e vão à busca de contribuições para o seu trabalho docente, uma vez que realizavam a formação contínua.

A precarização do trabalho do professor-formador

Até no ano de 2012, não havia, naquele município, uma política educacional específica para o trabalho do professor-formador, ou seja, não existiam critérios claros de seleção dos formadores, bem como a definição sobre o seu horário de trabalho e o desenvolvimento de suas atribuições. O que se tinha, até então, era a escolha de um professor de educação básica para exercer o papel de formador nos grupos de formação, atrelado ao trabalho em sala de aula. O professor era escolhido pelos representantes do DEPE (Departamento

Pedagógico) e este órgão orientava as atividades a serem realizadas pelo professor-formador na coordenação dos grupos de formação.

No entanto, no ano de 2013, de acordo com o comunicado SME/DEPE Nº 02/2013, publicado no Diário Oficial do Município em 07 de março de 2013, referente aos tempos pedagógicos, os professores perderam o direito de utilizarem-se dos CHPs para a formação continuada, pois, a partir de então, o CHP deveria passar a ser desenvolvido exclusivamente em trabalhos com os alunos.

Dessa forma, para a formação continuada, os professores devem utilizar-se dos HPs, de modo que o trabalho fica comprometido como uma atividade “horista”. Se houver o encontro, e o professor estiver presente, ele é remunerado, caso não ocorra o encontro ou o professor não possa participar por qualquer motivo, este não recebe o valor equivalente ao encontro do grupo de formação. Ainda, o professor que se ausenta dos encontros, fica com falta, o que compromete seu curso, pois, ao final do semestre, ele recebe um certificado de participação que é contabilizado em pontos para sua evolução funcional.

No mesmo documento, foram publicadas orientações referentes ao professor-formador por meio do comunicado SME/FUMEC nº 01/2013, alusivo às inscrições para a seleção de professores que desejam ser formadores nos grupos de formação. Naquele comunicado, foram apresentados todos os critérios e exigências para o desenvolvimento da atividade de formador.

A análise desses últimos documentos relativos à formação continuada na rede sugere uma precarização do trabalho do professor-formador. Ao mesmo tempo em que se oficializa a função desse profissional da educação, com uma série de exigências e atribuições para o papel de formador, ocorrem retrocessos importantes em suas condições de trabalho. Antes, o professor, ao se tornar formador, tinha seu trabalho com aluno reduzido para poder se dedicar a essa nova atividade. Todavia, agora, o trabalho como formador é um trabalho excedente, para o qual se recebe apenas como HP, já demonstrado que não passa de uma atividade “horista” e informal.

Para ser um formador, nestes moldes, o professor deve elaborar uma proposta de trabalho denominada de “Proposta de Coordenação de Grupos de Formação” e atender a algumas exigências, conforme apresentados no quadro 07.

CrITÉRIOS para a seleção dos professores-formadores

CrITÉRIOS para a seleção das propostas
Currículo de Vida
Proposta de trabalho
Disponibilidade de horários
Dedicação exclusiva à rede municipal

Quadro 07: CrITÉRIOS para a seleção dos professores-formadores, organizado por BUDIN, 2014.

Nem todos os professores poderão participar do processo seletivo para ser um professor-formador. Afinal, a exclusividade na rede municipal de ensino exclui um grande número de professores que poderiam ter interesse no exercício da função. Além disso, a disponibilidade de horários de trabalho, já definidos pelo mesmo documento, também pode dificultar a participação de muitos professores.

Por fim, a avaliação da proposta de trabalho entregue pelos candidatos em 2013 foi realizada por uma comissão formada por 12 profissionais da educação de modo que atendesse aos interesses do Departamento Pedagógico (DEPE) da instituição.

O documento apresenta como o trabalho do formador deveria ser desenvolvido:

4.3 ter disponibilidade de 5 (cinco) a 9 (nove) horas-aula, não excedendo ao total de 48 (quarenta e oito) horas-aula semanais em sua jornada ou carga horária de trabalho, cumpridas da seguinte maneira as horas para a formação:

4.3.1. 4 (quatro) horas-aula semanais para os encontros com os professores do Grupo de Formação que irá coordenar;

4.3.2. 5 (cinco) horas-aula restantes distribuídas entre planejamento e registros dos encontros do Grupo, reuniões com a Coordenadoria Setorial de Formação e Assessoria de Currículo do Departamento Pedagógico, quando for chamado (COMUNICADO SME/FUMEC, nº 01/2013).

Destaca-se dessas orientações a transformação do trabalho como formador em um excedente, que complementa as 40 horas/aulas de jornada semanal como professor de educação básica com seus alunos. Como formadores, esses professores teriam mais de 40 horas de trabalho: 4 horas/aula para coordenar o grupo de formação e 4 horas/aulas para a preparação das atividades como formador (posto que o limite são 48 horas-aula semanais).

Assim, fica evidente a precarização do trabalho do professor-formador, de modo que este não recebe a atenção e os investimentos necessários para desempenhar tal atividade. O trabalho como formador de professores exige atribuições específicas, com fortes exigências de estudos teóricos.

Importantes questionamentos surgem com essas novas orientações. Que saberes e competências esperam-se desses professores-formadores? Que contornos a função de professor-formador assume nessa nova etapa da vida dos GFs? Como esses formadores realizarão o trabalho formativo com as novas condições de trabalho que lhes são oferecidas?

O que pudemos constatar a partir das entrevistas foi que essas indagações não foram consideradas, uma vez que a intenção das pessoas que assumiram a direção do Departamento Pedagógico foi acabar com os Grupos de Formação. Afinal, tinha-se outra proposta de formação, aquela consoante à de Nóvoa (2009), de levar a formação para dentro do ambiente escolar.

Deste modo, não fazia sentido manter a formação centralizada no Cefortepe, se a intenção era incentivar que grupos formativos se formassem em cada unidade escolar.

Assim sendo, houve um processo de enfraquecimento e desvalorização da formação oferecida pelos GFs. Extingui-los totalmente poderia parecer uma forma autoritária por parte da nova gestão da SME e do Depe. Um mecanismo mais democrático seria oferecer a oportunidade aos professores que quisessem participar como formadores nos GFs, e desse modo, se verificaria se realmente era de interesse dos próprios professores essa modalidade de formação.

Poderia se concluir, como foi apresentado até o momento nesse trabalho, que não houve interesse dos professores em participar do processo, devido ao baixo número de inscritos e, portanto, não seria de interesse dos professores essa modalidade formativa. Porém, em momento algum foram questionadas pelo Depe as condições de trabalho dadas aos professores para realizar a função de formadores. Será que as condições dadas pela SME eram suficientes para um bom trabalho dos professores-formadores? Ou ainda, essas condições eram atraentes para que os professores se dedicassem a uma outra função, além daquela em sala de aula?

Outra questão importante para a reflexão se refere ao fato de que, mesmo os poucos professores que se inscreveram para serem formadores não foram selecionados para tal função, e nem ao menos tiveram sua vontade de serem formadores atendido. O que poderia ter sido feito, por meio de alguma alteração que possibilitasse a permanência dos Grupos de Formação, como no caso os professores-formadores de Língua Portuguesa e História, que, embora discordassem das condições de trabalho, as aceitaram em prol da continuidade do trabalho realizado pelo GF. Segundo o relatado por alguns dos professores-formadores, esse fato demonstrou o desinteresse do Departamento Pedagógico em manter a modalidade formativa dos Grupos de Formação.

Alguns formadores afirmaram não acreditar que a iniciativa de esvaecer os GFs tenha sido realizada com uma intenção de simplesmente desaparecer com os mesmos e desmobilizar os professores que estavam organizados e motivados a participar dos grupos. Mas o fato se deu pela não compreensão, por parte do Depe, da lógica de trabalho dos Grupos de Formação, bem como seus objetivos e a dinâmica diferenciada de formação dos GFs.

Por fim, nota-se que os Grupos de Formação foram criados por iniciativa dos próprios professores na rede municipal, que se uniram para realizar estudos (grupo de estudo) para desenvolver melhorias pedagógicas, com relação ao ensino/aprendizagem. A incorporação dos grupos de formação pela gestão municipal foi realizada como uma política de formação continuada docente. Porém, cada nova gestão que assumiu a administração municipal foi dando uma nova roupagem, implementando alterações que fossem mais condizentes com suas propostas políticas, ou em consonância com o que era solicitado pelo

mercado de formação docente. Assim sendo, por vezes, os grupos de formação tiveram mais destaque na rede, em outros momentos, os grupos tiveram seu desaparecimento ou remodelação.

6. OS PROFESSORES-FORMADORES DOS GFS: CARACTERÍSTICAS E PAPÉIS DESTA FUNÇÃO

Tendo como referência o conceito de *profissionalização docente* e suas possibilidades para a valorização da formação e para o trabalho do professor, o foco assumido pela pesquisa incidiu sobre a figura do “professor-formador”, designação que os professores de Educação Básica que coordenam cada Grupo de Formação (GF) recebem na rede focalizada.

A partir dessa característica peculiar de proposta formativa, algumas questões nos chamam a atenção para essa figura do professor-formador, bem como os papéis que ele desempenha diante dos demais professores e, também, o lugar que o mesmo pode ocupar no campo da formação de professores. Desse modo, levantamos algumas questões para o desenvolvimento da pesquisa: Como tal professor é escolhido para ser o formador dentre os outros professores da rede? Quais requisitos e atributos possuem esses professores que os distinguem dos demais? O que exatamente se espera da atuação do professor-formador conduzindo os GFs na formação de seus pares?

Dados interessantes a esse respeito foram reunidos por meio das duas primeiras entrevistas, realizadas com os dois responsáveis pela seleção e escolha dos professores formadores: a Coordenadora Setorial de Formação e o Assessor Técnico de Currículo.

O Assessor de Currículo apontou a necessidade de escolher **professores da própria rede** para serem formadores. Dois aspectos foram considerados: primeiro, retomar os momentos de formação propostos pelos antigos Grupos de Formação (constituídos na década de 1990 na rede), como momentos de debates, reflexões e partilhas de experiências sobre a prática pedagógica. Um segundo aspecto, corresponde à importância de se elaborar as Diretrizes Curriculares Municipais, sendo que estas deveriam ser produzidas pelos próprios professores da rede, conforme observa-se nessa fala do Assessor,

Quando a gente fala em Grupos de Formação, eles têm periodicidade, mas não é algo que tem início e conclusão. Eles

são constantes, porque a base deles é a **reflexão teórica e prática sobre o trabalho**, a relação da teoria, da Universidade com a prática. [...] É esse trabalho da prática, de olhar para a Diretriz, de olhar para os desafios, para as metas, enfim, para as expectativas de aprendizagem, e qual a melhor forma de estar desenvolvendo isso. [...] Quando voltamos com a necessidade de trabalhar a elaboração, a implementação das Diretrizes, a gente retomou esses Grupos de Formação, e oferecemos para a rede os Grupos de Formação por componentes. Então, com **“formadores” que foram convidados, professores da própria rede**, com um determinado perfil de formador, eles foram chamados então para coordenar esses grupos de formação. (ASSESSOR DE CURRÍCULO, entrevista, 2013).

Desse modo, verificamos o objetivo e a importância dada à figura do professor-formador, pois este seria o profissional “ideal” para **conduzir o grupo** de professores na elaboração e implementação das Diretrizes Curriculares. Isto porque tanto a Coordenadora Setorial de Formação quanto o Assessor de Currículo apresentam que esses professores **conhecem a realidade da rede**, sabem os anseios da comunidade escolar e podem **dialogar com os professores da rede** de maneira mais próxima e até mesmo afetiva, posto que advêm do mesmo espaço de trabalho.

Portanto, a escolha do professor de própria rede como formador estava clara, no entanto, seria preciso reconhecer quais professores teriam um perfil considerado adequado para a função. Desse modo, fomos investigar quais seriam os critérios para escolher o professor-formador; que predicados esse professor deve possuir para tornar-se formador dos demais professores.

Tanto a Coordenadora quanto o Assessor relatam que o diferencial dos professores-formadores, na maioria das vezes, está relacionado à **destacada qualidade do trabalho que os mesmos desenvolvem com seus alunos**. De acordo com a Coordenadora Setorial de Formação, quando um professor faz um trabalho que é reconhecido em sua escola, ele é convidado a socializar esse trabalho por meio de oficinas pedagógicas e/ou cursos de formação; além desses, os GFs também podem se constituir como um dos espaços em potencial para sua atuação.

Desde o ano de 2009, o Assessor de Currículo é a pessoa mais envolvida com os Grupos de Formação, de modo que os coordena, sendo, inclusive, o responsável por selecionar os professores-formadores.

Desse modo, ele apresenta que, para se chegar ao nome dos formadores, faz-se uma pesquisa entre os diretores das escolas, entre os orientadores pedagógicos e mesmo entre os professores, a fim de identificar algum professor que tenha o seu trabalho em sala de aula reconhecido. Desta maneira, o critério utilizado é o “conhecimento que se tem em determinados profissionais, e eles são feitos por **indicação** de quem acompanha o trabalho dos professores. Quem tem desenvolvido um trabalho significativo na sua sala de aula” (ASSESSOR DE CURRÍCULO, entrevista, 2013).

Desse modo, o assessor explicita a maneira pela qual seleciona os professores pré-candidatos a serem formadores.

A experiência que tenho sempre foi com pessoas que foram **convidadas a partir de indicação**. Você recorre à rede, pergunta quem sabe, e as pessoas indicam. Você faz uma entrevista para conhecer os professores indicados, pegar elementos para a atuação. E, atendendo aos critérios estabelecidos para ser um formador, ele é contratado para que exerça essa função (ASSESSOR DE CURRÍCULO, entrevista, 2010).

O mesmo pode ser verificado no discurso do formador de Língua Portuguesa, pois este profissional, diferente dos demais professores-formadores, possui outro cargo dentro da rede municipal, o de coordenador pedagógico. Faz parte do seu trabalho a participação na equipe de formação continuada da rede. Desse modo, contribuiu com informações importantes quanto à escolha dos formadores que corroboram com o apresentado pelo Assessor.

Apesar de o processo ter sido feito por indicação, até hoje, como eu acompanhei mais de perto esse processo, sempre foi por **indicação de professores**, que eles fizeram a nós. Por exemplo, o Assessor de Currículo perguntava aos professores que professor eles reconheciam, que tinham uma boa prática e

poderiam se interessar por ser formador. Então, não é indicação de privilégios, que parte de um lugar central misterioso. **Você pergunta para professores que você conhece quem ele acha que se encaixa no perfil de um bom formador** (FORMADOR DE LÍNGUA PORTUGUESA, entrevista, 2013).

Desse modo, após a identificação de um professor como um candidato ao exercício dessa função formativa, o mesmo é chamado para uma **entrevista** que, segundo o Assessor de Currículo, tem o objetivo de verificar se ele atende aos critérios estabelecidos para ser um formador. Conforme o Assessor, além dessa prática reconhecida, o professor tem que ter “o **espírito de liderança** dentro de um grupo, pois tem professores que têm muito conhecimento, mas têm dificuldade de coordenar um grupo, uma turma, não tem perfil de ser formador” (Assessor de Currículo, entrevista, 2013). Deste modo, para o professor ser escolhido como formador,

Tem que aliar essa prática reconhecida como professor a essa prática de **liderança**. E, é claro, uma intencionalidade desse profissional em exercer esse trabalho. É um trabalho que exige muito, tem muita cobrança de seus pares, porque é um professor da rede como todos os outros, e esse trabalho com essa coordenação, essa liderança, requer realmente um perfil específico para ter a notoriedade, o respeito dessa turma (ASSESSOR DE CURRÍCULO, entrevista, 2013).

Essa proposição do Assessor de Currículo nos suscita algumas ideias, afinal, para ele, um bom professor seria potencialmente um bom formador de professores. O perfil profissional para ser um formador aparece no alinhamento de um professor com práticas reconhecidas por seus pares, que possui boas atitudes na relação de ensino/aprendizagem, juntamente com a liderança, de modo que, a capacidade de liderar é essencial para que o professor possa se tornar formador de seus pares.

Portanto, a partir de seu depoimento põem-se em relevo três características essenciais relativas aos professores-formadores: **estar na ativa em sala de aula, destacar-se quanto à qualidade de sua prática docente e assumir atitudes de liderança**.

A exploração dessas primeiras ideias que aparecem, principalmente nas entrevistas com os responsáveis pela formação continuada, é feita, nesse momento, com o apoio dos demais depoimentos reunidos com os professores-formadores. Afinal, o que dizem os professores-formadores sobre os requisitos para serem selecionados para a função? Nesse sentido, o formador de História também aponta a importância do formador ser capaz de atuar como **líder** no grupo de professores.

A importância que eu vejo do professor-formador? **Liderar!** Liderar o trabalho de implementação das Diretrizes. Liderar essa implementação que é mais que simplesmente a implementação de um documento, no meu ver, o papel do professor-formador é construir um ambiente em que as pessoas se sintam à vontade de colocar suas dificuldades e em conjunto buscar saídas para elas (FORMADOR DE HISTÓRIA, entrevista, 2013).

Além desses critérios já apresentados, a coordenadora de formação aponta que outros atributos profissionais são também observados, como a formação acadêmica que possuem os professores, sendo essa característica um atrativo e um potencial para os professores serem convidados a se tornarem formadores.

Algo que chame a atenção, por exemplo, o professor que fez o mestrado dele, que está dentro de uma temática importante, vamos convidá-lo para vir trabalhar aqui na formação. Aquilo que a Secretaria da Educação está achando que realmente vale a pena, então a gente chama aquele professor. O mestrado, o doutorado ou até o TCC com um tema interessante. Mas, sempre a gente tem a informação geralmente da escola, do orientador pedagógico, do coordenador, aquela pessoa que tem contato, aquela pessoa que desenvolve uma temática interessante, metodologias de trabalho diferenciado (COORDENADORA DE FORMAÇÃO, entrevista, 2010).

A coordenadora de formação explica que o critério acadêmico não é fundamental, embora exerça bastante influência para essa escolha. De fato, ao observarmos os perfis dos professores-formadores (quadro 03, p.81), notamos que a maioria deles (seis) possui pós-graduação *strictu-senso* (mestrado, doutorado e até pós-doutorado), o que lhes confere um alto nível acadêmico.

Observa-se que o que se enfatiza são as competências desses formadores como professores de suas disciplinas. Não há menção às suas experiências na formação de professores, como coordenadores pedagógicos, por exemplo, que trabalham exclusivamente com a formação de adultos. Desse modo, pode-se supor que, para aqueles que selecionam os formadores da rede, os saberes relativos à atuação docente na educação básica e o bom desempenho docente nesse nível de ensino são considerados como indicativos de uma competência para atuar como formador de professores.

