UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS – RIO CLARO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO CAMPO DA FORMAÇÃO DOCENTE: QUE LUGAR PARA OS PROFESSORES-FORMADORES?

CLAYTON JOSÉ BUDIN

Rio Claro – SP
2023

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS – RIO CLARO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO CAMPO DA FORMAÇÃO DOCENTE: QUE LUGAR PARA OS PROFESSORES-FORMADORES?

CLAYTON JOSÉ BUDIN

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

Orientação: Profa. Dra. Flavia Medeiros Sarti

Rio Claro – SP
2023

B927p

Budin, Clayton José
Os professores de educação básica no campo da formação docente : que lugar para os professores-formadores? / Clayton José Budin. -- Rio Claro, 2023
301 p. : tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Flavia Medeiros Sarti

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Professores-formadores. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO CAMPO DA FORMAÇÃO DOCENTE: QUE LUGAR PARA OS PROFESSORES-FORMADORES?

AUTOR: CLAYTON JOSÉ BUDIN
ORIENTADORA: FLAVIA MEDEIROS SARTI

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

Profa. Dra. FLAVIA MEDEIROS SARTI (Participaçao Presencial)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Prof. Dr. SAMUEL DE SOUZA NETO (Participaçao Presencial)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro / SP

Profa. Dra. DENISE TRENTO REBELLO DE SOUZA (Participaçao Presencial)
Departamento de Filosofia da Educação e Ciência da Educação / Universidade de São Paulo - USP

Profa. Dra. REGINA ZANELLA PENTEADO (Participaçao Presencial)
UNESP / Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Prof. Dr. GUILHERME DO VAL TOLEDO PRADO (Participaçao Presencial)
Faculdade de Educação / Universidade Estadual de Campinas – SP

Rio Claro, 26 de junho de 2023

Agradecimentos

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

À Prof.ª Dr.ª Cecília Borges por minha acolhida em Montreal na província do Québec no Canadá como supervisora de pesquisa na Universidade de Montréal (UdeM) por meio da bolsa de pesquisa - Programa para os Futuros Líderes das Américas (PFLA-ELAP) e pela contribuição e avaliação no exame de qualificação.

Ao Prof. Dr. Samuel de Souza Neto, à Prof.ª Dr.ª Denise Trento Rebello de Souza, à Profa. Dra. Regina Zanella Penteado e ao Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, por aceitarem o convite de compor a banca de defesa e pelas contribuições dadas naquela ocasião.

Aos colegas e amigos do grupo do Projeto de Pesquisa CNPq intitulado DOFPPEN – Docência, Formação de Professores e Práticas de Ensino coordenado por minha orientadora Flavia e pelo prof. Samuel; e do CRIFPE – Brasil - *Centre de recherche international sur la formation et la profession enseignante* - (Centro de pesquisa internacional sobre a formação e a profissão docente – Brasil), pela socialização de saberes.

Aos profissionais da SME, e principalmente aos professores-formadores que se dispuseram a colaborar com essa investigação por meio das entrevistas, em especial a professora-formadora - A, por proporcionar o acompanhamento de suas atividades formativas por meio da observação participante.

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

À minha família. 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, e ao meu amado sobrinho e afilhado Henrique, pelo carinho.

Ao meu companheiro Leandro, pela compreensão, incentivo, atenção, dedicação e estímulo.

À minha amiga Fabiana, à minha amiga Ana e ao meu amigo Sérgio, pela amizade e atenção despendida à correção deste trabalho. À minha amiga Sandra pela correção do *abstract*.

Aos amigos de Bariri, Campinas, Valinhos e Montreal. 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.

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

Os professores de educação básica no campo da formação docente: que lugar para os professores-formadores?

RESUMO

O trabalho discute o *lugar* ocupado por professores da educação básica no espaço concorrencial da formação docente, de modo a identificar os recursos simbólicos dos quais os mesmos se valem para atuarem como formadores de seus pares. Assume como referência central o conceito *bourdieusiano* de campo. A investigação foi realizada em uma rede municipal de ensino, no interior paulista, por meio de *análise documental, entrevistas semi-estruturadas e observações participantes.* Os dados foram analisados no que se refere ao seu conteúdo. Os resultados alcançados sugerem possibilidades de que os professores ocupem um lugar ativo na formação docente. No caso investigado, trata-se de um lugar acessado e sustentado pelos professores a partir de recursos ligados à docência (saberes e pertencimento profissional), o que sugere uma importante valorização profissional relativa ao magistério. O valor atribuído a esses recursos mobilizados pelos professores naquele contexto parece suficiente para possibilitar-lhes a ocupação de um lugar ativo na formação. Esses recursos docentes, assumidos como capitais naquele espaço de formação, são investidos pelos professores e lhes possibilitam até mesmo ampliar sua atuação como formadores na rede de ensino e para além dela, o que configurou uma importante conquista profissional para o grupo docente. No entanto, o valor alcançado pelos recursos docentes naquele espaço não parece ser suficiente para lhes permitir demarcar seu próprio lugar na formação, que segue sendo delimitado e concedido pelo poder público. Esse lugar dos professores caracteriza-se, pois, por uma acentuada impotência, no que se refere à sua própria demarcação, algo que aponta para desafios mais amplos, relativos à profissionalização docente.

Palavras-chave: profissionalização docente; formação continuada; professor-formador; campo; saberes profissionais.

Teachers of basic education in the field of teacher formation:

what place for teachers-educators?

ABSTRACT

Abstract: This paper discusses the place occupied by basic education teachers in the competitive space of teacher formation, in order to identify the symbolic resources that they use to act as educators of their peers. It assumes as central reference the Bourdieusian field concept. The investigation was carried out in a municipal educational system, in the countryside of São Paulo, through documentary analysis, semi-structured interviews and participant observations. The data were analyzed with regard to its content. The results suggest possibilities for teachers to occupy an active place in teacher formation. In the case investigated, this is a place accessed and supported by teachers from resources related to teaching (knowledge and professional belonging), which suggests an important professional valuation concerning teaching. The value attributed to these resources mobilized by teachers in that context seems sufficient to enable them to occupy an active place in formation. These teaching resources, assumed as capital in that educational space, are invested by teachers and allow them to even expand their role as teacher educators in the educational system and beyond, which constituted an important professional achievement for the teaching group. However, the value achieved by the teaching resources in that space does not seem to be sufficient to allow them to demarcate their own place in the formation, which continues to be delimited and granted by the public power. This place of teachers is characterized, therefore, by a marked impotence, with regard to their own demarcation, something that points to broader challenges related to teacher professionalization.

Keywords: teacher professionalization; continuing education; teacher-educator; field; professional knowledge.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AF – Aliança Francesa

CEFORMA – Centro de Formação do Magistério

CEFORTEPE - Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional

CNPq - Centro Nacional de Desenvolvimento Científico Tecnológico

CP – Coordenador Pedagógico

CRIFPE – Brasil - *Centre de recherche international sur la formation et la profession enseignante* – Brasil

CSF - Coordenadoria Setorial de Formação

DEPE - Departamento Pedagógico

DOFPPEN - Docência, Formação de professores e Práticas de Ensino

DOM – Diário Oficial do Município

Fumec – Fundação Municipal para Educação Comunitária

GF - Grupos de Formação continuada por componente curricular

HP – Hora-projeto

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação

Naeds - Núcleos de Ação Educativa Descentralizada

PF – Professor-formador

PNAIC - Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

OP – Orientador Pedagógico

SME - Secretaria Municipal de Educação - SME, vinculado ao

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UdeM - Universidade de Montreal

UE – Unidade Educacional

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

Unesp – Universidade Estadual Paulista

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 01 – Algumas características dos professores-formadores referentes ao trabalho na formação.....94

Quadro 02 - Comentários a respeito de formação completar universitária.....167

Quadro 03 - Anos de trabalho de cada professor-formador.....172

Figura 01 - Organograma da estrutura da formação continuada na rede municipal.....70

Figura 02: Outra configuração do "triângulo da formação docente" - Aproximação dos vértices: professores e poder público.....280

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO……12

INTRODUÇÃO……14

1. PROBLEMÁTICA DA PESQUISA……19

1.1. Objetivos da pesquisa……27

2. QUADRO TEÓRICO E CONCEITUAL……28

2.1. Formação de professores sob a perspectiva bourdieusiana de *campo:* espaço concorrencial de lutas simbólicas……28

2.1.1. Explorando o conceito de Campo……30

2.1.2. A formação de professores e sua produção como um *Campo*……44

2.2. Saberes docentes e as disputas pela formação de professores……57

2.2.1. Os saberes docentes na perspectiva de Maurice Tardif……58

3. OPÇÕES METODOLÓGICAS PARA A REUNIÃO E ANÁLISE DE DADOS……69

***3.1. A pesquisa documental*……71**

***3.2. A entrevista semiestruturada*……72**

3.3. A *observação participante*……86

3.4. A análise de dados*: o processo de categorização segundo a análise de conteúdo*……90

4. O QUE RELEVAM OS DOCUMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE CAMPINAS ……96

4.1. Exploração, apresentação e análise dos dados……97

4.2. Explorando os documentos que regulam a formação continuada na rede municipal.....101

4.3. Analisando outros documentos e sua relação com a formação continuada docente: as Diretrizes Curriculares Municipais.....113

4.4. O lugar dos professores na formação continuada docente na rede municipal.....115

4.5. A formação entre pares, trabalho em equipe e partilhas profissionais.121

5. O QUE DIZEM OS PROFESSORES-FORMADORES POR MEIO DAS ENTREVISTAS.....139

5.1. – 1º. A entrada no espaço formativo.....139

5.2. - 2º. Permanência na função de professor-formador.....148

5.2.1. Professor e formador ao mesmo tempo: formação ligada à prática pedagógica.....**148**

5.2.2. - Professor-formador que conduz a reflexão sobre a prática.....**161**

5.2.3. - Investimentos pessoais para se manterem no lugar de formador.....**163**

5.2.4. - Tornando-se formador durante o exercício da prática nas ações formativas.....**169**

5.3. – 3º. Relações estabelecidas com as tarefas formativas.....171

5.3.1. - Reconhecendo o lugar ocupado.....**174**

5.3.2. - Atuação na produção de documentos normativos da rede.....**181**

5.3.3. - Formação por meio do acompanhamento dos professores na escola.....**185**

5.3.4. - A atuação formativa em outros espaços.....**188**

5.3.5. - A afirmação como um “professor referência” **186**

5.3.6. - Reconhecer a si mesmo como formador.....**197**

6. O QUE SUGEREM OS DADOS REUNIDOS POR MEIO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE A RESPEITO DO TRABALHO FORMATIVO DO PROFESSOR-FORMADOR.....204

6.1. A entrada no campo: o saber profissional da professora, o conhecimento especializado e as boas práticas docentes.....204

6.2. Permanência na função de professor-formador.....208

6. 3. Relações estabelecidas com as ações formativas.....236

7. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÃO.....254

7.1. O lugar dos professores da Educação Básica na formação docente: do "lugar do morto" a outros lugares possíveis.....255

7.1.1. *A entrada na formação docente: ocupando um lugar delimitado e concedido.....***259**

*7.1.2. Permanência na função de professor-formador: sustentando o lugar.....***260**

*7.1.3. Relações estabelecidas com a função formativa: afirmando e ampliando o lugar.....***265**

7.2. Que capitais os professores mobilizam na disputa pelo lugar na formação docente?.....272

*7.2.1. Capitais mobilizados para a delimitação e a concessão do lugar na formação.....***272**

*7.2.2. Capitais mobilizados para sustentar o lugar na formação.....***274**

7.2.3. *Capitais mobilizados para afirmar e ampliar o lugar na formação.....* **275**

7.3. Que lugar, então, para os professores na formação docente?.....279

REFERÊNCIAS.....284

ANEXOS.....295

APRESENTAÇÃO

Sou professor de Geografia há 15 anos (desde 2008). A partir de 2023 atuando como Orientador Pedagógico na rede municipal de Campinas – SP. Trabalhei como professor na rede estadual de São Paulo e nas redes municipais de ensino de Valinhos e de Campinas, no interior de São Paulo. Graduado pela Unesp, campus de Presidente Prudente, mestre em Educação (2014) no Programa de Pós-Graduação em Educação pelo Instituto de Biociências da Unesp, campus de Rio Claro – SP. No mestrado, sob orientação da Profa. Dra. Flavia Medeiros Sarti, desenvolvi a pesquisa "Professores-formadores em grupo de formação continuada: possibilidades e limites da profissionalização do magistério".

A pesquisa ora apresentada focaliza uma modalidade de formação continuada docente na qual professores atuam como formadores de seus pares, sendo por nós denominados de professores-formadores. Nesta perspectiva, temos investigado, desde o mestrado, o papel desempenhado pelos professores da Educação Básica na formação docente, de forma a compreender que lugar os professores podem ocupar nesse campo.

Esta pesquisa insere-se em questões mais amplas sobre o trabalho e a formação docentes desenvolvidos por dois grupos de pesquisa: no *Centre de recherche international sur la formation et la profession enseignante* – Brasil - (CRIFPE – Brasil), liderado pelo Prof. Dr. Samuel de Souza Neto e Denise Gisele de Brito Damasco; e o Grupo Docência, Formação de professores e Práticas de Ensino – DOFPPEN, liderado pela Profa. Dra. Flavia Medeiros Sarti e também pelo Prof. Dr. Samuel de Souza Neto, grupos estes vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da UNESP- campus de Rio Claro e credenciados no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil na plataforma Lattes do Centro Nacional de Desenvolvimento Científico Tecnológico – CNPq – no Brasil.

A ideia de investigar o papel do professor como formador surgiu a partir dos resultados da pesquisa por nós desenvolvida no mestrado entre os anos de 2012 a 2014.

Além da nossa descoberta proporcionada pela pesquisa, minha experiência profissional como participante e, posteriormente, como formador no Grupo de Formação de Geografia e História, permitiu-me reconhecer novas ações para desenvolver tal atividade, ao mesmo tempo que lecionava em escolas municipais de Educação Básica.

As características do Grupo de Formação e as demais descobertas durante o mestrado nos levou a questionar a presença do professor como um sujeito ativo na formação de professores, sendo ele também responsável por formar seus pares. As atividades formativas, embora fossem propostas pelo professor-formador, incentivaram a participação ativa dos professores membros dos grupos ou cursos na construção dos temas para discussão e a elaboração de propostas de trabalho.

A partir da pesquisa do mestrado recebemos a indicação do nome de uma professora-formadora que tinha um papel importante na rede municipal. Percebemos que essa figura, nesse contexto, não é uma situação passageira, que ocorre em uma determinada gestão municipal. Notamos que faz parte de uma política pública municipal que, embora sofra ora com enfraquecimentos ora sendo fortalecida a cada gestão, continua presente por anos desde a municipalização do ensino em 1991 (FERRAZ, 2001; BUDIN, 2014).

Diante desse cenário, ressalto que realizei as disciplinas de pesquisa na Unesp e na Unicamp referentes aos estudos de Pierre Bourdieu e Maurice Tardif. Além disso, realizei um estágio de pesquisa em Montreal e no Quebec – Canadá, sob a orientação da Profa. Dra. Cecília Borges, vinculada ao Departamento de Andragogia da Universidade de Montreal (UdeM) e participante do grupo de pesquisa CRIFPE.

Por fim, destaco a grande dificuldade na elaboração desta tese, de forma a evitar que o entusiasmo do professor-formador se sobrepusesse ao trabalho rigoroso do pesquisador. Nessa tensão entre o professor e o pesquisador se desenvolveu esta pesquisa.

INTRODUÇÃO

A formação docente assume, no contexto atual, uma clara centralidade no que se refere às políticas públicas e às pesquisas acadêmicas (GATTI, 2010). Além da preocupação com a formação inicial dos professores, observa-se um crescimento de iniciativas voltadas à formação continuada docente por meio de “projetos de intervenção em conjuntos de escolas, apoiados por poderes públicos municipais ou estaduais, [...] que implicam capacitação de educadores, realizando processos de formação continuada em serviço” (GATTI, 2008, p. 60) como, por exemplo, o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) e implementado em parcerias com diversas universidades e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) em diversos municípios e estados do Brasil.

Diante do cenário apontado por Gatti (2008, 2010), observa-se que, nos últimos anos, os professores têm sido envolvidos em um amplo “mercado” (SARTI, 2005, SOUZA e SARTI, 2014), composto por produtos, programas e modelos de formação continuada. Esse mercado se consolida por meio de cursos (treinamento, especialização, aprimoramento, aperfeiçoamento, reciclagem, entres outras nomenclaturas), palestras, eventos, fóruns, seminários, simpósios e por diversos materiais, dispositivos e instrumentos afins, os quais são produzidos para o consumo dos professores (SOUZA e SARTI, 2014).

Neste sentido, o mercado formativo é aquecido por meio do fomento à formação continuada e novos dispositivos educacionais que, segundo Souza e Sarti (2014) são estratégias que 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, p. 101, 2014).

Souza (2014) nos indica que, por meio de um argumento *da incompetência*, os professores têm sido responsabilizados pela baixa qualidade da aprendizagem de seus alunos. Esses docentes são socialmente considerados incompetentes em função de uma pretensa má formação recebida nas instituições de formação inicial. Tal argumento fomenta iniciativas ligadas à formação continuada, entendida como medida compensatória e como panaceia para os problemas escolares.

Nesse cenário de mercantilização da formação docente, os professores da educação básica têm sido considerados "consumidores" (Sarti, 2005) de produtos formativos. Eles não assumem a participação da produção da formação, ocupando um "não lugar" (DE CERTEAU, 1994) nesse processo ou, como defende Sarti (2012), no caso da formação inicial, um "*lugar do morto*".

Porém, conforme pesquisa realizada anteriormente (BUDIN, 2014), este quadro tem sofrido algumas pequenas modificações a partir de iniciativas de modalidades de formação continuada que têm colocado o professor da educação básica em funções mais ativas (VICENTINI, FARIAS, SADALLA e PRADO, 2008, GOBATTO e BERALDO, 2014).

Este mercado consolidado em torno da formação de professores é um mercado simbólico, no qual se observa a presença de vários agentes participando do campo da formação docente (SOUZA e SARTI, 2014). O conceito de *Campo* é um dos conceitos centrais na obra de Pierre Bourdieu (1984) e nos parece caro para esta pesquisa.

Campo, de acordo com a perspectiva bourdieusiana, pode ser definido como um espaço estruturado de posições onde agentes lutam pela manutenção e pela obtenção de determinados postos, ou seja, a ocupação de determinados lugares. Nesse sentido, o campo pode ser considerado tanto um 'campo de forças', pois os agentes nele inseridos se dispõem de seus capitais, quanto um 'campo de lutas', onde os agentes atuam conforme suas posições, os postos que eles ocupam, mantendo ou modificando sua estrutura. O espaço estruturado do campo é como um jogo, no qual os jogadores

(agentes) participam, disputando posições e capitais específicos, seguindo determinadas regras próprias do jogo em questão. De acordo com Bourdieu (1984), as lutas internas no campo ocorrem entre os agentes que pretendem assumir posições com os que desejam mantê-las.

Pensando mais especificamente no espaço concorrencial da formação docente como um *campo*, o jogo então jogado é constituído por agentes diversos que disputam lugares mais centrais nos espaços de poder relativos a essa formação. Assim sendo, esta pesquisa propôs-se também a reconhecer que capitais os professores da educação básica (professores-formadores) se valem para entrar e permanecer no jogo da formação e que valor esses capitais assumem no campo, tendo em vista, por exemplo, o cenário discursivo atual sobre o "valor" da prática para a formação (SARTI, 2012, 2013).

O campo da formação docente é, desta maneira, um espaço em que agentes formadores disputam o monopólio da competência de formar professores, cujo funcionamento pode ser comparado a um jogo, onde os princípios da ação de formação são dominados por seus participantes (jogadores) distribuídos em um triângulo da formação docente: professores universitários, políticas públicas de formação do Estado e professores de Educação Básica (SARTI, 2012).

De acordo com o conceito de *campo* de Bourdieu (1984) haveria disputas travadas no campo da formação docente, de modo que pensou-se em investigar determinadas modalidades formativas vigentes no mercado simbólico da formação docente e que, de certa forma, não dominam o campo (GATTI, 2003, SOUZA e SARTI, 2014), sendo necessário compreender, por meio de uma pesquisa, o reconhecimento da existência do papel dos professores da Educação Básica como formadores e o lugar por eles ocupado na formação docente.

Sarti (2013), baseada em Bourdieu (1983), faz uma questão importante para se pensar nas disputas no campo da formação docente: "Onde, como e por quem os professores da educação básica devem ser formados?". A autora destaca que

> disputas em torno dessa questão animam o jogo da formação docente, em que diferentes grupos, informados por seus *habitus* e munidos de seus capitais, disputam o poder sobre os mecanismos que constituem esse campo. Tais agentes buscam, na dinamicidade das trocas simbólicas, impor o valor de seus produtos e sua autoridade como produtores legítimos (SARTI, 2013, p. 216),

Desta forma, percebe-se que cada agente se utiliza de seus capitais culturais ou sociais para disputarem lugares mais expressivos no campo da formação docente, de modo que esses capitais possam admitir maior valor neste campo. A autora ainda enfatiza que

> os professores da escola mantêm, tradicionalmente, posição pouco privilegiada nesse espaço concorrencial, visto que os capitais que geralmente possuem – diplomas, saberes, círculo de relações etc. – alcançam baixo valor simbólico, não lhes permitindo ocupar um lugar próprio (DE CERTEAU, 1994), de querer e de poder nesse jogo. Grupos que detêm capitais considerados mais valiosos no campo costumam definir o lugar a partir do qual os professores podem jogar (SARTI, 2013, p. 216).

De acordo com Souza e Sarti (2014), os capitais específicos que cada agente possui é que vão definir o lugar de maior ou menor poder ocupado por eles na formação docente sendo, portanto, um "*mercado no qual bens simbólicos são produzidos, disputados e consumidos [...] legitimados por aqueles que detêm capitais considerados mais valiosos no campo educacional*" (p. 96).

Tendo em vista o cenário discursivo exposto até aqui, esta pesquisa orientou-se por meio de três eixos principais:

- A existência de um *mercado de formação docente* (SOUZA e SARTI, 2014) no qual os professores têm assumido o papel de *"morto"* (SARTI, 2012; SARTI, 2021);
- A possibilidade de que os professores da educação básica passem a assumir um *lugar* estratégico, de poder (DE CERTEAU, 1994), nesse espaço concorrencial da

formação docente, tendo em vista a centralidade de seus saberes profissionais (TARDIF, 2000, 2014) que podem ser assumidos como capitais, na perspectiva *bourdieusiana,* nas disputas em torno do tema.

- A relação entre esse lugar dos professores na formação docente e os processos mais amplos de profissionalização do magistério (BOURDONCLE, 2000; TARDIF, 2013; SARTI, 2021).

1. PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

Diante do exposto, a presente pesquisa focaliza esse mercado simbólico de formação docente (SOUZA e SARTI, 2014), principalmente no que se refere à formação continuada desenvolvida para os professores no Brasil nos últimos anos. Nesta direção, pretende-se caracterizar dinâmicas envolvidas na conquista de um *lugar* por parte dos professores da educação básica no espaço concorrencial da formação docente (SARTI, 2020), que se pressupõe funcionar como um campo (BOURDIEU, 1983).

Este trabalho parte dos resultados apontados pela pesquisa de mestrado de Budin (2014), que teve por objetivo investigar e conhecer trabalhos desenvolvidos por professores da educação básica na formação continuada docente, ou mesmo, identificar modalidades formativas que colocassem o professor em uma posição mais expressiva no campo da formação. O resultado daquela pesquisa possibilitou conhecer algumas iniciativas neste sentido, que colocam o professor da educação básica em um papel mais ativo na formação continuada, sendo ele um formador de seus pares, denominado: *professor-formador* (BUDIN, 2014).

No contexto focalizado pela pesquisa anterior e retomado por esta, os professores formadores (PFs) são professores da Educação Básica que, em determinado momento da sua carreira docente, também participaram efetivamente de ações formativas de seus pares, oferecendo cursos de formação continuada e em serviço, coordenando grupos de estudos, compartilhando atividades pedagógicas, socializando práticas e saberes, realizando palestras ou qualquer outra atividade de natureza formativa voltada para o trabalho na formação continuada docente.

Podemos nos apoiar em Vicentini e Sadalla (2008) para entender melhor quem é esse agente professor-formador, bem como suas principais atribuições.

> O professor-formador é um profissional que emergiu de acordo com as demandas da formação continuada, nas redes municipais e também

> estaduais de ensino. São profissionais afastados, temporariamente, da sua sala de aula e nomeados pela Secretaria de Educação Municipal ou Diretoria de Ensino para exercer a função de professores-formadores (VICENTINI & SADALLA, 2008, p. 89).
>
> Estes profissionais, por sua vez, são responsáveis pela concepção, elaboração e realização de cursos que são oferecidos aos docentes da rede [...] bem como, encontros de formação [...]. Além disso, desenvolvem trabalhos de encaminhamentos, acompanhamentos e orientações de formação continuada no interior das escolas. (VICENTINI & SADALLA, 2008, p. 90).

Assim sendo, pode-se dizer que se tem um “novo trabalho”, afinal, o professor-formador não realiza apenas o trabalho de ensinar e desenvolver a aprendizagem dos discentes, para o qual recebeu formação inicial e desempenhou a função por anos. O professor-formador desenvolve um trabalho de outra natureza: formando seus pares (adultos e profissionais), que possuem saberes profissionais docentes, podendo até ter mais experiência temporal em sala de aula, e ainda, uma maior formação acadêmica.

Deste modo, o trabalho do professor-formador é uma outra atividade, afinal, conforme Lamy (2003, p. 45) os saberes e conhecimentos utilizados e desenvolvidos pelos formadores “*estão estreitamente ligados à formação de adultos*” e não à formação de alunos (crianças e adolescentes).

> Na verdade, esquece-se com muita facilidade que o formador de professores é antes de tudo um formador de adultos que, além disso, são seus colegas. Tal componente de sua profissão afasta-se radicalmente de sua outra vertente profissional: ensinar alunos, ainda que algumas das competências enunciadas sejam comuns aos formadores e professores (LAMY, 2003, p. 45).

Justifica-se, deste modo, o desenvolvimento desta pesquisa, no empenho em nos debruçarmos nos novos desafios a serem enfrentados por esses professores-formadores, afinal, no Brasil, se trata de um trabalho relativamente novo, no sentido de

poucas experiências serem conhecidas e reconhecidas com potencial ação formativa, seja pelas políticas públicas ou pelas pesquisas acadêmicas (BUDIN, 2014; FERRAZ, 2001, DAVIS, 2012, GATTI, 2003, GOBATTO e BERALDO, 2014).

Embora possa parecer algo restrito e ainda pouco expressivo no Brasil, tivemos conhecimento de algumas iniciativas, por meio de pesquisas, que colocam o professor de educação básica como formador de seus pares (BUDIN, 2014; FERRAZ, 2001, DAVIS, 2012, GATTI, 2003, GOBATTO e BERALDO, 2014), o que nesta pesquisa receberá mais atenção, principalmente ao aspecto relacionado ao novo trabalho que os professores realizam.

Este trabalho do professor como formador pode parecer novo no Brasil, porém, em alguns países europeus (como França e Bélgica, por exemplo), desde a década de 1990, tem se desenvolvido a modalidade formativa realizada pelos próprios professores, os quais são chamados de *formadores profissionais*, de modo que a discussão europeia segue na necessidade de se profissionalizar este novo trabalho (ALET, PERRENOUD e PAQUAY, 2002).

Para discutirmos a respeito da atuação dos professores-formadores, partiremos das *experiências de ações formativas desenvolvidas por professores-formadores* (VICENTINI, FARIAS, SADALLA e PRADO, 2008, GOBATTO e BERALDO, 2014), dos *saberes docentes* (TARDIF, 2014) utilizados e incorporados pelos professores na formação, bem como, dos saberes da prática docente e das perspectivas da formação continuada atrelada ao desenvolvimento da prática docente (DAVIS, NUNES, ALMEIDA, SILVA e SOUZA, 2011).

Destacamos que os professores-formadores, enquanto professores de atuação profissional no ensino básico, se valem de saberes que guardam especificidades em relação àqueles desenvolvidos pelos formadores acadêmicos, pois elaboram os saberes a partir da sua experiência na prática docente (BUDIN, 2014). Assim sendo, desempenham um papel distinto, ou mesmo exclusivo, afinal, a experiência na docência pode os aproximar dos demais professores com relação aos anseios, problemáticas e questões corriqueiras do cotidiano escolar.

Neste sentido, Sarti (2013, p. 218) enfatiza a "*importância que a experiência prática tem assumido para a formação como meio de preparar melhor os professores para o trabalho docente*". Nos resta saber se essa importância conferida à experiência prática tem se revertido em algum capital para os professores-formadores no campo da formação docente. É isso também que esta pesquisa se propõe a compreender.

Além disso, se espera que atribuições voltadas para a formação continuada sejam mais significativas para o desenvolvimento profissional docente, uma vez que esta se dá, muitas vezes, com os professores em serviço, e deste modo, devam ser alinhados a uma formação de contornos profissionais bem definidos. Conforme Sarti (2013), no campo da formação docente, diante da perspectiva da profissionalização docente, espera-se uma maior proximidade da formação com as práticas profissionais docentes, considerando a escola como *lócus* formativo privilegiado.

A partir de modalidades formativas um tanto distintas, que colocam o professor de educação básica como formador de seus pares, algumas questões nos intrigam e nos instigam a pesquisar:

- Que lugar é ocupado pelos professores da educação básica no espaço concorrencial da formação docente, principalmente, na formação continuada? E que outros lugares eles podem ocupar?

- De que recursos (no sentido *bourdieusiano* de capital) eles se valem para ocuparem esse lugar de formadores de professores?

- Que valor seus saberes profissionais, assumidos como seus recursos mais específicos, assumem no espaço concorrencial da formação docente?

Para refletirmos sobre esses questionamentos, destacamos a relevância dos saberes docentes adquiridos pela experiência ao longo da carreira profissional docente. Deste modo, conforme Tardif (2000, 2014), consideramos 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, 2014). Esses conhecimentos não são adquiridos na universidade e 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, socialização de práticas e conversas entre os docentes, sejam elas em momentos formativos formalizados, ou em qualquer outro momento informal de debate e discussão entre os colegas professores no seu cotidiano de trabalho.

O que se tem observado a respeito do professor-formador é que este emerge do quadro de docentes da própria rede de ensino, o que destaca a necessidade de identificação e reconhecimento profissional e pessoal do sujeito “formador” com os “sujeitos em formação” (VICENTINI & SADALLA, 2008; BUDIN, 2014, DAVIS, 2012). Assim sendo, observa-se que os professores esperam que o formador seja alguém que se aproxime do seu trabalho cotidiano, que tenha a real dimensão do trabalho docente e que possa dialogar com maior afinidade a respeito da prática (VICENTINI & SADALLA, 2008; DAVIS, 2012; BUDIN, 2014).

A pesquisa anterior (BUDIN, 2014) permitiu identificar alguns aspectos que caracterizam esses professores-formadores: se valem dos saberes ligados à experiência e prática docente sendo reconhecidos como bons professores, possuem atitudes de liderança perante o grupo de professores, além do prestígio da formação acadêmica em nível de pós-graduação. Estas características são importantes para que os próprios professores possam ter um papel mais ativo na formação docente (BUDIN, 2014).

Outros questionamentos também importantes para a pesquisa levaram à nova reflexão sobre esta “nova atividade profissional” dos professores-formadores. Será que esses professores-formadores se valem de saberes específicos que outros profissionais, formadores de professores, não possuem? Esse questionamento parte do seguinte pressuposto: o trabalho do professor-formador é diferenciado, um trabalho específico, ligado diretamente à prática docente e por sua essência uma formação em serviço, portanto, seria esta atividade formativa um novo trabalho ou estaria ela ligada ao trabalho docente?

Pesquisas que podem nos ajudar a compreender este questionamento são apresentadas por Altet et al. (2003) por meio de diversas questões a respeito de quem são esses professores formadores, como se tornaram formadores, o que é necessário para que sejam formadores; qual é de fato seu trabalho real, quais suas funções, tarefas e atividades; como desenvolvem suas competências e profissionalidade. Segundo Altet et al. (2003), "*na formação de professores, há menos estranhos na casa*", pois, a grande maioria dos formadores vem do ambiente docente, ensinaram ou ainda ensinam em escolas e "*dividem-se entre o seu estabelecimento de ensino e suas funções de formadores*" (p.10).

A atuação profissional dos professores como formadores dos seus pares é algo relativamente novo e ainda em processo de formação em todo o planeta. Segundo Altet et al. (2003, p. 11), esse profissional emerge por diversas razões: - dedicam à formação de professores algumas horas que complementam seu trabalho principal; - alguns são professores de escolas e participam em tempo parcial das ações de formação; - os "formadores de campo" são convidados a participar esporadicamente com os formadores permanentes; - os que se tornaram formadores em tempo integral, ainda buscam sua identidade e sua legitimidade em seu passado de professor de escola.

Temos observado que também no Brasil algumas Secretarias de Educação, estaduais e municipais, têm ampliado suas ações em formação continuada, destacando o trabalho de professores-formadores (FERRAZ 2001, VICENTINI & SADALLA, 2008, DAVIS, 2012, BUDIN, 2014). Para tanto, foram criados muitos "Centros de Formação" que visam fornecer cursos, palestras, entre outras atividades formativas, estas oferecidas por professores de carreira vinculados às redes de ensino, sejam elas públicas ou particulares, por exemplo, nos estados de São Paulo e Mato Grosso (BUDIN, 2014; FERRAZ, 2001; VICENTINI & SADALLA, 2008, DAVIS, 2012).

Essas ações de formação continuada estão ancoradas em argumentos ligados ao movimento de profissionalização docente (NÓVOA, 1992, 1995). A ideia defendida por alguns autores coloca em evidência a questão da valorização da figura do professor como um profissional que possui saberes específicos da sua atuação, que levam a pensar no desenvolvimento profissional docente.

Nóvoa (1992, p. 26) refere-se à profissionalização docente por meio do "*desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores que passa pela produção de saberes e valores que deem corpo a um exercício autônomo de profissão docente*". Podemos fazer uma analogia a esta "nova cultura profissional" dos professores-formadores, pois eles também passam a produzir saberes e valores referentes ao seu trabalho de formador, que dão corpo ao exercício de formar outros professores.

Neste sentido, a profissionalização docente se fortalece com a figura do professor-formador, sendo ele um agente primordial na formação docente. Segundo Nóvoa (1992, p. 30) "*os professores têm de ser protagonistas ativos nas diversas faces dos processos de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação*". Portanto, a formação continuada voltada para o âmbito do desenvolvimento profissional docente permite que a profissionalização crie modalidades de formação que dão "*lugar às iniciativas dos professores no sentido de serem eles próprios a gerir o seu espaço de trabalho*" (NÓVOA, 1992, p. 44,).

De acordo com a nossa pesquisa de mestrado (BUDIN, 2014), um pressuposto que aproxima o trabalho desenvolvido pelos professores-formadores ao movimento de profissionalização docente é o reconhecimento dos saberes ligados à prática pedagógica. Desse modo, reafirma-se que há saberes específicos, o que cabe por conferir ao professor um lugar privilegiado na formação continuada docente.

Diante da perspectiva do lugar ocupado pelos professores de educação básica no campo da formação docente, nos incita a questionar a respeito da possibilidade do reconhecimento profissional criado pelo professor-formador diante de seu trabalho como formador. Deste modo, se espera que os professores mais experientes assumam uma nova identidade profissional e se reconheçam como formadores de seus pares (SARTI, 2013).

Dubar (2002, p. 361) nos diz que a identidade profissional é desenvolvida a partir do ato de "*aprender pela prática os saberes profissionais*". É durante a realização de suas atividades ligadas ao seu trabalho que o sujeito constrói sua identidade, reconhecida por meio de sua trajetória profissional. O autor enfatiza que a identidade profissional é

reconhecida em serviço "*que se aprende graças ao trabalho, que se adquire por experiência prática, curiosidade cultural, autoestima e reconhecimento de outro*" (Idem, p. 362). Ele ainda esclarece que, para que o trabalhador possa desenvolver a "*aprendizagem de uma atividade profissional*" é necessário que esse processo dure por toda a vida ativa, sendo uma "*formação ao longo da vida*" (Ibidem, 2002, p. 364).

Dubar (1997, 2002) apresenta quatro saberes ligados à identidade profissional: "saberes práticos", "saberes profissionais", "saberes de organização" e "saberes teóricos". Ainda, o autor afirma que

> a sua identidade de trabalhador ou trabalhadora, a sua **identidade para si**, forjou-se na aprendizagem da tarefa, na aprendizagem direta do trabalho ("aprende-se olhando e tocando"), na aquisição de **saberes práticos** na experiência direta das tarefas a cumprir (DUBAR, 2002, p. 188).

Neste sentido, verifica-se que é por meio do desenvolvimento de seu trabalho cotidiano, executando as tarefas necessárias, que o trabalhador irá adquirir os saberes da prática, que se constituirão em saberes profissionais por meio da experiência, e possibilitará o reconhecimento da sua identidade profissional.

De acordo com nossa pesquisa de mestrado (BUDIN, 2014), muitos professores-formadores apontaram que para realizar seu trabalho como formador só as práticas pedagógicas não lhes bastavam, era necessário estudar e investigar ainda mais do que o já realizado no trabalho com alunos, de modo que, segundo os próprios professores-formadores, "*o trabalho como formador de professores exige atribuições específicas, com fortes exigências de estudos teóricos*" (BUDIN, 2014, p. 105).

Neste sentido, o reconhecimento da atividade profissional dos professores-formadores articula-se ao campo da formação docente por meio do reconhecimento dos saberes profissionais aos quais esses professores se valem para atuar como formadores. Esses saberes, possíveis de serem capitalizados pelo reconhecimento da atividade

profissional, provavelmente possibilitam que os professores ocupem um lugar mais ativo no campo da formação docente.

Considerando o discutido nesta seção introdutória, as seguintes questões de pesquisa se impõem: que lugar os professores da Educação Básica podem ocupar no espaço concorrencial da formação docente no que se refere à formação de seus pares? Que recursos, no sentido bourdieusiano de *capital,* eles dispõem para a disputa desse lugar? Que *valor* alcançam seus saberes profissionais nessa disputa?

1.1. OBJETIVOS DE PESQUISA

A partir dos questionamentos que orientam a pesquisa, reconhece-se como objetivo principal: caracterizar dinâmicas envolvidas na conquista de um *lugar* mais central por parte dos professores da educação básica no espaço concorrencial da formação docente - que funcionaria como um campo (Bourdieu, 2003), como professores-formadores na formação continuada.

Além disso, os objetivos específicos são: - identificar que lugar os professores da Educação Básica podem ocupar no espaço concorrencial da formação docente no que se refere à formação de seus pares; - caracterizar os recursos dos quais os professores-formadores se valem e mobilizam para a atuação na formação continuada de professores; - discutir o *valor* que tais saberes assumem no mercado da formação docente.

2. QUADRO TEÓRICO E CONCEITUAL

2.1. Formação de professores sob a perspectiva *bourdieusiana* de *Campo:* espaço concorrencial de lutas simbólicas

O conceito de *Campo* é um dos conceitos centrais na obra de Pierre Bourdieu (1984, 2004, 2006, 2009) e pode ser definido como um espaço estruturado de posições onde os agentes lutam pela manutenção e pela obtenção de determinados lugares, entendidos no sentido de *posições*. Trata-se, assim, tanto de um 'campo de forças', pois os agentes nele inseridos se dispõem de certos *capitais* que trazem de outros espaços ou que conquistam no próprio jogo, quanto de um 'campo de lutas', onde os agentes atuam conforme as *posições que lograram ocupar*. O espaço estruturado do Campo é, pois, como um jogo, no qual os jogadores (agentes) participam, disputando posições e capitais específicos, seguindo determinadas regras próprias do jogo em questão. De acordo com Bourdieu (1984), as lutas internas no Campo ocorrem entre os agentes que pretendem assumir posições com os que desejam mantê-las.

Pierre Bourdieu analisou empírica, teórica e metodologicamente, ao longo de vinte anos, diferentes tipos de Campos, seus agentes com seus respectivos *habitus*, como o Campo intelectual, da alta costura, da arte, científico, político, econômico, esportivo, religioso, do direito, entre outros.

A perspectiva bourdieusiana de Campo mostra-se igualmente fértil para o estudo sobre a formação de professores, entendida como um espaço concorrencial (SARTI, 2012, 2019, 2021), organizado por um "mercado", "no qual, bens simbólicos são produzidos, disputados e consumidos [...] legitimados por aqueles que detêm capitais considerados mais valiosos no campo educacional" (SOUZA E SARTI, 2014, p. 96).

Nessa direção,

> considera-se que as disputas estabelecidas em torno da formação docente – referentes à definição sobre onde, quando e como os professores devem ser formados – são ancoradas na circulação de capitais específicos produzidos, disputados e conquistados historicamente pelos diversos grupos envolvidos nesse espaço

> concorrencial (o próprio magistério e as instâncias que o representam, as universidades, fundações de pesquisa e seus especialistas, bem como o poder público). Os lugares mais centrais e de maior poder nesse espaço de troca simbólicas tendem a ser ocupados por grupos que detêm, em cada momento, capitais considerados mais valiosos no jogo em curso (SARTI, 2021, p. 3)

Neste sentido, a pesquisadora questiona: “Onde, como e por quem os professores da educação básica devem ser formados?” e destaca:

> Disputas em torno dessa questão animam o jogo da formação docente, em que diferentes grupos, informados por seus *habitus* e munidos de seus capitais, disputam o poder sobre os mecanismos que constituem esse campo. Tais agentes buscam, na dinamicidade das trocas simbólicas, impor o valor de seus produtos e sua autoridade como produtores legítimos (SARTI, 2013, p. 216).

Cada agente desse Campo utilizar-se-ia, então, de seus capitais mais valiosos (de ordem cultural e/ou social) para disputar lugares mais centrais nesse espaço.

Partindo desse pressuposto, esta pesquisa, como já explicitado anteriormente, se propõe a **identificar e caracterizar certos capitais conquistados e mobilizados pelos professores da Educação Básica no âmbito das disputas em torno da formação docente; capitais esses que lhes possibilitam assumir o lugar de formadores de seus pares.** Questionamentos como os aqui propostos sobre o lugar dos professores no jogo da formação docente (SARTI, 2012) e sobre os capitais mobilizados pelos professores da Educação Básica nesses espaços assumem pertinência para os estudos da área, posto que

> os professores da escola mantêm, tradicionalmente, posição pouco privilegiada nesse espaço concorrencial, visto que os capitais que geralmente possuem – diplomas, saberes, círculo de relações etc. – alcançam baixo valor simbólico, não lhes permitindo ocupar um lugar próprio (DE CERTEAU, 1994), de querer e de poder nesse jogo. Grupos que detêm capitais considerados mais valiosos no campo costumam definir o lugar a partir do qual os professores podem jogar (SARTI, 2013, p. 216).

Diante do exposto, pretende-se aqui, mais especificamente, caracterizar o *lugar* que os professores da Educação Básica têm ocupado no campo da formação docente, identificando casos em que os mesmos assumem certo protagonismo (a partir de um lugar mais central), participando ativamente na formação de seus pares, desempenhando assim o papel de **formadores de professores**.

2.1.1. Explorando o conceito de Campo

Segundo Bernard Lahire (2017, p. 65), um Campo, na perspectiva de Bourdieu, pode ser compreendido como “um microcosmo incluído no macrocosmo constituído pelo espaço social global (nacional ou, mais raramente, internacional)”. Ao assumirmos a formação docente como um Campo, entendemos que nesse universo "estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem”, de modo que “ [...] esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece às leis sociais mais ou menos específicas" (BOURDIEU, 2004, p. 20). Deste modo, no interior do Campo da Formação docente existem agentes específicos que participam de um *jogo* a partir de leis e regras próprias diferentes do que ocorre em outros *campos*.

Segundo Bourdieu,

> (...) a noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias. Se, como o macrocosmo, ele é submetido a leis sociais, essas não são as mesmas. Se jamais escapa às imposições do macrocosmo, ele dispõe, com a relação a este, de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada. E uma das grandes questões que surgirão a propósito dos campos (ou dos subcampos) científicos será precisamente acerca do grau de autonomia que eles usufruem" (BOURDIEU, 2004, p. 20).

Lahire (2017, p. 65) destaca que “cada campo possui regras do jogo e desafios específicos, irredutíveis às regras do jogo e aos desafios dos outros campos.” Isso

significa que regras específicas são estabelecidas em cada jogo, e que para jogar bem nesse espaço é preciso dominá-las. Em um Campo, agentes estão em disputas, pois “um campo é um ‘sistema’ ou um "espaço" estruturado de posições ocupadas pelos diferentes agentes do Campo. As práticas e estratégias dos agentes só se tornam compreensíveis se forem relacionadas às suas posições no *Campo* (LAHIRE, 2017). Deste modo, o estudo de um Campo específico requer a identificação de seus agentes, dos lugares e posições ocupadas e almejadas e os capitais que assumem valor nas disputas nele estabelecidas. Necessário, sobretudo, saber *o que está em jogo* nesse espaço.

Existem regras no jogo a partir das quais os agentes desenvolvem estratégias para alcançarem posições de maior prestígio, ou ainda, para simplesmente se manterem na disputa nesse jogo concorrencial. A respeito disso, Lahire menciona que

> Entre as estratégias invariantes, encontra-se a oposição entre as estratégias de conservação e as estratégias de subversão do estado de relação de forças existentes: as primeiras são mais frequentemente as estratégias dos dominantes, enquanto as segundas correspondem às dos dominados (e, entre eles, mais particularmente, dos "recém-chegados" no campo). Essa oposição pode assumir a forma de um conflito entre os "velhos" e "novos", "ortodoxos" e "heterodoxos", "conservadores" e "revolucionários", etc. (LAHIRE, 2017, p. 65).

Para Bourdieu (2004, 2009), o Campo é o local onde se travam as lutas pela hegemonia das formas de pensar e conceber o mundo. É a instância onde as relações de poder e dominação se tornam mais explícitas. A noção de poder recoloca a problemática da dominação com base no volume de capital global possuído pelos agentes e a posição que estes ocupam (se dominados ou dominantes) dentro dos diversos Campos nos quais estão inseridos. Os Campos podem ser autônomos e esta autonomia está associada ao surgimento de um grupo de especialistas/legitimadores, e implicam na delimitação de certas áreas com capital específico e na capacidade de produção de sistemas de classificação que legitimem as diferentes posições do Campo e o capital principal do Campo em formação.

Esse espaço é um campo de lutas, um palco onde ocorre *um jogo,* uma concorrência entre os agentes que ocupam posições diferenciadas. Essas lutas têm

como objetivo a apropriação de capitais específicos ao Campo, de modo a obter o monopólio do poder, inclusive de redefinir o jogo e seus capitais.

Os capitais em jogo não são distribuídos de forma igualitária no Campo; são disputados, acumulados pelos diversos agentes. Sempre haverá aqueles que os possuem em maior ou menor quantidade, e os que possuem os mais valiosos. Por conseguinte, existem, no Campo, dominantes, que possuem mais capitais de maior valor e que, portanto, assumem maior poder e lutam por manter suas posições. E haverá também os dominados, que possuem menos capital, ou de menor valor, assumindo posições de menor poder. No entanto, essa distribuição desigual de capitais que determina a estrutura do Campo é definida por relações de forças entre os agentes (e as instituições) que definem e legitimam aqueles de maior valor, o que varia em cada contexto histórico, geográfico e social. O Campo é, assim, lugar de confrontos, de disputas.

Mas, para que o Campo exista, é necessário que haja uma “cumplicidade objetiva” para além das lutas que opõem os agentes (LAHIRE, 2017), assim, subverter as regras do jogo pode fazer parte da disputa, mas, a manutenção do jogo é de interesse de todos os agentes que dele fazem parte. Para tanto, é necessário que existam pessoas (agentes) e instituições dispostas a concorrer nesse jogo, que reconhecem o valor da disputa. Os agentes trazem consigo certos *habitus* que lhes possibilitam reconhecer o valor do jogo e seu sentido, jogando sob as leis desse Campo (BOURDIEU, 1989a). O *habitus*, outro conceito central da obra de Bourdieu, segundo a “Teoria da Prática”, proposta por ele, seria o produto da interiorização da estrutura do jogo, um sistema de esquema de pensamentos, percepções e apreciações, que determina as habilidades dos jogadores, a forma como poderão jogar e as posições que poderão ocupar dentro do Campo (BOURDIEU, 2009). A cada Campo corresponderia, então, um *habitus* (sistema de disposições incorporadas) próprio desse espaço.