Segundo a coordenadora de formação, os professores solicitam que o formador seja um dos professores da própria rede de ensino, pois esse profissional tem conhecimento do contexto em que estão inseridas as escolas municipais.

O que eu tenho ouvido é que os pares gostam de estar falando com aquela pessoa dentro da realidade que eles trabalham. Parece que o professor que está ali, recebendo ou participando dentro daquele grupo, ele está mais próximo do professor. Estando mais próximo do professor, parece que é melhor, pois é a realidade da nossa rede.

Quando a gente traz professores renomados, para dar os cursos, ou para dar as palestras, o que a gente escuta: “Da onde que ele está falando?” “Qual experiência que ele teve?”. A gente escuta, às vezes nas avaliações também “Da onde que trouxe?” Às vezes temos situações, que eles param a palestra e perguntam: “Olha com quantos alunos você trabalha?” E aí eles querem o que? Que aquela pessoa se identifique com a escola que ele trabalha, o meio ali que ele está, é a realidade! (COORDENADORA DE FORMAÇÃO, entrevista, 2013).

Desse modo, notamos que a experiência do trabalho em sala de aula, e mesmo a experiência com a própria rede municipal, são fatores importantes para a escolha de um professor-formador, ou seja, a dimensão da prática docente na figura do formador.

A partir desses depoimentos, podemos considerar duas categorias de análise referentes aos predicados do professor-formador. Essas duas características referem-se aos saberes docente: os saberes da prática e os

saberes da experiência. Ou, como afirmam Tardif e Raymond (2000), *saberes profissionais dos professores*.

6.1 Os saberes docentes: saberes profissionais e expertise

No primeiro momento, vamos nos ater aos saberes referentes à experiência dos professores. Tardif e Raymond (2000) consideram que esses saberes são *saberes temporais*, posto que adquiridos ao longo do tempo, desde a formação do professor como aluno (formação escolar), até a formação profissional universitária (para o trabalho no magistério), chegando à atuação profissional (provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola).

O formador de Língua Portuguesa, embora não seja professor de ofício na referida rede, enfatiza a importância da experiência que o mesmo possui com relação ao seu componente curricular. Sendo assim, ele é reconhecido pelos professores de Língua Portuguesa como potencial formador dos mesmos, devido ao conhecimento acumulado ao longo dos anos, devido à sua pesquisa acadêmica na área do ensino de Língua Portuguesa.

E com a minha experiência em Língua Portuguesa, eu sempre acabei me aproximando dos professores que estavam discutindo a Língua Portuguesa, onde eu sempre me sinto mais à vontade para discutir algumas coisas [...] O interessante desse meu trabalho é que o meu cargo possibilita que você possa se infiltrar nas áreas de maior interesse, ou que tenha mais experiência e que possa contribuir com mais conhecimento, com sua experiência, com sua formação. Acabo me tornando “O Cara da Língua Portuguesa” pelo tempo que já tenho dedicado neste trabalho, na forma que me comunico com os professores, tenho a lista de e-mails de todos os professores de português, às vezes faço enquetes, faço pesquisas e acabo, por iniciativa própria, por gosto mesmo, acabo assumindo a dianteira na língua portuguesa (FORMADOR DE LÍNGUA PORTUGUESA, entrevista, 2013).

Desse modo, o que foi apresentado pelo formador de Língua Portuguesa caminha no sentido do que Tardif (2010) relata sobre os saberes experienciais, sendo que estes “passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional” (p. 55). Ou seja, o formador de Língua Portuguesa revela ter conhecimentos importantes acerca de seu componente curricular, desenvolvidos por meio de pesquisas realizadas ao longo de sua carreira e transmitidos aos demais professores de língua portuguesa.

De acordo com Tardif (2010), o professor é alguém que deve possuir vários conhecimentos desde “sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (p. 39). Desse modo, verifica-se que o saber docente é adquirido ao longo da atuação profissional do professor, enquanto a experiência é assumida como uma base para o aprimoramento dos saberes profissionais docentes.

Os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais (TARDIF, 2010, p. 21).

A partir desses saberes experienciais, os professores podem se tornar *experts* em seu campo de atuação, como parece ser o caso do formador de Língua Portuguesa, ao expor que ele é reconhecido como o “Cara da Língua Portuguesa”. Segundo Galvão (et. al. 2011, p. 1017) a “*expertise* resultaria de uma trajetória de desenvolvimento individual que envolvia, especialmente, uma dedicação intensiva ao domínio escolhido.” Desse modo, o formador de Língua Portuguesa constitui-se como um *expert* em seu trabalho, uma vez que este alia sua atuação profissional com sua pesquisa acadêmica,

Entrei no doutorado, no Instituto de linguística aplicada da Unicamp, e a minha decisão foi tentar transformar o doutorado em parte do meu trabalho, para que isso pudesse contribuir com a prática, e prática com a pesquisa. Então eu pesquiso a formação do currículo na rede, que foi algo que eu participo bem ativamente, que foi uma coisa inédita, me colocou num lugar de olhar para escola em uma situação bem interessante (FORMADOR DE LÍNGUA PORTUGUESA, entrevista, 2013).

French e Sternberg (1989, p. 158, apud Galvão et. al. 2011, p. 1017) fazem uma referência à *expertise*, compreendendo-a como uma “capacidade, adquirida pela prática, de desempenhar qualitativamente bem uma tarefa particular de um domínio.” Desse modo, podemos considerar que a *expertise* deriva-se do conhecimento que o sujeito adquire por meio dos estudos, das experiências e de suas práticas, resultando na capacidade de mobilizar esses saberes para realizar a ação, obtendo resultados altamente positivos.

Assim, observamos a relação intrínseca dos saberes da experiência com os saberes da prática docente. Tardif (2000) considera os saberes profissionais aqueles advindos dos saberes do e no trabalho.

Os saberes da prática docente são aqueles desenvolvidos no cotidiano das escolas, no trabalho pedagógico realizado em sala de aula (TARDIF, 2000, 2010). Esses conhecimentos não são adquiridos na universidade e também não são passíveis de serem transmitidos entre os sujeitos, o que se consegue é estabelecer relações de aprendizagem desses saberes nos momentos de trocas de experiências entre os docentes.

Com o desenvolvimento dos saberes profissionais, um professor com boas práticas de ensino poderia dividir com seus colegas suas metodologias de trabalho. Assim, a formação docente se daria de forma compartilhada entre os professores e o professor de educação básica poderia ter uma atuação mais ativa na formação de seus pares.

Esse momento formativo possibilita que os professores de carreira da Educação Básica, possam assumir a formação dos demais professores. De acordo com Nóvoa (2009), os professores fortemente comprometidos com a profissão se juntam para se desenvolverem profissionalmente. O que, de certo modo, é relatado pelos professores-formadores, afinal, segundo eles, os

professores que participam dos GFs têm a intenção de partilhar suas práticas, mas também dividir seus dilemas, suas angústias de trabalho e buscarem, juntos, uma reflexão sobre seus trabalhos docentes.

Segundo os professores-formadores, essa necessidade de compartilhar, de troca experiências entre os professores do grupo, enriquece as discussões de trabalho e possibilita uma formação mais atrelada ao seu fazer cotidiano, mais ligado à prática pedagógica, beneficiando o desenvolvimento profissional.

O desígnio do professor de educação básica como formador de seus pares na formação docente é apresentado pela coordenadora de formação como uma potencialidade do professor-formador. A coordenadora aponta que o “professor-formador tem uma importância muito grande, eu acho que ele, em alguns momentos, é mais importante para o professor que faz e participa da escola, do que o professor da Universidade”, referindo-se à experiência de trabalho do professor na própria rede de ensino, pois “o nosso professor pede para que seja alguém próximo dele, próximo à realidade dele” (Coordenadora de Formação, 2013).

O mesmo é destacado pelo assessor de currículo,

O professor, estando próximo dessa prática, tem uma rotina que não o distancia. Às vezes você traz da Universidade, traz o especialista, o acadêmico, mas, às vezes ele está um pouco defasado, um pouco distante dessa prática. Ai então, o professor não consegue se reconhecer, que aquela teoria é possível de ser desenvolvida, porque a realidade que ele vê é diferente. Quando **o professor é da rede mesmo**, e está também na Universidade, volta para onde de todos nós viemos, a gente tem também essa experiência, do que viveu e está vivenciando, ele **está muito perto dessa prática docente e é o que faz a grande diferença** (ASSESSOR DE CURRÍCULO, entrevista, 2013).

Diante do exposto, fica evidente a importância dada ao professor de Educação Básica da rede municipal como potencial formador de seus pares. Primeiro, pelo fato da experiência em sala de aula (saberes da prática) e,

segundo, pela própria experiência de trabalho na rede municipal (saberes da experiência), de modo que esses saberes são associados e indissociáveis.

Outro aspecto a ser destacado com relação aos saberes da prática dos professores-formadores é que os mesmos, segundo a coordenadora de formação e o assessor de currículo, devem ser reconhecidos pela Secretaria de Educação e mesmo pelos seus pares como professores competentes. Trata-se de professores que gozam de credibilidade para discutir as práticas, tendo em vista que eles mesmos se destacam pela proposição de ações pedagógicas diferenciadas em suas escolas de origem. São reconhecidos, então, pelos pares, como bons professores.

Os depoimentos do Assessor e da Coordenadora fazem emergir uma nova categoria empírica, ao identificarem o que distingue o professor-formador dos demais professores: fica claro que há o *reconhecimento* do trabalho dos formadores como “bons professores”, valorizando o seu trabalho em sala de aula, sua *expertise prática*. Esse reconhecimento não é dado apenas pelas pessoas da Secretaria de Educação, mas também o reconhecimento é confirmado pelos seus pares.

Essa característica do professor com práticas reconhecidas é relatada pelo formador de Matemática,

Eu devo ter sido indicado por alguém da rede que **conhecia o meu trabalho dentro da sala de aula** e achava que era interessante. Eu fazia um trabalho “meio que diferenciado” com a Matemática e o pessoal acabava gostando (FORMADOR DE MATEMÁTICA, entrevista, 2013).

Nesse mesmo sentido, a formadora de Geografia nos relatou que sua prática era reconhecida pela diretora de escola em que ela trabalhava, e a mesma a convidava para orientar as professoras do ciclo um do ensino fundamental (2º ao 5º ano) sobre a melhor maneira de trabalhar o componente de Geografia com as crianças.

A diretora sempre me chamava e falava assim: “preciso de você conversando com as meninas do primário, pois elas não têm

muita formação, não sabem como fazer diferente, então você precisa conversar!” E, várias vezes, tive a oportunidade de conversar com as professoras que, naquela época, chamávamos de ciclo básico [...] como é que tinha que ser o trabalho... como que deveria se pensar a Geografia... pensava a História também... eu tinha uma preocupação muito grande em acabar com aquele ensino de Geografia baseado em questionários... naquelas coisas para decorar (FORMADORA DE GEOGRAFIA, entrevista, 2013).

Além da qualidade de suas práticas pedagógicas, sua forte vinculação com a rede aparece como aspecto relevante para a escolha. Esta vinculação é considerada como possibilidade de maior identificação dos professores com os formadores, tal como ressalta a coordenadora de formação: “O nosso professor pede para que seja alguém próximo dele, próximo à realidade dele” e, ainda, para que ele “se identifique com a escola que ele trabalha, o meio ali que ele está”.

O depoimento oferecido pela formadora de Inglês segue na mesma direção: “para mim tem extrema importância o Grupo de Formação, e tem que ser com professores da rede para a rede!”. A formadora aponta, também, grande expectativa dos demais professores com relação ao trabalho do formador, que pareciam confiar nela por ser alguém que conhecia a “realidade” da rede.

Eu costumo brincar assim: “eu não sou formadora, eu estou formadora temporariamente, mas sou igualzinha a esses professores que estão aí”. Ai elas falavam: “Olha, a gente confia em você! O que você vai fazer por nós?” Então eu achava um papel muito importante e que, às vezes, me “pirava” também porque eu sabia que eles estavam esperando alguma coisa de mim (FORMADORA DE INGLÊS, entrevista, 2013).

Algo semelhante foi exposto pelo formador de História, que fala sobre suas horas de trabalho dedicadas à formação de seus pares. O formador indicou que preferia um afastamento parcial (e não total) da sala de aula, para que, com a prática docente, pudesse alcançar maior legitimidade diante de seus colegas.

Acabamos, então, fechando aí com algumas horas, sem o afastamento de sala de aula, que eu achei isso super importante, pelo próprio contato com os professores participantes do grupo. Que eu teria **a autoridade de alguém que também está na sala de aula**, para falar com eles (FORMADOR DE HISTÓRIA, entrevista, 2013).

Essa característica do professor-formador ser um profissional que está trabalhando em sala de aula, também é apresentada pela formadora de Geografia, valorizando esse caráter como um diferencial em seu trabalho.

Porque eu acho que você tem um diálogo mais tranquilo com os seus colegas de grupo de formação, por quê? Porque **o seu colega sabe que você é professor, que você enfrenta os mesmos problemas que ele no dia-dia**. Então ele te vê como um companheiro de jornada, não vê como um cara que vai lá ensinar para ele o que ele nunca fez. Eu acho que é bem mais tranquilo. Inclusive, eu sou favorável para que todo formador seja professor, mas eu não acho que para ter uma mesma jornada, uma jornada muito grande, senão a gente não dá conta (FORMADORA DE GEOGRAFIA, entrevista, 2013).

Nesse mesmo sentido o professor-formador de matemática também destaca essa característica de seu trabalho.

O professor que é formador vai aproveitar isso tudo que ele está trabalhando, as discussões que são feitas e isso faz com que ele pense sobre o que ele tem que trabalhar com os “cursistas”. E aí você se coloca na posição do professor que você também já é e está trabalhando isso lá dentro de sala de aula, e leva isso para o grupo também (FORMADOR DE MATEMÁTICA, entrevista, 2013).

O Assessor de Currículo enfatiza que o grande diferencial do trabalho dos professores-formadores nos Grupos de Formação, para outras modalidades de formação que ele tem conhecimento, deve-se à característica de que os formadores são também professores de carreira, atuantes na sala de aula e, portanto, capazes de realizar a **articulação entre teoria e prática**.

Para o Assessor de Currículo,

Essa relação da teoria com a prática, essa apropriação que o professor que participa do GF faz. **Faz essa relação com o formador**, com a teoria e com a prática, é o que acho que desenvolve uma formação ímpar, única, porque ela está diretamente ligada, direcionada à execução da sua prática. Então, a formação tem tudo a ver, ela não fica fora, distante, a apropriação é rápida e muito significativa (ASSESSOR DE CURRÍCULO, entrevista, 2013).

O professor-formador de História confirma o relato do assessor de currículo, apontando uma das funções do formador na articulação das teorias pedagógicas com os saberes produzidos pelos professores na sua prática.

Eu acho uma diferença fundamental, não só no método, mas também assim, entre aspas, no conteúdo, porque eu não acredito em uma escola como uma simples transmissão das pesquisas realizadas na Universidade. O professor no chão da escola desenvolve uma cultura própria (FORMADOR DE HISTÓRIA, entrevista, 2013).

Ao indagarmos o assessor de currículo sobre a importância que ele atribui ao papel desempenhado pelo professor-formador que, além do trabalho de formador no GF está também em sala de aula, o Assessor responde que

Sendo ele (formador) da rede, estando em sala de aula, ou às vezes não, porque está desenvolvendo um trabalho que interrompe o contato; ele é um elo para trazer a sala de aula para a Secretaria.

A gente aqui num trabalho central, precisa criar **mecanismos de estar na escola**, na sala, já que presencialmente é impossível estar. Assim, o professor que vem para o grupo, traz essa rotina de sala, as dificuldades, os dilemas, os maiores problemas, e esse professor acaba sendo essa ligação. Ele traz para nível central, traz para a gente essas dificuldades, e aí, a gente planeja algumas ações no sentido dar o apoio, o suporte ao professor, ou fazer alguma intervenção que possa significar avanço nesse processo de ensino e aprendizagem (ASSESSOR DE CURRÍCULO, entrevista, 2013).

Assim, a condição de *expert* (que mantém relações diferenciadas com as dimensões teóricas e práticas do ensino) confere ao professor-formador nos GFs a função de auxiliar os professores na articulação entre teoria e prática, atrelando as discussões do grupo (teóricas) às práticas pedagógicas dos professores participantes. A prática é enfatizada como um dos eixos de articulação do professor-formador com os demais professores do GF, pois há vários momentos de socialização do trabalho em sala de aula, proporcionando-se o conhecimento de novas práticas apropriadas para um bom desempenho na aprendizagem dos alunos.

Desse modo, os Grupos de Formação são assumidos como locais da formação continuada em **alternância** com a escola, pois, segundo depoimento do assessor, no espaço do GF os professores partilham suas experiências, debatem sobre propostas pedagógicas e vivenciam um momento formativo coletivo, junto a seus pares. Tudo sendo possível devido à ação e intervenção do professor-formador. Sem essa figura no processo de formação docente, essa alternância não seria estabelecida.

Essa característica da alternância está presente no depoimento de vários formadores, como os de História, Geografia, Matemática, Educação Física e Ciências. Fica claro este movimento: escola – grupo de formação – escola, com a fala do formador de História:

O Grupo de Formação é o tempo que o professor vai compartilhar essa cultura que ele desenvolve no seu dia-dia na sala de aula, e vai se enriquecer no contato com outros colegas que fazem a mesma coisa, que constroem a sua cultura. Claro, que tudo isso, em diálogo com a cultura desenvolvida na Academia (FORMADOR DE HISTÓRIA, entrevista, 2013).

Verifica-se, portanto, que as práticas desenvolvidas pelos professores em suas escolas de origem são partilhadas no Grupo de Formação e por meio do debate com seus colegas, reflexões e considerações sobre essa prática são feitas. Por conseguinte, espera-se que uma nova prática se realize nas escolas, tanto pelo professor que compartilhou suas atividades, quanto pelos demais colegas.

Nesse sentido, a formadora de Geografia indica que o Grupo de formação se distingue de um curso de formação regular pelo fato de o professor-formador propor a discussão sobre o que o professor pode fazer nas suas ações pedagógicas.

No GF não existia a preocupação de ensinar ao professor o que ele deve fazer. Mas simplesmente de você estar **convidando esse professor à reflexão** e estar discutindo como colocar em prática coisas que, muitas vezes, a gente tem vontade, tem o empenho de colocar, mas que não se sabe como, qual seria a melhor saída, a melhor estratégia. Então esse é o diferencial do Grupo de Formação para um curso de formação (FORMADORA DE GEOGRAFIA, entrevista, 2013).