Todo Campo possui autonomia relativa: as lutas que se desenrolam em seu interior têm uma lógica própria, mesmo que o resultado destas (econômicas, sociais, políticas, etc), externas ao Campo, pese fortemente no desfecho das relações de forças internas (BOURDIEU, 2004). A força de um agente e sua posição no Campo dependem

do seu patrimônio de capitais. Os capitais podem ser entendidos como as cartas de um jogo, as quais possuem valores diferenciados, e dão poderes aos agentes que as possuem, mas que são acumulados, podendo ser distribuídos e trocados de acordo com os interesses, estratégias e disposições (BOURDIEU, 1987). Em cada Campo há um capital específico acumulado ao longo das lutas anteriores e distribuído de modo desigual entre os agentes e as instituições desse Campo (BOURDIEU, 1996). Essa distribuição configura a estrutura, isto é, estabelece um estado de relações de força, tensões e disputas as quais se exercem sobre todos aqueles agentes engajados no Campo (BOURDIEU, 2009).

Segundo explica Seidl (2017, p. 241), Pierre Bourdieu apresenta uma compreensão da vida social como um “conjunto de atividades reguladas realizadas por agentes que se orientam uns aos outros em determinado espaço social”. Essas atividades são constantemente formadas por uma relação de disputas, competição, concorrência, lutas entre os agentes, e ao se pensar nesse espaço como um jogo, podemos denominá-los de jogadores. Cada jogador possui recursos para disputar jogo (os chamados capitais), porém esses recursos são desiguais, de modo que alguns agentes possuem recursos mais valiosos dentro do Campo. Assim sendo, os jogadores estão interessados em melhorar suas posições dentro do jogo ou ao menos mantê-las (como forma de manter os privilégios), o que se dá, na maioria das vezes, pelo aumento da notoriedade social, seja pela acumulação econômica de valores capitalistas, pela obtenção de bens mais valiosos culturalmente, como reputação e respeito, ou, por exemplo, maior reconhecimento profissional por meio da autoridade, prestígio, fama.

Para elucidar a noção do que é o jogo proposto por Bourdieu (2017), ele aponta que

> [...] A noção de jogo adquire força sobretudo com referência às lutas específicas travadas em configurações sociais organizadas em diferentes espaços sociais, os campos. Cada campo funcionaria, assim, como um jogo específico, orientado por questões e regras próprias daquele espaço e em torno dos agentes lutam para garantir ou incrementar suas posições. À habilidade de agir no espaço social de acordo com as regras do jogo social - que variam segundo os diferentes campos - Bourdieu chama "ter o sentido do jogo". (SEIDL, 2017, p. 241).

Em tais jogos, os agentes precisam ser dotados de habilidades, poderes (capitais), a fim de disputarem lugares mais centrais. Conforme o autor,

> [...] O sentido do jogo ou a habilidade de se mover e jogar no espaço social deve ser considerado, em primeiro lugar, como sentido prático, em um modo de conhecimento pré-reflexivo das formas de conduta que é internalizado pelos agentes e tende a funcionar como se fosse um instinto natural ou um dom. Logo, as condições de socialização dos agentes, o tempo de exposição às regras e a aprendizagem de determinados códigos sociais que tornam naturais e evidentes a familiaridade com alguns universos sociais e suas questões são dimensão fundamental no desenvolvimento do sentido do jogo (SEIDL, 2017, p. 241)

Quando o sujeito passa a entender a dinâmica, a saber as regras, adquire o conhecimento dos códigos, assimila as práticas, e ao perceber como se dão as disputas do jogo é que ele se torna um agente dentro do Campo, sendo capaz de compreender "como sentido do jogo e como o próprio jogo é incorporado, funcionando como um operador da racionalidade prática que fornece ao agente um saber agir aprendido ao longo do tempo por meio da sua inserção no mundo social" (SEIDL, 2017, p. 242). Deste modo, os agentes exteriores ao Campo não podem participar do jogo se não tiverem o "senso do jogo", sua *illusio* (BOURDIEU, 2009) e se não dispuserem de capitais para tanto.

Para que um Campo se constitua e funcione como tal, são necessários interesses que lhe sejam próprios e também agentes dispostos a jogar o jogo e que o façam a partir de um *habitus* que lhes possibilite reconhecer as regras intrínsecas do jogo, do que *está em jogo*. O investimento no Campo e o que lhes diz respeito obedece às condições para atuar legitimamente nesse espaço. Nesse sentido, Seidl (2017) diz que

> [...] A posição ocupada no espaço social segundo a dotação de capital (volume e estrutura) tende a definir, portanto, a orientação dos agentes sociais em relação a possíveis interesses nos diferentes campos. Desse modo, quanto mais valorizado for certo tipo de capital (cultural, econômicos, simbólico, social) em determinado campo, maior a

> probabilidade dos agentes mais bem dotados daquele recurso atribui sentido e investirem naquele jogo social específico, com maiores chances de rentabilidade, isto é, de acúmulo de capital específico ao campo.
>
> Nessa perspectiva, a noção *bourdieusiana* de estratégia como produto do sentido prático, ou mesmo como o próprio sentido do jogo, ocupa lugar central na compreensão das diferentes condições de entrada e de movimentação dos agentes sociais nos campos (SEIDL, 2017, p. 242,).

Segundo Seidl (2017) as estratégias empreendidas no jogo social provocam nos jogadores o sentido do jogo, de forma que os agentes desenvolvem suas ações (escolhas, jogadas, apostas) voltadas à conservação, ampliação ou, ainda, à subversão do jogo e de suas regras. Nesse sentido, a ideia de jogo nos aproxima do que nos propomos a debater nesta tese, de modo que os agentes da formação docente participam das disputas numa lógica de subverter as regras do jogo, os capitais que atualmente dominam o Campo, dando luz, foco e valor, para outros capitais, “apostando suas fichas” em uma nova estratégia de avanço no jogo, ocupando espaços maiores e mais centrais.

O direito de entrada ao Campo é definido por aqueles que estiverem dotados do ponto de vista do Campo, isto é, quem souber as regras e estiver disposto a jogá-las, de modo que se estabeleça os limites dos grupos formados e as condições da participação.

Em seu interior existe a interação entre os agentes (os novatos e os antigos) e as instituições, na qual se encontra uma estrutura historicizada que se impõe sobre os pensamentos e as ações (BOURDIEU, 1984). O pensador francês indica que em cada Campo há características específicas dos agentes que ele denomina de *habitus*, de modo que existe um esquema que leva à análise empírica por meio de um sistema decorrente do princípio de que a dinâmica social se dá no interior de um Campo, portanto, um segmento do social no qual agentes (indivíduos e grupos) têm princípios e capitais específicos (BOURDIEU, 1984).

O que dá sustentação a um Campo são os valores ou formas de capital definidos como específicos de cada um. Cada um desses espaços é regido por uma dinâmica social própria conduzida pelas lutas em que os agentes procuram manter ou alterar as relações de força e a distribuição das formas de capital específico. Existem estratégias não conscientes de lutas, que se fundam no *habitus* individual e dos grupos em conflito,

os quais vão definir as posições particulares de todo agente na estrutura de relações, de forma que, em cada Campo, exista um *habitus* próprio, o qual é construído socialmente por meio de embates entre os agentes e seus grupos, porém, segundo uma cumplicidade entre as pessoas que participam das disputas. Do mesmo modo, as posições dentro do Campo são definidas a partir do conjunto de capitais específicos com maiores valores no Campo e de disposições e práticas que definem o *habitus*. (BOURDIEU, 1984)

Bourdieu (1980) considera o sujeito tanto inserido na estrutura quanto como força estruturante em um Campo. Da mesma forma, as disposições são socialmente constituídas, orientam a ação, têm uma capacidade geradora de *habitus* (BOURDIEU, 1987), ou seja, para Bourdieu (1987) há uma concepção de Campo como uma estrutura dinâmica, na qual existe um conjunto de relações históricas, que é ao mesmo tempo produto e produtora de ações.

De acordo com Bourdieu (1996, 2004), o estruturalismo é fundado em uma noção de estruturas sincrônicas e inconscientes, porém históricas, como a do Campo e do *habitus*, em que pese a apreensão do indivíduo ou do grupo, refletindo sua maneira de pensar e agir, concebidas de acordo com as estruturas do que é perceptível, refletido e considerado coerente no ponto de vista do Campo em que se inserem.

Os conceitos mais importantes formulados e aperfeiçoados por Bourdieu são: *habitus* e Campo. Tais conceitos importantes para a teoria *bourdieusiana* foram formulados e aperfeiçoados com o tempo, a saber, cuja origem é apresentada por Bourdieu (2009) em seu livro “O poder simbólico”, de modo a deixar claro que a compreensão de um depende do outro, portanto, estando eles entrelaçados, é possível compreender o *habitus* específico de um Campo, e o Campo a partir do *habitus* dos agentes.

Para Bourdieu (2002), o *habitus* é um sistema de disposições, maneiras de compreender, de pensar, refletir as ações práticas do fazer, o sentir, que leva os agentes a agir de uma certa maneira dentro de um campo específico. O termo *habitus*, cunhado por Bourdieu (2002), relaciona a estrutura e a ação, indicando o sistema de disposições duráveis e transferíveis, o qual atua como princípio gerador e ao mesmo tempo organizador das práticas e das representações. O *habitus* é adquirido por meio da

interação social e, ao mesmo tempo, é condicionante e condicionador das ações dos agentes.

As disposições não são rígidas, pelo contrário, são flexíveis e refletem o exercício de adquirir capacidades por meio da interiorização das estruturas sociais. São as rotinas corporais e mentais inconscientes que nos permitem agir sem pensar, e muitas vezes as consideramos naturais, pois carregam a história individual e coletiva de tal forma que se pode ignorar sua existência (BOURDIEU, 2002).

Bourdieu (2002) apresenta o habitus entendido como

> [...] um sistema de disposições duradouras, e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento com uma *matriz de percepções, de apreciações e de ações*, e torna possível efetuar de tarefas infinitamente diferenciadas graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma e graças às mesmas correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados (BOURDIEU, 2002, p. 167).

Desta forma podemos entender que o *habitus* funciona como esquema de ação, de percepção, de reflexão. Ele se realiza pelas práticas internalizadas, manifestadas pelo corpo a partir de gestos, posturas, e na *psique*, como formas de ver, de classificar, compreender e, por meio da coletividade inscrita em um campo, condiciona as escolhas e as ações em um determinado campo. O *habitus* é, portanto, o resultado da experiência de vida de cada agente, da experiência histórica coletiva e da interação entre essas experiências (BOURDIEU, 2002).

O *habitus* é relativamente autônomo, pois encontra-se entre o inconsciente e condicionado ao mesmo tempo, preservando uma certa liberdade ao agente, porém cerceada pelas regras dominantes no campo em que se insere, de modo que ele contém em si o conhecimento e o reconhecimento das regras do jogo em um campo determinado (BOURDIEU, 2002).

Bourdieu (2008) destaca que todo agente, indivíduo ou grupo, para subsistir socialmente, deve participar de um jogo que lhe impõe sacrifícios e lutas. Neste jogo,

alguns agentes podem se conceber livres, outros, no entanto, definidos. No entanto, para Bourdieu (2008), não somos exatamente livres e determinados: as pessoas são produtos definidos entre estruturas, que temos em nós registradas, a partir de princípios geradores que organizam nossas práticas, nossas ações, representações e pensamentos. Bourdieu (2008) afirma que

> Os "sujeitos" são, de fato, agentes que atuam e que sabem, dotados de um senso prático (título que dei ao livro no qual desenvolvo essa análise), de um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão (que comumente chamamos de gosto), de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada. O *habitus* é essa espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação – que chamamos, no esporte, senso de jogo, arte de antecipar futuro do jogo inscrito, em esboço, no estado atual do jogo. (p.42).

Deste modo, Bourdieu (2008) se vale do conceito de *agente*, no qual os indivíduos atuam e agem, são dotados de um senso prático, um sistema adquirido de preferências, de classificações, de percepção. Os agentes são indivíduos sociais que incorporam um *habitus* por meios das disposições adquiridas pela experiência, as quais variam no tempo e no espaço (BOURDIEU, 2004, 2008). Os agentes ao longo da sua trajetória de vida reestruturam o *habitus*, porém as aquisições mais recentes são condicionadas pela mais antigas, já enraizadas, afinal, conforme já dito, a liberdade cedida pelo Campo é limítrofe, sendo que as ações, os gostos, os gestos e pensamentos dos agentes, são influenciados pela lógica do Campo e dependem da posição ocupada pelos agentes no Campo.

As estruturas mentais, pelas quais os agentes assimilam o meio social, são produtos da interiorização, gerando visões de mundo que contribuem para a construção deste mundo, pelo fato que é com o *habitus* que a história se introduz no pensamento e no corpo do agente, sob a forma de disposições (BOURDIEU, 2004).

De acordo com Bourdieu (2005), o *habitus* é ao mesmo tempo individual e coletivo, pois sendo ele internalizado, é também transmissível para os agentes do mesmo grupo,

portanto, o *habitus* é o eixo unificador de uma comunidade e comporta as características interiores de uma posição e estilo de vida. É por meio do *habitus* que se cria as distinções entre os indivíduos, afinal, ele é a marca, a característica dos agentes como gostos, gestos, pensamentos e ações, de modo que o indivíduo se situa em um determinado espaço social (BOURDIEU, 2001).

Segundo Bourdieu (2002), são os *habitus* que caracterizam os diversos Campos, que, por sua vez, resultam de processos de diferenciação social e dos agentes que dele participam. Dentro de cada Campo existe a forma de ser dos agentes e o conhecimento mais valioso em seu interior, o qual varia conforme seu próprio objeto e o seu princípio de compreensão, além das diferentes posições ocupadas pelos agentes dentro do Campo. Deste modo, os Campos são “espaços estruturados de posições” em um determinado momento, sendo microcosmos sociais, com valores (capitais), objetos e interesses específicos (BOURDIEU, 2004).

Todo Campo se caracteriza por diversos agentes ocupando lugares específicos e os que diferenciam ou os unificam é possuírem um mesmo *habitus*, que é a internalização ou incorporação da estrutura social, enquanto o Campo é a exteriorização ou objetivação do *habitus*. Assim sendo, o Campo constitui o *habitus* e o *habitus* estrutura o Campo (BOURDIEU, 2007).

Bourdieu (2008) ressalta ainda que a estrutura do Campo é marcada por um espaço de relações, nas quais os agentes e instituições que existem se relacionam pela diferença, isto é, como ocupantes de posições relativas na estrutura. Desta maneira, de acordo com Bourdieu (2003), pode-se compreender que a posição de cada agente em um Campo estabelece a maneira de consumo, de vivência, de experiência, por exemplo, a relação de aquisição de bens, da arte, do ensino, do poder. Portanto, o Campo é um espaço de relações práticas e diretas entre os agentes sejam eles indivíduos, em grupos ou instituições, no qual os agentes disputam o controle de um capital específico.

Segundo Bourdieu (2003, 2008) o Campo tem propriedades gerais, que significa que existem características que estão presentes em todos os Campos, sejam eles qual for. Além do *habitus* intrínseco e a disputa do capital específico pelos agentes do campo, outras características gerais dos campos são a estrutura, a *doxa*, as regras ou leis que o

regem e que regulam a luta pela dominação do campo. Em cada campo existem também os capitais que são dominados pelos agentes, no sentido dos bens econômicos, mas também de bens culturais, sociais e simbólicos. Nas disputas dentro dos campos, os agentes necessitam de uma quantidade de capital que os permita ingressarem no campo e fazerem uso de estratégias e disposições que lhes permitem manter ou ganhar posições, em uma luta travada no plano simbólico e que coloca em jogo os interesses de conservação *versus* os interesses de subversão da norma dominante no Campo (BOURDIEU, 2002, 2004, 2007, 2008, 2009).

Bourdieu (2008) salienta que todo Campo desenvolve uma *doxa* (um senso comum) e um *nomos* (leis, normas, regras gerais) que o governam. A *doxa* corresponde a tudo o que todos os agentes estão de acordo, como os sistemas de classificação, o que é de interesse, as demandas (BOURDIEU, 2003). Já o *nomos* congrega as leis próprias e inerentes que são constantes para o funcionamento do Campo. No entanto, todo Campo é o resultado de um processo histórico, de modo que a evolução das diversas sociedades faz com que surjam novos Campos, em um processo de diferenciação e, portanto, possui um *nomos* distinto. Deste modo, tanto a *doxa* como o *nomos* são aceitos e legitimados pelos agentes do Campo.

O espaço do campo é estruturado a partir das posições de seus agentes aliadas “pelas relações de força entre os agentes (indivíduos e grupos) e as instituições que lutam pela hegemonia no interior do campo, isto é, o monopólio da autoridade que outorga o poder de ditar as regras, de repartir o capital específico de cada campo” (BOURDIEU, 2003, p. 114).

Bourdieu (2003, 2008) destaca que todo campo é nutrido pelo confronto entre os agentes que dominam o Campo e os demais, isto é, entre os agentes que monopolizam o capital específico do campo, exercido pela via da autoridade por meio da “violência simbólica” contra os agentes que são dominados, mas estes, desenvolvem ao mesmo tempo a pretensão da dominação. A dominação exercida pelos agentes mais poderosos se trata de uma violência simbólica uma vez que ela não é explícita, mas silenciosa e legítima dentro de cada campo. Desta forma, tudo o que é essencial ao sistema, ou seja,

tudo o que tem valor dentro campo, é convertido em ganhos em todos os tipos de capital para os agentes dominantes, principalmente o capital simbólico.

Há uma luta entre os agentes do Campo, a qual muitas vezes não é clara, mas que se observa pelo efeito de um complexo jogo de ações e práticas, nas quais cada um dos agentes (e cada uma das instituições) dominantes sobre todos os demais agentes, usa de artifícios e dispositivos a fim de deter o capital específico e, portanto, mais valioso do campo, além disso, manter-se com este capital (BOURDIEU, 2003, 2008).

Bourdieu (2003) destaca que essas lutas resultam da tendência de todo Campo de se reproduzir, de modo que os agentes dominantes reproduzem as ilusões (*illusio*) necessárias ao funcionamento e à manutenção do sistema: as crenças compartilhadas em um Campo. As instituições dominantes criam uma cultura de valores, de códigos comportamentais, de gostos que são tidos como ideais, como distintivos dentro do campo, e quem os detém, detém também o poder e dita as regras (BOURDIEU, 1983).

Bourdieu (2003) aponta que os agentes e instituições dominantes tendem a impor a cultura dominante, de modo a reproduzir o *habitus* e, ao mesmo tempo, ressaltar as desigualdades sociais sejam elas no consumo, nos bens, mas também nas maneiras de agir, se comportar, de ser, dos diferentes agentes do Campo. Segundo o autor, a vida social é organizada a partir dos interesses específicos do campo, de modo que ressalta sobre o que se tem valor no sentido de integrar o capital específico do Campo.

A própria existência do Campo depende dos interesses relacionados às distintas formas de capital (econômico, cultural, social, simbólico), isto é, relativo ao que se tem de mais valioso na determinação das posições sociais no campo, de modo que um agente que detém capital, detém poder (BOURDIEU, 2003). Para Bourdieu (2001, 2007, 2008) existem quatro tipos principais de capitais: econômico, cultural, social e simbólico. O capital econômico abarca a riqueza material, ou seja, o dinheiro, os bens, patrimônio etc. O capital cultural inclui, por exemplo, as credenciais educacionais, o conhecimento, as habilidades, as formações, corresponde ao conjunto de competências intelectuais produzidas e transmitidas principalmente pela família e pela escola, sob três formas: o estado incorporado, como disposição durável do corpo; o estado objetivado, como a posse de bens culturais; e o estado institucionalizado, reconhecido pelas instituições,

como os títulos acadêmicos. O capital social se refere ao conjunto de aspectos ligados aos relacionamentos sociais e a rede de contatos dos agentes. E por fim, o capital simbólico, que significa o valor obtido pelo reconhecimento social, e que compreende o prestígio, a honra, a notoriedade, a reputação.

As formas de capital são conversíveis umas nas outras, por exemplo, o capital econômico pode ser convertido em capital simbólico (BOURDIEU, 2003). Muitas vezes o capital econômico se converte em cultural, e vice-versa, como a partir do poder econômico, é possível fazer cursos, viagens, aprender outros idiomas, enfim, convertê-lo em capital cultural. Com os demais isso também é possível, e muitas vezes estão relacionados, de modo que os agentes que detém um deles, pode provavelmente deter os demais.

A posição relativa na estrutura do campo é definida pela qualidade de capital que o agente possui (BOURDIEU, 2007). Por exemplo, quanto ao capital cultural, quanto mais conhecimento geral, de diversidade de temas e assuntos o agente possui, ou ainda, um maior conhecimento sobre um determinado assunto, maior será o seu capital cultural dentro de um campo. Desta forma, esse capital definirá a posição que o agente ocupa, podendo se reverter nos demais capitais (econômico, social e simbólico).

Dentro do Campo existem as lutas pelo reconhecimento, pelo valor atribuído aos capitais conquistados pelos agentes. Tais lutas compreendem a acumulação de uma forma particular de capital, que pode ser, por exemplo, o prestígio, no sentido da reputação social, do reconhecimento de um saber pelos demais agentes. Esse capital incorporado, objetivado e institucionalizado, obedece a uma lógica específica do campo de ampliação do capital simbólico, como capital fundamentado no conhecimento e no poder simbólico (BOURDIEU, 2004).

Em todo Campo a distribuição de capital é desigual e desproporcional, isso implica que agentes se encontram constantemente em conflito, afinal as disputas do jogo concorrencial são marcadas pelos indivíduos e grupos dominantes que defendem seus privilégios *versus* os demais agentes que lutam para conquistar outras posições (BOURDIEU, 2008). Dentro de cada campo existem movimentos de disputas, as quais se dão pela concorrência e dominação. Nesse embate, os agentes utilizam estratégias e

disposições para conservar ou subverter as estruturas do Campo que, segundo Bourdieu (2004), a ideia de *estratégia* se refere à relação estabelecida por um agente entre um *habitus* e um campo.

Para Bourdieu (2004), os grupos sociais dominantes são aqueles que hierarquizam o campo a partir do que eles definem como o capital mais importante, de maior valor. O poder dentro do Campo é determinado em cada momento, e sua estrutura depende das posições, das alianças e das oposições entre agentes e instituições do Campo. Frequentemente, as disputas não são conscientes, objetivas e claras para a manutenção ou obtenção do poder, mas, se trata de uma luta, inconsciente, despretensiosa e desinteressada.

A entrada, a permanência e, principalmente, a conquista de posições mais expressivas no campo são dadas pelo reconhecimento dos seus valores fundamentais, pelo bom entendimento das regras do jogo, pelo desenvolvimento do *habitus* e pela posse do capital específico, de modo que os agentes que aceitam participar do campo devem se apropriar dos pressupostos valorativos do Campo ao qual pertencem (BOURDIEU, 2004). Cada Campo tem um sistema com valores diferentes, de modo que um agente dominante em um Campo não é necessariamente em outros; tudo dependerá da sua admissão ao Campo, a qual exige a posse de diferentes formas de capitais e na quantidade e qualidade do que se tem como maior valor na disputa interna do Campo, e ainda, que constitui o propósito do jogo específico, além das disposições que configuram o *habitus* do Campo (BOURDIEU, 2003).

Segundo Bourdieu (2003), com o estabelecimento das posições objetivas no Campo, o que se pretende na sequência é compreender as disposições subjetivas dos agentes, de modo a compreender como é feita a construção da gênese social do campo, quais são os seus principais conceitos, e quais são os objetos deste campo específico. Assim sendo, o autor propõe compreender o *habitus* dos agentes que estruturam o campo social, e o modo como inferem no conhecimento dos produtos valiosos no Campo, partindo do conhecimento das condições de produção e das disposições dos agentes. Bourdieu (2003) destaca ainda que apesar das disposições dos agentes serem duráveis no interior dos campos, eles são dinâmicos, em constante movimento de acordo com as

disputas, os contextos, o momento histórico, os valores em questão, e portanto, gera efeitos de deslocamento das condições dos agentes e suas das disposições, como resultado do *habitus*, em relação a cada período das posições no Campo.

Neste processo de identificação das disposições e do *habitus* dos agentes, todas as suas práticas e ações devem ser destacadas, escritas e descritas, de uma maneira categoricamente rigorosa e específica. O que Bourdieu (2009) busca compreender dentro dos Campos são as relações objetivas, de modo que adota a construção de objetos e a crítica das noções decorrem da epistemologia relacional. Além disso, Bourdieu estabelece dentro campo, a partir de determinados contextos, os conceitos sistêmicos e relacionais. É por meio da conceitualização dos Campos, que se propõe definir a gênese do social, e compreender as práticas tais como são e se dão dentro dos Campos.