A preocupação com o fazer pedagógico dos professores é, então, apontada como outra característica dos GFs, ressaltando a necessidade de o professor-formador ser alguém capaz de fomentar discussões entre os professores a esse respeito. O formador deve ser, portanto, alguém ligado ao fazer docente cotidiano.

6.2 Outras categorias analíticas do professor-formador: a *alternância*, o *acompanhamento*, o *professor-reflexivo* e a *socialização profissional*.

O conjunto dos depoimentos até então analisados nos leva a considerar mais quatro categorias que podem auxiliar no entendimento do papel do professor-formador na formação de seus pares: a *alternância*, o *acompanhamento*, o *professor-reflexivo* e a *socialização profissional*.

Dois aspectos referentes à profissionalização docente aparecem como sendo nucleares para a escolha dos formadores dos Grupos de Formação, quais sejam: as lógicas da *alternância* e do *acompanhamento*. A primeira incide sobre o tipo de formação proposta no âmbito dos GFs e o papel do professor-formador; a segunda refere-se mais especificamente às expectativas associadas ao trabalho do professor-formador. As duas lógicas em questão aproximam a

formação continuada do dia-dia da sala de aula, da dinâmica cotidiana do espaço escolar.

Nesse momento nos propomos a debater a questão relacionada ao papel dos professores-formadores quanto à possibilidade do trabalho de alternância e acompanhamento, que buscam a articulação entre o espaço de formação e o espaço de atuação docente.

Essa forma de conduzir o processo de formação continuada procura superar a tradicional dicotomia teoria-prática, articulando, sistematicamente, fundamentos e atividades do cotidiano dos professores. Nessa articulação, são consideradas e afirmadas as vozes, experiências e histórias, pelas quais os professores atribuem sentido às suas práticas; os conceitos e procedimentos são aprendidos em meio às diferenças e o diálogo com a experiência do outro e a teoria (MONTEIRO E GIOVANNI, 2000, p. 136).

Essa aproximação entre a formação e o trabalho é destacada pelos profissionais da rede municipal, segundo os quais é forte a necessidade de articulação dos conhecimentos teóricos com a vivência prática dos professores. Trata-se da ênfase em um movimento de alternância que vem se mostrando presente no discurso mais recente sobre a formação docente e sobre a profissionalização do magistério. Podemos compreender essa emergência quando Sarti (2013) nos aponta que as discussões a respeito do atual modelo formativo de professores demonstram a “importância que a experiência prática tem assumido para a formação, como meio de preparar melhor os professores para o trabalho docente (BANCEL, 1989; HOLMES GROUP, 1995; BRASIL, 2002) e apontam para a afirmação de uma modalidade formativa caracterizada pela alternância entre o local de formação e a escola” (p. 219).

Essa alternância é marcada pelo formador de Língua Portuguesa. O mesmo afirma que o professor-formador é capaz de articular o trânsito, o movimento entre as políticas educacionais da SME com o trabalho do professor.

A possibilidade de ter um professor formador na sua escola, ela representa um ganho muito grande, porque eu acho muito

importante este trânsito que você faz, entre implementar e conceber o currículo, a política de forma mais ampla. É claro que na sala de aula você também concebe, constrói o currículo, implementa também, mas este trânsito entre a escola e o lugar da formação, você ganha prerrogativa, você ganha ao assumir o poder de pensar a rede como um todo, o percurso formativo do aluno, pensar o projeto de educação do município, faz com que você retorne à escola, não sendo mais aquela figura, que servia mais como o alvo das políticas, mas passa a ser também, relativamente, sujeito, autor destas políticas (FORMADOR DE LÍNGUA PORTUGUESA, entrevista, 2013).

Além disso, segundo o formador de Língua Portuguesa, o professor-formador

É uma voz na escola que pode esclarecer os professores como o processo acontece aqui de elaboração curricular, de formação continuada, de políticas, até certo nível, pois, infelizmente, não temos o domínio do financeiro, que destina recursos. Mas, essas pessoas nas escolas conseguem informar o que acontece com pessoas reais, com colegas que pensam as mesmas coisas, que têm os mesmos ideais. Política não é aquele texto abstrato que chega na escola, ela tem a participação de colegas. E nosso currículo é fruto disso, de seminários, de discussões dos próprios professores (FORMADOR DE LÍNGUA PORTUGUESA, entrevista, 2013).

Desse modo, fica evidente a lógica da alternância marcada pelo papel do professor-formador, sendo essa uma das pertinências esperadas para a sua função na articulação das políticas da SME pela ação formativa com os professores.

No que se refere à lógica do *acompanhamento* (Sarti, 2013), trata-se de valorizar a atuação de professores experientes na formação de seus pares, por meio do estabelecimento de relações formativas que têm por eixo a prática docente. No caso dos professores-formadores, sua experiência, seu repertório de conhecimentos da prática e da realidade do ensino na rede municipal é que os leva a serem escolhidos para assumirem esse papel de destaque nos grupos de formação.

O depoimento do assessor de currículo (apresentada anteriormente, p. 121) revela a preocupação da SME em acompanhar o trabalho que os professores desenvolvem em sala de aula. Esse acompanhamento se daria por intermédio do professor-formador, pois ele seria o elo entre a escola e a Secretaria de Educação. Desse modo, caberia ao professor-formador fazer a articulação entre as propostas pedagógicas da SME com a implementação dessas propostas nas escolas pelo trabalho dos professores. Segundo o Assessor, o professor-formador é a pessoa ideal para realizar esse acompanhamento, pois ele é também professor da rede municipal de ensino, sendo ele:

A pessoa que entende o que os professores estão dizendo, porque é da rede, vivencia isso, e que compreende com facilidade. Tem todo o interesse que isso produza efeito, que avance nessa relação com a Secretaria, com a rede, com os Grupos de Formação. Porque, se no momento ele não está na sala da aula, porque está exercendo essa função, mas com certeza ele estará novamente na sala de aula. Ele não vai embora, ele não dá seu curso e vai, o espaço dele é este aqui, de modo que fica muito mais forte esse vínculo, esse compromisso, essa relação (ASSESSOR DE CURRÍCULO, entrevista, 2013).

Nas práticas de *acompanhamento* propriamente ditas, o formador acompanha o trabalho do professor em formação na sala de aula, com a intenção de intervir nesse trabalho. Sarti (2013) apoiando-se em Roquet⁵ (2009), fala do contexto francês, mas podemos entender fazendo as devidas adequações à realidade brasileira. Aponta que:

As práticas de acompanhamento na formação docente tendem a ganhar maior evidência e contornos mais profissionais. O acompanhamento vem-se estabelecendo na área como possibilidade de uma formação que ultrapasse as funções tradicionais e que se integre melhor à vida adulta, concebida, em seu dinamismo, sob uma perspectiva transicional (SARTI, 2013, p. 218).

⁵ ROQUET, P. L'émergence de l'accompagnement. Une nouvelle dimension de la formation. *Recherche et formation*, Paris, n.62, p.13-24, 2009.

Embora no Brasil, o papel dos formadores de professores não se apresente como uma função constituída, e mesmo que os professores-formadores dos GFs não acompanhem diretamente o trabalho dos professores em sala de aula, a *lógica do acompanhamento* mostra-se, de certo modo, presente em seu trabalho posto que, durante os encontros, os professores são chamados a socializarem suas práticas e reflexões, tendo o formador a oportunidade (senão a tarefa) de perceber as dificuldades, as estratégias e as aprendizagens vivenciadas por esses professores. O processo de formação pode, então, ser vivido em seu dinamismo e perspectiva transicional, como indica Roquet (2009, citado por Sarti, 2013).

Podemos identificar a presença dessa lógica do acompanhamento no depoimento do formador de Matemática, quando ele afirma compreender o contexto em que os professores estão inseridos, podendo assim contribuir para o trabalho dos mesmos.

Assim, eu fico muito mais próximo deles (professores), e fica uma discussão muito rica em relação a tudo isso. E aí fica muito mais simples de trabalhar o projeto que a gente coloca nesses Grupos de Formação. No caso, seria de a gente fazer projetos de melhorias na sala de aula, por exemplo, em relação à Matemática. Então saem projetos muito legais (FORMADOR DE MATEMÁTICA, entrevista, 2013).

O formador de Língua Portuguesa ressalta que, no município analisado não tem a cultura de acompanhar de perto o trabalho do professor em sala de aula. Desse modo, busca-se mecanismos de fazer esse acompanhamento: “em nossa cidade não existe a cultura de entrar na sala de aula e trabalhar em parceria com o professor” (FORMADOR DE LÍNGUA PORTUGUESA, entrevista, 2013).

O mesmo relata, ainda, que o seu trabalho no GF tem permitido identificar como se dá o trabalho dos professores, seus dilemas, dificuldades, ou mesmo a forma mais aperfeiçoada que desenvolvem seu trabalho. Ele indica que: “muito do que você percebe sobre a realidade é o que te contam sobre ela, a

participação acabando sendo mais em reuniões” (FORMADOR DE LÍNGUA PORTUGUESA, entrevista, 2013).

A presença dessa lógica do acompanhamento nas expectativas sobre a figura do formador fica bastante evidente no momento em que o formador de Educação Física expõe o seu maior anseio relativo ao desempenho da função.

Eu acho que o formador deve estar na sala de aula, mas na verdade, quero **acompanhar o professor em seu trabalho na escola**. Eu quero estar com ele! Então, você (formador) ficaria com algumas horas para formar e algumas horas para estar lá com esses professores participantes do Grupo. E esse ensinamento você faz **professor com professor**, que você observa se realmente ele está aplicando. Então você na semana, algumas horas para estar com aquele professor, a cada tempo com um professor. Eu acho que isso é o ideal. [...] Eu acho que o **formador tem que intervir junto ao trabalho de professor**. Muitas vezes eu fui lá (nas escolas), eu sei todas as quadras que os professores têm! (FORMADOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA, entrevista, 2013).

Dessa maneira, notamos que embora o acompanhamento não seja uma prática efetiva do trabalho do professor-formador nos GFs, a lógica desse movimento aparece imbricada no propósito de trabalho do formador e, ainda que por meio do GF, esse acompanhamento se dá de maneira indireta.

Outra questão importante atrelada ao acompanhamento e à alternância se dá pela *socialização profissional*. No momento em que ocorrem as trocas de experiências de trabalho entre os professores nos Grupos de Formação, os formadores conseguem identificar alguns dos trabalhos realizados pelos professores. Como apontados pela professora-formadora de Ciências, por meio do Grupo de Formação, ela tem “acesso às práticas dos professores brilhantes que existem na rede e estão escondidos por aí, muita gente boa, sejam eles novos ou velhos de carreira. Tanto para você entender o que é um bom ou mau professor”. O mesmo é apontado pelo professor-formador de Educação Física,

Tem também o contato com o professor. Tem professores que têm uma realidade que é interessante se aproveitar. Não vou chamar de “joia rara” porque é o nome da novela e isso é moda (risos), mas eu digo assim, você consegue verificar quais

experiências são bem sucedidas, que ele pode trazer para a colaboração do grupo e, muitas vezes, um colaborar com o outro (FORMADOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA, entrevista, 2013).

Outro aspecto muito interessante é que os professores se identificam com o formador. Ele é alguém que vivencia experiências semelhantes às vividas pelos seus colegas professores, fazendo com que os mesmos criem uma identidade com ele, apontando para sentimentos relativos a um processo de socialização profissional.

Processos de socialização profissional constituem-se como parte da dinâmica de trabalho que ocorre no interior dos Grupos de Formação. No entanto, temos que esclarecer que a socialização profissional não é um processo natural. Ela se dá por meio do trabalho do professor-formador, pois é ele que incita a socialização dos trabalhos e práticas de cada professor. O professor-formador usa como exemplo seu trabalho em sala de aula para suscitar as discussões, por meio da multiplicação do seu trabalho, mas, também, pela troca de experiências, saberes e atividades realizadas pelos demais professores.

Segundo Dubar (2012) a socialização profissional apresenta-se como um processo em construção permanente que conecta situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, por meio de relações com outros e consigo mesmo. Ou seja, a socialização profissional ocorre, portanto, com a troca de conhecimentos, de experiências vivenciadas entre as pessoas do mesmo grupo profissional a respeito das funções que desempenharam e o que pretendem desenvolver.

Destacamos, dessa forma, a partir das características do processo de socialização profissional, alguns aspectos importantes para o desenvolvimento da profissionalização docente, e que se afinam com o papel dos professores-formadores nos Grupos de Formação.

Segundo a Coordenadora de Formação, um dos objetivos do Grupo de Formação é possibilitar um espaço de trocas: “acho que o objetivo maior era esse mesmo, de estar socializando, podendo discutir, fazer a reflexão sobre uma temática” (COORDENADORA DE FORMAÇÃO, entrevista, 2013).

O papel centrado na figura do professor-formador marca também uma característica de formação muito comum nos últimos anos. O papel desses professores como *multiplicadores*.

Segundo a Coordenadora de formação, “quando o professor desenvolve um trabalho reconhecido pelos pares, ele é convidado a socializar essa prática, a multiplicar.” Ela conclui essa característica dando um exemplo: “Tinha um professor que fazia um trabalho com música, trazia Chico Buarque para a sala de aula, então foi uma coisa interessante. Esse professor foi chamado para dar curso na rede”. A coordenadora apresenta que, quando são reconhecidos trabalhos diferenciados dos professores, eles são convidados a compartilhar os seus trabalhos com os pares, “a gente aproveita que eles vêm socializar com outros professores.”

A professora-formadora de Arte confirma esse relato

Fui chamada para trabalhar no Núcleo de Tecnologia Educacional no NTE, como professora multiplicadora. Foi um ano em que tinha um grupo que tinha um professor de cada área, de cada disciplina na verdade. E nós trabalhávamos oficinas, cursos de usos das tecnologias, da informática na Educação. Então, eu trabalhei oficinas específicas para professores de Arte, com o uso do computador na aula de Arte. E uma que eu fiz junto com a professora de História que foi “Arte e História”, nós trabalhamos com professores de Arte e História também em umas quatro oficinas (FORMADORA DE ARTE, entrevista, 2013).

Pode-se perceber, portanto, que as políticas de formação na rede municipal focalizada afinam-se com orientações comuns presentes no mercado formativo docente. A ideia de professores multiplicadores é um conceito importante, afinal, marca a história de formação continuada em muitas redes de ensino de todo o país, e segue um modelo formativo orientado por políticas públicas de formação docente.

A partir de meados da década de 1990, a ideia do professor multiplicador foi incentivada como modalidade de formação continuada. Diversas políticas federais como o “Programa Nacional de Tecnologia Educativa (ProInfo), proposto em 1997, foi responsável pela criação de 462 Núcleos de Tecnologia

Educacional no país para a formação continuada de professores da Educação Básica” (QUARTIERO, p.1, 2011).

Vários trabalhos acadêmicos demonstram essa modalidade de formação continuada por meio de professores-multiplicadores (ANDRADE, 2000; NEVADO, MAGDALENA e COSTA, 1999; FREIRE, MARTINS e PRADO, 1999; QUARTIERO, 2011; TORRES, 2010). Essas pesquisas tiveram como base políticas públicas implementadas na esfera federal do Brasil, mas também algumas iniciativas em unidades da federação.

De modo geral, o trabalho do professor multiplicador consiste na formação de um professor de educação básica, que tem a incumbência de formar outros professores. Mas cabe destacar que o professor multiplicador não se confunde com a figura do formador, posto que seu papel é transitório, contextual, ligado ao momento da "multiplicação". Esse professor ocupa temporariamente o lugar daquele que 'tem algo a dizer' e depois volta ao grupo, para ouvir outros professores que, então, devem 'passar' aos demais o que aprenderam.

Já o papel desempenhado pelo professor-formador na socialização profissional docente assume características mais perenes, vinculadas ao trabalho de organizar, subsidiar e incentivar os grupos de formação. Assim, por meio da troca de experiências, os sujeitos tendem a aprender uns com os outros, havendo uma formação coletiva e cooperativa.

É por meio da socialização profissional que o indivíduo pode se desenvolver profissionalmente. Portanto, fazemos essa leitura para a socialização profissional docente que, segundo Mussanti (2010, baseada em STATON; HUNT, 1992; ZEICHNER; GORE,1990).

A socialização profissional dos docentes se inicia durante o processo de formação formal, mas continua ao longo da carreira profissional, quando o docente se envolve em um processo complexo, interativo, negociado e provisório no qual as pessoas são uma força criativa enquanto buscam soluções aos problemas e enquanto possuem um considerável potencial para modelar a sociedade em que vivem (MUSSANTI, 2010, p.1).

No caso do nosso estudo que tem como referencial empírico os Grupos de Formação, por ter como característica a reunião de professores do mesmo componente curricular, torna-se mais possível essa socialização. No entanto, temos de ressaltar que essa socialização, embora seja um aspecto importante do grupo e destacada por todos os formadores, não ocorre de forma natural e espontânea. Emerge, então, a presença e o papel do formador como um *disparador*, a pessoa que instiga e incentiva os demais professores a socializarem suas experiências profissionais, partindo, muitas vezes, da iniciativa do próprio professor-formador ao expor sua vivência em sala de aula.

Os professores-formadores corroboraram com essa afirmação. O professor-formador de Educação Física relata sobre qual era o seu papel nessa dinâmica: “Existe também a socialização do Grupo. Eu fazia a gestão das discussões e os professores têm autonomia para falar.” Ou seja, ele gerenciava as falas dos professores, de modo que todos poderiam expor suas opiniões, mas para isso, é necessária a intervenção do professor-formador.

Observa-se também no depoimento da professora-formadora de Arte, ao relatar sobre seu papel,

O trabalho do professor-formador é importante no sentido que **você é alguém que vai levar um grupo para realizar essa troca**, esse estudo, para melhorar também o modo como você vai trabalhar na sala de aula. Não sei se melhorar seria a palavra ideal, mas para realmente ser uma troca mesmo de conhecimentos. [...] Então, os professores são convidados a apresentar um trabalho que ele fez na escola e foi legal, teve um resultado interessante. Então era esse... era uma troca mesmo, como eu falei no início... cada um levar o que tinha de interessante, uma participação. Isso, ao menos, era o que eu buscava (FORMADORA DE ARTE, entrevista, 2013)

Entre os papéis desenvolvidos pelo formador na referida rede municipal está trabalhar a discussão e formas da aplicação das Diretrizes Curriculares Municipais. Dessa forma, cabe ao formador falar em nome da SME sobre a importância do documento institucional e mesmo o caráter de seu conteúdo. Nesse momento também está presente outro caráter da socialização profissional, pois, de acordo com Mussanti (2010, p.2), “a socialização é como

um processo no qual os indivíduos apreendem os papéis que lhes permitem adaptar-se, passiva ou ativamente, à cultura institucional.” Portanto, os fatores externos (como a governabilidade da SME definindo os papéis dos formadores) influenciam o ambiente laboral e podem provocar regularidades ou certos padrões de comportamento dos professores que possibilitam a adaptação à realidade escolar daquela rede de ensino.