Os Campos estão sempre em constante agitação e suas estruturas podem ser subvertidas, ou ainda sofrerem influências eventuais de outros Campos (BOURDIEU, 2003). Segundo Bourdieu (2003), as estruturas que formam o Campo são contínuas e duráveis, mas não significam que sejam permanentes. Assim sendo, a estrutura se reproduz de acordo com os resultados das lutas internas em cada Campo e também da influência das lutas externas em outros Campos. Desta forma, as posições dos agentes no Campo podem ser alteradas, o capital simbólico pode se sobrepor a outro e inverter as lógicas de posições (BOURDIEU, 2003).

2.1.2. A formação de professores e sua produção como um *Campo*

Como explicitado nas seções anteriores, a formação de professores é considerada neste trabalho como “um espaço concorrencial marcado por lutas simbólicas que, conforme perspectiva *bourdieusiana* (BOURDIEU, 2003), permitem a transfiguração de certas relações de dominação que se fazem presentes no campo educacional” (SARTI, 2021, p.3). Exploramos esse espaço concorrencial por meio de categorias ligadas ao conceito de *Campo*, tal como proposto por Bourdieu (1984, 2004, 2009).

Nessa direção, cabe discussões mais específicas sobre os agentes que participam deste Campo. Assim, questionamo-nos sobre suas posições, seus capitais, as relações simbólicas que estabelecem e as práticas que realizam. Nas disputas do Campo da formação docente, partimos da ideia de que existe uma prática, uma ação por meio de dispositivos e estratégias de alguns dos agentes participantes, pela conservação e acumulação de capitais. Isso tem levado o caráter social da formação docente a um mercado simbólico em que os ganhos materiais seriam disputados e maximizados, ao mesmo tempo em que a autonomia e a indução à profissionalidade dos professores fossem questionadas por meio dessas disputas no Campo da formação docente, afinal, outros agentes participam desse jogo, lutam para manter suas posições de jogadores e também desejam ocupar os lugares mais centrais. O que fica evidente no Campo da formação docente é o mercado formativo em disputa, o surgimento de novos agentes emergindo de outros campos e os agentes internos se mexendo para participarem mais ativamente (SOUZA e SARTI, 2014).

Para definirmos os agentes que participam do campo da formação docente, devemos retomar algumas características de um Campo. A definição de um Campo é dada a partir de sua análise, de modo que os campos não delimitados e definidos *a priori*, tal como destaca Thiry-Cherques (2006).

> A liberdade de demarcar um campo nos é dada pelo exemplo do próprio Bourdieu, que trabalhou com uma variedade impressionante de campos (científico, literário, do poder, religioso, jurídico, construção civil, economia regional, pintura, educação superior, político, econômico, do jornalismo, produção intelectual, produção cultural, ciência política, marketing, alta-costura, história em quadrinhos, arte, física...) segmentados segundo a sua própria lógica e interesse específicos. (THIRY-CHERQUES, 2006, p.44).

Definidas as características do Campo, os agentes e instituições que dele fazem parte, as regras do jogo e o capital simbólico em disputa, o passo seguinte é analisar a posição dos agentes e instituições na estrutura do Campo, isto é, a construção da problemática, o objeto de estudo. Para tanto, segundo Bourdieu (2009), “a preparação da investigação atende, como no estruturalismo em geral, o primado da razão sobre a

experiência, o que implica a construção de uma teoria — entendida como sistema de proposições — que antecede a experimentação" (p. 80).

> Na prática, Bourdieu procede a busca da lógica das ações como produto do *habitus* no meio considerado. Ao analisar as estruturas internas do campo, ele produz interpretações conforme um projeto, um instrumento pelo qual o sentido é reintroduzido nas relações estatísticas (Bourdieu, 2005:191; Delsault, 2005:222). Para concluir a pesquisa devemos nos colocar as questões de saber: como são adquiridas as estruturas cognitivas, isto é: quais os capitais, principalmente, qual o capital simbólico em jogo? Como o mundo é percebido, dividido, registrado pelos agentes? Como as estruturas cognitivas se ajustam às estruturas objetivas? E de precisar: quais as coerções, quais as relações de dominação que elas exercem? Quais os interesses de perpetuação da riqueza, do *status*, da dominação envolvidos? Quais os grupos de interesse? Quais os conflitos que se dão no interior do campo? Ao respondê-las, encerramos o ciclo investigatório que desvela a síntese da problemática geral do campo. (THIRY-CHERQUES, 2006. p. 49 e 50).

Thiry-Cherques (2006, p. 43) ressalta que Bourdieu discute o "*habitus* sociológico" como um conjunto de disposições do pesquisador na aplicação de princípios abstratos em pesquisas empíricas, ou seja, sua preocupação diz respeito às "condições do conhecimento, à reflexividade, isto é, ao fato de que todo conhecimento é condicionado pelo *habitus*". Segundo Thiry-Cherques (2006), Bourdieu considera que a percepção do empirismo é alterada tanto pelo *habitus* dos agentes do Campo, quanto pelo próprio *habitus* dos pesquisadores. Assim sendo, o pesquisador destaca que, "ao seguir Bourdieu, o que previamente devemos buscar é a análise das nossas próprias disposições, de modo a alcançar a universalidade mediante a identificação e a crítica da produção intelectual em que se dá a pesquisa". Para tanto, o trabalho antecedente se dá ao compreender o terreno em que o pesquisador age, identificando desta forma, quais os agentes que participam do Campo, quais capitais circulam nesse Campo e quais valores tais capitais assumem no Campo.

É neste sentido que esta pesquisa se desenvolveu, buscando identificar os agentes que buscam ocupar um espaço mais central no então presumido Campo da formação docente e os capitais que estão em jogo. Desta maneira, os professores acabam por tentar subverter a dominação que sofrem na formação docente, de forma a

tomarem para si tal formação. Trata-se de uma iniciativa que foge do convencional, que vai na contramão do que se tem observado no mercado de formação docente e se firma como um ponto de divergência, um ponto de tensão, intensificando as disputas no campo, trazendo à tona um agente que ocupava o lugar do morto.

Sarti (2012) destaca por meio do que ela chamou de “triângulo da formação docente” a existência de agentes que participam do Campo dessa formação. Os três vértices do triângulo são ocupados por agentes específicos que possuem determinados capitais: os professores da educação básica e seus órgãos representativos; as universidades e os especialistas científicos em educação; e o Estado, representados pelas instâncias ligadas à educação.

Para Bourdieu (2004, p. 23) “é a *estrutura das relações objetivas* entre os agentes que determina o que eles podem fazer”, ou ainda “é a posição que eles ocupam nessa estrutura que determina ou orienta, [..] suas tomadas de posição.” Nessa direção, só podemos compreender as práticas mais valiosas em um determinado Campo ao analisarmos o que diz e/ou o que faz um agente nele envolvido, considerando a posição que ele ocupa nesse espaço. Ao identificarmos sua posição no Campo, poderemos recuperar as relações objetivas que são indispensáveis na estrutura em questão, a fim de entender quais relações de poder (dominação/subordinação) existem entre as diferentes posições dos agentes nos Campos.

A estrutura de um Campo é, de modo geral, definida pela distribuição do capital simbólico (o mais valioso) num determinado momento e contexto. Isso quer dizer que “os agentes (indivíduos e instituições) caracterizados pelo volume de seu capital determinam a estrutura do campo em proporção ao seu peso, que depende do peso de todos os outros agentes, isto é, de todo o espaço" (BOURDIEU, 2004, p. 24).

Desta forma, para a definição de um Campo, os pesquisadores devem estabelecer quais são os conjuntos de objetos importantes, isto é, o conjunto de questões que importam naquele determinado momento, e “sobre as quais eles vão concentrar seus esforços e, se assim posso dizer, 'compensar', determinando uma concentração de esforços de pesquisa" (BOURDIEU, 2004, p. 25). Assim, o que acaba por definir a existência de um campo, e delimita os seus limites, são os interesses e investimentos

exclusivos por parte dos agentes munidos de um *habitus* característico do campo, que também determina a vida em um campo por meio das relações de força entre a ação dos agentes que investem tempo, dinheiro e trabalho (BOURDIEU, 2004).

Ainda discutindo as possibilidades de delimitar diferentes campos sociais, Thiry-Cherques (2006, p. 40) enfatiza que “o campo é caracterizado pelas relações de força resultantes das lutas internas e pelas estratégias em uso. Sejam estratégias defensivas ou subversivas. Mas, também, pelas pressões externas.” Os Campos, então, podem se inter-relacionar e se interpenetrar, de modo que haja influências externas. Nesse sentido, menciona o exemplo das relações estabelecidas entre o Campo escolar e o Campo social, entendendo-os como Campos distintos, mas não independentes, pois agentes de um Campo são determinantes dos agentes do outro Campo, por exemplo, “é do campo escolar, que irão se originar os demais trabalhadores, os intelectuais, e os agentes do campo social, com as suas orientações particulares (BOURDIEU, 1987, p. 56)” (p.40). A estrutura análoga entre os Campos permite que a produção social e cultural em um Campo influencie a hierarquia simbólica num outro Campo, e assim colabore para a manutenção ou para a alteração das estruturas estruturadas do Campo. Os Campos são articulados entre si, tanto pelo fato da interpenetração, mas também pela proliferação das ideias, da força de influências nos outros campos (THIRY-CHERQUES, 2006)

> A autonomia do campo, dada pelo volume e pela estrutura do capital dominante, faz com que estas inter-relações, influências e contaminações sejam interpretadas, sofram uma espécie de refração ao ingressarem em cada campo específico. O que se passa no campo não é o reflexo das pressões externas, mas uma expressão simbólica, uma tradução, refratada pela sua própria lógica interna. A história própria do campo, tudo que compõe o *habitus*, as estruturas subjacentes, enfim, funcionam como um prisma para os acontecimentos exteriores (Bourdieu, 1984:219). (THIRY-CHERQUES, 2006, p.41).

Para Thiry-Cherques (2006, p. 41) existem influências externas que são sempre “mediadas pela estrutura particular do campo”, que se encaixam entre a tomada de posição social do agente dentro do Campo e o seu comportamento. Segundo o autor, é desta forma que o Campo possui uma autonomia relativa, afinal “ele estabelece as suas

próprias regras, embora sofra influências e até mesmo seja condicionado por outros campos".

Bourdieu (2004, p. 26) aponta que o que determina a estrutura de um Campo em certo contexto é a estrutura da distribuição do capital (simbólico) entre os diferentes agentes envolvidos, posto que "cada Campo é o lugar de constituição de uma forma específica de capital." Assim, os agentes que se relacionam no interior de um Campo disputam capitais específicos àquele espaço e nele assumem certo valor e legitimidade, possibilitando acesso a posições mais centrais nas disputas. No caso específico da formação docente,

> Estabelece-se, então, uma disputa acerca da definição sobre onde, quando e como deve ser realizada tal formação e, sobretudo, a quem compete tal tarefa. As relações que envolvem e sustentam o mercado que, desse modo, se organiza em torno da formação docente – reunindo o próprio magistério e as instâncias que o representam, as universidades, as secretarias de educação, entre outros – assumem uma dimensão simbólica que, conforme perspectiva apontada por Bourdieu (2005), possibilita a transfiguração das relações de dominação presentes no campo educacional. O lugar de maior ou menor poder é assumido por cada uma das instâncias envolvidas nessa disputa depende dos capitais específicos que as mesmas detêm. Trata-se, portanto, de um mercado no qual bens simbólicos 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. (SOUZA e SARTI, 2014, p. 96).

Nesse espaço de disputas são criados "produtos" (inclusive de natureza discursiva) que buscam conformar as práticas e modalidades formativas consideradas mais pertinentes, interessantes e viáveis (SOUZA e SARTI, 2014). Desta forma, cursos, revistas, livros, materiais pedagógicos são produzidos a fim de melhor formar o professor. De acordo com Souza e Sarti (2014, p. 96), isso se reflete como *"bens simbólicos",* cujo acesso contém a promessa de possibilitar aos professores "alcançarem posição de maior legitimidade profissional" (SOUZA e SARTI, 2014, p. 96). Segundo as autoras, esses bens simbólicos atuam tanto na imagem que os professores buscam oferecer de si aos outros quanto na imagem que buscam de si mesmos. São consumidos em busca de formação

(seu valor de uso) mas, ao mesmo tempo, também de prestígio e distinção (seu valor simbólico).

Ainda segundo as autoras, esse mercado em torno da formação docente se sustenta do ponto de vista discursivo pela “centralidade que os professores assumem nas sociedades atuais” (SOUZA e SARTI, 2014, p.97) marcados pelas mudanças sociais, econômicas e tecnológicas nas últimas décadas e pelo baixo rendimento dos alunos com relação ao desempenho escolar. Esses argumentos movimentam um grande mercado que, funcionando pela troca de bens simbólicos, fazem circular grande soma de bens financeiros.

> Programas e cursos de formação voltados aos professores multiplicam-se no país nos últimos quinze anos (Bello, 2008), um mercado que se amplia e se diversifica. Além dos serviços voltados para a formação dos professores – como os programas e cursos de formação continuada e em serviço – esse mercado é formado por revistas de ampla circulação, livros, materiais de apoio à prática docente, consultorias pedagógicas, programas televisivos, sites especializados, entre outros produtos. Essas suas diferentes manifestações reúnem instâncias diversas em torno da formação docente: universidades, secretarias da educação, editoras, sistemas de ensino etc. É desse amplo e diversificado mercado que nossas pesquisas têm se ocupado. (SOUZA e SARTI, 2014, p. 99)

Em meio a essas disputas em torno da formação docente, a Universidade assume um lugar de certo destaque, especialmente no que se refere ao oferecimento de cursos de formação (inicial e continuada) ou na produção discursiva sobre o ensino, a aprendizagem, e outros assuntos relativos à educação em geral.

Mas quais seriam os capitais mobilizados pela Universidade para ela ocupar seu lugar de poder no campo? Evidentemente, podemos afirmar que a Universidade mobiliza capitais de tipo científico, que segundo Bourdieu, “é uma espécie particular do capital simbólico (o qual, sabe-se, é sempre fundamentado sobre atos de conhecimento e reconhecimento) que consiste no reconhecimento (ou no crédito) atribuído pelo conjunto de pares-concorrentes no interior do campo científico" (BOURDIEU, 2004, p. 26). Desta forma, é possível inferir que o Campo científico oferece elementos para o funcionamento do Campo da formação docente, sendo mobilizado por certos agentes, conferindo-lhes

legitimidade. Pensando assim, a formação docente é um “campo de forças”, posto que existe uma estrutura que tensiona os agentes nele envolvidos e é também um “campo de lutas” em que os agentes atuam conforme suas posições relativas no campo de forças, conservando ou transformando a sua estrutura (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 35).

De acordo com Sarti (2012), em seu “triângulo da formação docente” já mencionado, os processos formativos das últimas décadas no Brasil têm sido estabelecidos com destaque para dois vértices: Universidade e Estado, cabendo aos professores um lugar de menor possibilidades de ação: o “lugar do morto”. Nesta configuração do jogo, caberia à Universidade e ao Estado definirem as ações e estratégias de formação docente, restando aos professores um papel passivo no jogo.

Sob tal perspectiva, o conceito de *campo*, proposto por Bourdieu (2004), adquire importância central para a discussão aqui proposta, uma vez que as disputas estabelecidas em torno da formação docente, principalmente ao que se refere à definição sobre onde, quando e como os professores devem ser formados, são “ancoradas na circulação de capitais específicos produzidos, disputados e conquistados historicamente pelos diversos grupos envolvidos nesse espaço concorrencial” (SARTI, 2021, p. 3), sendo os agentes os próprios professores, as universidades, e o poder público. De acordo com Sarti (2021, p. 3) “os lugares mais centrais e de maior poder nesse espaço de troca simbólicas tendem a ser ocupados por grupos que detêm, em cada momento, capitais considerados mais valiosos no jogo em curso.” Assim sendo, determinados espaços e modalidades de práticas formativas destinadas aos professores atribuem diferenciados valores ao longo de cada momento histórico e contexto social.

Neste sentido, Sarti (2021) aponta que a formação de professores (conforme perspectiva *bourdieusiana* como um espaço concorrencial marcado por lutas simbólicas) pode passar por uma transformação de certas relações de dominação presentes no campo educacional. A autora considera que, embora “as relações intergeracionais docentes alcancem reduzido valor em tal mercado simbólico, sobretudo em função do processo histórico de desvalorização das práticas docentes e do lugar de pouco poder que os professores brasileiros ocupam nesse espaço concorrencial” (SARTI, 2021, p. 3), isso é possível para subverter as regras de dominação do campo da formação docente a

partir de “novos desafios nos planos epistemológico, político e cultural para a produção de um modelo profissional de formação docente no qual os professores da escola ocupem lugar mais ativo na formação das novas gerações docentes” (SARTI, 2021, p. 3). Para a autora, somente com o enfrentamento desses desafios, por meio do resgate do movimento de profissionalização docente, é que o jogo da formação terá uma nova aparência e os professores poderão conquistar novos espaços (SARTI, 2021).

Sarti (2021) considera que as relações intergeracionais docentes já possuíram grande relevância no campo da formação docente, mas que atualmente recebem “reduzido valor no mercado simbólico” (Idem, p. 3), de modo que sua desvalorização está ligada a processos combinados como a “depreciação da prática docente ao longo do século XX e o lugar de pouco poder que os professores brasileiros que atuam na educação básica ocupam nesse espaço concorrencial”, lugar esse que é “habitado por agentes diversos que dispõem de capitais considerados mais legítimos” (Idem, p. 3). Deste modo, o lugar ocupado pelos professores acaba se configurando no lugar do morto, afinal o grande capital que eles possuem que é a prática docente, é desvalorizado e, portanto, possui pouco valor simbólico no campo da formação docente (SARTI, 2021). De acordo com Tardif (2014. p. 33) “embora os seus saberes ocupem uma posição estratégica entre os saberes sociais, *o corpo docente é desvalorizado em relação aos saberes que possui e transmite”*, ou seja, a prática docente tem pouco valor simbólico no campo da formação de professores.

No entanto, existem iniciativas que destoam dessa lógica mais comum, por meio de processos que subvertem a lógica do campo, conforme abordamos em nossa pesquisa de mestrado (BUDIN, 2014). Os professores passam, portanto, a participar de forma mais ativa no campo da formação docente, e é neste sentido que buscamos explorar, neste momento, a ocupação de um lugar mais expressivo e o fortalecimento pelos professores no espaço concorrencial da formação docente.

Para que isso aconteça, Tardif (2014) destaca que se

> Os professores, como grupo social e categoria profissional, procurassem se impor como uma das instâncias de definição e controle dos saberes efetivamente integrados à sua prática. Nessa mesma perspectiva,

> também seria de se esperar que ocorresse um certo reconhecimento social positivo do papel desempenhado pelos professores no processo de formação-produção dos saberes sociais. Se admitirmos, por exemplo, que os professores ocupam, no campo dos saberes, um espaço estrategicamente tão importante quanto aquele ocupado pela comunidade científica, não deveriam eles então gozar de um prestígio análogo? Ora, isso não acontece. (TARDIF, 2014, p. 39).

Deste modo, é preciso valorizar os saberes docentes dando aos professores seu devido reconhecimento pelos saberes que produzem. De modo geral, pode-se dizer que os professores possuem uma posição estratégica dentro do campo da formação docente, porém, socialmente desvalorizada. Segundo Tardif (2014), os saberes docentes configurados, como os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares dos professores “parecem sempre ser mais ou menos de segunda mão” (p. 40). Socialmente, a relação que os professores mantêm com os saberes da docência é pouca valorizada, de modo que eles são reconhecidos como “transmissores” ou até “portadores” de objetos do saber docente, mas não no papel de produtores de um saber específico, exclusivo da docência, saber esse que poderia lhes impor como “instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática” (TARDIF, 2014, p. 40).

Em outras palavras, os saberes que os professores possuem para desempenharem sua função docente parece ser produzido e controlado por outros agentes e não por aqueles que a exercem, afinal, de acordo com Tardif (2014, p. 40), os “saberes relativos à formação profissional dos professores dependem por sua vez da universidade e do seu corpo de formadores, bem como do estado e de seu corpo de agentes de decisão e de execução”.

Para Tardif (2014) os professores não possuem controle dos saberes relativos ao seu trabalho (nem a seleção dos saberes curriculares disciplinares, nem a seleção dos saberes pedagógicos). De acordo com autor,

> Esses saberes são transmitidos pelas instituições de formação universitária e escolas normais mais uma vez a relação dos professores estabelece que o saberes da formação profissional se manifesta com uma

> relação de exterioridade: as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que os professores compete apropriar-se de saberes, no decorrer da sua formação, como normas e elementos da sua competência profissional, competência essa sancionada pela universidade e pelo Estado. (TARDIF, 2014, p. 41).

Segundo Sarti (2021), para subverter a lógica do campo e se legitimar um outro modelo profissional de formação docente que garanta a presença da profissão docente nos processos formativos voltados ao magistério, "ressaltando sua dimensão socializadora (por meio das relações intergeracionais, por exemplo) e revertendo os processos de autonomização que lhes acometeram desde o advento da pedagogia científica" (SARTI, 2021, p. 16), os professores precisam deixar de ocupar o *lugar do morto* nesse jogo (SARTI, 2012). No entanto, no Brasil, a "fragilidade simbólica dos professores da escola e a distância que eles tradicionalmente mantêm das práticas acadêmicas acentuam as dificuldades a serem enfrentadas para produzir uma formação desse tipo" (SARTI, 2021, p. 16).

No sentido de inverter a lógica do campo e dar destaque para o papel e os saberes docente no campo da formação docente, Tardif (2014) ressalta que

> Até agora, a formação para o magistério esteve dominada sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática, por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. Essa visão disciplinar e aplicacionista da formação profissional não tem mais sentido hoje em dia, não somente no campo do ensino, mas também nos outros setores profissionais. [...] Procuro mostrar como o conhecimento do trabalho dos professores e o fato de levar em consideração os seus saberes cotidianos permite renovar nossa concepção não só a respeito da formação deles, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais (p. 23).

Para Sarti (2021, p. 21), há uma dificuldade em viabilizar "um modelo profissional de formação docente no campo educacional brasileiro", afinal os "embates simbólicos historicamente estabelecidos nesse espaço, sugerem processos de degeneração do

movimento de profissionalização do magistério". Segundo a autora, a profissionalização de uma ocupação exige que seus processos formativos sejam controlados pelo grupo profissional de referência.

No entanto, ainda segundo a pesquisadora, outras configurações do campo da formação docente são possíveis, colocando os professores em posição de maior poder com o estreitamento das relações entre o Estado e os professores, como ocorreu no momento de afirmação do magistério como ofício (TARDIF, 2013), ou ainda, por meio de uma ligação mais efetiva entre a Universidade e os professores, contexto previsto pelo movimento de profissionalização docente (BOURDONCLE, 1990). Essas duas configurações do modelo proposto por Sarti (2012) colocariam os professores em posições mais centrais no campo da formação docente. Ela traz ainda um questionamento importante para esta pesquisa:

> Estudos nessa direção permitem-nos compreender melhor como os professores apropriam-se do modelo de formação docente em vigor e convidam-nos ao questionamento: mesmo ocupando o lugar do morto, são os professores capazes de alterar esse modelo estabelecido, produzindo silenciosamente um jogo diferente? (SARTI, 2012, p. 335).

Os agentes professores podem se relacionar com a formação das novas gerações profissionais de diferentes maneiras (BOURDONCLE, 2000), a partir de diversas parcerias entre os agentes envolvidas, no sentido de uma formação realizada em *alternância* (BORGES, 2008; BOURDONCLE, 2000), baseada na articulação de espaços formativos como a Universidade e a própria escola (ou outros espaços formativos que representem os professores), "que possibilitem, de um lado a apropriação de saberes da formação profissional (Tardif, 2006) e, de outro, a imersão em processos de socialização na cultura ocupacional de referência" (SARTI, 2021. p. 14).

As possibilidades de maior centralidade aos professores no âmbito das políticas e práticas de formação docente vêm sendo inclusive feitas por organizações internacionais como Unesco e a OCDE. No entanto, como destaca Nóvoa (2014), a respeito da

formação inicial e continuada dos professores, apesar de receber há décadas grande atenção por parte dos especialistas da educação, segue sob uma “concepção escolarizada”, que embora os professores sejam colocados “no centro” dos discursos, continuam a ocupar uma posição passiva - de aluno - nos processos que envolvem sua formação e profissionalidade. São os demais agentes do campo que ocupam lugar ativo na produção desses temas. Consolida-se assim um “mercado da formação” ao mesmo tempo que se vai perdendo o sentido da reflexão experiencial e da partilha dos saberes profissionais” (NÓVOA, 2014, p. 26).

Deste modo, o que tem surgido em torno da formação docente é um mercado fortemente almejado e lucrativo, no qual novos sujeitos, tanto da esfera pública quanto da esfera privada, têm se sobressaído nessa disputa com os mais diversos argumentos, como melhorar a gestão, a eficácia, a excelência, a inovação, a racionalização, e a modernização, entre outras iniciativas (NÓVOA, 2014).

Nóvoa (2014, p. 27) destaca que “a luta por esse ‘mercado’ tem trazido para a formação de professores um conjunto de instituições e de grupos científicos, que nunca tinham demonstrado grande interesse por esse campo.” O autor enfatiza que nos últimos anos tem havido um “excesso no discurso”, porém uma “pobreza de práticas” quando se refere a colocar os professores no centro da formação docente. Nóvoa (2014) refere-se tanto às políticas públicas educativas, quanto à linguagem de especialistas internacionais, e o discurso científico-educacional. Segundo ele, “curiosamente, é nesse tempo de tantas ambições que se tem acentuado uma maior dependência dos professores ante os poderes públicos, as entidades privadas e as instituições universitárias” (NÓVOA, 2014, p, 29), e que na contramão desse processo estão as práticas que de fato colocariam os professores no centro das discussões e das práticas de formação como compartilhamento e colaboração entre os pares.

Nóvoa (2014) apresenta então quatro importantes pilares para a centralidade dos professores no campo educacional: as políticas educativas, a formação dos professores, as práticas pedagógicas e o associativismo docente. Neste sentido, Nóvoa (2014) propõe que os professores assumam papéis mais importantes nas criações de políticas públicas educacionais, de modo que “os professores ocupem um espaço mais dinâmicos nas

mudanças em curso” (p. 32); que as práticas pedagógicas sejam inovadoras, porém “construídas pelos professores a partir de uma reflexão sobre a experiência” (p. 33); que os professores tenham uma dimensão coletiva do seu trabalho, numa perspectiva da “colegialidade” docente, por meio de “uma memória e de representações comuns, que cria linguagens próprias, rotinas partilhadas da ação, espaços de cooperação e dinâmicas de co-formação participativa” (p. 33). Todos esses fatores são de extrema importância e se entrelaçam, inclusive para esta pesquisa, afinal debateremos modelos que se comunicam com o proposto por Nóvoa (2014), mas nos referindo especialmente à formação docente. Enfatizamos que, de acordo com Nóvoa (2014), é imprescindível uma mudança na formação dos professores, posto que há a “necessidade de outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos da sua vida” (p. 32) de modo que valorizem toda experiência ao longa da sua vida “formacional” e profissional docente.

Esta pesquisa tem o sentido de contribuir, a partir da análise de uma modalidade de formação de professores já existente, de modelos de formação e de trabalho que permitam aos professores refletirem sobre sua própria formação e profissão, com a consolidação dos aspectos pessoais, organizacionais e as dimensões coletivas da profissão docente (NÓVOA, 2014).

2.2. Saberes docentes e as disputas pela formação de professores

Em pesquisa realizada por ocasião do mestrado (BUDIN, 2014) constatamos a importância dos saberes docentes para atuação dos professores-formadores que coordenavam e desenvolviam os projetos de formação continuada por meio de grupos de estudos e formação por componentes curriculares. Seus saberes profissionais como professores, pareciam assumir *valor* naquele programa de formação e, em grande parte, parecia possibilitar-lhes a atuação como formadores de seus pares.

Este caso parece afastar-se de outras configurações mais comuns no campo da formação docente (TARDIF, 2014) – nas quais os professores assumem o “lugar do

morto” (Nóvoa 1999; Sarti, 2012) – apontando para uma situação em que eles ocuparam uma posição de *poder.* Curiosamente, essa posição de poder mostrava-se ligada ao fato de os formadores em questão serem professores, cujos saberes assumiam um alto *valor*, não somente no que se refere ao “uso”*,* mas também de ordem simbólica.

Essa era uma hipótese a ser melhor explorada e investigada. Seria possível considerar que saberes docentes – produzidos e mobilizados pelos professores-formadores em questão – atuassem naquela situação como *capitais*, no sentido *bourdieusiano,* possibilitando-lhes ocupar um lugar de maior destaque e poder nas relações estabelecidas em torno da formação docente?

Esta questão inicial orientou a busca por referenciais teóricos ligados ao pensamento dos professores, especialmente por seus saberes profissionais; o que nos levou ao estudo da obra de Maurice Tardif (2000, 2014) a respeito dos *saberes docentes,* o que será explorado a seguir.

2.2.1. Os saberes docentes na perspectiva de Maurice Tardif

De acordo com Maurice Tardif, a docência é realizada pelos professores a partir da mobilização de diferentes saberes profissionais, entre os quais ele distingue os saberes que advém da formação profissional docente (realizada nas instituições formadoras) e os saberes disciplinares, curriculares e experienciais, relacionados mais diretamente à prática docente (TARDIF, 2014).

Para Tardif (2014), os professores, no exercício da docência, ultrapassam as atividades relativas a uma mera “transmissão” de conhecimentos desenvolvidos externamente à escola (científicos, acadêmicos, sociais). Diferente dessa ideia, muito difundida no senso comum, de que os professores lidam apenas como saberes e conhecimentos “de segunda mão”, Tardif defende que os professores produzem diferentes saberes no exercício da docência. Pare ele, o saber docente pode ser definido como um “saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, saberes curriculares e

saberes experienciais" (2014, p. 36). Trata-se, portanto, de saberes oriundos de diversas fontes e marcados por variadas práticas.

Segundo Tardif (2014), a noção de *saber* em seu sentido mais amplo corresponde aos "conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer, saber-ser" (p. 255), portanto, podemos compreender na perspectiva *bourdieusiana* que os *saberes* se manifestam por meio do *habitus* dos agentes no campo.

Tardif (2014) demarca quatro tipos principais de saberes:

- *Saberes da formação profissional*: saberes apresentados pelas instituições de formação de professores, ou seja, os saberes provenientes da formação profissional para o magistério, produzidos pelas ciências humanas e ciências da educação;
- *Saberes disciplinares*: saberes oriundos da formação acadêmica específicos da ciência de referência, correspondendo aos diversos campos de conhecimento. São ensinados pela Universidade, emergem de tradições culturais e de grupos sociais produtores de saberes;
- *Saberes curriculares*: discursos, objetivos, conteúdos e métodos propostos pela instituição escolar, por meio dos programas escolares. São saberes provenientes de programas, projetos e livros didáticos empregados no trabalho docente;
- *Saberes experienciais*: saberes provenientes da experiência dos professores na profissão, nas atividades realizadas na escola, junto aos alunos e aos demais agentes. São saberes específicos dos professores, desenvolvidos no exercício de suas funções e práticas, legitimados pela experiência, os quais se transformam em habilidades e passam a integrar o *habitus* (no sentido *bourdieusiano*) e, portanto, as práticas e posturas docentes.

Tardif (2014, p. 37) destaca que todos esses saberes confluem nos *saberes pedagógicos*, que são saberes que "apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas", ou seja, são os saberes pedagógicos aqueles mobilizados na atividade educativa, na prática pedagógica, no exercício de ensinar. Nessa direção, os

saberes pedagógicos se articulam com “as ciências da educação (e, frequentemente, é até mesmo bastante difícil distingui-los), na medida em que eles tentam, de modo cada vez mais sistemático, integrar os resultados da pesquisa às concepções que propõem, a fim de legitimá-las ‘cientificamente'" (TARDIF, 2014, p. 37).

Mas, a despeito dessa preocupação com o reconhecimento acadêmico de seus saberes (TARDIF, 2014, p. 21), os professores “não colocam todos os seus saberes em pé de igualdade, mas tendem a hierarquizá-los em função da sua utilidade no ensino.” Segundo o autor, “quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter” (p. 21). Deste modo, os professores tendem a valorizar “os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana” (p. 21), constituindo-se como “o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência e, para o professor, a condição para aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais” (p. 21). Isso significa que a dimensão da prática é reconhecida pelos professores como sua principal fonte de saber profissional.

O autor enfatiza que o ato de ensinar se caracteriza por mobilizar uma ampla variedade de saberes que os professores produzem e utilizam ao longo do trabalho de modo a adaptá-los e transformá-los de acordo com os contextos (TARDIF, 2014). Ele destaca então a importância da experiência dos professores para o trabalho docente como “um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes” (p. 21), por meio da reflexão sobre a prática, da retomada, da reprodução, e da reiteração para a produção da prática profissional.

Conforme apontado por Tardif (2014, p. 33) “o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais”. O autor enfatiza que a “discussão sobre o status particular que os professores conferem aos saberes experienciais, já que, (...) estes últimos constituem, para eles, os fundamentos da prática e da competência profissional” (TARDIF, 2014, p. 33). Desta maneira, considera que

> Os professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos (TARDIF, 2014, p. 38).

Tardif (2014) relata que durante suas pesquisas, ao interrogar os professores sobre os seus saberes e sobre qual a relação que eles estabelecem com os saberes, eles apontaram que os saberes que dominam são os que eles chamam de práticos ou experienciais. “O que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, de um modo geral, é o fato de se originarem da prática cotidiana de profissão e serem por ela validados” (p. 48). Deste modo, para os professores, são os saberes adquiridos através da experiência profissional que constituem os fundamentos de sua competência e são esses verbalizados em seus discursos (TARDIF, 2014).

Outra característica interessante apontada pelo autor é que é a partir dos saberes da experiência que os professores “julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira” (TARDIF, 2014, p. 48), de modo que os professores avaliam em que medida sua formação inicial contribuiu para seu trabalho profissional e o que eles vão buscar ao longo da formação continuada, a formação ao longo da vida. É a partir dos saberes experienciais que os professores julgam “a pertinência ou o realismo das reformas introduzidas nos programas ou nos métodos” (TARDIF, 2014, p. 48), ou seja, eles idealizam e validam os modelos que consideram como excelência profissional dentro de sua profissão.

Tardif (2014) enfatiza que “os saberes experienciais estão enraizados no seguinte fato mais amplo: o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor” (p. 49). Ainda nesse sentido, o autor explica que “o docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas” (p. 50). Essas múltiplas interações consistem no trabalho com os alunos, nas atividades formativas externas, no contato com o corpo da gestão da escola, mas, principalmente no trabalho coletivo com seus pares. É por meio da troca entre os pares que os professores conhecem os trabalhos desenvolvidos na sua área e

se reconhecem como protagonistas da ação de ensinar. A atividade docente se materializa a partir de uma rede de interações, num contexto marcado por valores, pensamentos, ações, e símbolos que se dão pela compreensão do saber-fazer docente (TARDIF, 2014).

Mais uma característica que marca o saber da experiência docente se refere ao caráter da improvisação. De acordo com Tardif (2014), é por meio do exercício cotidiano da sua função que os professores desenvolvem uma habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações diversas mais ou menos variáveis, afinal, embora o exercício docente se dê em contextos diferenciados, os anos de experiência permitem aos professores adquirirem uma certa previsibilidade para situações de improvisação. Tardif acrescenta que essas situações têm um caráter formativo do ponto de vista de sobreviver na profissão, afinal, "somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão" (TARDIF, 2014. p. 49). De acordo com o pesquisador, os *habitus* correspondem a um "estilo de ensino, em 'macetes' da profissão, e até mesmo em traços da 'personalidade profissional'" (TARDIF, 2014. p. 49), e são esses aspectos dos *habitus* que caracterizam o trabalho dos professores adquiridos por meio da experiência da prática cotidiana, através de um saber-ser pessoal e de um saber-fazer do grupo profissional.

Tardif (2014), destaca que os saberes experienciais são os que marcam as condições do trabalho docente, de modo que eles são produzidos pela atividade prática e são esses saberes que permitem aos professores se constituírem como um grupo profissional com um saber específico.

Assim sendo, Tardif aponta que

> Os saberes experienciais fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar sua integração. Os saberes experienciais possuem, portanto, três "objetos": a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas. Estes objetos não são objetos de conhecimento, mas objetos que constituem a própria prática docente e que só se revelam através dela. Em outras palavras,

> eles não são nada mais do que as condições da profissão" (TARDIF, 2014, p. 50).

Essa questão das condições da profissão é extremamente importante para os professores permanecerem na profissão, principalmente nos seus primeiros anos, quando passam pelo "choque de realidade" pela enorme distância entre os modelos de formação que recebe nas Universidades, para os modelos de práticas que desenvolvem na escola (TARDIF, 2014). De acordo com Tardif (2014), os professores descobrem os limites dos seus saberes pedagógicos ao se tornarem professores e desenvolverem seu trabalho em sala de aula, pois isso permitirá a alguns a descoberta que "o professor é o único responsável pelo seu sucesso" (p. 51), e em outros ele provoca uma reavaliação dos cursos de formação e a reflexão sobre a teoria e prática, sobre a utilidade e funcionalidade dos cursos de forma pragmática, por meio de julgamentos relativos à formação, se ela serviu apenas para a reflexão e para a organização das teorias pedagógicas, dos conteúdos disciplinares e o uso do material pedagógico, e não para instrumentalizar para os desafios da ação do ensinar (TARDIF, 2014).

Considerando, então, que os saberes de experiência têm origem na prática cotidiana dos professores e no confronto com as condições da profissão, Tardif (2014) explica que essas ações e reações são subjetivas, dependendo de cada agente, de modo que são experiências pessoais e, portanto, são acumuladas individualmente ao longo da carreira profissional de cada docente. No entanto, enfatiza que essas certezas subjetivas são compartilhadas nas relações com os pares e, por meio do diálogo, da troca de experiência entre os professores, os saberes das experiências adquirem uma certa objetividade. As certezas subjetivas devem ser então sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar e de formar outros docentes, além de fornecer uma resposta a seus problemas (TARDIF, 2014).

É, portanto, em situações de trabalho coletivo que os professores são capazes de compreender, refletir e objetivar suas práticas; é na escola, por meio de grupos de estudos entre os professores, pelo relacionamento de jovens professores com os professores mais experientes, em trabalhos interdisciplinares entre os pares, que haverá

a possibilidade que todas essas situações do trabalho docente levem a objetivar os saberes da experiência socializados via discursos orais, a serem sistematizados, organizados, registrados e incorporados. A partir dessas situações, “os professores são levados a tomar consciência de seus próprios saberes experienciais, uma vez que devem transmiti-los e, portanto, o objetivá-los, em parte seja para si mesmos, seja para seus colegas” (TARDIF, 2014, p. 52). Nesse sentido, há a objetivação dos saberes experienciais docentes, de modo que o professor seja não apenas um prático, mas também um formador diante dos seus pares (TARDIF, 2014).

O que Tardif quer destacar é que

> O papel dos professores na transmissão de saberes a seus pares não é exercido apenas no contexto formal das tarefas de animação de grupos. Cotidianamente, os professores partilham seus saberes um com os outros através do material de tático, dos “macetes” dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc. Além disso, eles também troco informações sobre os alunos. Em suma, eles dividem uns com os outros um saber prático sobre sua atuação. A colaboração entre os professores de o mesmo nível de ensino que constroem um material ou elabora uma prova juntos e as experiências de *team-teaching* fazem parte da prática de partilha dos saberes entre os professores. Ainda que as atividades de partilha dos saberes não sejam consideradas como obrigação ou responsabilidade profissional pelos professores, a maior parte deles expressa a necessidade de partilhar sua experiência. As reuniões pedagógicas, assim como os congressos realizados pelas diversas associações profissionais vírgulas são mencionados pelos professores como sendo também espaços privilegiados para trocas (TARDIF, 2014, p. 52)

Portanto, os saberes de experiências adquirem também uma certa objetividade em sua relação com os saberes curriculares e da formação profissional (TARDIF, 2014). A prática cotidiana da profissão favorece o desenvolvimento dos saberes de experiências, mas também permite uma reflexão, avaliação e aprimoramento de outros saberes. Tardif (2014) enfatiza que os professores não rejeitam os outros saberes, pelo contrário, eles os incorporam a sua prática, retraduzindo-os, porém, em categorias do seu próprio discurso. Para o autor, “neste sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão” (TARDIF, 2014, p. 53), de forma que excluem o que lhes parece

inútil para o trabalho cotidiano, e conservam ou aproveitam o que pode lhes ser útil de alguma maneira. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada e reflexão crítica dos saberes adquiridos antes e fora da prática profissional (TARDIF, 2014).

De acordo com Tardif (2014), o saber específico dos professores “estaria relacionado com os procedimentos pedagógicos de transmissão dos saberes escolares. Em resumo, seria um saber da pedagogia ou pedagógico” (p. 41). A partir do que foi discutido até então, referente aos saberes docentes, ao conhecimento profissional dos professores e suas fontes, podemos constatar que os professores produzem um conhecimento que é “só seu”, um conhecimento exclusivo do grupo profissional.

Esse saber pedagógico corresponde às maneiras de ensinar, ou seja, os “macetes”, às estratégias metodológicas de ensino. De modo que os professores durante o seu trabalho, passem a respeitar os programas escolares aos quais estão inseridos. Ainda, considerando que “precisam interpretá-los, adaptá-los e transformá-los em função das condições concretas da turma e da evolução das aprendizagens dos alunos” (p.15). Tardif (2014) ainda considera que esses saberes profissionais pedagógicos são variados e heterogêneos, ecléticos e sincréticos, pois não são unificados, afinal, raramente um professor possui somente uma teoria ou uma concepção única de sua prática; “ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários” (p. 15). A relação que os professores desenvolvem com seus próprios saberes não é necessariamente de ser coerente com determinada filosofia ou metodologia de ensino, “mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente” (TARDIF, 2000, p. 14). Ou seja, os professores tendem a buscar no seu trabalho estratégias de ação que consideram pertinentes (tendo em vista o contexto, as necessidades e objetivos em questão), sem se preocupar necessariamente com a adequação das mesmas a uma teoria específica.

Os saberes pedagógicos seriam, nessa perspectiva, personalizados, pois “se trata raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que são difíceis de dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho” (TARDIF, 2000, p. 15). Assim, os

conhecimentos dos professores estão diretamente relacionados ao seu trabalho em sala de aula, ao conhecimento que possuem dos alunos, e de cada contexto social e educacional.

Tardif (2000) ressalta que os professores têm a preocupação e a disposição para conhecer seus alunos como indivíduos, ou seja, como seres que possuem singularidades, personalidades, gostos, pensamentos, enfim, todas as características relativas às individualidades, mesmo dentro de um grupo, que na maioria das vezes é heterogêneo. Deste modo, o conhecimento dos professores sobre seus alunos deve estar impregnado de "sensibilidade e de discernimento a fim de evitar as generalizações excessivas e de afogar a percepção que ele tem dos indivíduos em um agregado indistinto e pouco fértil para a adaptação de suas ações" (TARDIF, 2000, p. 17). Assim sendo,

> Esse fenômeno da individualidade está no cerne do trabalho dos professores, pois, embora eles trabalhem com grupos de alunos, devem atingir os indivíduos que os compõem, pois são os indivíduos que aprendem. Do ponto de vista epistemológico, essa situação é muito interessante. É ela que orienta a existência, no professor, de uma disposição para conhecer e para compreender os alunos em suas particularidades individuais e situacionais, bem como em sua evolução a médio prazo no contexto da sala de aula. Ao invés de se centrar nos fenômenos que possibilitam o acúmulo de conhecimentos de ordem geral, como ocorre com a construção de saberes codificados sobre os alunos (TARDIF, 2000, p. 17).

Para o trabalho docente que se dará ao longo de um ano letivo, no objetivo de se desenvolver um programa de ensino, percebe-se que o professor precisa "mobilizar um vasto cabedal de saberes e de habilidades, porque sua ação é orientada por diferentes objetivos" (TARDIF, 2000, p. 15), sejam eles ligados a motivar a aprendizagem dos alunos; objetivos sociais ligados a interação e convívio disciplinar por meio da gestão das relações interpessoais na turma, bem como objetivos cognitivos ligados à aprendizagem da matéria ensinada, entre outros, ligados ao projeto educacional da escola, aos projetos da rede de ensino; as expectativas da comunidade escolar, entre outros.

Nessa direção, ele explica:

> Usando as palavras de Giddens (1987), poderíamos falar aqui de "contextualidade" dos saberes profissionais. Ora, no ensino, esse fenômeno é de suma importância, pois as situações de trabalho colocam na presença uns dos outros seres humanos que devem negociar e compreender juntos o significado de seu trabalho coletivo. Essa compreensão comum supõe que os significados atribuídos pelos professores e pelos alunos às situações de ensino sejam elaborados e partilhados dentro dessas próprias situações; noutras palavras, eles estão ancorados, situados nas situações que ajudam a definir. São esses fenômenos de ancoragem que levam hoje, depois de Lave (1988; 1991, 1993), muitos pesquisadores a se interessarem pela cognição situada, pela aprendizagem contextualizada, onde os saberes são construídos pelos atores em função dos contextos de trabalho. (TARDIF, 2000, p. 16)

Neste sentido mencionado por Tardif (2000) a respeito dos saberes contextualizados no trabalho, o pesquisador destaca que os saberes profissionais dos professores são personalizados e situados**,** isto é, "construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é em relação a essa situação particular que eles ganham sentido" (TARDIF, 2000, p. 16). Em outras palavras, o que Tardif (2000) que dizer é que os saberes profissionais estão "encravados, embutidos, encerrados em uma situação de trabalho à qual devem atender" (p. 16) as demandas imediatas dos professores, sendo, portanto, diferentes dos conhecimentos universitários que são construídos e utilizados em função de seu potencial de transferência e de generalização.

Por fim, consideramos importante destacar o que Tardif (2014) aponta para mudanças importantes relativas à formação docente propondo três importantes considerações: 1ª – reconhecer que os professores são sujeitos de conhecimento e, portanto, "deveriam ter o direito de dizer algo a respeito da sua própria formação profissional" (p. 240), ou seja, os saberes produzidos pelos professores por meio do trabalho lhes proporcionam competências para atuar na formação docente, permitindo-os controlá-las, e ter o poder e o direito de determinar seus conteúdos e formas, além de possibilitar que os professores atuem na formação de seus pares; 2ª – "o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos, será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos dos práticos dentro do próprio currículo" a respeito da formação docente, de modo que a prática assuma um maior valor simbólico e de uso; 3ª – uma lógica de formação profissional baseada na análise das práticas, das tarefas e dos

conhecimentos dos professores de profissão, levando em consideração o trabalho reflexivo e analítico como forma de pensar em estratégias para sanar as dificuldades da ação pedagógica.

Finalmente, desta maneira, os saberes docentes podem assumir maior *valor* (de uso e/ou simbólico) em função do contexto de formação em que são mobilizados. No caso focalizado nesta pesquisa, esses saberes podem ser considerados como capitais (na perspectiva bourdieusiana) nas relações estabelecidas em torno das disputas do campo da formação docente.

3. OPÇÕES METODOLÓGICAS PARA A REUNIÃO E ANÁLISE DE DADOS

Esta pesquisa, de natureza qualitativa segundo a perspectiva de Godoy (1995, p. 21), demonstra que algumas características básicas que identificam os estudos “qualitativos” se devem ao fato de “um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada”. Ainda segundo o autor, “o pesquisador vai a campo buscando “captar" o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes” (p. 21). A partir desse estudo no campo, de maneira empírica, uma série de dados são coletados e analisados a fim de se compreender a dinâmica dos fenômenos em investigação.