No entanto, podemos identificar certa ambiguidade no processo de socialização profissional realizado pelos GFs. Os grupos possibilitam o exercício de controle por parte da SME, mas, ao favorecer a emergência de processos de socialização profissional, os GFs podem se reverter em lugar de resistência, pois, em uma perspectiva crítica, a socialização profissional “envolve processos de transformação e de desafio ao *status quo*, portanto os docentes podem constituir-se em agentes de mudança dos mesmos processos socializantes dominantes nas instituições escolares” (Mussanti, 2010, p.2).

Do mesmo modo, podemos pensar a atuação dos professores nos GFs, pois a discussão e a posição assumida por cada um deles irão depender muito da condução dos debates e das propostas de trabalho feitas pelo professor-formador. Se o formador não fomentar a reflexão e a ação dos professores, são reduzidas suas chances de reflexão e de se tornarem agentes ativos nos processos de mudanças, seja em sua forma mais restrita, nas práticas em sala de aula, seja em sua forma mais ampla, nas políticas educacionais.

Outra característica interessante da socialização profissional docente atrelada ao papel do formador nos Grupos de Formação refere-se à questão que se estabelece a partir da relação entre teoria e prática (que já apresentamos anteriormente). O Assessor de Currículo e os formadores de História, Matemática e Língua Portuguesa destacaram essa característica de seus trabalhos, sendo que a socialização profissional é também favorável como espaço e momento de estabelecer relações entre teoria e prática, onde cada sujeito contribui um pouco com o que sabe com relação ao debate sobre o tema em questão.

A professora-formadora de Ciências aponta essa característica de integração que o GF permite, com a contribuição de cada professor,

Em primeiro lugar a interação, a possibilidade de interação. A gente percebe que é o que os professores mais gostam, ou apontam como primeira satisfação ao fazer um GF. É a interação entre os professores, a troca de ideias, de experiência (FORMADORA DE CIÊNCIAS, entrevista, 2013).

Além disso, a contribuição na formação dos professores possibilitada pelas especializações de cada formador. Como vimos, grande parte dos formadores possui alto grau de conhecimento em seus respectivos componentes e, dessa forma, por meio da socialização, compartilham esse conhecimento. Conforme relatado pela professora-formadora de Artes, apresentando que seu trabalho estava baseado em tentar trabalhar com as especialidades de cada professor.

Nós queremos trocar experiência, como trabalhar música, como trabalhar teatro, a dança, que isso foi possível de fazer em 2012, porque tínhamos profissionais da própria rede, especialistas em música, teatro e dança, e em artes visuais, o meu caso (FORMADORA DE ARTE, entrevista, 2013).

Desse modo, cada professor-formador apresenta o conhecimento teórico que possui sobre determinado assunto e, ao mesmo tempo, indica seus procedimentos práticos (LÜDKE, 1996). Além disso, são os professores-formadores que direcionam e indicam as leituras de apoio e referências teóricas realizadas pelos professores nos GFs, de modo que vai definindo e orientando as influências teóricas no desenvolvimento do trabalho do grupo.

Foi muito interessante, porque era um momento de troca, de você conversar com alguém da sua área. Então, tinha muita troca de experiência, muita troca de atividades... Estudo! Foi muito rico mesmo! No GF, eu como formadora, as professoras iam também com essa expectativa... de aprenderem umas com as outras com essa troca de experiência (FORMADORA DE ARTE, entrevista, 2013).

Outro aspecto interessante da socialização profissional se afina com o movimento de profissionalização docente, pois, segundo Mussanti (2010), “compreender a socialização profissional dos docentes implica levar em conta as histórias individuais da socialização em relação com os contextos institucionais, culturais e políticos em que se produz a socialização” (p. 3). A partir dessas histórias compartilhadas se cria uma identidade profissional, pois o professor deixa de se ver como um indivíduo isolado em seu campo de atuação (sala de aula) e passa a se ver como parte de um grupo, sendo “a socialização docente [...] como um processo por meio do qual o indivíduo se torna parte de um coletivo docente” (Mussanti, 2010, p.3).

Essa característica também é relatada por muitos formadores, por exemplo, a formadora de Inglês, quando aponta que sua proposta era unir os professores de inglês da rede municipal, pois os mesmos, na maioria das vezes, são únicos em cada escola, devido ao reduzido número de aulas. Portanto, cabia à formadora o papel de possibilitar a identidade dos professores enquanto um coletivo docente.

Então era mais ou menos essa dinâmica que a gente usava: discussões, debates. Quando a gente tentou montar unidades didáticas para dar aula de Inglês, os professores traziam ideias. Tinha uma vez por mês que a gente gostava de fazer trocas de experiência, por exemplo, eles traziam o que eles estavam fazendo em sala. Eles gostavam muito desse encontro, porque eles podiam trazer trabalhos dos alunos (FORMADORA DE INGLÊS, entrevista, 2013)

Desse modo, a socialização profissional consiste na construção e na consolidação da identidade profissional docente. Afinal, por meio das relações estabelecidas entre as histórias de vida, os docentes assumem um novo papel profissional e se tornam parte de uma comunidade escolar. A partir das diferentes perspectivas com relação ao impacto das realidades de cada professor e às mudanças vinculadas a essas trocas, podem proporcionar aos professores novos conhecimentos e reflexões sobre seu trabalho (DUBAR, 2012; LÜDKE, 1996, MUSSANTI, 2010).

Essa característica aparece quase que de forma unânime nos depoimentos dos professores-formadores do GF. Eles afirmam que, nas trocas de experiências que ocorrem no interior dos GFs, os professores se sentem motivados a modificarem suas realidades, mudarem suas práticas, além de que, muitas vezes, se identificam e se reconhecem com as práticas pedagógicas dos outros professores. Segundo Mussanti (2010, p. 2) “em uma perspectiva dialética-crítica, a identidade docente se constrói num processo contínuo e espiralado de ‘ser e fazer-se’ docente”.

Os momentos de socialização profissional revelam também o compromisso profissional de muitos professores, pois, segundo Lüdke (1996), os professores revelam suas qualidades de autonomia, de auto-avaliação, de visão crítica sobre o próprio trabalho, que parecem bastante compatíveis com a ideia de profissionalização quando assumem os desafios e as responsabilidades sobre sua profissão.

Trabalhando aquele cotidiano da escola, as suas necessidades, para estar trocando, conhecendo sobre tudo, como que se trata as questões da Geografia dentro daqueles espaços ímpares, que significa cada escola da rede municipal, por exemplo. Cada escola é um espaço, mas, existem algumas coisas que juntam essas práticas. Algumas coisas que não separam, mas diferenciam essas práticas (FORMADORA DE GEOGRAFIA, entrevista, 2013).

Por fim, outro aspecto intrínseco à socialização docente, refere-se ao sentimento despertado nos professores para movimentos de lutas e reivindicações por melhores condições de trabalho e por valorização social. Lüdke (1996) baseada em Merton, Reader e Kendall (1957) aponta que o processo de socialização é visto como aquele por meio do qual “as pessoas seletivamente adquirem os valores e atitudes, os interesses, habilidades e conhecimento – em suma, a cultura – correntes nos grupos dos quais eles são [...] membros” (Lüdke, 1996, p. 6). Assim sendo,

A identidade do trabalho dos docentes (...) constrói-se em um processo no qual intervêm tanto as orientações de valor e as diretrizes político-técnicas que fornece a administração do

estado, como também a **aceitação ou resistência do setor docente diante dessas diretrizes** no marco da legitimidade que a sociedade outorga à tarefa educativa institucionalizada, segundo diferentes momentos e contextos (BATALLÁN, 2004, p. 64 *apud* MUSSANTI, 2010, p. 2), (Destaque nosso).

Nesse sentido, os processos de socialização profissional favorecem, para os professores, a “compreensão do impacto das condições laborais, dos novos regulamentos educacionais, das exigências para o exercício do papel e da centralidade atribuída ao docente nos processos de mudança” (MUSSANTI, 2010, p. 2).

Para que isso ocorra, na formação continuada docente é imprescindível a socialização profissional, e os professores têm que se assumir como produtores da sua profissão (NÓVOA, 1992).

Portanto, diante do exposto sobre os momentos proporcionados pela socialização profissional docente, “não há dúvidas de que o trabalho, a prática, nas diferentes escolas, vai ensinando, vai completando a formação do professor, pelo auxílio e influência de outros colegas” (LÜDKE, 1996, p. 8).

Além disso, as trocas de experiência profissional entre os professores proporcionam momentos de socialização profissional, nos quais pode acontecer o choque com a realidade, choque com o novo, o que se reflete em choque cultural, definido como “confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão” (TARDIF, 2010, p. 82), pensando nos professores novatos na rede de ensino municipal.

Conforme podemos constatar no depoimento do formador de Língua Portuguesa

Vou usar uma opinião dos professores que vinham no Grupo, quando eles vêm ao grupo, **ouvem práticas que não são da própria escola**, às vezes distantes de região e de públicos que é atendido. E eles acham isso tudo muito rico. Então esse o primeiro ponto interessante, você ter a oportunidade em cima de um mesmo conteúdo, ou objetivo, ou objeto de ensino, você pode perceber que muitos fatores interferem no trabalho do professor (FORMADOR DE LÍNGUA PORTUGUESA, entrevista, 2013).

Cabe ressaltar a importância da atuação do professor-formador para que a formação proposta reverta-se de fato em experiências de socialização profissional. É ele quem vai possibilitar e legitimar, de maneira geral, as atitudes de trocas entre os professores dentro do grupo.

Essa atuação do professor-formador também fica evidente por meio de outra característica, possibilitada no Grupo de Formação. Vários formadores apontaram o fato de o GF proporcionar um momento de reflexão sobre a prática docente. Assim sendo, elegemos outra categoria teórica que nos auxilia a explorar os dados reunidos em campo: o *professor reflexivo*.

A fim de entendermos como se dá essa ação reflexiva, analisamos alguns apontamentos dos professores-formadores acerca do seu trabalho e a potencialidade do GF como um espaço formativo reflexivo. A definição do que entendemos como o profissional reflexivo já foi realizada no início deste trabalho (introdução). Neste momento, propomo-nos a apresentar o papel dos professores-formadores em debate com alguns autores sobre a reflexão na atuação docente.

Retomar algumas das características dos GFs se faz necessário para podermos compreender como a reflexão é possível de ser realizada e qual o papel do professor-formador potencializando essa reflexão. Desse modo, destacamos: o espaço de formação continuada, o caráter do trabalho em grupos de professores do mesmo componente curricular, a dinâmica de trabalho pela relação teoria e prática, e a participação efetiva dos professores.

A professora-formadora de Geografia afirma a importância da formação continuada para possibilitar a reflexão sobre a prática e os modos pelos quais os professores podem melhorá-la: “Porque eu entendo a formação continuada como um momento de você pôr em prática. Por exemplo, primeiro, que você tem condições de refletir e pôr em prática sobre as coisas que você aprendeu” (entrevista, 2013).

Nesse mesmo sentido, o professor-formador de Educação Física aponta o que é trabalhado por ele em seu GF: “no Grupo de Formação são trabalhadas as dificuldades dos professores na sala de aula. São formados grupos de

discussões, com debates que visam buscar soluções para os problemas e dificuldades da sala de aula” (entrevista, 2013). Com essa ação de parar e voltar para a prática, fazendo a leitura sobre seu trabalho é um momento reflexivo, pois para que a reflexão ocorra é necessário pausar, distanciar-se do cotidiano da prática para, dessa maneira, refletir sobre as ações laborais.

Pensando no papel do formador ao *liderar* e *coordenar* o grupo de professores, nota-se a importância da intervenção desse profissional para a reflexão do trabalho do professor, pois, “a reflexão crítica não se concebe como um processo de pensamento sem orientação. Ao contrário, entende-se como um processo muito claro de definição perante os problemas e atuação consequente” (BORGES, 2002, p. 209).

Ou seja, para que a reflexão ocorra é necessária a intervenção de outra pessoa, de modo que instigue e oriente a reflexão, que problematize situações, que questione as ações e posturas do profissional e que, sobretudo, favoreça a teorização dessa problematização. Por meio dessas problematizações, orientadas teoricamente, e da busca de soluções para os problemas encontrados, é que se dará a reflexão sobre e na ação. Conforme apresentado pelo formador de Língua Portuguesa:

Eu ainda acho importante a coordenação disso, como a preocupação que materiais você pode levar para discutir, para problematizar. O que falta ainda discutir em relação à teoria que você acha que seria importante para os professores saberem, por que isso está nas Diretrizes, isso foi usado (FORMADOR DE LÍNGUA PORTUGUESA, entrevista, 2013).

Lima e Gomes (2002) expõem que a reflexão sobre o trabalho docente está vinculada ao “pensamento e ação, nas situações reais e históricas em que os professores se encontram. Não é uma atividade individual, pois pressupõe relações sociais que servem a interesses humanos, sociais, culturais e políticos” (p. 167), Assim sendo, a reflexão só faz sentido partindo-se da prática vivenciada por cada um, afinal as experiências são momentos individualizados, porém, a partilha destas se faz necessária para a reflexão.

O professor-formador de Matemática revela como realiza o momento reflexivo: “parte-se da experiência que eles têm da sala de aula, do seu local de trabalho, para a discussão mesmo, para a reflexão sobre seu trabalho” (entrevista, 2013).

Para Imbernon (2010),

“A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho (p. 51).

Esse pressuposto da reflexão sobre seu trabalho é apontado, também, pela professora-formadora de Ciências. Ela relata que não são somente os demais professores que se autoavaliam, mas ela também revê seus pensamentos, seus posicionamentos. Quando na função de formadora, consegue se distanciar um pouco da prática e passar a observá-la com outro ponto de vista, não mais a do professor atuante.

E a percepção enquanto formadora, do quanto a gente se reavalia enquanto professora de sala de aula. Como é que a gente se atualiza, não sei se é bem isso... mas o quanto a gente reflete sobre a prática. Às vezes, sozinho na escola, a gente não tem essa possibilidade. Então, para mim, como formadora, além dessa interação que é evidente, temos a possibilidade de fazer o professor pausar e ver o que ele faz se está pertinente com as turmas, com a geração, com a idade dos alunos que ele trabalha (FORMADORA DE CIÊNCIAS, entrevista, 2013).

Também compartilhado pelo professor-formador de História “como qualquer outro professor participante, vi nesse espaço um momento em que eu também tive a oportunidade de colocar minhas dificuldades e refletir sobre elas junto com os meus colegas” (entrevista, 2013). Portanto, verificamos nesta fala as condições para a reflexão: exposição das dificuldades no trabalho e a participação de outros para a reflexão.

Assim sendo, entendemos que a reflexão normalmente não ocorre de forma espontânea, sendo necessária uma ação que a instigue e a favoreça: uma pausa no trabalho é um disparador para a reflexão sobre o trabalho. Desse modo, “a orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes” (IMBERNÓN, 2010, p. 52). Como proporcionado pela professora-formadora de Geografia,

Simplesmente de você estar convidando esse professor à reflexão e estar discutindo como colocar em prática coisas que, muitas vezes, a gente tem vontade, tem o empenho de colocar, mas que não se sabe como, qual seria a melhor saída, a melhor estratégia. Então esse é o diferencial do Grupo de Formação para um curso de formação, um curso qualquer para professor, pois, aqui nossa intenção é refletir sobre nossas práticas (entrevista, 2013).

Para Imbernón (2010, p.52), “a formação do profissional de educação está diretamente relacionada ao enfoque ou à perspectiva que se tem sobre suas funções”. Desse modo, cabe ao professor-formador possibilitar e incentivar a reflexão no grupo de professores, para que estes se tornem, de fato, profissionais críticos e reflexivos. Pois se seu trabalho basear-se na formação de um profissional crítico-reflexivo, o professor será orientado para o “desenvolvimento de capacidades de processamento da informação, da análise e reflexão crítica, diagnóstico, decisão racional, avaliação de processos e reformulação de projetos, sejam eles profissionais, sociais ou educativos” (IMBERNÓN, 2010, p. 52).

Assim tem sido feito o trabalho apontado pela professora-formadora de Geografia,

Era um grupo que tinha essa dinâmica, com muita discussão, muita reflexão e produzíamos muitas coisas. Mesmo sempre tentando contemplar o pensamento de todos, tentando fazer o grupo participar, produzir pensamentos novos. [...] Eu levantava algumas questões: como é que tinha que ser o trabalho? Como que deveria se pensar a Geografia? Eu tinha uma preocupação

muito grande em acabar com aquele ensino de Geografia baseado em questionários, naquelas coisas para decorar, então levava a reflexão para isso... (FORMADORA DE GEOGRAFIA, entrevista, 2013).

Portanto, conforme apresentamos, o pressuposto de que o professor deve agir como um profissional reflexivo se faz presente no trabalho dos professores-formadores. Muitos deles relataram um posicionamento crítico perante seu papel na sociedade e, também, junto aos demais professores. Desse modo, a reflexão sobre o papel do professor e sobre seu trabalho é algo característico da função do professor-formador. Conforme se pode observar no relato da professora-formadora de Inglês, ao suscitar as discussões entre os professores do GF.

Eu intermediava o processo, por exemplo, se a gente estava falando de avaliação, a gente estava discutindo as Diretrizes, teve uma reunião que a gente falou de avaliação. Então qual era o meu papel, era trazer conceitos, quem está falando sobre avaliação, o que falam que é avaliação, como que tem se dado a avaliação, e aí focar mais no ensino de línguas. Eu trazia literatura, montava power point e tal... **então eu jogava esses conceitos e essas discussões** (FORMADORA DE INGLÊS, entrevista, 2013).

A professora-formadora de Inglês demonstrava, também, seu papel como formadora de professores, embora, na realização do seu trabalho, ela compartilhasse de muitas opiniões, posturas e ideias dos demais professores, ela acredita que seu papel era outro. Ela deveria incentivar esses professores, como os mesmos deveriam fazer com seus alunos.