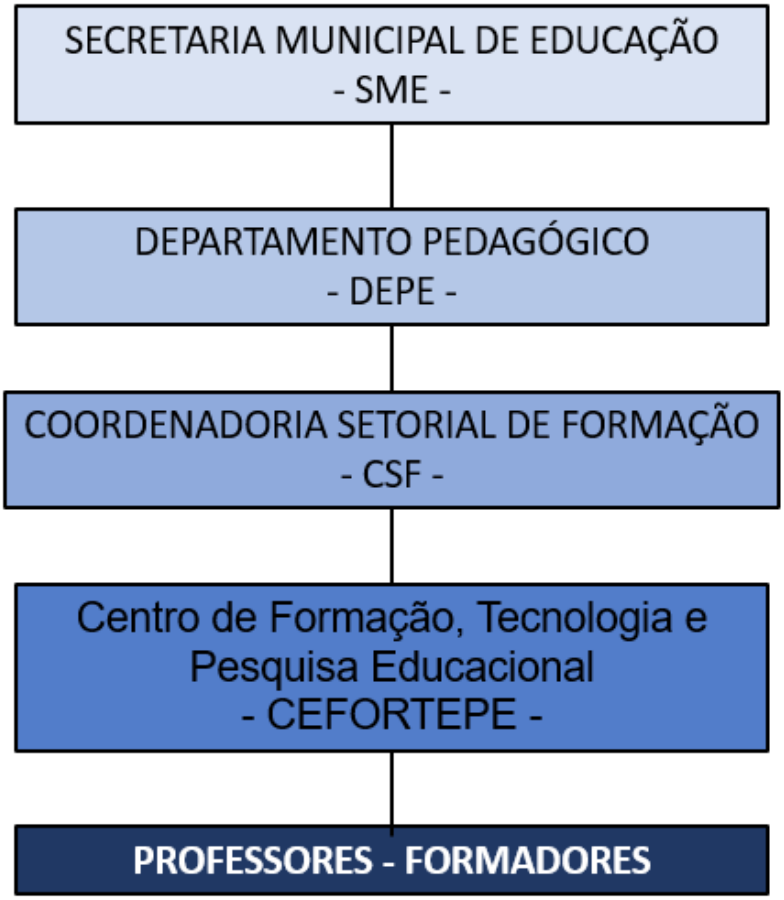
Além de ser uma pesquisa qualitativa, ela se caracteriza por ser uma pesquisa exploratória. Segundo Gil (2002)

> Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que "estimulem a compreensão" (Selltiz et al., 1967, p. 63). (GIL, 2002, p. 41)

Esta pesquisa, portanto, se caracteriza por seu caráter exploratório a fim de descobrir elementos ligados às práticas formativas desenvolvidas por professores da Educação Básica. Deste modo, a pesquisa está baseada em três principais procedimentos para a reunião de dados: a análise documental; a realização de entrevistas semiestruturadas com professores-formadores e a observação participante de situações formativas, empreendidas no âmbito de um programa de formação continuada docente desenvolvido em um município de grande porte do interior do Estado de São Paulo.

Tal programa foi implementado pela Secretaria Municipal de Educação - SME, vinculado ao Departamento Pedagógico (DEPE) por meio da Coordenadoria Setorial de Formação (CSF) que oferece cursos de formação continuada aos profissionais da educação da rede municipal, conforme organizado na figura 01. Os cursos oferecidos por eles podem ocorrer de maneira centralizada no Centro de Formação ou de forma descentralizada nas próprias escolas, ou ainda, nos Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (Naeds). Por meio desse programa são oferecidas diversas modalidades formativas - cursos, grupos de estudos, grupos de formação, grupos de trabalho - ministradas, organizadas e coordenadas por professores-formadores, ligados ao magistério público municipal.

Figura 01: Organograma da estrutura da formação continuada na rede municipal



Fonte: Organizado pelo pesquisador Budin, 2023.

A seguir serão mais bem delineados os procedimentos metodológicos empreendidos em cada uma das estratégias assumidas para a coleta e análise dos dados.

3.1. *A análise documental*

Para esta pesquisa de doutorado optou-se por iniciar a investigação a respeito do trabalho dos professores-formadores na referida modalidade de formação continuada por meio da averiguação dos documentos que pudessem apresentar a concepção de formação continuada, bem como a respeito da função desempenhada pelo professor-formador.

Para tanto, considerou-se fazer uma busca no Diário Oficial do município por publicações que apresentassem legislações, portarias, comunicados, entre outros documentos, que apontassem para os objetivos da pesquisa. Posteriormente, foi acessada também a biblioteca jurídica da prefeitura municipal a fim de identificar outros documentos.

Segundo Gil (2002, p. 46) a pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. O autor destaca que “os documentos constituem uma fonte rica e estável de dados”, além de existirem ao longo do tempo, o que os torna “a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica”. Como era uma das intenções da pesquisa identificar quando teria se iniciado a formação continuada no município e qual a concepção que se tinha de formação para os professores em determinada época, fazer o levantamento histórico por meio dos documentos tornou-se primordial.

Outra vantagem da análise documental apontada por Gil (2002), refere-se ao seu custo, uma vez que esses documentos são de domínio público e hoje, com o uso da tecnologia da informação, os documentos oficiais estão disponíveis em sites públicos e basta apenas o acesso à Internet. Além disso, “a análise dos documentos, em muitos

casos, além da capacidade do pesquisador, exige apenas disponibilidade de tempo, o custo da pesquisa torna-se significativamente baixo, quando comparado com o de outras pesquisas" (GIL, 2002, p. 46). Isso acaba por facilitar o acesso aos dados e, portanto, o custo baixo se apresenta como uma fonte de fácil acessibilidade.

Mais uma vantagem da pesquisa documental é não exigir contato com os sujeitos da pesquisa. Uma das prerrogativas da pesquisa era reconhecer que concepções de formação continuada eram publicadas oficialmente pelo Poder Público municipal, e, deste modo, a investigação por meio da análise documental colaborou para que a informação não fosse prejudicada por circunstâncias que envolvessem contato com sujeitos (GIL, 2002).

Por fim, o objetivo de se utilizar a análise documental foi identificar quais modalidades são fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação – SME, bem como compreender como se dá o acesso às ações formativas. Além disso, também foi pertinente localizar o que os documentos revelavam sobre os afazeres dos professores-formadores, quais tarefas caberiam a este agente formador, como se configura seu trabalho, qual a relação estabelecida entre o trabalho docente e a atividade formativa. Deste modo, a análise documental tornou-se uma ferramenta importante para identificar as perspectivas acerca da formação continuada e como o professor se torna formador de seus pares naquele contexto.

3.2. *A entrevista semiestruturada*

Uma importante ferramenta de levantamento de dados para esta pesquisa foram as entrevistas semiestruturadas. Segundo Triviños (1987, p. 146) essa forma de entrevista "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", pois o pesquisador pode se apoiar nas

respostas dadas pelos entrevistados e formular outras questões pertinentes e contextualizadas.

Triviños (1987) define a entrevista semiestruturada como,

> [...] 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. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (p.146)

Triviños (1987) destaca que um desafio para as entrevistas semiestruturadas diz respeito à "busca do informante adequado" (p. 143), afinal não é qualquer pessoa que pode ser útil no fornecimento das informações. Escolher os sujeitos que mais se aproximam e possam contribuir com a pesquisa não é tarefa fácil. Muitas vezes o pesquisador é obrigado a fazer uma sondagem inicial com alguns sujeitos envolvidos, ou até mesmo "processos de ensaio e erros reiteradas vezes antes de encontrar as pessoas adequadas para atingir os objetivos pensados" (p. 143). Além disso, o autor menciona que a quantidade de informantes pode reduzir ao longo desenvolvimento das entrevistas, por variados fatores (falta de tempo, desinteresse, descompromisso, medo, receio, vergonha, timidez, entre outros), e o pesquisador precisa buscar novos sujeitos para entrevistar, o que pode gerar problemas e frustrações que o investigador precisa resolver em tempo hábil.

Deste modo, para amenizar estas dificuldades, o pesquisador deve "realizar uma série de atividades preliminares tendentes a esclarecer sua visão de cada um de seus possíveis informantes" (TRIVIÑOS, 1987, p. 144). Isso quer dizer que ele precisa inicialmente estabelecer contatos, mesmo que informais, com o maior número possível de pessoas que estão envolvidas no objeto social de interesse. Triviños (1987) esclarece que esses procedimentos ocorrem principalmente quando se tem a entrevista como *técnica de coleta de informações*. Ele também destaca que o pesquisador nunca terá informantes ideais, não importa a maneira que se busque, e que a entrevista não é o

único meio de levantar dados e informações relevantes para a pesquisa, pois segundo o autor “devemos lembrar que a entrevista é um dos recursos que emprega o pesquisador qualitativo no estudo de um fenômeno social” (TRIVIÑOS, 1987, p. 144). Portanto, para se ter um bom desempenho no levantamento de dados por meio da entrevista, os sujeitos entrevistados devem ser bem selecionados e analisados de maneira que eles possam contribuir para os resultados esperados.

Para tanto, foram escolhidos como sujeitos a serem entrevistados cinco professores-formadores que atuam ou já atuaram por um certo tempo como formadores de professores em modalidades de formação continuada na já referida rede pública municipal de ensino. O objetivo das entrevistas foi identificar como os professores-formadores realizavam seus trabalhos e quais os saberes eram mobilizados para formar outros professores; bem como de que maneira esses professores-formadores se desenvolveram profissionalmente desempenhando uma nova atividade, não sendo aquela relativa ao trabalho direto com alunos.

Desta forma, a seleção dos professores-formadores a serem entrevistados não foi ao acaso ou aleatória. Os critérios de inclusão para a entrevista foram: a necessidade de todos informantes pertencerem ao quadro do funcionalismo público municipal, vinculados como professores concursados e efetivos à Secretaria Municipal de Educação, e que desenvolvessem atividades formativas como professores-formadores pelo período de no mínimo cinco anos. Esse critério se deve ao fato dos interesses da pesquisa sobre: identificar a maneira que esses professores se tornaram formadores, como este vínculo aparece junto ao departamento responsável pela formação continuada e, principalmente, reconhecer como os professores se desenvolveram profissionalmente enquanto formadores de professores. E como critério de exclusão: qualquer outra pessoa que não atenda o objetivo da pesquisa, portanto, que não seja professor efetivo da rede municipal em questão e que não desenvolva uma atividade formativa como formador.

De acordo com Triviños (1987), em todos os grupos sociais existem posicionamentos e interesses políticos diferenciados. No nosso caso, podendo haver uma gama de interpretações e concepções de ensino e formação docente variadas e que não são compatíveis com a do pesquisador. No entanto, o autor destaca que é preciso

“permanecer longe de qualquer tipo de rivalidade para alcançar determinadas hierarquias, ainda que o cientista se sinta politicamente vinculado ou identificado a agrupações específicas que existam na comunidade” (p. 141).

O pesquisador deve, portanto, buscar os sujeitos de seu interesse, mas sem demonstrar seu posicionamento antecipadamente, de forma a não influenciar na disposição de seus informantes a participar, ou mesmo que eles alterem suas respostas, na intenção de fornecer dados que o pesquisador deseja ouvir. “Por isso, suas atitudes e comportamentos são rigorosamente avaliados, buscando neles qualquer sinal de desvio que possa ser considerado como uma manifestação negativa de sua evidência de ser neutra” (TRIVIÑOS, 1987, p. 141), ou seja, embora para o próprio Triviños a ideia de neutralidade científica não exista, o posicionamento político e social não deve estar à frente do objetivo da pesquisa, é preciso buscar a imparcialidade.

Triviños (1987) menciona que é mais “tranquilo” para o entrevistador quando se trata de pessoas do seu campo de atuação profissional (colegas de profissão) ou mesmo quando possuem algum grau de conhecimento pessoal dos sujeitos entrevistados. Mas, ao mesmo tempo, é importante salientar que o pesquisador (ainda que pertença à mesma área dos sujeitos envolvidos na pesquisa) enfrenta uma realidade, uma situação específica, desconhecida para ele, e da qual precisa tomar consciência em suas características principais se deseja realizar um trabalho científico, portanto, entrar no campo de atuação dos agentes informantes, penetrar sobre os traços essenciais de seus trabalhos é uma tarefa delicada e cuidadosa (TRIVIÑOS, 1987).

Ao levar em consideração as características apontadas até aqui, selecionou-se qual seria o primeiro sujeito a ser entrevistado. O nome dessa pessoa apareceu de forma inesperada, mas não ao acaso. Durante a pesquisa de mestrado realizado por este pesquisador (entre 2012 e 2014), o objetivo era identificar os papéis desempenhados por professores como formadores de seus pares e o lugar que esses professores poderiam ocupar no campo da formação docente, tendo como referência Grupos de Formação continuada por componente curricular (GFs). Diante deste objetivo, todas as pessoas que foram entrevistadas para aquela pesquisa destacaram uma pessoa a qual deveria ser consultada. Uma das frases era: *“se você quer saber sobre a formação continuada da*

rede municipal tem que falar com a (nome da professora-formadora), ela está aqui há anos, e conhece tudo da formação, inclusive é formadora há muito tempo". E foram justamente afirmações como esta que despertaram o interesse em descobrir e identificar quais professores desenvolveram uma certa "carreira como formador" na referida rede de ensino; se havia mais pessoas, além dessa professora, que teriam desempenhado papel tão importante e representativo.

A partir de então, o caminho foi entrar em contato com aquela professora e estabelecer os primeiros passos de aproximação e convidá-la para participar da pesquisa de doutorado, de modo a contribuir para os estudos no campo da formação docente.

Para iniciar a entrevista, de acordo com Triviños (1987), os primeiros passos são o que ele chama de "fases prévias informais" (p. 147). Segundo o autor, se o pesquisador deseja descobrir informações por meio de entrevistas ou pesquisa participante, ele deverá falar com as autoridades, buscar obter informações sobre os sujeitos em geral, principalmente, em relação aos seus trabalhos (horários, locais, deslocamentos, etc.) e realizar visitas que permitam identificar e conhecer os sujeitos de interesse, "depois de todas as conversas familiares com indivíduos do grupo social, o pesquisador se tornará mais ou menos conhecido por todos" (p. 147), de modo que "sua figura será relativamente familiar, ainda que só alguns saibam o que está pretendendo" (TRIVIÑOS, 1987, p. 147).

E foi desta maneira que aconteceram as primeiras aproximações. O pesquisador conversou com as pessoas responsáveis pela coordenação dos projetos de formação continuada da rede, com o intuito de apresentar sua pesquisa e reconhecer se necessitava de alguma autorização especial para realizá-la, além do próprio consentimento das pessoas que seriam participantes.

Assim sendo, o pesquisador falou previamente com a coordenadoria responsável pela formação continuada no município e apresentou o objetivo da pesquisa e o ele que precisaria saber a respeito de possíveis outros agentes a serem entrevistados, além de, se a referida rede de ensino estaria aberta e disposta a colaborar com a pesquisa. De acordo com Triviños (1987) esta sondagem inicial é uma estratégia importante, pois se trata de uma etapa de um processo desenvolvido preliminarmente, na qual o pesquisador

“terá conhecido pessoas e terá selecionado seus possíveis informantes” (p. 147). Desta maneira, o pesquisador poderá dar início à sua investigação de maneira mais sistemática, segundo os protocolos éticos de pesquisa.

Com isso, conseguiu-se o contato com a professora-formadora que seria a primeira entrevistada e, consequentemente, a entrada nesse campo a respeito dos professores atuantes como formadores. O primeiro contato se deu via telefone, para poder então marcar um encontro no próprio centro de formação de professores onde ela realiza seu trabalho como formadora.

O primeiro encontro ocorreu de maneira informal na intenção de apresentar os objetivos da entrevista e da pesquisa. Conforme Triviños (1987, p. 148), o “entrevistado deve saber, em geral, o que é que se deseja dele e qual pode ser sua contribuição para o esclarecimento da situação que interessa”, ou seja, esse encontro deve acontecer de forma amigável e familiar, de modo que o “investigador seja o mais explícito possível em relação à ideia do projeto que o anima” (p. 148), afinal, provavelmente o informante fará perguntas ao pesquisador sobre os objetivos pretendidos antes de aceitar uma entrevista formal, com registros, e a divulgação do teor dessas conversas (TRIVIÑOS, 1987).

Desta maneira, no primeiro encontro o pesquisador apresentou-se e juntamente mencionou quais eram os objetivos e quais seriam os procedimentos metodológicos da pesquisa. Destacou também que seriam necessárias informações de outros agentes professores-formadores e que necessitaria da ajuda e apoio da professora-formadora, de modo que ela pensasse em alguns nomes de pessoas que considerasse importantes para contribuir com a pesquisa, e que tivessem o mesmo perfil que ela, ou seja, que já tivessem desenvolvido uma “carreira de formador” dentro da rede municipal, tendo como critério inicial que fossem professores da rede municipal que tivessem pelo menos cinco anos de atuação como formadores, e que ao mesmo tempo, fossem reconhecidos pelos pares como bons formadores de professores.

Neste primeiro encontro informal explicou-se que a entrevista formal só poderia ocorrer após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética pela Universidade, e que a pesquisa também previa uma participação nos momentos formativos por meio de uma

observação participante. Questionou-se se ela estaria disposta a ceder seu espaço e tempo para a entrada do pesquisador em alguma atividade formativa que ela viesse a oferecer. A resposta da professora-formadora foi positiva, mas ela precisava consultar os demais professores participantes do seu curso sobre a presença do pesquisador, além de se disponibilizar a responder as perguntas dirigidas a ela, e que pensaria em mais sujeitos que pudessem participar da pesquisa.

Na semana seguinte ao encontro informal, houve a aprovação pelo Comitê de Ética (CAAE: 86766418.1.0000.5465, comprovante: 030138/2018) e a pesquisa em campo foi autorizada. A partir de então, estabeleceu-se os horários e locais possíveis para a entrevista formal e a partir desta, definiu-se como seria a participação do pesquisador no curso de formação continuada a fim de desenvolver a observação participante. Essa questão de definição dos horários, fixação do local e esclarecimentos da pesquisa como objetivos, duração prevista e gravações, segundo Triviños (1987, p. 149), “significa um respeito pelas atividades do informante e, nesta fase, um encaminhamento normal da pesquisa”, ao mesmo tempo em que o autor esclarece que a rigidez absoluta na exatidão na realização dos encontros não existe, tanto de uma parte como de outra, mas que isso é possível sanar e encontrar outras saídas, uma vez que se estabelece a reciprocidade.

A primeira entrevista ocorreu com a definição do local e horário escolhidos pela professora-formadora: o local dos encontros de formação – o Centro de Formação, e o horário foi combinado uma hora e meia antes do início do curso. O pesquisador esteve presente conforme o combinado, fez a leitura do Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) do comitê de ética e pediu a anuência da participante por meio da assinatura do documento em duas vias. Deu-se seguimento a entrevista, reiterando que ela seguiria um roteiro pré-desenvolvido, mas que outras perguntas poderiam ser feitas para esclarecimentos mediante as respostas da entrevistada, que contaria de um caderno de anotações das respostas, e ainda, que a entrevista seria gravada em forma de áudio e depois seria realizada sua transcrição.

De acordo com Triviños (1987), os acordos preestabelecidos (como o horário, local e registro) entre o entrevistador e o entrevistado são pontos muito importantes para recolher as informações.

> O investigador tem várias alternativas. Pode optar por ir anotando o desenvolvimento da entrevista, escrevendo só as ideias principais ou procurando reter tudo na memória para, imediatamente depois de terminada a conversação, reelaborá-la e analisá-la. Ou também pode decidir por gravar as entrevistas. Neste caso, elas devem ser, em seguida, transcritas e estudadas. Qualquer dos dois caminhos que tem o pesquisador deve ter a aprovação do informante (p. 149)

Triviños (1987) recomenda “a gravação da entrevista, ainda que seja cansativa sua transcrição” (p. 149), pois “a gravação permite contar com todo o material fornecido pelo informante” (p. 149), além disso, os informantes podem se recordar de situações, podem pedir para interromper a gravação, podem pedir para escutar o que foi dito para retomarem seu pensamento, enfim, ela permite a pausa e a retomada da entrevista. Para o pesquisador também é muito importante, pois ao escutar novamente a entrevista podem suscitar observações ao conteúdo de sua entrevista, reelaborar questões e ainda fazer outras perguntas mais pertinentes, podendo constituir um material para a segunda entrevista e assim sucessivamente (TRIVIÑOS, 1987).

Seguindo as indicações de Triviños, a primeira e as demais entrevistas tiveram os mesmos procedimentos: contato inicial com os professores-formadores por meio do telefone ou e-mail, definição do local e horário das entrevistas, e nos encontros, leitura e esclarecimentos do termo de consentimento e quaisquer dúvidas a respeito da pesquisa.

Um ponto que merece ser destacado foi como se desenvolveu a primeira entrevista com a professora-formadora. O tempo previsto de uma hora e meia foi insuficiente. A entrevistada mostrou-se muito empolgada para oferecer diversas informações, que inclusive ultrapassaram os objetivos mais diretos da investigação. No entanto, o pesquisador não a interrompeu, buscando deixá-la à vontade para falar, podendo se expressar de modo a rememorar o início do seu trabalho como formadora,

para que, deste modo, ela pudesse contribuir com detalhes em relação ao seu trabalho como professora e como formadora.

Esse momento foi muito significativo para a pesquisa, afinal a professora-formadora estava disposta a colaborar e, portanto, o pesquisador propôs outros três momentos de entrevistas, duas no decorrer das observações participantes e uma ao final do curso de formação. Tinha-se em vista poder reelaborar as questões do roteiro, de forma a serem mais pertinentes com o que era observado e anotado ao longo da observação do curso de formação.

Segundo Triviños (1987)

> Quando se tem alcançado esse nível de simpatia recíproca, de confiança mútua, entre informante e pesquisador, podemos dizer que os dados fornecidos pelo entrevistado são vitais para a pesquisa, porque o informante marca sua presença também com verdadeiro interesse, isto é, está participando ativamente no desenrolar da investigação (p. 150).

Essa característica do interesse da formadora em participar da pesquisa foi ficando cada vez mais evidente a cada encontro do curso de formação por ela oferecido e a cada entrevista realizada. Assim sendo, as demais entrevistas com a professora-formadora também seguiram o mesmo formato; definia-se o local, data e horário (sempre no centro de formação, uma hora antes do encontro formativo). Este modelo possibilitou que a informante se expressasse cada vez mais com propriedade a respeito do seu trabalho como formadora, pois segundo Triviños (1987, p. 146), “os sujeitos, individualmente, poderão ser submetidos a várias entrevistas, não só com o intuito de obter o máximo de informações, mas também para avaliar as variações das respostas em diferentes momentos.” Desta forma, acreditou-se que a entrevista com a professora-formadora teve uma ascendência, na medida que ela compreendia e incorporava os objetivos da pesquisa.

Segundo Triviños (1987, p. 147), o “entrevistador nunca deve permitir que o informante fique calado ou que a entrevista chegue a um ponto morto”, é importante que o entrevistador estimule a participação do entrevistado e tente extrair o máximo de

informações, mesmo que haja os "silêncios produtivos" que acontecem em todo tipo de conversa e muito mais numa entrevista que se faz com objetivos científicos, pois há situações que o investigador faz perguntas que exigem do indivíduo e uma pausa para refletir e buscar as ideias e respostas mais precisas e convenientes.

Tendo em vista essas considerações de ordem metodológica, as entrevistas desta pesquisa foram realizadas com cinco professores-formadores, no próprio ambiente de trabalho (no Centro de Formação Continuada ou, ainda, nas respectivas escolas dos professores-formadores, conforme solicitado pelos próprios entrevistados, de forma que eles se sentissem mais confortáveis e seguros). Acreditamos que as entrevistas em locais institucionais, como o ambiente de trabalho dos entrevistados, podem acarretar narrativas mais ligadas ao caráter profissional, e menos informais, como as realizadas em outros locais.

De um modo geral, as entrevistas seguiram um roteiro pré-elaborado, no qual foram abordados diversos aspectos atrelados ao trabalho dos professores como formadores: quando e como assumiram essa função, seus objetivos, o modo como elaboram e realizam seu trabalho, suas expectativas com o grupo e com sua atuação, a importância desse papel formativo, seu vínculo empregatício, os incentivos dados a este trabalho (formação, remuneração, *status* profissional) e, principalmente, a interface com a sala de aula (se este trabalho se dá em concomitância ao trabalho docente). Além disso, outras questões que foram recorrentes de acordo com as respostas dos formadores também serão realizadas.