Eu tinha que dar ajuda, tinha que ter outra postura. E tive que ter essa postura muito rápido. Eu terminei 2010 nesse “banco” deles, nessa mesma toada, de “ah, não dá mais... não sei o que...” e em 2011, eu já tinha que estar do outro lado, tinha que pegar os “caras” que falavam “não dá mais!” E tinha que falar: “não... dá sim!” “Vamos lá, vamos fazer assim... vamos experimentar!” (FORMADORA DE INGLÊS, entrevista, 2013).

Desse modo, percebe-se o papel do professor-formador como um *incentivador* de trabalho docente, alguém que leva para o grupo de professores uma nova abordagem, um novo ânimo, outra ótica sobre as ações pedagógicas. Como destacado pelos professores formadores de Arte e Inglês.

O meu papel...é um papel assim... um incentivador, alguém que... quando o professor chega para você falando de problemas da escola, eu não posso chegar para ele e dizer: “ah, isso não é nada...” porque eu sou professora e sei. O professor não vai achar que tem uma empatia aí, ele vai achar que o esforço que ele está tendo... que o problema é dele. Então, é um papel difícil neste sentido, que você tem que ficar ali... você não pode falar para ele... fazer críticas... criticar, por exemplo, a escola, a direção... Então, é um papel que você tem que ficar ali... incentivar o professor a não desanimar, estimular ele a pesquisar, a procurar uma forma diferente de trabalhar, e tentar solucionar esses problemas do dia-dia das escolas, porque são também muitas angústias deles. Então, é um momento também como se fosse uma terapia em grupo (FORMADORA DE ARTE, entrevista, 2013).

A professora-formadora de Inglês também revelou uma dimensão emocional de seu trabalho no GF, de modo que as propostas de trabalho que ela levava para os outros professores foi modificando o pensamento de muitos deles, além de incitar novas ações pedagógicas.

E mudou mesmo a cabeça deles. Nós trabalhamos com vários conceitos, novas abordagens do ensino de línguas. Então, era muito interessante ver os professores mais antigos mudando mesmo! “Nossa professora, eu preciso um monte de coisa...” Mudança de paradigma mesmo. E isso eles levavam para o trabalho. [...] E eles traziam... “nossa eu tentei fazer isso que a gente fez no Grupo, até que eu tive um resultado, olha que legal!” Então eles estavam mais animados, a autoestima deles mudou muito, tudo isso mudou bastante. Então se tivesse um maior ganho, era ver esses professores de Inglês, a autoestima boa, bacana. Eles descobriram que eles tinham voz na escola (FORMADORA DE INGLÊS, entrevista, 2013).

Nesse depoimento da professora-formadora de Inglês é possível identificar várias das categorias que analisamos até aqui: a socialização

profissional docente, o acompanhamento, os saberes da prática, a reflexão sobre a prática e o incentivo ao trabalho docente.

O depoimento da professora-formadora nos leva a analisar outra dimensão do seu trabalho, elegendo outra categoria teórica que também se afina à profissionalização docente: o **trabalho em equipe**.

Como apontado pela professora-formadora de História a contribuição de seu trabalho com o grupo de professores,

A principal contribuição que eu vejo é o professor colocar suas dificuldades, discutir no grupo e perceber que ele não está sozinho. Perceber que nesta discussão ele pode afastar aquela ideia de “beco sem saída”, quer dizer, tem alguém mais igualmente preocupado, igualmente angustiado. E, no diálogo, ele sempre enxerga alguma coisa, alguma luz (FORMADOR DE HISTÓRIA, entrevista, 2013).

Neste mesmo sentido, Nóvoa (2011), nos aponta que é a reflexão coletiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional, “através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de práticas é que os professores avigoram o sentimento de pertencimento e identidade profissional” (p. 21).

O meu papel foi permitir, possibilitar que todos se colocassem. Então, o máximo de democracia da fala. Não havia assim um espontaneísmo total. A gente levava alguma proposta de discussão, alguma proposta por escrito, e isso, no decorrer das falas, era a todo momento modificado (FORMADOR DE HISTÓRIA, entrevista, 2013).

Assim sendo, nota-se o papel do professor-formador ao permitir que os professores participem de uma construção coletiva do trabalho formativo, a fim de criarem uma identidade de um grupo profissional.

As professoras-formadoras de Geografia e Inglês são mais enfáticas ao apontarem a questão do trabalho coletivo possibilitado pelo GF e o seu papel na união do grupo de professores, o que nos remete ao trabalho em equipe proposto por Nóvoa (1999) na formação docente como parte da profissionalização.

Era um lugar onde eu sempre queria estar inicialmente, eu sempre quis trabalhar com formação de professores, era meu alvo. Porque eu via muita coisa que eu queria mudar. Então, eu achava que a gente tinha que se unir enquanto rede. [...] O primeiro trabalho que eu fiz foi unir esse grupo, as pessoas se conhecerem, todo mundo saber quem é quem... onde estava, manter esse primeiro contato. (FORMADORA DE INGLÊS, entrevista, 2013)

A professora-formadora de Geografia corrobora com a opinião da formadora de Inglês quanto aos seus papéis de unirem os professores da rede, e possibilitar uma formação e um trabalho coletivo.

No Grupo de Formação a gente falava: Não... nós vamos tentar! Vamos fazer na nossa escola", "oh na minha escola eu vou fazer assim, porque tenho tais salas, que tem tal característica", "na minha escola não dá certo assim, mas eu acho que dá certo assim..." Então, essa questão de **tirar o professor do isolamento** é muito importante. Inclusive, tirar o professor do isolamento, do ponto de vista didático, teórico-didático (FORMADORA DE GEOGRAFIA, entrevista, 2013).

Essa questão relacionada a trabalho individualizado do professor, 'escondido', 'trancado' na sala de aula, é questionado por muitos pesquisadores que ressaltam o valor do trabalho coletivo docente, como Nóvoa. A esse processo de sair do isolamento e integrar-se a uma equipe de trabalho, com a formação e o apoio mútuo dos profissionais Chocran Smith (2012) denomina de *desprivatização da prática*. Sendo esta uma outra categoria teórica de análise identificada a partir dos papéis desempenhados pelos professores-formadores nos Grupos de Formação.

Desprivatização da prática, em poucas palavras, é a interrupção do ensino como um ato privado. A mudança é provocada através de uma variedade de perspectivas e processos que se abrem ao ensinar aos outros em colaboração, com outras pessoas que também estão envolvidos no esforço para fazer o seu trabalho público e aberto à crítica. A vantagem da desprivatização é o fim do isolamento, em vez disso, o apoio colegial, a articulação na construção do conhecimento, e o mútuo trabalho de

colaboradores nas comunidades (CHOCRAN-SMITH, 2012, p. 112) (tradução nossa).

A partir do exposto por Chocran-Smith (2012), verificou-se que o trabalho de diversos professores-formadores, como de Educação Física, Geografia, História, Arte, teve a desprivatização da prática como uma das ações. Temos como exemplo o relato da professora-formadora de Inglês.

Então eu queria muito fazer isso, **queria unir esses professores e integrar mesmo a disciplina em si**. Então, por isso que eu acho de extrema importância, porque era um espaço que a gente conseguiu se conhecer, conseguiu integrar o grupo, a gente conseguiu manter um diálogo.

A gente se uniu tanto, que conseguimos implantar Inglês nos anos iniciais em 2012. Por causa da nossa união mesmo, nós fizemos uma atribuição de aula totalmente diferenciada, e isso só aconteceu por causa do Grupo de Formação. Então, para mim, tem extrema importância o Grupo de Formação, e tem que ser com professores da rede para a rede! (FORMADORA DE INGLÊS, entrevista, 2013).

Outra característica que desperta a atenção é o fato desses professores poderem ser considerados autodidatas. O que se deve ao fato de que os mesmos são pessoas interessadas em investigar sobre a educação de modo geral e buscar melhorias em seus trabalhos. Desse modo, seguindo seus interesses, buscam mecanismos individuais para desempenharem com êxito sua função de formador, investindo em leitura, estudos, e até mesmo em pesquisas acadêmicas.

Essa característica aparece alinhada com o alto grau de formação que possuem os professores-formadores, ao passo que buscam desenvolver uma relação diferenciada com o conteúdo a ser ministrado ou com as metodologias de ensino.

A Coordenadora de Formação aponta que o importante para a figura do formador é o interesse que este tem em buscar algo novo, em pesquisar e compartilhar esse conhecimento. “Às vezes vou te dizer uma coisa, tem alguns professores que não têm o mestrado e nem especialização, nem o doutorado,

mas têm este interesse; e uma pessoa que está interessada, faz as suas leituras, suas pesquisas” (Entrevista, 2013).

A professora-formadora de Ciências assinala a questão relacionada à dedicação dada aos seus estudos

Para ser formadora eu li muito. Por que é o único jeito. Então foi isso que busquei e, com muita leitura sobre currículo, sobre ciência, sobre Ciências, sobre Geografia, que é uma parente muito próxima nossa da Ciências na prática escolar. O que me fundamentou para me tornar uma formadora foi isso, a referência de excelentes profissionais junto comigo para troca de ideias, e muitas, mas põe leitura nisso, muito estudo (FORMADORA DE CIÊNCIAS, entrevista, 2013).

Embora a coordenadora de formação reforce a ideia de que a especialização dos professores não seja essencial para a escolha como formador, o fato desses professores se mostrarem interessados em avançar nos estudos referentes à Educação ou ao seu componente curricular parece ser, de fato, considerado pelos responsáveis ao escolher os formadores.

Conforme relatado pelos professores-formadores de Educação Física e Inglês, a partir da valorização de seus trabalhos acadêmicos, os mesmos foram convidados a serem os formadores: “Eu me tornei o formador com um convite do Diretor do Departamento Pedagógico, no final de 2008 no final do meu doutorado quando teve o lançamento do meu livro” (FORMADOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA, entrevista, 2013)

Eu estava começando meu mestrado, eu estava realmente buscando isso, eu tenho vários cursos na área de Ensino de Línguas, então eu acho que tudo isso. Ai pintou esse concurso em rede nacional para estudar nos Estados Unidos e eu ganhei, entre os professores da rede pública. Então acho que tudo isso contribuiu para eu ser escolhida, sei lá, para tomar esse papel aí na frente dos professores (FORMADORA DE INGLÊS, entrevista, 2013).

6.3 Características relativas à atuação dos professores-formadores que interferem na sua identidade profissional

Outras características atreladas à função do professor-formador são importantes de serem analisadas, pois se constituem como fatores que inviabilizam o fortalecimento e a identificação profissional dessas pessoas.

Destacamos, neste momento, quatro categorias analíticas que partem do trabalho empírico dos professores-formadores: a *simetria invertida*, o caráter de *transitoriedade da função* do formador; as condições de *trabalho*; e o *acúmulo de funções* dadas aos formadores.

Uma característica interessante do trabalho dos professores-formadores se dá pela reprodução da dinâmica do seu trabalho com alunos. Embora o trabalho no Grupo de Formação se desse com adultos, colegas de profissão, os pares do mesmo componente curricular, alguns dos formadores tratam os outros professores como alunos.

Trata-se de uma discussão muito importante sobre a identidade desses formadores e o modo como ela está fortemente vinculada à identidade como docente da educação básica. Os professores-formadores buscam, em seus saberes docentes relacionados ao trabalho com alunos do ensino básico, recursos para trabalhar com os adultos em formação profissional continuada.

Desse modo, as grandes diferenças entre esses dois trabalhos, “professor de carreira” e “formador de professores” são apagadas, parecendo serem semelhantes as duas funções: ambas compartilham da ideia do ensinar. Além disso, os professores-formadores, de modo geral, não percebem claramente a especificidade do trabalho de formador de professores.

Os formadores se baseiam em seus saberes como docentes da educação básica, porque não dispõem de outros saberes relacionados à formação profissional de professores, afinal, não receberam ou recebem uma formação voltada para tal atuação.

Desse modo, em decorrência dessa característica emerge outra categoria teórica referente ao trabalho do professor-formador: **a simetria invertida**. Pois, a relação que se estabelece na formação continuada docente é pautada nessa

simetria invertida, quando o professor é colocado no papel de aluno para vivenciar a experiência de aprendizagem (MELLO, 2000).

Nota-se, dessa forma, como relatado pelo formador de Língua Portuguesa que “ainda existe um comportamento meio “professoral” da minha parte” (entrevista, 2013). De modo que o professor acaba centralizando para si o papel de ditar a dinâmica de trabalho no grupo, “ensinando”, orientando, como os demais professores deveriam proceder.

Segundo Mello (2000),

A situação de formação profissional do professor é invertidamente simétrica à situação de seu exercício profissional. Quando se prepara para ser professor ele vive o papel de aluno. O mesmo papel, com as devidas diferenças etárias, que seu aluno viverá tendo a ele como professor (MELLO, 2000. p.8).

Portanto, a simetria invertida corresponde à formação que o professor recebe. Ela se dá quando, a partir da experiência do professor ser colocado na situação de aluno, se espera que, o que é vivenciado pelo professor-aluno seja transmitido durante sua atuação como docente. Assim, a partir desse ponto de vista diferenciado (de aluno), o professor deve adquirir “tanto as competências requisitadas para o exercício da docência quanto as que seus alunos deverão dominar quando concluírem a educação básica” (OLIVEIRA e BUENO, 2013, p. 877). Observa-se que é uma concepção de formação de professores.

Essa tendência de se relacionar com os professores participantes do GF como se os mesmos fossem seus alunos aparece, também, na fala de outros formadores, como a formadora de Arte. É recorrente em seu depoimento o tratamento das demais professoras como alunas em curso, ou seja, a professora fazia dos encontros do GF uma aula, na qual ela “ensinava” os demais professores algo que estes deveriam aplicar com seus alunos.

Antes de ser formadora... eu fui... vamos dizer... “aluna”. Porque em 2000, ou melhor, 1999, participei, senão me engano, participei do GF como professor-aluno; a formadora foi uma outra professora, que agora foi minha aluna em 2012 [...].

Eu procurava, como eu também fui aluna do Grupo, eu procurava não só ficar como ouvinte, ficar assistindo, era também contribuir de alguma forma com o trabalho, era isso que eu esperava e fazia com as alunas (FORMADORA DE ARTE, entrevista, 2013).

O professor-formador de Educação Física usa explicitamente essa prática de colocar o professor na situação de aluno e, assim, poder vivenciar as expectativas de aprendizagem que se espera dos alunos. Exatamente o que propõe a simetria invertida.

Nós fizemos alguns trabalhos de formação que **colocávamos o professor no lugar do aluno**, para ele perceber a dificuldade em executar aquilo. Fizemos parceria com o Instituto Compartilhar, onde colocamos os professores junto com alguns alunos fazendo um curso de handball (FORMADOR DE EDUCAÇÃO, entrevista, 2013).

Nesse mesmo sentido, a prática formativa da professora-formadora de Inglês também se utilizava da simetria invertida. Embora ela tivesse o discernimento que o seu trabalho agora não se daria mais com crianças e adolescentes, e sim com a formação de adultos, e que esses se constituem em seus pares, a formadora também tinha o sentimento de ensinar:

Então, eu preciso ensinar a como ensinar esse verbo *to be*, a pensar se tem que ser ensinado esse verbo *to be*, se é realmente importante ensinar esse verbo *to be*, como que ele vem sendo ensinado. E dar os caminhos para os professores que não sabem como ensinar esse verbo *to be* a conseguir fazer isso com as condições que a gente tem na rede (FORMADORA DE INGLÊS, entrevista, 2013).

Portanto, a formação continuada de professores “estruturada a partir da ênfase na formação prática e da simetria invertida, faz das competências princípios de socialização que tendem a ser interiorizados” pelos professores (OLIVEIRA e BUENO, 2013, p. 836). Desse modo, marca as características dos papéis desempenhados pelos professores-formadores na tentativa de modificar

as práticas docentes por meio da socialização profissional e o uso a simetria invertida.

O professor-formador, ao possibilitar as situações de aprendizagem que o professor-aluno experiencia durante sua formação, gera um novo aprendizado nesse processo. De acordo com a simetria invertida, permitirá que o professor coloque em prática o que apreendeu quando retornar para sua atuação na sala de aula.

De certo modo, a simetria invertida se complementa à situação da reflexão sobre a prática, pois o professor pode vivenciar o que pretende desenvolver com seus alunos, ou mesmo, o que já foi realizado. Assim, ele pode refletir sobre sua experiência ao vivenciar o que foi proposto ao aluno, e perceber as dificuldades dos alunos, bem como a maneira mais adequada para atingir o objetivo de aprendizagem.

6.3.1. *Transitoriedade da função de formador*

No Brasil, a figura do professor de Educação Básica como potencial formador de seus pares está emergindo. No entanto, não se tem definições mais claras e a valorização dessa função. Verifica-se na rede de ensino analisada a *instabilidade* dessa nova função. Demonstrado por diversos professores-formadores e mesmo pela Coordenadora de formação, os professores devem manter uma *rotatividade* na coordenação do Grupo de Formação.

Retomamos a fala da professora-formadora de Arte para compreender esse **caráter transitório** da função: “Antes de ser formadora... eu fui... vamos dizer... ‘aluna’. Porque em 2000, ou melhor, 1999, participei do GF como professora-aluna; a formadora foi uma professora, que agora foi minha aluna em 2012” (Entrevista, 2013).

Este aspecto de troca constante da pessoa responsável pela formação faz que com os professores-formadores não se identifiquem como profissionais formadores, e sim, sua identidade profissional é reconhecida como sendo professores de carreira na educação básica que estão (momentaneamente) desempenhando a função de formador de seus pares.

Essa característica é explicitada pela professora-formadora de Inglês: “Eu costumava brincar assim com eles: eu não sou formadora, eu estou formadora temporariamente, mas sou igualzinha a esses professores que estão aí, sou igual a vocês!” (Entrevista, 2013). Observa-se que a professora parece confundir as figuras do professor-formador com a do professor-multiplicador, devido ao fato da transitoriedade marcar a atuação desses profissionais na rede, como discutido anteriormente.

A transitoriedade do professor-multiplicador *versus* a perenidade do professor-formador acaba marcando, de certo modo, a imagem do formador na rede municipal de ensino. Os formadores entrevistados destacam que assumir a função de formador é algo provisório para eles, e que isso aponta para o caráter transitório associado à função de formador de professores.

O caráter transitório da função de formador de professores, apenas como um momento da atuação profissional do professor é destacado no trabalho organizado por Altet, Paquay e Perrenoud (2003). Os autores demonstram que as pesquisas referentes aos trabalhos dos formadores de professores em alguns países da Europa onde essa função já está mais disseminada e organizada, de modo que, em alguns casos se pleiteia a sua profissionalização, ainda assim, há uma precarização do trabalho destes formadores.

Os autores apresentam que os responsáveis por formar professores geralmente preenchem essa função à margem do seu ofício de professor. Normalmente porque lecionam em uma escola, contribuindo em tempo parcial para a formação de seus colegas. Desse modo são professores de profissão sendo formadores ocasionais (ALTET, PAQUAY e PERRENOUD, 2003).

Desse modo, torna-se difícil estabelecer uma identidade profissional de formador, não se valoriza e incentiva esse trabalho, ele é assumido como um trabalho 'menor'.

Alguns professores-formadores, como a de Geografia, de Ciências e de Educação Física, consideram que esse caráter de transitoriedade acaba por demonstrar que a função de formador é possível de ser partilhada e vivenciada por todos os professores.

Esse é o meu último ano, eu termino meu ciclo na formação continuada [...] termino esse ano o meu trabalho como formador no GF de Educação Física por vontade própria. Busco outras coisas, vou investir em outros estudos, e um colega que participou do grupo nos anos anteriores deve assumir a coordenação do GF (FORMADOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA, entrevista, 2013).

Para esses professores-formadores, ser formador corresponde a uma função temporária, que tem a potencialidade de fazer parte da carreira profissional do professor, pois possibilita aprender novas formas de trabalho docente, mas não compreende, de fato, uma nova profissão.

Eu gostaria muito que meus colegas se tornassem formadores por um tempo, para viver essa experiência. Então eu acho que todo mundo tem que passar por essa experiência de formação, nem que seja por um tempo minúsculo dentro da própria unidade, para você se distanciar do seu trabalho de professor, para você analisar o que você faz e o outro faz. Isso é muito rico, muito rico (FORMADORA DE CIÊNCIAS, entrevista, 2013).

Verificamos essa desvalorização do trabalho do professor-formador no próprio processo seletivo de formadores criado pela rede municipal no ano de 2013. Embora esse processo tivesse um caráter de melhor definir os critérios para a escolha dos formadores, bem como sistematizar o trabalho destes, as condições de trabalho dadas aos futuros formadores eram muito precárias, se tornando um trabalho oneroso, pois as horas dedicadas à formação de seus pares correspondiam a horas além daquelas dedicadas ao trabalho docente.

A partir do trabalho de formação ser realizado em tempo parcial, buscamos analisar as condições de trabalho dadas aos professores-formadores sujeitos dessa pesquisa.

6.3.2. Condições de trabalho do professor-formador

A maioria dos professores-formadores tiveram um afastamento parcial do seu trabalho em sala de aula para realizar seu trabalho como formador de seus pares. Segundo a Coordenadora de formação, “o formador precisa da sala de aula para se alimentar, desse modo, ele precisa permanecer em sala de aula” (entrevista, 2013).

E assim se deram os trabalhos da maioria deles. Conforme já foi apresentado no quadro 06 (página 102), os professores dedicavam em média, 20 horas de trabalho com seus alunos e 10 horas para o trabalho de formação, sendo 4 destinadas diretamente para o encontro do Grupo de Formação e as outras 6 horas restantes, para as demais atividades ligadas à formação continuada.

Podemos constatar na fala de alguns professores-formadores, como a formadora de Geografia, a dificuldade em acumular as funções de professora e de formadora.

Olha, era uma coisa muito dura para mim, porque eu era formadora e era professora, tinha 24 horas/aula. Então eu tinha que pensar nas minhas aulas, nos meus alunos, e pensar em como tocar meu trabalho com os colegas lá no grupo de formação [...] Então, como formadora eu tinha que trabalhar mais 09 horas/aula lá, em exercício no local (Cefortepe). Só que fora, em casa, na rua, na chuva, na fazenda (risos), aí era quantas horas precisasse, para bolar alguma coisa, para correr atrás de algumas demandas da formação (Entrevista, 2013).

O professor-formador de História relatou sobre sua jornada com alunos (24 aulas) e a necessidade de mais horas dedicadas ao trabalho de formador. Isto foi possibilitado pelo aumento de sua jornada de trabalho, assim o professor seria remunerado pelas horas a mais destinadas à formação de seus pares.

Nessa época eu tinha 24 horas/aula em sala de aula. Isso foi em 2010, eu tinha 24 horas em sala de aula. Aí, então, foi aumentado minha carga horária para 30/40, o restante então foi

dedicado a formação. Isso em 2011. Então 24 com os alunos e o restante dedicado ao grupo (FORMADOR DE HISTÓRIA, entrevista, 2013).

O mesmo foi relatado pelo professor-formador de Educação Física quanto ao acúmulo de funções de professor e formador, embora esse professor tivesse uma jornada menor de aulas com alunos e mais horas de trabalho destinada à formação continuada.

Tive um trabalho parcial. Minha jornada de 30/40 horas-aula semanais. Fiquei parte das aulas no Cefortepe, com 18 aulas para a formação, e 12 aulas na escola, onde eu fazia também o TDC, com 2 horas (Trabalho Docente Coletivo) e o TDI, com 2 horas (Trabalho Docente Individual) e mais 4 CHPs que trabalhava com jogos na escola (FORMADOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA, entrevista, 2013).

Desse modo, verifica-se a dedicação parcial ofertada aos professores-formadores para que eles desempenhassem as duas funções: serem professores em suas respectivas escolas e formadores de seus pares nos Grupos de Formação.

Muitos deles ressaltaram que essa dupla função exige muito dos professores, e eles acabam não se dedicando como gostariam em ambas as funções. Todos são unânimes em ressaltar a importância de se estar em sala de aula, alguns deles como os professores-formadores de História e Geografia, enfatizam que estar em sala de aula é essencial para o desenvolvimento do seu trabalho ao formar os demais professores.

No entanto, ressaltam que as horas em sala de aula deveriam ser reduzidas drasticamente para que, assim, pudessem se empenhar nas duas funções de modo a satisfazer suas expectativas. Conforme observamos nas falas dos professores-formadores de Arte: “Para você fazer um trabalho como formadora você precisa ter tempo para preparar, para estudar, para pesquisar; e eu não tive e não teria esse tempo!” (Entrevista, 2013), e o professor-formador de Matemática: “o oferecimento deles era a gente continuar dentro de sala de aula, e na formação a gente receberia como Hora Projeto, que no meu caso eu

consigo receber só 4 horas. E aí seria muito difícil fazer isso desde o começo do ano” (Entrevista, 2013).

Desse modo, constata-se a intensidade de trabalho destinada aos professores-formadores e o pouco incentivo ao desempenho dessa função. Assim sendo, alguns dos formadores continuam ou tentam continuar na função devido à importância que os mesmos atribuem, tanto para o papel que eles desempenham, quanto à possibilidade de permanência dos Grupos de Formação como uma modalidade formativa da rede municipal.

6.3.3. Acúmulo de funções dos professores-formadores

Ressaltamos que os professores-formadores que tiveram o afastamento integral de sala de aula para se dedicar à formação continuada tiveram esse ‘benefício’, porém foram incumbidos de desenvolver outras funções, além daquelas de formador no GF.

Como o professor-formador de Educação Física. Esse formador ficou com a dedicação de 12 horas/aula em sua escola, porém teve que assumir outros afazeres.

Fico no Cefortepe 3 dias da semana, porém tenho múltiplas tarefas além da formação. Ministrei cursos, participo de comissões como, por exemplo, para organizar o JEM (Jogos Escolares Municipais), ficou tudo sobre mim. Agora, terei que entregar todas as premiações. Ficou muito trabalho para mim. Não consigo me dedicar totalmente à formação. Estou cansado (Entrevista, 2013).

A coordenadora de formação também sinaliza para a questão do afastamento integral. Esse afastamento se dá por interesse da SME em desenvolver alguns projetos e políticas centrais que necessitam do trabalho desses professores.

Para não falar que nós não temos nenhum, nós temos os professores que trabalham com Programa e Projeto, esses professores até 2012 eram liberados para trabalhar só com a formação, com os cursos. Em 2013, com essa nova estrutura do departamento pedagógico, alguns voltaram para a escola, então alguns ficam uma parte na escola e uma parte aqui no CEFORTEPE como formador. Nem todos são dispensados para este trabalho da formação (COORDENADORA DE FORMAÇÃO, entrevista, 2013).

A coordenadora de formação enfatiza a importância do afastamento parcial devido ao valor do movimento de alternância: escola – grupo de formação – escola, como forma de potencializar o trabalho de formação continuada. Desse modo, alguns dos professores têm o afastamento parcial e outros, ainda, recebem por horas a mais.

O que também é interessante que ele não perde o vínculo. Nós tínhamos professores que passaram quase dez anos fora da escola, então quando você está muito tempo fora da escola, você perde esta realidade. O que nós fizemos: pelo menos dois períodos na escola para ter esse contato com aluno, com a gestão, com a realidade, com a comunidade em volta. Então alguns voltaram, e os que não voltaram são aqueles que estavam com os grandes programas, o 'Mais educação', o Pacto da Alfabetização da idade certa, educação ambiental. (COORDENADORA DE FORMAÇÃO, entrevista, 2013).

Esse apontamento é apresentado pelo Altet (et. Al. 2003) a respeito do trabalho parcial desenvolvido pelos formadores e, também, ao fato de qualquer professor poder tornar-se formador de acordo com a necessidade de instituição.

A professora-formadora de Ciências já está há mais tempo trabalhando na formação continuada dos professores da rede e, por esse motivo, ela é responsável pela área de educação ambiental da rede.

Eu estava à frente de um projeto que se chamava "Ciência na Escola", isso como professora de Ciências, de Biologia. Então uma coisa levou à outra, eu já estava afastada da sala de aula, que também é uma facilidade, porque dificilmente você concilia o papel de formador com o papel de professor atuante de sala,

pelo menos com a dedicação necessária, você vai se virando, improvisa um monte de coisas do que faz de fato. [...] E posteriormente assumi como formadora de Educação Ambiental, e conduzi a elaboração dos objetivos do Componente de Ciências (Entrevista, 2013).

Os demais professores-formadores também relatam como se deram seus afastamentos integrais, como a professora-formadora de Arte que, além de coordenar o GF de Arte, teve que produzir as Diretrizes Curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental, referentes ao seu componente curricular.

Iniciei em 2011, com um afastamento integral da sala de aula. Eu fiquei o ano de 2011 inteiro e foram dois Grupos (professores de Arte dos anos finais e dos anos iniciais). E quanto à minha disciplina, ao meu trabalho, ele foi assim... bem difícil... eu participei, escrevi as Diretrizes de Arte dos anos iniciais (FORMADORA DE ARTE, entrevista, 2013).

A professora-formadora de Inglês, além de formadora do GF, também auxiliou a assessoria de currículo, com diversos afazeres,

Eu fiquei afastada como formadora, mas desenvolvi outros trabalhos ali (no Cefortepe). Fiquei construindo as Diretrizes de EJA, eu fiquei sendo secretária dele (do Assessor), fiquei fazendo contratação de palestrante para evento. Então, fiz de tudo que você possa imaginar, menos trabalhar como formadora. Mas não fiquei em sala de aula (FORMADORA DE INGLÊS, entrevista, 2013).

Nesse mesmo sentido, o professor-formador de Matemática relatou que, devido ao acúmulo de tarefas na formação, acabou sendo afastado integralmente de sala de aula.

Em 2011, afastamento total, ficando com carga de 30/40, aqui no Cefortepe, mas para pegar três frentes: formação; avaliação, mais o grupo de avaliação que a gente trabalhava na Unicamp, junto com os professores de lá, para fazer a avaliação da

chamada “Prova do Município”; e a outra frente era a construção, a escrita das Diretrizes Curriculares (FORMADOR DE MATEMÁTICA, entrevista, 2013).

Esses apontamentos são necessários para avaliarmos como se dá o trabalho dos professores-formadores que, apesar do pouco incentivo que recebem, continuam se dedicando à função, seja pelo desejo de trabalhar com a formação dos pares, seja por trabalhar com adultos, ou mesmo por diversificar sua atuação, deixando de ser exclusivamente com alunos do ensino fundamental.

No entanto, temos de ressaltar, conforme Altet, Paquay e Perrenoud (2003), que as instituições que administram a Educação se negam a oficializar essa nova função onde o profissional deixa de ser professor de ofício, e passa a uma nova função: formador.

É uma atividade que sempre se pode exercer graças a um afastamento renovável indefinidamente, embora se mude de trabalho sem que isso seja dito. O que indica uma certa – ou mesmo uma forte – resistência das administrações [...] em ver emergir um novo ofício. Em certos sistemas, afirmou-se explicitamente que o formador é senão um *primus inter pares*, que ele continua sendo fundamentalmente um professor que presta serviço a seus colegas e pode ser chamado a voltar às fileiras, seja por falta de necessidade, seja para se ‘voltar a beber da fonte’, seja ainda para dar lugar aos outros (ALTET, PAQUAY e PERRENOUD, 2003, p. 237).

A própria expressão *primus inter pares* é uma expressão latina que pode ser traduzida como *primeiro entre iguais*. A frase pode indicar que uma pessoa tem maior dignidade (ou experiência) entre outros do mesmo nível ou ofício, ou seja, embora seja um dos professores entre todos os demais, esse possui uma distinção e, portanto, desempenha uma função também distante daquele de professor de carreira.

Portanto, as categorias, tanto empíricas quanto teóricas, destacadas nesse trabalho, permitem levantarmos algumas considerações importantes a respeito do trabalho do professor-formador. Embora esse profissional não receba a

devida atenção que se deve à importância de sua função, verifica-se que o professor de educação básica pode assumir uma posição mais ativa na formação de outros docentes, destacando a emergência da figura do professor-formador.

Ressalta-se a diversidade de tarefas assumidas pelo professor-formador na rede de ensino analisada, de modo que várias dessas funções se afinam com as modalidades de formação do atual mercado formativo, que valorizam o professor de educação como potencial formador de seus pares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: discutindo possibilidades e limites do trabalho do professor-formador na formação continuada docente.

As análises dos dados reunidos por esta pesquisa nos permitem apontar alguns aspectos para a discussão sobre a figura do professor-formador dos GFs e sobre o modo como tal discussão articula-se à temática mais ampla referente ao papel que os professores de educação básica desempenham ou podem desempenhar no campo da formação docente. Trabalhamos para uma compreensão mais apurada sobre a modalidade formativa proposta pelos GFs e sobre o modo como tal proposta insere-se no movimento de profissionalização do magistério, a fim de identificar mais precisamente os contornos da figura do formador. Esse é um dos desafios assumidos pela pesquisa.

Ressaltamos que o professor-formador, especialmente focalizado neste trabalho, revelou-se um personagem muito instigante. Seu papel nos GFs aparece de maneira um tanto indefinida, entre as figuras do professor *expert*, do líder de grupo e do coordenador ou organizador das atividades, tendo em vista a diversidade de tarefas que o mesmo desempenha.

Ao longo do trabalho, foram identificadas e exploradas algumas categorias empíricas e teóricas que se mostraram pertinentes para a compreensão das funções e papéis desempenhados pelos professores-formadores. Tais categorias serão retomadas neste momento para suscitar uma reflexão a respeito do lugar que os professores de educação básica ocupam ou podem ocupar no campo da formação docente.

Retomamos o que Sarti (2012) aponta sobre o triângulo da formação docente, que tem por vértices: o Estado, a universidade e seus especialistas e os professores. A pesquisadora identifica um privilégio e um maior poder no âmbito do campo da formação docente para os dois primeiros vértices, havendo um estreitamento entre as políticas públicas do Estado para a formação de professores e o papel desempenhado pela universidade nesse campo. Para os professores da educação básica resta o papel de “morto” nesse “jogo da formação docente”, ou seja, o professor figura, na grande maioria dos casos, apenas como o receptor dos programas, metodologias e conteúdos

pedagógicos, esperando-se que os implementem em seu trabalho. Essa situação desconsidera a importância dos saberes docentes para o ensino.

Deste modo, o presente trabalho teve a intenção de explorar possibilidades de uma posição mais ativa para o professor de educação básica na formação de seus pares. Isto por meio da caracterização do trabalho e da figura do formador dos GFs.

A exploração dos dados reunidos nos permitiu identificar alguns aspectos que caracterizam esses professores-formadores: 1. Professores em exercício docente; 2. Com práticas pedagógicas cuja qualidade é reconhecida por seus pares e superiores hierárquicos; 3. E que apresentam atitudes de liderança frente ao grupo de professores.

Essas três primeiras características analisadas apontam para o reconhecimento **da importância assumida pelos saberes da prática e da experiência** desses professores-formadores. Assim sendo, se reconhece os saberes ligados à prática docente como qualidades importantes para um potencial formador de professores. Além disso, segundo o assessor de currículo, o professor-formador deve aliar todos os seus saberes docentes à ação de liderar os professores em um grupo de formação, para que desse modo, os próprios professores sejam sujeitos da formação, realizada então em cooperação.

A partir dessas características, o professor-formador é o profissional da rede de ensino capaz de realizar, de alguma maneira, o **acompanhamento** dos professores em seu trabalho cotidiano em sala de aula. Conforme observamos nos relatos da coordenadora de formação, do assessor técnico de currículo e de alguns professores-formadores, o professor-formador, por meio do Grupo de Formação teria oportunidades de conhecer como ocorrem as práticas docentes na rede municipal. Este dado aponta para o caráter estratégico dessa figura para o desenvolvimento de políticas educacionais da SME.

Nesse mesmo sentido estratégico, é importante ressaltar o papel ativo que os formadores desempenharam por ocasião da produção das Diretrizes Curriculares Municipais. Foi-lhes então conferido um lugar de destaque na produção de documentos relativos às práticas pedagógicas da rede de ensino

municipal, o que aponta, novamente, para o **reconhecimento dos saberes docentes**.

Essas características se afinam com o processo de profissionalização docente, sugerindo que os professores de educação básica possuem um conjunto de conhecimentos que lhes é específico e que está vinculado à dimensão prática do trabalho docente.

Outro pressuposto que aproxima o trabalho desenvolvido pelos professores-formadores ao movimento de profissionalização docente é o reconhecimento desses saberes ligados à prática pedagógica, aliado à valorização do percurso acadêmico desses formadores (a maioria dos formadores possuem pós-graduação *strictu sensu*), tornando esse profissional algo próximo à figura do *expert*. Desse modo, reafirma-se que há um elevado nível de conhecimento específico da prática docente, o que cabe por conferir ao professor um lugar privilegiado na formação continuada docente.