As entrevistas foram gravadas em áudio para posterior transcrição, além de anotações em um caderno de campo, mediante a autorização dos professores-formadores ao assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - que se encontra em anexo, de modo que ficou a critério de cada professor-formador autorizar a gravação da entrevista. É importante destacar que as gravações foram transcritas de maneira literal e integral para possibilitar as análises quanto ao seu conteúdo e, além disso, foram aprovadas pelos entrevistados. Ressalta-se que, além da gravação, as entrevistas foram acompanhadas com um caderno de anotações, constando o roteiro com as perguntas semiestruturadas, de modo a registrar as respostas e expressões dos

entrevistados. Este caderno de campo é um instrumento importante, principalmente no caso de os entrevistados negarem a gravação da entrevista. Conforme Triviños (1987, p, 147), “a entrevista gravada é acompanhada de anotações gerais sobre atitudes ou comportamentos do entrevistado, pode contribuir melhor ainda aos esclarecimentos que persegue o cientista”. Triviños (1987) destaca que é a partir da escrita que a entrevista será analisada, portanto, é imprescindível que o pesquisar escreva, anote, desenhe, faça rascunhos, esquemas de todo o conteúdo e forma que está se dando a entrevista.

Por fim, se esclarece como se deu a escolha e seleção dos demais agentes (os professores-formadores) que foram entrevistados. Como já mencionado, optou-se por entrevistas individualizadas e de acordo com o informado pelos agentes, no horário e local por eles escolhidos.

Como já destacado desde o início, na primeira conversa com a professora-formadora foi pedido que ela pensasse em pessoas que pudessem colaborar com a pesquisa e que tivessem um mesmo perfil que o dela, e que fossem considerados pelos seus pares como bons formadores. Essa metodologia de indicações dos sujeitos pode ser descrita pela amostragem de “bola de neve” (VINUTO, 2014).

A realização da amostragem em “bola de neve” se desenvolve da seguinte forma:

> Para o pontapé inicial, lança-se mão de documentos e/ou informantes-chaves, nomeados como *sementes*, a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral. Isso acontece porque uma amostra probabilística inicial é impossível ou impraticável, e assim as sementes ajudam o pesquisador a iniciar seus contatos e a tatear o grupo a ser pesquisado. Em seguida, solicita-se que as pessoas indicadas pelas sementes indiquem novos contatos com as características desejadas, a partir de sua própria rede pessoal, e assim sucessivamente e, dessa forma, o quadro de amostragem pode crescer a cada entrevista, caso seja do interesse do pesquisador (VINUTO, 2014, p. 203).

Desta forma, os demais professores-formadores entrevistados nesta pesquisa seguiram esta perspectiva. Primeiramente, chegou-se até a professora-formadora

(principal agente desta pesquisa) e depois seguiu-se identificando outros professores-formadores que foram indicados por ela, e/ou por seus indicados, sucessivamente. Desta maneira, a amostragem em bola de neve se mostrou eficaz como um processo de permanente coleta de informações, na qual os entrevistados se aproveitam de suas redes de contato e fornecem ao pesquisador sujeitos com potencial de informações (VINUTO, 2014).

Utiliza-se, principalmente, a amostragem de bola de para fins exploratórios, a partir três objetivos:

> Desejo de melhor compreensão sobre um tema, testar a viabilidade de realização de um estudo mais amplo, e desenvolver os métodos a serem empregados em todos os estudos ou fases subsequentes. É importante ressaltar que a amostragem em bola de neve não é um método autônomo, no qual a partir do momento em que as sementes indicam nomes, a rede de entrevistados aumenta por si mesma. Isso não ocorre pelos mais variados motivos, sendo um deles o fato de os entrevistados não serem procurados ao acaso, mas a partir de características específicas que devem ser verificadas a cada momento. Além disso, as pessoas indicadas não necessariamente aceitarão fazer parte da pesquisa, o que também pode prejudicar o aumento da rede de contatos para a pesquisa (VINUTO, 2014, p. 205).

Diante do fato que essa rede de contatos para a pesquisa não aumentou espontaneamente, mais uma vez fica evidenciada o papel do pesquisador em selecionar e contactar os sujeitos que deseja investigar. As indicações e até mesmo as apresentações podem ser feitas pelas sementes, mas cabe ao pesquisador a tarefa de convencer os informantes a participar das entrevistas e fornecer as informações necessárias. Segundo Vinuto (2014), isso demonstra “a importância de se obter apoio de indivíduos já inseridas no grupo a ser estudado a fim de aumentar a rede de contatos inicial” (p. 205), o que se verifica, principalmente, em pesquisas nas quais não se sabe muito bem quem são os sujeitos mais interessantes a serem abordados. Portanto, esse modelo de amostragem se mostrou interessante para esta pesquisa.

Vinuto (2014) destaca que a vantagem dessa forma de amostragem “é o fato de os entrevistados serem recrutados a partir da relação pessoal das pessoas dispostas a

indicar contatos, o que pode emprestar confiabilidade ao entrevistador” (p. 208). Isso, de fato, proporcionou que os entrevistados, enquanto professores da rede municipal, se identificassem com o pesquisador por ser também um professor da referida rede, e, deste modo, estabelecessem uma relação de cumplicidade e de entendimento dos temas que eram discutidos ao longo das entrevistas.

Deste modo, a amostragem em bola de neve possibilita minimizar um dilema ético: a negação ao pedido de colaboração com a pesquisa, afinal, mediante o contato do intermediador e as devidas apresentações do pesquisador, a probabilidade da participação aumenta, além da confiança em divulgar as informações (VINUTO, 2014). A partir disso, o principal motivo pelo qual a amostragem em bola de neve se mostrou útil neste momento da pesquisa foi a necessidade de conseguir contatos que aceitassem conceder entrevistas que falassem diretamente dos programas de formação continuada oferecidos pela rede municipal, dos quais muitos participaram da elaboração e implementação das políticas públicas de formação docente, de modo a atribuir um significado na atividade de formador.

Destaca-se que, mesmo com todos esses cuidados, além do fato do pesquisador ser apresentado por alguém da rede pessoal dos profissionais em questão, foi difícil localizar os sujeitos que atendessem às expectativas da pesquisa. Acreditou-se que poderia haver constrangimentos institucionais, um receio de falar das características da própria rede de ensino, e/ou a dificuldade em acessar pessoas dispostas a conversar sobre sua prática profissional, pois “são comuns as tensões em publicitar dados, compreendidos muitas vezes enquanto segredos, já que ao mesmo tempo em que há o direito à informação, há também o direito à privacidade e à segurança” (VINUTO, 2014, p. 213).

Deve-se salientar que, mesmo com as dificuldades, conseguiu-se realizar cinco entrevistas semiestruturadas com os professores-formadores que aceitaram o convite, a partir do objetivo que era reconhecer o trabalho feito por eles, a fim de identificar todos os esforços despendidos para realizarem tais atividades formativas. Deste modo, os cinco professores-formadores entrevistados foram:

1 – Formadora do curso de Francês (professora-formadora A);

2 – Formadora do Grupo de Estudos de Matemática (professora-formadora B);

3 – Formador responsável pelo projeto “Mais Educação” (professor-formador C);

4 – Formadora do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC - (professora-formadora D);

5 – Formadora do curso de Espanhol (professora-formadora E).

Para encerrar esse momento de descrição da metodologia empregada nas entrevistas semiestruturadas a partir da amostragem em bola de neve, destaca-se que ela se trata de uma ferramenta, num contexto maior de trabalho, que pode auxiliar o pesquisador, mas que depende necessariamente da boa execução das outras fases da pesquisa (VINUTO, 2014), sendo que devemos identificar os saberes que os professores-formadores se valem em seus trabalhos na formação tanto nas entrevistas como em outras formas de pesquisa, seja por meio da análise documental, ou por meio da observação participante.

É importante destacar que em todos os contatos estabelecidos com os entrevistados sempre foi esclarecido a utilização das informações estritamente para os fins da pesquisa em questão, além de que seria garantido a discrição e o anonimato das pessoas, sendo identificados apenas como o curso de formação oferecidos por eles, em comum acordo com os professores-formadores. Além disso, foi prometida uma cópia da versão final da tese a todos aqueles que concederam entrevistas, a fim de abrir espaço para a valorização e o incentivo da participação e do reconhecimento do próprio trabalho do professor-formador para a rede de ensino.

Por fim, selecionou-se então a entrevista semiestruturada como uma das principais ferramentas metodológicas para esta pesquisa, por considerar que ela mantém o rigor da presença consciente e atuante do pesquisador por meio de um roteiro pré-definido e aprovado pelo comitê de ética e, ao mesmo tempo, permite a relevância de intervenção do pesquisador na situação da entrevista, quando emerge um dado que

precisa ser mais aprofundado. Este traço da entrevista semiestruturada, segundo Triviños (1987, p. 152), “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.” Desta forma, é por meio dessas leituras, análises e interpretações que os instrumentos de coleta de dados são a "teoria em ação" que apoia e sustenta a visão do pesquisador (TRIVIÑOS, 1987).

3.3. *A observação participante*

Outro recurso metodológico empregado foi a observação participante em uma das modalidades formativas oferecidas pela rede de ensino. A intenção da observação foi de identificar as atitudes, ações, propostas de trabalho e o desempenho na atividade formativa, ou seja, verificar como o professor-formador mobilizou seus saberes para a formação continuada docente. Destaca-se que essas observações não foram de caráter interventivo, afinal, apreciou-se apenas o trabalho do professor como formador.

> A observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo (GIL, 2008, p. 104).

De acordo com Gil (2008), este tipo de observação apresenta algumas vantagens como: “facilita o rápido acesso a dados sobre situações habituais em que os membros das comunidades se encontram envolvidos”, e “possibilita captar as palavras de esclarecimento que acompanham o comportamento dos observados” (p. 105). Deste modo, poderemos levantar alguns questionamentos a respeito do trabalho do professor-formador.

Assim sendo, nesta perspectiva do trabalho investigativo por meio da observação participante, fez-se por meio do acompanhamento sistemático da atuação de um dos professores-formadores, a fim de identificar suas atitudes, ações, propostas de trabalho e o desempenho na atividade formativa, ou seja, identificar aspectos relativos aos saberes mobilizados na formação docente. Essas observações não foram de caráter interventivo e seu foco foi observar a atuação do professor-formador e não dos professores cursistas participantes da formação continuada, porém eles foram devidamente informados sobre esta pesquisa e consultados sobre a minha presença nos encontros de formação.

Entre os cinco professores-formadores entrevistados, a primeira professora-formadora foi uma indicação que surgiu durante a pesquisa de mestrado desenvolvida por este pesquisador (BUDIN, 2014). Deste modo, verificou-se o interesse e a disponibilidade da professora, e esclareceu-se como seria a observação de seu trabalho durante a formação.

Diante do aceite da professora-formadora, acompanhou-se o trabalho desenvolvido por ela ao longo de um semestre do curso de francês para os professores da rede municipal como uma modalidade de formação continuada, na qual ocorreu a observação participante. Destacamos que esses encontros de formação foram semanais, com duração em média de 3 horas, perfazendo em média um total de 16 encontros, sendo quatro encontros mensais, ao longo de cinco meses no segundo semestre de 2019 (entre agosto e dezembro).

A observação participante ocorreu da seguinte maneira: o pesquisador foi inserido no grupo do curso de formação em língua francesa. Ele se colocava sentado em uma cadeira ao lado da mesa onde ficavam os professores participantes, e entre a mesa e a mesa do professor-formador. Considerou-se como uma posição estratégica, pois era possível observar o professor-formador e os demais professores ao mesmo tempo.

A primeira característica dessa técnica de observação refere-se ao caderno de campo, ou seja, as anotações realizadas ao longo da observação. De acordo com Triviños (1987, p. 154), “na pesquisa qualitativa, o registrado das informações representa

um processo complexo," tanto pela importância que esse tipo de investigação adquire ao aproximar sujeito observado e o investigador, "mas também pelas dimensões explicativas que os dados podem exigir" (p. 152), de modo que os dados observados e registrados possam posteriormente ser analisados e discutidos entre o pesquisador e o sujeito observado.

Neste tipo de observação os registros do caderno de campo são ferramentas valiosas. Segundo Triviños (1987),

> Os pesquisadores usam com diferente nível de abrangência a noção de "anotações de campo". Pode ser entendida como todo o processo de coleta e análise de informações, isto é, ela compreenderia descrições de fenômenos sociais e físicos, explicações levantadas sobre as mesmas e a compreensão da totalidade da situação em estudo. Este sentido tão amplo faz das anotações de campo uma expressão quase sinônima de todo o desenvolvimento da pesquisa (p. 153).

Isso significa que num sentido restrito, as anotações de campo são "todas as observações e reflexões realizadas sobre expressões verbais e ações dos sujeitos, descrevendo-as, primeiro, e fazendo comentários críticos, em seguida, sobre as mesmas" (TRIVIÑOS, 1987, p. 153). Desta forma, as anotações de campo podem ter uma dimensão muito específica, de modo que o pesquisador está concentrado e preocupado em delinear o comportamento e ações práticas dos agentes em observação.

Este significado específico das anotações de campo possibilita que o desenrolar da pesquisa qualitativa do tipo denominado "pesquisa participante", permita que o pesquisador esteja imerso no grupo e descubra informações e faça observações realmente promissoras, que permita a reflexão e a inferência sobre os fatos observados.

O acolhimento, a identificação e a reciprocidade permitiram que as anotações fossem também de caráter reflexivo e não apenas descritivo. Para Triviños (1987),

> As reflexões sobre o desenvolvimento do processo de observação são muito importantes. Cada fato, cada comportamento, cada atitude, cada

> diálogo que se observa pode sugerir uma ideia, uma nova hipótese, a perspectiva de buscas diferentes, a necessidade de reformular futuras indagações, de colocar em relevo outras, de insistir em algumas peculiaridades etc. Isto é por um lado. Também o pesquisador faz anotações sobre questões metodológicas: os aspectos positivos que elas apresentam, as falhas que ressaltam no decorrer do estudo, a necessidade de corrigir algumas técnicas, de proceder de outra maneira, de levantar interrogativas sobre o uso de determinados instrumentos etc (p. 157).

Portanto, a observação participante proporcionou levantar uma variada gama de ações, falas, ponderações, comentários e perspectivas a respeito do trabalho desenvolvido pela professora-formadora. Considerou-se que esta tenha sido uma ferramenta metodológica diferenciada, pois inseriu o pesquisador dentro do curso de formação continuada, mas sem a preocupação de ser um professor participante, e sim como um observador participante, o que era de interesse da sua pesquisa.

Outra questão se refere ao grau de entendimento da pesquisa pelo agente observado (a professora-formadora) de modo que em diversos momentos durante o curso e professora compartilhava suas ideias por meio de depoimentos, comentando a respeito de seu trabalho, dando “dicas” de onde pesquisar sobre as modalidades formativas da rede, fazendo comentários, ponderações e apontamentos diretamente para o pesquisador, a fim de enriquecer o trabalho formativo, e de modo a socializar sua experiência de trabalho e os saberes desenvolvidos ao longo de todos os anos dedicados à atividade de formadora.

Por fim, foi por meio das observações e das entrevistas, que pretendeu-se conhecer melhor o trabalho realizado pelos professores-formadores junto à formação de seus pares e, ao mesmo tempo, identificar aspectos atrelados a uma possível profissionalidade ligada à função de formadores, bem como reconhecer quais saberes docentes são mobilizados para a atuação profissional como formadores de seus pares, além da produção de novos saberes relacionados à "nova" função profissional e o lugar que os professores da Educação Básica poderiam ocupar no campo da formação docente.

3.4. A análise de dados*: o processo de categorização segundo a análise de conteúdo*

Após a reunião dos dados, por meio dos procedimentos antes descritos, os mesmos foram tratados e analisados. O ponto de partida foi a transcrição das entrevistas e das anotações de campo, com o propósito de analisá-las do ponto de vista de seu *conteúdo,* buscando identificar aspectos ligados ao modo como os professores-formadores compreendem seu trabalho, que valor atribuem ao mesmo, e como desenvolvem a formação de seus pares. Buscou-se, ainda, identificar aspectos ligados ao desenvolvimento de uma profissionalidade ligada à formação docente por parte dos entrevistados.

Após as transcrições das entrevistas com os professores-formadores, realizou-se a exploração e análise dos dados por meio do procedimento da "*análise de conteúdo*" (BARDIN, 1994). Segundo a autora

> 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, destacou-se algumas categorias analíticas sendo elas classificadas em teóricas ou empíricas, recorrentes dos depoimentos dos entrevistados. Esse processo se dá por meio de indução, inferência e interpretação a respeito do trabalho de formação dos professores (BARDIN, 1994).

Também foi elaborado um quadro com o perfil dos formadores, de modo a demonstrar quem são esses profissionais, através de algumas características como: principal curso de formação continuada oferecido por eles; formação acadêmica e profissional, tempo de atuação (anos de profissão) como professor e como formador. Demais informações como o tempo de dedicação ao trabalho voltado para a atividade

formativa (horas de trabalho); cursos e demais atividades formativas já oferecidas por eles, entre outras informações que parecem pertinentes ao perfil do professor-formador serão apresentadas posteriormente à análise de dados de todas as entrevistas.

Nessa direção, sempre seguindo Bardin (1994), após a seleção dos documentos referentes ao papel do professor na formação docente, a digitalização das anotações de campo da observação participante, e das transcrições das cinco entrevistas, os dados foram explorados e analisados para a identificação das categorias de análise, por meio de três fases: *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 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.

A segunda etapa, de exploração dos materiais transcritos, foi possibilitando a realização de descrições analíticas dos depoimentos. Por meio da leitura e releitura das entrevistas, passa-se a reconhecer e identificar alguns temas para análise. Na sequência, foram produzidos quadros temáticos e, a partir deles, escolhidas as falas dos sujeitos que compunham os temas selecionados. A partir desses temas, novas leituras foram sendo realizadas, a fim de identificar o que estaria por trás dessas falas, ou seja, desvelar categorias empíricas, que foram sendo exploradas no diálogo com a literatura em busca de dimensões mais analíticas.

Uma vez identificadas as partes dos depoimentos que tocam nesses temas, podem-se estabelecer novas categorias empíricas para tratá-los, por isso, a necessidade de se 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 da primeira entrevista com a professora-formadora de francês, a fim de se observar o que ela pensava a respeito da formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação. Mas objetivava-se, principalmente, perceber a importância 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 a partir das indicações da primeira professora-formadora. Inicialmente, por meio da exploração dos dados selecionados nos quadros temáticos, elegeu-se as categorias empíricas e as categorias teóricas que se mostrarem mais pertinentes e interessantes para o trabalho de análise no âmbito geral do campo da formação de professores.

Assim, inicialmente foi feita uma *leitura flutuante* para captar as ideias que circulavam nos depoimentos. O caminho foi escolher quais as categorias que receberiam maior atenção por parte do pesquisador para o desenvolvimento da interpretação referencial para chegar-se a uma conclusão na tese.

Desta forma, por meio de processos de indução e de inferência, destacou-se algumas categorias teóricas e empíricas recorrentes nos depoimentos dos professores-formadores entrevistados, tanto da professora que teve seu trabalho de formação acompanhado mais diretamente, quanto aos demais professores-formadores indicados por ela para a entrevista.

Na terceira fase, relativa à *interpretação referencial*, foi realizado a inferência sobre os dados, de modo a identificar as categorias que possibilitaram a discussão sobre o agente professor-formador nas modalidades de formação continuada, por meio das quais pode-se identificar as atividades desempenhadas pelos professores-formadores, seus papéis na formação de outros professores, a produção de novos saberes profissionais, e o modo como se reconheceram com a atividade de formador e, destacando, portanto, qual o lugar que esses agentes professores poderiam ocupar no campo da formação docente.

Os resultados das categorias analíticas tanto teóricas quanto empíricas serão apresentados nas próximas seções da tese, referentes às análises e discussões quanto às categorias delineadas no referido campo de pesquisa.

Para finalizar esta seção, apresentar-se-á o perfil dos professores-formadores que foram entrevistados em acordo ao que foi mencionado na parte inicial referente à metodologia de pesquisa.

A escolha feita para identificar os professores-formadores (PFs) entrevistados ao longo deste texto da tese de doutorado foi:

1. Formadora do curso de *Francês* (professora-formadora A: **PF-A**);
2. Formadora do Grupo de Estudos de *Matemática* (professora-formadora B: **PF-B**);
3. Formador do projeto *"Mais Educação"* (professor-formador C: **PF-C**);
4. Formadora do *PNAIC* (professora-formadora D: **PF-D**);
5. Formadora do curso de *Espanhol* (professora-formadora E: **PF-E**).

No quadro 01 - *Caracterização e trajetória dos Professores-Formadores (PFs)* a seguir dispõe-se algumas características desses profissionais como partes fundamentais de seus conhecimentos para suas atividades profissionais tanto professores como formadores, obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas tais como: a identificação dos agentes; a formação acadêmica inicial em nível técnico ou superior; os anos de trabalho como professor na Educação Básica; se já atuou na Educação de Jovens e Adultos (EJA); pós-graduação *lato sensu* em nível de especialização; pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado ou doutorado; outros cursos de formação complementar para atuação na área formativa; se já atuou como formador recebendo estagiários de cursos de graduação em licenciatura; se atuou em algum cargo de gestão escolar; os anos de atuação profissional como formadores/coordenadores e o principal curso/projeto de formação continuada coordenados por eles no programa de formação continuada em serviço da rede municipal; e por fim, se já participou da produção de materiais didático-pedagógicos.

Quadro 01 - Caracterização e trajetória dos Professores-Formadores (PF)

PF Identificação	PERFIL									
	Formação Inicial M - médio S - superior	**Anos de atuação na Educação Básica**	**Atuação na EJA**	**Especialização**	**(M) Mestrado (D) Doutorado**	**Outros**	**Estagiários**	**Atuação como gestor escolar**	**Anos como PF e Curso**	**Produção de material didático pedagógico**
PF - A	S Letras	31	X	Pedagogia		Francês (Aliança Francesa)	X		25 Francês	X
PF - B	M Processamento de Dados S Matemática	22	X	Pedagogia Educação Matemática Gestão Estratégica e Políticas Públicas	(M) Educação		X		12 Matemática	X
PF - C	S História	32	X	Pedagogia História da Arte e Cultura História Social do Trabalho Metodologia do Ensino Superior			X	X	21 Mais Educação	X
PF - D	M Magistério S Letras (Port./Ingl.)	29		Psicopedagogia Gestão Escolar Docência no Ensino Superior Educação e Concepções do Conhecimento		Prova Campinas			11 PNAIC	
PF - E	M Magistério S Letras (Port./Esp.)	19	X	Tradução (Port./Esp.)					12 Espanhol	

Fonte: Autor (2023)

Conforme observado no quadro 01, é possível verificar alguns pontos os quais serão analisados e discutidos nas seções seguintes da tese:

- Verifica-se que três dos professores-formadores possuem uma formação técnica em nível médio – sendo um deles em Processamento de Dados e posteriormente a formação universitária em Matemática, e outros dois fizeram o curso de Magistério e, subsequentemente, formação universitária em Letras;
- Com relação aos anos de atuação na Educação Básica, a temporalidade varia de 19 anos a 32 anos, demonstrando, portanto, uma longa experiência de trabalho docente, com muitos anos de trabalho como professor;
- A maioria dos PFs já atuaram na Educação de Jovens e Adultos (EJA); que foi um dado relevante apontado por um deles na formação de adultos;
- Todos os PFs possuem uma formação universitária complementar àquela formação inicial, com pós-graduação *lato sensu* em nível de especialização para aprimorar seus conhecimentos nas áreas de atuação. Além disso, três PFs fizeram a segunda graduação em Pedagogia;
- Um dos PFs tem pós-graduação *stricto sensu* em nível de Mestrado em Educação;
- Dois PFs fizeram cursos complementares que estão diretamente ligados à suas áreas de atuação como formadores na rede municipal: Curso de Francês para a PF-A; e PF-D com um curso para a realização de uma avaliação municipal dos estudantes que era objeto de estudo da curso de formação continuada dos professores;
- Três dos PFs recebem ou já receberam estudantes estagiários em formação universitária nas licenciaturas;
- Apenas um dos PFs atuou em cargos de gestão em escolas;
- A temporalidade dos PFs relativa às suas atividades formativas está entre 11 anos e 25 anos, uma experiência considerável na função de formador de professores com destaque para o diferencial dos PFs A e C que tem mais de 20 anos de trabalho na formação continuada docente;
- Três dos PFs já participaram da produção de materiais didático-pedagógicos.

4. O QUE RELEVAM OS DOCUMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL...

A formação continuada no município focalizado vem sendo estruturada e organizada desde 1991, quando houve a municipalização da rede de ensino (CAMPINAS, LEI Nº 6894/1991). Diversas modalidades de formação continuada e, mais especificamente de formação em serviço, são oferecidas aos professores pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

Existe um centro específico para as atividades formativas dos profissionais da educação, onde são realizados cursos, reuniões e eventos diversos. Trata-se do Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional “Prof. Milton de Almeida Santos” (CEFORTEPE), vinculado à Secretaria Municipal de Educação, por meio do Departamento Pedagógico – DEPE. Dentro do CEFORTEPE existe uma Coordenadoria Setorial de Formação responsável pela formação continuada docente, onde trabalham os Coordenadores Pedagógicos (CPs), responsáveis pela seleção, contratação, avaliação e definição das atividades formativas, bem como os formadores.