A proposta formativa baseada em Grupos de Formação reunindo professores do mesmo componente curricular e liderados por um professor de educação básica também se aproxima do processo de profissionalização docente pelo fato de permitir aos professores (não somente os formadores) assumirem um papel mais ativo nesse processo. Desse modo, os saberes profissionais são confiados e referenciados pelo professor-formador, mas também por seus pares, numa formação em cooperação e colaboração.

A organização do trabalho dos GFs por equipes afina-se ao discurso da profissionalização docente, segundo a qual esse modo de trabalho favorece a reflexão entre pares. Desse modo, percebe-se que é com os pares que pode haver um processo para regular as ações e as decisões sobre a prática de ensino, conforme apontado pelos pesquisadores Nóvoa e Zeichner.

Esse trabalho em grupo, em equipe, também deve possibilitar outros momentos importantes na formação continuada, como a **alternância** e a relação entre a teoria e prática. Espera-se que os professores-formadores, por meio dos GFs, auxiliem os professores a estabelecer um movimento de alternância entre a realidade da prática escolar e a discussão coletiva no grupo de formação,

embasados por referenciais teóricos que lhes ofereçam subsídios para a reflexão sobre a prática docente.

Essa característica da formação continuada relativa à **reflexão sobre a prática** é favorecida pela figura do professor-formador no grupo de professores, pois cabe a ele suscitar reflexões sobre as ações de cada professor, por meio de questionamentos, leituras e apontamentos a respeito do trabalho dos professores em sala de aula.

Assim sendo, a prática da **socialização profissional** é considerada de central importância para a reflexão coletiva, como oportunidade de que cada professor apresente suas experiências laborais, com suas dificuldades e problemas, de modo que os professores, em grupo, possam buscar soluções condizentes com a realidade escolar do município. Conforme relatado pelos professores-formadores entrevistados, esses processos de socialização profissional não ocorrem de forma espontânea, sendo necessária a **intervenção, a incitação, e a motivação dos professores por parte do formador**.

Mais uma vez, todas essas ações desempenhadas pelo professor-formador fazem com que o mesmo ocupe um papel mais ativo na formação de seus pares. As diversas tarefas que identificamos ligadas à figura do professor-formador o fazem assumir papéis múltiplos, como: coordenador, conselheiro, líder, consultor, interventor, tutor, supervisor, incentivador, pesquisador, acompanhante, entre outras. Ademais, os mesmos formadores, às vezes, assumem funções de maior responsabilidade na rede, como a elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais. Diante de tantas tarefas e funções desenvolvidas pelos formadores, não poderíamos falar de um perfil único de formador de professores. Ao contrário, identificam-se perfis muito diversos, porém, que se afinam no objetivo de seus trabalhos: **favorecer aos professores o desenvolvimento de sua atividade profissional**.

Apesar da identificação de todas essas funções desempenhadas pelo formador no sentido de auxiliar e possibilitar a formação docente, não nos parece possível afirmar que os professores-formadores dos GFs tenham desenvolvido

uma identidade profissional como formadores de professores. Alguns deles não se reconhecem profissionalmente como tal, mas sim como professores que exercem funções ligadas à formação docente.

O fato de não se identificarem como formadores de professores parece ligado às precárias condições de trabalho oferecidas aos professores-formadores para que desempenhem sua função.

Percebemos, ao longo da análise das políticas públicas desenvolvidas para o trabalho de professor-formador, a precarização dessa função nos últimos anos, principalmente a partir da elaboração do processo seletivo para a escolha do formador. Esperava-se que tal processo de seleção legitimasse e fortalecesse a figura do professor-formador, ao passo que definiu critérios mais claros para a escolha dos formadores. No entanto, com as mudanças realizadas, a função passou a ser reconhecida como uma atividade 'apêndice' ao trabalho docente, algo a ser realizado após e além do seu trabalho em sala de aula, tornando-se dessa forma, um trabalho oneroso.

As precárias condições de trabalho acabam por afastar o professor da função de formador e o aproxima mais da atividade docente como única opção de carreira profissional.

Outra característica que enfraquece as possibilidades de constituição de uma identidade profissional por partes dos formadores do GF é o **caráter transitório associado à função**, inclusive por parte dos próprios formadores. A rotatividade dos formadores não permite a identificação profissional dos sujeitos com a função. Como relatado pelos professores-formadores, em alguns momentos eles ocupam o lugar de "líderes" dos professores no GF, em outros momentos, atuam apenas como professores participantes. Além disso, a atividade do formador acaba não sendo perene, e sim temporária, atrelando a figura do professor-formador ao caráter de professor multiplicador. Esse docente compartilha o que sabe e é substituído por outro, de modo que, um outro professor venha compartilhar "novos" saberes.

Dessa forma, os formadores dos GFs não se reconhecem como formadores e nem reivindicam coletivamente melhores condições para sua

atuação profissional. Parecem distantes do movimento que Altet, Pasquay e Perrenoud (2003) denominaram como sendo de profissionalização dos formadores de professores.

Embora exista o reconhecimento da importância do trabalho desempenhando pelo professor-formador, tanto por parte da equipe provedora da formação continuada municipal, quanto pelos próprios professores-formadores, não há de fato uma efetiva valorização desse trabalho. Não há valorização em termos financeiros ou em condições de trabalho, pois, conforme já apontado, atualmente os formadores recebem as horas de trabalho formativo como “horas-extras” por meio dos HPs, e a maioria dos professores-formadores desenvolve seu trabalho apenas com o afastamento parcial de sala de aula.

Esses fatores têm dificultado que os formadores dos GFs, mesmo após anos da existência dessa figura na rede municipal, tenham a especificidade de sua função reconhecida e possam desenvolver uma profissionalidade ligada a ela.

Outro fator que acaba por separar o professor-formador da atividade formativa é o acúmulo de tarefas e funções que assumem caso se afastem integralmente do trabalho junto aos alunos da educação básica. Assim sendo, não acabam trabalhando exclusivamente com a formação continuada docente, posto que adquirem outras tarefas muito diversificadas e prestam serviços à Secretaria da Educação que em muito se distanciam de sua função docente e de formador. Deste modo, mesmo nesses casos de afastamento integral da sala de aula, os formadores acabam por não se dedicarem exclusivamente à formação.

Embora exista um consenso entre os professores-formadores sobre a importância da experiência docente para o desempenho de suas tarefas formativas, eles reconhecem as dificuldades para a realização concomitante dos dois trabalhos – professor em sala de aula e formador de professores. Quando isto ocorre, eles tendem a se dedicar mais intensamente ao trabalho docente do que à atividade formativa com os professores.

No entanto, de acordo com os responsáveis pela formação nos GFs, o afastamento integral da sala de aula pode ser benéfico para sua dedicação à

formação, mas não deve ser prolongada. Segundo os depoimentos, se esse afastamento se der por muito tempo (alguns anos), o professor-formador perde sua referência de trabalho, a dimensão da prática docente. Portanto, ainda segundo os depoimentos, é necessário que esse professor retome seu trabalho diretamente com alunos em sala de aula, para que “volte a beber da fonte”. Somente a partir dessa vinculação com o trabalho nas escolas é que os formadores podem tratar com maior propriedade o trabalho docente. As relações estabelecidas entre a tarefa formativa e a docência no ensino básico são estreitas e delicadas, requerendo para os professores formadores condições especiais de atuação que lhes permitam conciliar e relacionar essas duas dimensões de seu trabalho.

Observa-se, no entanto, a existência de relações contraditórias entre a função de formador e as condições de trabalho dadas aos professores-formadores. As características supracitadas acabam por afastar alguns dos professores-formadores da identidade profissional de formadores de professores, limitando suas atuações formativas como algo integrante ao seu trabalho docente. No entanto, a atividade de professor-formador exige distinções, com outros saberes e habilidades a serem desenvolvidas e aprimoradas por eles ao atuarem na formação de seus colegas de profissão.

Apesar das precárias condições de trabalho oferecidas aos professores-formadores, destacamos a importância conferida à figura do professor de Educação Básica como potencial formador de seus pares. Desta forma, possibilita que os professores realmente possam desempenhar um papel mais ativo na formação, e por meio da função de formador passem a ocupar um lugar de maior destaque no processo de formação docente. Esse potencial se verifica quando alguns **professores-formadores se reconhecem como, de fato, formadores de professores**, por meio das diversas atividades formativas realizadas por eles, pois é uma ação política intencional para formar professores.

Portanto, melhores condições de trabalho e a valorização do trabalho desenvolvido pelos professores enquanto formadores de seus pares são condições essenciais para que eles possam ocupar um papel mais ativo na formação docente, e um lugar mais privilegiado nesse campo.

O professor-formador ocupa os lugares de atuação em sala de aula e da formação docente. Dessa forma, ele precisa desencadear ações na formação docente para que esse espaço possa ser ocupado pelos professores de Educação Básica, e assim constituindo-se em **um lugar dos professores**, fortalecendo sua identidade profissional e possibilitando a profissionalização do magistério.

Por fim, ressaltamos a importância da construção do lugar ocupado pelos professores na formação docente. Quando os professores são protagonistas na formação, o espaço formativo ocupado por eles se constitui em um *lugar*, sendo este entendido como um espaço de reconhecimento, onde há características próprias dos sujeitos, no qual o espaço passa a ter sua singularidade e pertencimento (PEREIRA, 2012). Assim sendo, os professores conferem uma identidade ao espaço, e se reconhecem como pertencentes a ele, imprimindo suas marcas profissionais, os seus sentimentos e anseios de grupos profissional.

A formação oferecida pelos Grupos de Formação por meio do trabalho do professor-formador é uma modalidade de formação diferente, pois o espaço é ocupado e assumido pelos professores de rede, sendo uma formação mais profissionalizante, ligada ao trabalho, à prática docente. Esta modalidade de formação centrada na figura do professor como formador afina-se com as possibilidades de profissionalização do magistério, uma vez que valoriza os saberes da prática, por meio do reconhecimento dos trabalhos realizados pelos professores, e coloca os professores como sujeitos da formação docente. Os professores ali parecem assumir um **lugar na formação**, mesmo que este lugar seja (ainda) marcado por fragilidades diversas.

Em que pesem as tantas dificuldades existentes para que os professores sejam de fato reconhecidos como potenciais formadores de seus pares, experiências como a aqui focalizada parecem sugerir que, pouco a pouco, os professores deixam de ocupar o "lugar do morto" no campo da formação docente para assumir um lugar de querer e de poder, nas palavras de Michel de Certeau (1994). O caminho ainda é longo nesse sentido e muitas disputas ainda estão por ser travadas. De todo modo, cabe ressaltar: os professores estão no jogo.

REFERÊNCIAS

ALHEIT, P. & DAUSIEN, B. Processo de formação e aprendizagem ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.32, n.1, p. 177-197, jan./abr. 2006.

ALMEIDA, L. R. S. Pierre Bourdieu: a transformação social no contexto de “a reprodução”. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, 30 (1): 139-155, jan./jun. 2005.

ALMEIDA, M. I. de. Formação contínua de professores. In. **Formação contínua de professores**. Ministério da Educação. Salto para o Futuro. Boletim 13, agosto de 2005.

ALTET, M, PAQUAY L. E PERRENOUD, P (Orgs.) A profissionalização dos formadores de professores Porto Alegre, Artmed Editora, 2003.

ALVARADO-PRADA, L. E. Dever e direito à formação continuada de professores. RPD – **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.7, n. 16, ago/dez. 2007, p. 110-123.

ALVARADO-PRADA. L. E. Formação continuada de professores: experiências em alguns países. **Rev. Online da Bibl. Prof. Joel Martins**, Campinas, v.2, n.3, jun. 2001, p.97-116.

ALVARADO-PRADA, L. E. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.** Curitiba, v. 10, n. 30, maio/ago. 2010, p. 367-387.

ANDRADE. P. F. de. **A formação de professores multiplicadores para o Proinfo**. (Dissertação de mestrado) PUC, São Paulo, 2000.

ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**. Porto Alegre, PUC/ RS, v. 33, p. 6-18, 2010.

ANGELIN. P. E. Profissionalismo e profissão: teorias sociológicas e o processo de profissionalização no Brasil. In: REDD – **Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**. Araraquara, v. 3, n. 1, jul/dez. 2010

AZANHA, J. M. P. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.

AZANHA, J. M. P. **Educação**: temas polêmicos. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BAHIA, N. P. Curso de Pedagogia presencial e a distância: marcas históricas e tendências atuais. *Revista International Studies on Law and Education*, nº 10, 2012.

BARBOSA, R. L. L. (Org). **Formação de educadores**: artes e técnicas, ciências políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

BALZANO, S. (Org). **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. – Brasília: CONSED, UNESCO, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 1994.

BITTAR, M. A pesquisa em educação no Brasil e a constituição do campo científico. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.33, mar/2009, p.3-22.

BORGES, R. de C. M. B. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura-escrita. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BOTTEGA, R. M. D. Formação de professores em serviço: aspectos para discussão. *Revista Trama* - Unioste, Campus de Marechal Rondon V. 3 – N. 5 - 1º Sem. de 2007 –. p. 171-179.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Capítulo 3. Tradução Fernando Tomaz. 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. **Escritos de educação**. Seleção, organização, introdução e notas. Maria Alice Nogueira; Afrânio Catani (Org). 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução** - elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CAMPOS, M. R. Profissão docente: novas perspectivas e desafios no contexto do século XXI. In: BALZANO, S. (Org.). **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília: CONSED, UNESCO, 2007. p. 15-18.

CASTRO, M. L. O. de. A educação brasileira nos dez anos da LDB. **Textos para Discussão nº 33**, Consultoria Legislativa do Senado Federal. Coordenação de Estudos: Brasília: jun. 2007.

COLLARES, C. A. MOYSÉS, M. A. A. & GERALDI, J. W. Educação continuada: A política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

CONTRERAS, J. A retórica do profissionalismo e suas ambiguidades. In: **Autonomia de professores**. São Paulo, SP: Cortez, p. 53 – 85, 2002.

COSTA, N. M. L. A formação contínua de professores – novas tendências e novos caminhos. In: **Holos**, Ano 20, dezembro de 2004.

CUNHA, J. E. da. Formação continuada de professores: tendências e perspectivas na formação docente no Brasil. In: **Dominiun**, Revista Científica da Faculdade de Natal, Ano III Vol 3. Set/Dez 2005.

CUNHA, M. I. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Cadernos de Pedagogia Universitária 6**. Pró-reitoria de graduação – USP: São Paulo, setembro/2008.

DAVIS, C., NUNES, M. e ALMEIDA, P. A. **Formação Continuada de Professores**: Uma Análise das Modalidades e das Práticas em Estados e Municípios Brasileiros. Relatório de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 2011.

DASSOLER, O. B. & LIMA, D. M. S. **A formação e a profissionalização docente**: características, ousadia e saberes. Anped Sul, Caxias do Sul, 2012.

DOURADO, L. F. **Fracasso escolar no Brasil**: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar. Ministério da educação - Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2005.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cad. Pesqui.** [online]. 2012, vol.42, n.146, pp. 351-367

FERRAZ, A. **Educação continuada de professores**: um estudo das políticas da Secretaria Municipal de Educação de Campinas - 1983/1996. (Dissertação de mestrado) Unicamp: Campinas, SP, 2001.

FIGUEIRÓ, M. N. D. Políticas Educacionais: implicações na formação continuada e na profissionalização docente. In: **Revista Linhas**. Florianópolis-SC, Revista de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Vol 6. N. 02, 2005.

FLÓRIDE, M. A. & STEINLE, M. C. B. **Formação continuada em serviço**: uma ação necessária ao professor contemporâneo. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2429-6.pdf>, acesso em 15/07/2013.

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

FREIRE, F. M. P.; MARTINS, M. C. & PRADO, M.E.B.B. **Metodologia de formação de professores-multiplicadores na modalidade presencial e a distância**. Campinas: NIED-UNICAMP, 1999.

FREITAS, H. C. L. de. Comentários. In: BALZANO, O. (Org.). **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. – Brasília: CONSED, UNESCO, 2007. p. 18 – 19.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 137-168.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.

FREIDSON. E. **Renascimento do profissionalismo** – teoria, profecia e política. Trad, Celso Mauro Paciornik. São Paulo: Edusp, 1998.

GALVAO, A.; PERFEITO, C. e MACEDO, R. Desenvolvimento de expertise: um estudo de caso. **Rev. Diálogo Educ.** [online]. 2011, vol.11, n.34, pp. 1015-1033.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, 2005.

GATTI. B. A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor X academia. **Caderno de Pesquisa**, n. 81, maio de 1992, p.70-74.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, B. A. BARRETO, E. S. S., ANDRÉ, M. E. D. D. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GAUTHIER, C. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante, In: **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. Ijuí-RS: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GIOVANETTI, M. A. G. C. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. In: **Diálogos na educação de jovens e adultos**, SOARES, L., GIOVANETTI, M. A. G.C., GOMES, N. L. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOODSON, I. F. Mudança educativa e crise do profissionalismo. In: **Conhecimento e vida profissional** – estudos sobre educação e mudança. Porto: Porto Editora, 2008, p. 209-221.

GUEDIN, E. & FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

HYPOLITTO, D. O Formação continuada: análise de termos. In: **Integração**. Ano VI, n. 21, maio de 2000, p. 101 – 03.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LEÃO, R. F. Comentários. In: BALZANO, O. (Org.). **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. – Brasília: CONSED, UNESCO, 2007. p. 19 - 20.

LIMA & GOMES. Profissionais da educação e as mediações na formação do professor reflexivo. PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, M. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisa nº 99**, 1996, p. 5-15.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n 89, p. 1159 – 1180, set./dez. 2004.

LIBÂNEO, J. C. & PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

MACIEL, W. R. N. **Notas sobre o conceito de “campo social” em Pierre Bourdieu**. Disponível em: <http://cienciasocialceara.blogspot.com.br>. Out/2011.

MACHADO, J. do C. e RANGEL, M. **Ateliê de formação continuada e em serviço: subsídios a atualização do conhecimento pedagógico na escola**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**. Mar 2003, n.118, p.89-118.

_____. As reformas educacionais e os impactos sobre a formação de professores e trabalho docente. **Trabalho e Educação**. V. 13. N.º 2, Ago/dez, 2004.

MELLO, GUIOMAR NAMO DE. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**. [online]. 2000, vol.14, n.1, pp. 98-110

MELO. M. T. L. de. Programas Oficiais para Formação dos Professores da Educação Básica. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

MENDES, S. R. **A formação continuada de professores e o desafio de romper com os modelos padronizados**. GT 08- Formação de professores. 25ª Reunião Anual, Caxambu, 29 de setembro a 2 de outubro de 2002 <http://www.anped.org.br/reunioes/25/25ra.htm>

MONTEIRO, A, M, F, C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

MONTEIRO, D. C. & GIOVANNI, L. M. Formação Continuada de Professores: o desafio metodológico. Cap. 6. In: **Educação continuada** – reflexões e alternativas. MARIN, Alda Junqueira (Org). Campinas-SP: Papirus, 2000.

MUSSANTI, S.I. Socialização profissional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

_____. **Formação de professores**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 1998.

_____. **Os professores na virada do milênio**: do excesso do discurso à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

_____. Para uma Análise das Instituições Escolares. In: **As Organizações Escolares em Análise**. António Nóvoa (Coord.). Lisboa: publicações Dom Quixote/IIIE, 1992, p. 13-43.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Universidad de Lisboa. Lisboa. Portugal. In: **Revista de educación** – La formación de profesores de Educación Secundária. Nº 350, setembro – dezembro de 2009.

NEVADO, R., MAGDALENA, B. & COSTA, I. T. Formação de Professores Multiplicadores: nte2@projetos.cooperativos.ufrgs.br, Informática na Educação. **Teoria & Prática**. v. 2 n. 2: p. 127/139 Porto Alegre: UFRGS, 1999.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In: **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001, p. 27-42.

OLIVEIRA, A. S. de, & BUENO, B. O. Formação às avessas: problematizando a simetria invertida na educação continuada de professores. **Educação & Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 4, p. 875-890, out./dez. 2013.

PAINI, L. D.; GRECO, E. A., AMBLARD, V. M. L. B. A formação de professores no Brasil: problemas e perspectivas. In: **RECE** - Revista Eletrônica de Ciências da Educação. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ciências da Educação, Faculdade Cenecista de Campo Largo (FACECLA), Paraná. v. 3, n. 2, 2004.

PEREIRA, Júlio E. D. Formação de educadores de EJA para a transformação social: pesquisa e militância. In: **Diálogos na educação de jovens e adultos**. SOARES, L., GIOVANETTI, M. A. G.C., GOMES, N. L. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores** – saberes da docência e identidade do professor. Revista Nuances - Vol. III, p. 5-14, Setembro de 1997.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIRES, L. M. **Formação de professores de geografia**: um desafio no fazer da prática pedagógica. II EDIPE: Anápolis – GO, 2007.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

QUARTIERO, E. M. “**Ser multiplicador**”: os processos de gestão da formação continuada de professores nos núcleos de tecnologia educacional (NTE). Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0165.pdf>. Acesso em 01 de julho de 2014.

RICHTER, M.G.; GARCIA, J.R. C. A profissionalização do professor: condição necessária para uma prática respeitável. In: **Linguagens & Cidadania**, Ano 8 Nº 1, 2006.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: IBPEX, 2007.

SALLES, F. C. A formação continuada em serviço. **Revista Iberoamericana de Educación**. Madrid, Espanha, n. 33/10, 2004.

SALLES, F. C. & FIDÉLIS, S. M. Estado, mercado e escola, na década de 90, no Brasil. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.21, p. 171 - 179, mar. 2006 - ISSN: 1676-2584

SARTI, F. M. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 2, p. 323-338, abr./jun. 2012.

_____. Parceria intergeracional e formação docente. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.25, n.02. p.133-152, ago. 2009.

_____. **Os professores no campo da formação docente e a profissionalização do magistério**. Projeto de Pesquisa. Projeto Fapesp. 2012.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Rev. Brasileira de Educação**. V.14, n.40, Abr. 2009, p.143-155.

SERBENA, C. A. Representação social do professor na década de 90. In: **Revista eletrônica de psicologia**. n. 01, Curitiba, out. 2002.

SHIROMA, E.O.; EVANGELISTA, O. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

SILVA. C. R. GOBBI, B. C. & SIMÃO, A. A. O uso da análise de conteúdo como ferramenta para a pesquisa qualitativa: a descrição e aplicação do método. **Organ. rurais agroind.** Lavras, v. 7, n. 1, p. 70-81, 2005.

SILVA, M. R. da & ABREU, C. B. de M. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, 523-550, jul./dez. 2008.

SIVALLE, L. T. **Formação e profissionalização docente**: um diálogo com as políticas públicas a partir do proesf. 31ª Reunião Anual da Anped, Caxambu-MG, 2008.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, D. T. R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, 477-492, 2006.

SOUZA, D. T. R. de; SARTI, F. **Mercado de formação docente**: origens, dispositivos e consumidores. In: Anais do IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste - ANPED- Sudeste, São Carlos, 2009.

_____. **Mercado de Formação Docente: constituição, funcionamento e dispositivos**. Projeto de Pesquisa. Projeto CNPq, 2011.

_____. **Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos**. Fino Traço Editora Ltda. Coleção EDVCERE, Belo Horizonte: 2013.

SOUZA, M. G. da. S. & SOBRINHO, J. A. C. M. **Formação e profissionalização docente**: revelações a partir de histórias de vida. UFPI, VI Encontro de Pesquisa em Educação. Teresina-PI, 01 a 03 de dezembro de 2010.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação a formação para o magistério. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 13, 2000.

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, Dezembro/00.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor** – histórias, perspectivas e desafios internacionais. Trad, Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TORRES, J. N. C. **O papel do multiplicador na reelaboração colaborativa de uma unidade didática**. (Dissertação mestrado). PUC, São Paulo, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WEBER, Silke. Profissionalização Docente e Políticas Públicas no Brasil. Revista **Educação & Sociedade**. v.24, nº.85, Campinas, dez. 2003.

ZEICHNER, K. Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. In: **Revista Presença Pedagógica** (Entrevista) v.6 n.34, jul./ago. 2000, p. 5 a 15.

LEGISLAÇÕES FEDERAIS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 10 de junho de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2009.

LEGISLAÇÕES MUNICIPAIS

CAMPINAS-SP. Lei nº 6.894, de 24 de dezembro de 1991. Estabelece a criação do Estatuto do Magistério Público Municipal. **Diário Oficial do Município**, de 18 de dezembro

_____. Criação do Centro de Formação da Educação Municipal (Ceforma). **Diário Oficial de Município**, 15 de outubro de 1996.

_____. Inscrições para os cursos de formação e grupos de trabalho. **Diário Oficial do Município**, 27 de fevereiro de 2004.

_____. Comunicado SME nº 19/2004. Resultado das inscrições nos cursos e grupos de trabalho do 1º semestre de 2004. **Diário Oficial do Município**, 11 de março de 2004.

_____. Resolução SME/FUMEC Nº 02/2006. Dispõe sobre a jornada docente, jornada especial, formação continuada e programas e projetos da Secretaria Municipal de Educação. **Diário Oficial do Município**, 10 de fevereiro de 2006.

_____. Comunicado SME/FUMEC Nº 01/2007. Orientações para as inscrições nos Cursos/ Grupos de Trabalho (GTs) oferecidos em 2007. **Diário Oficial do Município**, 28 de março de 2007.

_____. Comunicado Suplemento à Edição nº 9.196 do Diário Oficial do Município As Leis Nº 12.985; Nº 12.986; Nº 12.987; Nº 12.988 e Nº 12.989, referentes ao PLANO DE CARGOS, CARREIRAS E VENCIMENTOS do funcionalismo público municipal. **Diário Oficial do Município**, 29 de junho de 2007.

_____. Resolução SME/FUMEC Nº 02/2007. Dispõe sobre o Trabalho Docente de Participação em Projetos, o Trabalho Docente Coletivo e o Trabalho Docente Individual que compõem a jornada docente na Secretaria Municipal de Educação. **Diário Oficial do Município**, 29 de março de 2007.

_____. Comunicado SME/FUMEC Nº 06//2007. A Secretaria Municipal de Educação, através da Coordenadoria de Formação do Departamento Pedagógico, COMUNICA o resultado do processo de inscrições nos Cursos/GTs oferecidos em 2007 aos profissionais da SME/FUMEC. **Diário Oficial do Município**, 19 de abril de 2007.

_____. Comunicado SME Nº 42/2008. Inscrições para preenchimento de vagas para os Cursos e Grupos de Formação, promovidos pela Coordenadoria Setorial de Formação. **Diário Oficial do Município**, 15 de abril de 2008

_____. Resolução SME Nº 02/08. Dispõe sobre a regulamentação das Horas-Projeto na Rede Municipal de Ensino. **Diário Oficial do Município**, 14 de fevereiro de 2008.

_____. Comunicado SME Nº 122/2008. Inscrições para o preenchimento de vagas dos Cursos e Grupos de Formação (GF) a serem realizados no ano letivo de 2009, promovidos pelo Centro de Formação,

Tecnologia e Pesquisa Educacional Prof. Milton de Almeida Santos, CEFORTEPE. **Diário Oficial do Município**, 24 de dezembro de 2008.

_____. Comunicado SME/FUMEC Nº 02/2010. Inscrições para o preenchimento de vagas para os Cursos/Grupos de Formação a serem promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, no ano letivo de 2010. **Diário Oficial do Município**, 04 de março de 2010

_____. Fundamentos e diretrizes para a política de formação continuada dos profissionais da educação de rede municipal de educação de Campinas. 2010.

_____. Portaria SME Nº 114/2010. Regimento escolar comum das unidades educacionais da rede municipal de ensino de Campinas. **Diário Oficial do Município**, de 31 de dezembro 2010.

_____. Resolução SME Nº 12/2011. Dispõe sobre o processo de atribuição de Aulas, Agrupamentos, Ciclos, Turmas, Unidades Educacionais, Blocos de Unidades Educacionais e Locais de trabalho aos Professores e aos Especialistas de educação da Rede Municipal de Ensino. **Diário Oficial do Município**, 08 de novembro de 2011.

_____. Convite, Abertura oficial do Programa Ler e Escrever – Grupos de formação por componentes curricular. **Diário Oficial do Município**, 23 de março de 2011.

_____. Resolução SME/FUMEC Nº 02/2011. Fixa normas para processo seletivo relativo à participação de servidores da Secretaria Municipal de Educação e da Fundação Municipal para Educação Comunitária em Cursos e Grupos de Formação ofertados pela Secretaria Municipal de Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, 12 de fevereiro de 2011.

_____. Resolução SME/FUMEC Nº 02/2012. Fixa normas para processo seletivo relativo à participação de servidores em Cursos e Grupos de Formação ofertados SME. **Diário Oficial do Município**, 09 de março de 2012.

_____. Resolução SME Nº 21/2012. Fixa normas para o cumprimento dos tempos pedagógicos pelos professores. **Diário Oficial do Município**, 26 de dezembro de 2012

_____. Comunicado SME/FUMEC Nº 01/2013. Referente a abertura das inscrições aos professores interessados em coordenar Grupos de Formação em 2013. **Diário Oficial do Município**, 07 de março de 2013.

_____. Comunicado SME/FUMEC Nº 04/2013. O resultado do processo seletivo para os profissionais interessados em coordenar Grupos de Formação. **Diário Oficial do Município**, 08 de abril de 2013.

_____. Resolução SME/ FUMEC Nº. 02/ 2013. Fixa normas para inscrição e participação de servidores da Secretaria Municipal de Educação (SME), e da Fundação Municipal para Educação Comunitária (FUMEC) EJA/Anos Iniciais, em Grupos de Formação, Cursos e Grupos de Estudo destinados à formação pela SME. **Diário Oficial do Município**, 21 de maio de 2013.

_____. Resolução SME/FUMEC Nº 04/2013. Fixa normas para inscrição e participação de servidores da SME e da (FUMEC), EJA/Anos Iniciais, em Cursos, Grupos de Estudo, Grupos de Formação e Grupos de Trabalho destinados à formação pela para o segundo semestre de 2013. **Diário Oficial do Município**, 26 de agosto de 2013.

_____. **Diretrizes curriculares da educação básica para a educação de jovens e adultos anos finais**: um processo contínuo de reflexão e ação. Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico/Assessoria de Currículo e Pesquisa Educacional. – Campinas, SP, 2013

ANEXOS

ANEXO 01: *Organização da formação continuada no município pesquisado*

Secretaria Municipal de Educação

A Secretaria Municipal de Educação – SME – é o órgão máximo da educação municipal que desenvolve e aplica todas as políticas educacionais do município. É composta por mais de vinte organismos e setores distribuídos em Assessorias, Departamentos, Coordenadorias, Núcleos e os outros órgãos de apoio.

A formação continuada de professores fica ao encargo do Departamento Pedagógico - DEPE, organismo subordinado à SME.

Departamento Pedagógico

O Departamento Pedagógico tem como objetivo promover, na rede municipal, propostas político-pedagógicas de Educação, possibilitando que cada unidade educacional elabore e desenvolva seu Projeto Pedagógico. Fomentar atividades que melhorem o desempenho educacional de alunos e profissionais da educação na relação ensino-aprendizagem, propondo, planejando, orientando e supervisionando as atividades administrativas e pedagógicas das unidades escolares de competência de suas respectivas coordenadorias.

O Departamento Pedagógico conta com a seguinte estrutura:

- I – Coordenadoria de Educação Básica e seus Núcleos: Ed. Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Monitoramento e Informações de Ensino.
- II – Coordenadoria de Planejamento e Gestão de Pessoas da Educação com os seus setores de Gerenciamento de Pessoal, Terceirizados e Estagiários.
- III – Coordenadoria de Desenvolvimento do Quadro do Magistério e de Apoio com o Núcleo de Formação e Projetos e Núcleo de Tecnologia Educacional.

Compete ao Departamento Pedagógico: elaborar diretrizes e normas pedagógicas para a rede municipal de ensino; elaborar e especificar materiais e recursos pedagógicos; analisar e avaliar os resultados do ensino e propor medidas para a correção de rumos e de aprimoramento do processo; gerir o quadro de pessoal da SME de acordo com as normas e procedimentos legais inerentes ao exercício profissional; **planejar e gerir programas de formação continuada de permanente atualização e produção de conhecimentos e saberes aos profissionais da rede municipal de ensino**; articular o projeto de educação de jovens e adultos com a FUMEC; subsidiar estudos quanto ao planejamento de construção e ampliação de unidades educacionais e participar e subsidiar programas e projetos de exigência pedagógica implementados pelos órgãos municipais.

Coordenadoria Setorial de Formação

A Coordenadoria Setorial de Formação do Departamento Pedagógico da SME tem por atribuições e objetivos:

- I – realizar as ações de **formação em serviço de todos os profissionais da SME**, no que se refere às atividades específicas de sua função e àquelas que os constituem como educadores;
- II – organizar as ações para suprir as necessidades básicas de formação dos profissionais, exigidas para o exercício da função;
- III – viabilizar as diversas possibilidades formativas, tais como grupos de estudos/pesquisa, palestras, oficinas, dentre outros;
- IV – viabilizar e organizar o material que subsidie a reflexão curricular de modo mais amplo que as especificidades das áreas de conhecimento;
- V – articular a integração da formação entre a SME e a FUMEC;
- VI – sistematizar o processo de vivência curricular, de forma a construir o currículo em movimento constante de pesquisa-ação, fundado na promoção constante da investigação e da produção acerca do trabalho pedagógico desenvolvido com a Rede e pela Rede.

Assessoria de Currículo e Pesquisa Educacional

A Assessoria de Currículo e Pesquisa Educacional está ligada ao Departamento Pedagógico e desenvolve ações para produção e implementação curricular. No que se refere à produção curricular, esta Assessoria coordena o processo de construção e publicação de Diretrizes Curriculares municipais e materiais relacionados, como Cadernos de Suporte Pedagógico, Cadernos Temáticos e livros produzidos pelos educadores da Rede.

Esta Assessoria desenvolve diversas **ações voltadas para a formação continuada de educadores, tais como Grupos de Formação Curricular**, Seminários Temáticos, Ciclos de Palestras e Congressos Intermunicipais de Ensino, além de participar na coordenação do assessoramento das Equipes Gestoras das escolas. Cabe, ainda, a esta Assessoria, conduzir a aplicação, sistematização e análise de dados de pesquisas educacionais que subsidiem a implementação das Diretrizes Curriculares e o desenvolvimento de ações e materiais relacionados, bem como analisar e emitir pareceres sobre materiais didáticos.

Cefortepe

O Centro de Formação e Pesquisa Educacional – Prof. Milton de Almeida Santos – Cefortepe – é um equipamento público **destinado à formação dos profissionais da educação**, vinculado à Coordenadoria Setorial de Formação.

Observações: Informações coletadas no site institucional da prefeitura municipal em acesso no dia 20 de junho de 2014 e por meio de pesquisa empírica. Os destaques ao longo do texto são do próprio pesquisador.

ANEXO 02:

Roteiro de entrevista 1

Projeto de pesquisa: “Grupos de estudos formais e o lugar dos professores na formação em serviço de seus pares.”

Público-alvo: Professores de Educação Básica do Ensino Fundamental II de cada componente curricular (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, Arte, Inglês e Educação Física)

- Qual o seu tempo de trabalho como professor? Qual período que você atua como formador? Já teve outras experiências anteriores?
- O que você entende por formação continuada de professores? Dê exemplos desta formação.
- Qual a importância que você dá a esse processo de formação?
- Houve mudanças na configuração dos grupos de formação ao longo dos anos?
- Quais são os objetivos dos grupos de formação? Quais as funções que os grupos desempenham?
- Como se dá o processo e a dinâmica dos grupos de formação dos professores?
- Quais as contribuições deste grupo para a profissão do professor?
- Qual importância que você atribui ao papel do professor-formador?
- Como se dá o tempo e o investimento a função de formador?
- Você obteve algum preparo técnico ou teórico para desempenhar tal função?

Roteiro de entrevista 2

Projeto de pesquisa: “Grupos de estudos formais e o lugar dos professores na formação em serviço de seus pares.”

Público-alvo: Coordenador responsável pela área de formação continuada e Assessor de currículo, responsável pelos dos Grupos de Formação (GF).

- O que você entende por formação continuada de professores, e qual a importância que você dá a esse processo? Dê exemplos desta formação.
- Houve mudanças na configuração dos grupos de formação ao longo dos anos?
- Como se dá o processo de formação dos professores? Quais são os objetivos dos grupos de formação? Para que eles existem?
- Quanto à escolha do professor-formador, como se dá? Quais os critérios de seleção?
- Qual importância que você atribui ao papel do professor-formador?
- Como se dá o tempo e o investimento à função de formador?
- Tiveram algum preparo técnico ou teórico para desempenhar tal função? Qual? Como?
- Quais os incentivos que os professores recebem para participar da formação continuada? Existem políticas públicas específicas para tal?
- Além dos GFs, existem outras formas de formação continuada promovidas ou incentivadas por essa entidade?