Nesta seção, procedemos à análise de alguns documentos que marcam o processo de desenvolvimento de políticas públicas educacionais no município, os quais se referem à formação continuada de professores. Busca-se, por meio desta análise, identificar o papel e o lugar atribuído aos professores no espaço formativo do município. Para tanto, selecionamos os seguintes documentos:

- Estatuto do magistério público, 1991.

- Diretrizes Curriculares Municipais, 2010, 2012, 2013, 2013, 2014.

- Política de Formação Continuada da rede municipal de Educação de Campinas, 2011.

- Resolução SME no. 05/2016 - Dispões sobre as normas da formação continuada em serviço oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas, 2016.

- Resolução SME no. 06/2017 - Republicada por conter alterações - Dispõe sobre as normas da Formação Continuada em Serviço oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas, 2017.

- Resolução SME no. 14/2019 - Dispõe sobre princípios, diretrizes e procedimentos para a formação continuada em serviço, oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, SME Plano de formação de 2019 - Publicada em 13 de novembro de 2019.

4.1. Exploração, apresentação e análise dos dados.

A exploração dos documentos referentes à formação continuada na rede municipal iniciou-se com o principal documento que rege o trabalho docente nesse espaço: o Estatuto do Magistério Público, de 1991 (CAMPINAS, LEI Nº 6894/1991). Selecionamos passagens do documento, nas quais são evidenciados: o valor conferido à formação continuada como parte do trabalho docente; os agentes responsáveis pelas ações formativas, bem como, os modos de realização dessas ações.

No artigo 62 da lei n. 6894, de 1991, que versa sobre a importância da formação continuada e em serviço,tem-se o seguinte

> Art. 62 - Além dos direitos previstos em outras normas legais, são direitos dos integrantes do Magistério: (...)
>
> II - Ter assegurada a oportunidade de **frequentar cursos de formação**, pós graduação, atualização, especialização profissional, aperfeiçoamento e extensão universitária, seminário, encontro, congresso sem prejuízo de seus vencimentos, desde que devidamente autorizado sendo obrigatória a divulgação nas Unidades Educacionais de todos os eventos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas; (...)
>
> IX - Reunir-se na Unidade educacional, pelo menos uma vez por mês, estabelecido em calendário escolar, para tratar de assunto relacionado à **formação permanente do profissional** (CAMPINAS, 1991) (Destaque nosso).

Como pode-se verificar no trecho acima, destacamos dois itens do artigo 62 a respeito do direito de os professores participarem de cursos de formação, sejam eles de diversas naturezas e modalidades, sem prejuízos de vencimentos. O teor do documento afina-se ao que Imbernón (2010) esclarece sobre a formação dos professores nos anos 1980, como “um produto assimilável de forma individual, mediante conferências ou

cursos ditados" (p. 24). Segundo o autor, a forma de considerar o conhecimento dos formadores de professores estava ligada à academia, um modelo universitário, no qual a formação era dada por meio de "uma informação científica, cultural ou psicopedagógica" (p. 24) que era transmitida aos professores.

Neste sentido, observa-se que o documento analisado afirma valores relacionados a esse modo de considerar a formação, em que é atribuído um papel passivo aos professores, como receptores de uma formação produzida no exterior no magistério.

Por outro lado, no item IX é ressaltada a possibilidade de que a *formação permanente* profissional seja realizada na própria unidade educacional. Essa formação se daria durante o exercício profissional, sendo ela contemplada no calendário escolar e no próprio ambiente de trabalho. Trata-se de uma perspectiva de formação mais afinada a modelos de formação continuada docente da década de 1990, que começa a colocar a escola como local de trabalho e de formação profissional, na qual os professores possam desenvolver-se profissionalmente sendo a própria escola um espaço de produção de saberes (IMBERNÓN, 2010; NÓVOA, 2009). Mas, ainda de forma incipiente conforme citado no artigo IX do Estatuto (1991): "Reunir-se na Unidade Educacional, pelo menos uma vez por mês", ou seja, a formação docente não fazia parte da rotina de trabalho semanal dos professores, se caracterizando ainda como algo esporádico, uma atividade que deveria ser incluída.

Segundo Imbernón (2010), nos anos 1990 as formas de considerar a formação dos professores estava ligada a "um processo de assimilar estratégias, para mudar os esquemas pessoais e práticos da interpretação dos professores, mediante seminários e oficinas" (p. 24), ou seja, os professores eram chamados a explorar suas práticas, mais ainda de forma individualizada e a partir de visões externas à escola, afinal, de acordo com o autor, a forma de ver o conhecimento formador dos professores era baseado no "desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, destrezas e atitudes profissionais para mudar as salas de aula" (p. 24), no qual percebe-se a importância dada a se mudar a prática numa iniciativa pragmática e imediatista, numa visão individualista do professor (IMBERNÓN, 2010).

Segundo Gatti (2011), essas são as modalidades mais comuns oferecidas pelas Secretarias de Educação no Brasil.

> A **perspectiva individualizada busca valorizar o próprio professor**, sanando suas dificuldades de formação relativas ao domínio de situações atuais da escola ou ligadas à prática pedagógica. Essa perspectiva é adotada, ainda, quando se faz necessário divulgar mudanças pedagógicas ou implementar novos programas ou políticas das SEs. Predominam aí vários formatos: cursos de curta e longa duração, oficinas e ações mais pontuais (como a oferta de palestras, frequência a congressos, seminários, jornadas e encontros pedagógicos), além de ações formativas que consideram o ciclo de vida e o desenvolvimento profissional. (GATTI, 2011, p. 67) (Destaques nossos).

Neste sentido, as atividades formativas fomentadas pela SME em análise tinham um sentido de valorizar a formação permanente dos professores, mas ainda muito centrada em que os professores deveriam buscar cursos de maneira individualizada, para que os ajudassem na gestão da sala de aula, voltada exclusivamente para a melhoria da sua prática pedagógica. Observa-se que o documento analisado revela em seu conteúdo elementos do contexto discursivo (de transição) no qual foi gestado: a escola já era considerada como lócus de formação, mas o foco da formação ainda recaía sobre o desempenho individual dos professores.

Outro artigo que foi destacado no Estatuto do Magistério (CAMPINAS, LEI Nº 6894 DE 24 DE DEZEMBRO 1991) é o de número 10 por se tratar da definição de função de um profissional de rede que ocupa um lugar privilegiado quanto à formação docente: o coordenador pedagógico. É preciso esclarecer que na referida rede municipal o coordenador pedagógico não tem seu trabalho diretamente ligado à gestão escolar, com o grupo de professores nas escolas, sendo o responsável pela parte pedagógica nas unidades escolares. Nesta rede, ao profissional da escola dá-se o nome de orientador pedagógico (CAMPINAS, 1991). O coordenador pedagógico é o profissional que irá atuar em outras instâncias educacionais do município, como na Secretaria Municipal de Educação e no Centro de Formação Continuada, sendo o responsável por projetos mais amplos que envolvam toda a rede municipal de ensino desde políticas públicas educacionais, passando pela organização das ações formativas. Deste modo, o item IV do artigo 10 destaca que:

> Art. 10 - Os ocupantes de cargos das classes de especialistas de educação atuarão, conforme suas respectivas especialidades, no Ensino Fundamental, na Educação Infantil e na educação Especial, com as seguintes atribuições:
> IV - **Coordenador Pedagógico** - **Atua na elaboração, coordenação, avaliação dos trabalhos, projetos e grupos de estudos propostos e desenvolvidos pela rede municipal** de ensino e/ou por outros órgãos educacionais públicos; e/ou atua no **assessoramento aos orientadores pedagógicos** para o desenvolvimento do seu trabalho nas unidades educacionais. (CAMPINAS, 1991).

Verifica-se, portanto, o papel do Coordenador Pedagógico, profissional efetivo, que ocupa um cargo por meio de concurso público, sendo ele o responsável pela organização do trabalho pedagógico que deve ocorrer em toda a rede municipal. A esse respeito, destacamos duas atuações previstas: na coordenação de grupos de estudos, os quais envolve a participação coletiva dos professores, por meio da formação continuada mais centralizada no centro de formação; e o assessoramento aos orientadores pedagógicos, que também pode estar ligado à formação continuada em serviço, descentralizadas nos espaços escolares.

Cabe destacar, também, o fato de serem os coordenadores pedagógicos os **agentes responsáveis pelas políticas públicas educacionais ligadas à formação docente**, além de serem eles incumbidos de selecionarem os formadores para as ações formativas promovidas pela Coordenadoria Setorial de Formação.

A respeito da formação profissional continuada, o artigo 80 (CAMPINAS, 1991) é o que aborda como será dada essa participação dos professores, por meio de qual modalidade formativa, além dos incentivos financeiros e a maneira como poderá ser realizada.

> Art. 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 e/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.
> Parágrafo Único - O aperfeiçoamento profissional que trata o caput deste artigo, deverá ser precedido de **projeto individual ou coletivo**, por

> Unidade Educacional ou grupo de docentes, que inclua a **aplicação em sala de aula** dos estudos a serem realizados e ser aprovado pela Secretaria Municipal de Educação. (CAMPINAS, 1991) (Destaques nossos).

Neste artigo, três ideias centrais parecem especialmente relevantes para esta investigação. Primeiramente a denominação *aperfeiçoamento profissional* relativa à formação docente, realizada em serviço, por meio de grupos de estudos ou cursos. Além disso, é destacado o fato desse "aperfeiçoamento" fazer parte do trabalho docente, e os professores sendo incentivados a participar por meio da remuneração.

Ressalta-se a questão dos interesses ligados à Secretaria Municipal de Educação que deverá aprovar projetos, sejam eles individuais ou coletivos, que reflitam a participação dos professores em formação ligada diretamente às práticas pedagógicas. Essa proposta se afina com o que foi apresentado por Imbernón (2010) a respeito das propostas formativas dos anos 1990, centradas em "atitudes profissionais para mudar as salas de aula" (p. 24).

Por fim, o que se observa, portanto, nos trechos acima destacados do Estatuto do magistério de 1991, é que antes mesmo da aprovação da lei nacional – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996, a rede focalizada já assumia iniciativas para fomentar e incentivar a formação continuada dos professores. Para tanto, criou-se condições para estimular a participação dos professores no que denominaram inicialmente de aperfeiçoamento profissional.

4.2. Explorando os documentos que regulam a formação continuada na rede municipal

A segunda exploração dos documentos versa sobre resoluções e comunicados publicados no Diário Oficial do Município que regulamentam a formação continuada docente. Uma série de publicações é feita anualmente pela SME para definir como se darão as ações formativas fornecidas pela rede e para a rede. Neste sentido, a cada início ou final do ano letivo existem publicações que apresentam as normas para a

seleção das propostas formativas, bem como de seus formadores. Algumas das resoluções (CAMPINAS, 05/2016, 06/2017, 14/2019) são consideradas como referências para as ações formativas mais recentes.

Para a análise desses documentos, tem-se como referência a análise de conteúdo, na qual se pode extrair “dados brutos” das informações que pudessem ser analisadas e feitas devidas inferências, a partir do que a fundamentação teórica da pesquisa pode sustentar (BARDIN, 2016). Desta forma, optamos por explorar os documentos a partir de termos e expressões ligadas à formação de professores: formação continuada, formação contínua, formação em serviço, atualização, capacitação, relacionados às ações formativas correlatas que se dão ao longo da carreira profissional dos docentes na rede municipal como parte do desenvolvimento profissional. Posteriormente, a ênfase foi conferida ao termo “*formador”*, foco mais central desta pesquisa. Tal é o termo empregado para denominar o agente professor de educação básica que atua na formação de seus pares na referida rede de ensino. Em muitos trechos dos documentos aparece a expressão “*profissionais da educação”* referindo-se aos agentes que participam ativa ou passivamente das atividades relativas à formação. Ou ainda, em outras publicações a respeito de cursos de formação continuada, é empregada a nomenclatura *“coordenador”.*

A exploração dos documentos permitiu identificar uma primeira definição do termo *formador:*

> Art. 4º Nos termos desta Resolução, para efeito de certificação, denomina-se:
> I - Curso: todas as categorias das ações formativas;
> **II - Formador: o responsável pela ação formativa;** e
> III - Cursista: o participante de quaisquer categorias de ações formativas.
> (CAMPINAS, RESOLUÇÃO SME Nº 14, 2019)

Desta forma, verifica-se a opção nos documentos legais da rede pelo emprego do termo *formador* ao referir-se ao agente que é responsável ativo para desempenhar a função de ministrar cursos, organizar grupos de estudos, coordenar grupos de trabalho em diferentes modalidades na rede de ensino. Esse *formador*, normalmente, é um

professor da própria rede municipal que desempenha tal papel e ocupa um lugar diferenciado no campo da formação docente. Os demais professores que participam dos momentos formativos apenas como participantes são denominados *cursistas.*

Seguindo a investigação referente às diferentes modalidades de formação continuada em serviço oferecidas pela rede municipal verificam-se três categorias: a) grupo de estudo; b) grupo de trabalho; c) curso.

> CAPÍTULO II DAS CATEGORIAS, MODALIDADES E DA ORGANIZAÇÃO DAS AÇÕES FORMATIVAS
> Art. 5º As ações formativas oferecidas pela SME, aqui denominadas por Curso, são organizadas de acordo com as seguintes categorias:
> I - categoria A - **Grupo de Estudo** que se caracteriza pelo aprofundamento de reflexões teórico-práticas subsidiadas por pesquisas, leituras e partilhas de relatos de experiências/vivências e suas relações com a realidade pedagógica da Unidade Educacional, UE;
> II - categoria B - **Grupo de Trabalho**: a) caracteriza-se por intervenções no ambiente pedagógico da escola, produção de materiais e/ou documentos que possam vir a ser orientadores de políticas e/ou trabalhos pedagógicos quando validados pelo Departamento Pedagógico, Depe;
> b) deve ser organizado a partir de demandas específicas das UEs ou de grupos de profissionais da educação, com vistas à implementação das políticas públicas; e
> III - categoria C - **Curso** que se caracteriza por um conjunto de assuntos organizados sequencialmente, que detalham conhecimentos sobre um determinado tema. (CAMPINAS, RESOLUÇÃO SME Nº 14, 2019)

Observa-se, deste modo, três categorias distintas de ações formativas: os grupos de estudos centrados na leitura, reflexão e partilha entre os profissionais por meio da relação teoria e prática de assuntos diversos relativos à Educação; os grupos de trabalho caracterizados por propostas de intervenções nos ambientes escolares por meio da produção de materiais pedagógicos ou políticas educacionais que refletirão no cotidiano escolar, e os cursos propriamente ditos que versam sobre o estudo de um tema em específico.

Ainda, segundo o documento, os Grupos de Estudos por “componente curricular, área de conhecimento ou modalidade de ensino deve ser organizado no âmbito centralizado” (CAMPINAS, Resolução 14/2019, p. 6), ou seja, quando se trata de uma *demanda* da SME relativa à formação continuada por componentes curriculares, ou áreas

de conhecimento como ciências humanas, exatas, biológicas, entre outras, e modalidades de ensino, infantil, fundamental, EJA, devem ocorrer de forma centralizada no Centro de Formação.

A resolução 14/2019 define também as diferentes modalidades de ações formativas

> Art. 6º As **ações formativas** devem atender os objetivos da SME e são organizadas de acordo com as seguintes modalidades:
> I - palestras;
> II - seminários;
> III - encontros;
> IV - fóruns;
> V - oficinas;
> VI - rodas de conversa;
> VII - minicurso;
> VIII - outras. (CAMPINAS, RESOLUÇÃO SME Nº 14, 2019) (Destaques nossos)

Conforme apresentado pelo artigo 6º. existem diversas modalidades que são oferecidas pela SME ou mesmo incentivadas à participação dos profissionais da educação. O artigo 7º da mesma resolução, descreve a quais profissionais das entidades as ações formativas são destinadas:

> I - na SME;
> II - na Fundação Municipal para Educação Comunitária, Fumec;
> III - nos Centros de Educação Infantil, CEIs, cogeridos;
> IV - nas escolas privadas de Educação Infantil de instituições colaboradoras com a SME; e
> V - no Centro Escolar Municipal de Música Manoel José Gomes.
>
> § 1º Para os efeitos desta Resolução entende-se por profissionais:
> I - os titulares de Cargo Efetivo ou Função Pública ou Função Atividade;
> II - os Professores Substitutos;
> III - outros profissionais terceirizados;
> IV - os profissionais dos Centros de Educação Infantil cogeridos e das escolas privadas de Educação Infantil de instituições colaboradoras com a SME. (CAMPINAS, RESOLUÇÃO SME Nº 14, 2019)

Deste modo, são contemplados pelas ações formativas oferecidas pela SME os próprios profissionais da SME e outras entidades que tenham vínculos, convênios ou parcerias formais com a SME, de modo que é importante destacar que há o atendimento a todos os profissionais que atuam nesses espaços, independente do seu regime empregatício e contratual. Assim sendo, todos os profissionais que atuam em espaços ligados à educação pública municipal têm o direito de participar das ações formativas oferecidas pela SME.

Conforme o artigo 8º da mesma resolução, as ações formativas podem ser organizadas principalmente de duas maneiras, quais sejam: centralizadas e descentralizadas.

> I - **centralizada, quando planejadas pela CSF, em atendimento às demandas do planejamento da SME,** nas modalidades:
> a) presencial, quando a carga horária total ocorre exclusivamente em encontros presenciais;
> b) semipresencial, quando a carga horária total inclui encontros presenciais e atividades não presenciais que podem ser de: 1. até 25%, opcionalmente em Ambiente Virtual de Aprendizagem, AVA; 2. entre 25% e 50%, obrigatoriamente em AVA;
> c) não presencial, quando a carga horária total ocorre em AVA;
>
> II - **descentralizada**, semipresencial ou presencial, quando **demandadas pelas equipes gestoras** das **UEs ou outros setores da SME**, **aprovadas pela autoridade competente da SME**. (CAMPINAS, RESOLUÇÃO 14, 2019). (Destaques nossos)

As ações formativas centralizadas, conforme mencionado pela legislação, são oferecidas pela Coordenadoria Setorial de Formação, por meio da atuação dos coordenadores pedagógicos, que fazem parte do Núcleo de Formação. Essas ações correspondem às demandas da SME para que o trabalho formativo reflita na atuação pedagógica nas escolas. Alguns desses temas, podem ser a aplicação e discussão das diretrizes curriculares municipais, avaliação, uso de tecnologias, atividades com alunos público-alvo da educação especial e de inclusão, violência, meio ambiente, entre outros.

É importante destacar que as ações centralizadas normalmente ocorrem por meio de encontros presenciais no Centro de Formação, mas, também se prevê outras

maneiras, híbridas, envolvendo momentos presenciais e virtuais, ou ainda, totalmente à distância (CAMPINAS, RESOLUÇÃO SME 14/2019, COMUNICADO SME/DEPE nº 04 de 14/2022, COMUNICADO SME Nº 98/2023, COMUNICADO SME Nº121/2023). As iniciativas de formação descentralizadas ocorrem normalmente em dois espaços principais: nos Naeds – Núcleos de Ações Descentralizadas – que são cinco, sendo um por cada região do município (Norte, Sul, Leste, Noroeste e Sudoeste); e nas Unidades Escolares.

Todo final ou início de ano letivo, há uma publicação em Diário Oficial do município com o chamamento para os professores da rede municipal que desejam oferecer cursos de formação, ou mesmo coordenar os Grupos de Estudos ou Grupos de Trabalho (CAMPINAS, RESOLUÇÃO SME 14/2019, COMUNICADO SME/DEPE nº 04/2022). Os professores que tenham interesse em realizar ações formativas podem enviar uma proposta para a SME, que será avaliada pela comissão de coordenadores pedagógicos e poderá fazer parte da lista de modalidades formativas oferecidas para aquele ano.

> § 1º As ações formativas a que se refere o caput estão condicionadas aos procedimentos estabelecidos por esta Resolução e serão divulgadas no Diário Oficial do Município, DOM, periodicamente, em comunicado próprio da SME e devem:
> I - ter como princípio a articulação com o Projeto Pedagógico das UEs e com os Documentos Curriculares Municipais da Educação Básica, favorecendo a reflexão teórico
> - prática e o fortalecimento de ações transformadoras das práticas educativas;
> II - contemplar temáticas indicadas em comunicado próprio da SME e produzir registros que reflitam os conhecimentos construídos ao longo da ação formativa;
> III - apresentar proposta estabelecida previamente pelo responsável, conforme ANEXO I, contendo:
> a) título da formação; b) público-alvo; c) abordagem teórico-prática; d) objetivo; e) conteúdo; f) cronograma; g) carga horária; h) local; i) bibliografia; e j) ter duração e periodicidade variável conforme as características das categorias, das modalidades e do projeto apresentado. (CAMPINAS, RESOLUÇÃO SME 14/2019)

De acordo com o trecho extraído do documento supracitado, verifica-se que o profissional que deseja atuar como formador precisa se inscrever e enviar um projeto de

forma a ser apreciado pela equipe que compõe a Coordenadoria Setorial de Formação, e depois da aprovação, poderá iniciar seu trabalho formativo, seja ele no âmbito centralizado no Centro de Formação ou descentralizado nos Naeds e nas escolas.

Por meio de nossas análises, destacamos nesse trecho a necessidade de o professor, ao se tornar “formador” na rede, desenvolver atividades específicas a esse papel, que serão previstas em uma proposta de formação. Esses professores, mais acostumados à elaboração do trabalho para alunos da Educação Básica, deverão propor um plano visando a formação de seus pares profissionais. Para a elaboração desse plano formativo, os professores-formadores se aproveitam de seus saberes atrelados à docência (BUDIN, 2014) e às práticas educativas. Porém, conforme destacado na resolução: precisam propor ações que vinculem a relação teoria e prática às discussões formativas, bem como, vincular as demandas da Secretaria Municipal de Educação, por exemplo, relacionando o projeto formativo à questão dos estudos curriculares.

Com relação a essa possibilidade de propor ações formativas, ela não é exclusiva aos profissionais da rede municipal, portanto, é aberta a outros agentes, além dos professores. Segundo o capítulo 3 da Resolução 14/2019, que concerne ao planejamento:

> CAPÍTULO III DO PLANEJAMENTO DAS AÇÕES FORMATIVAS
> Art. 9° As propostas de ação formativa podem ser apresentadas por:
> I - profissionais sem vínculo com o serviço público;
> **II - servidores públicos da SME e da Fumec; e**
> III - servidores públicos de outras secretarias da PMC, em regime de colaboração.
>
> Art. 10. Toda proposta de ação formativa, centralizada ou descentralizada, deve obedecer à regulamentação publicada anualmente em comunicado próprio da SME e:
> I - estar consoante com os Documentos Curriculares da SME ou da Fumec, quando for o caso;
> II - atender demandas a partir de processos avaliativos;
> III - ser precedida de planejamento coletivo, considerando a AIP e as demandas apresentadas nos Projetos Pedagógicos das UEs;
> IV - ser elaborada em formulário próprio, conforme ANEXOS I, II e III desta Resolução;
> V - estar consoante às temáticas divulgadas, anualmente, em comunicado próprio da SME;
> VI - ser submetida à análise da CSF;

> VII - ser publicada em DOM, após parecer favorável da CSF e autorização do Departamento Pedagógico.
> § 1º A gestão dos espaços, horários, recursos e equipamentos das formações descentralizadas são de exclusiva responsabilidade dos proponentes.
> § 2º A autorização sobre o número de profissionais para ministrar uma mesma ação formativa depende da natureza da proposta, sua complexidade, as especificidades de acompanhamento, o número de turmas e de cursistas e será publicizada em comunicado próprio das ações formativas. (CAMPINAS, RESOLUÇÃO SME 14/2019). (Destaques nossos)

Neste trecho, destacamos o que é mais pertinente para esta pesquisa referente à parte relativa aos próprios profissionais da rede municipal que podem propor ações formativas. De acordo com o documento, as propostas de formação devem estar em consonância com os objetivos da SME, tendo como referência as Diretrizes Curriculares Municipais. Mais adiante, neste trabalho, far-se-á uma análise das Diretrizes no que concerne à formação continuada presente nos documentos.

O artigo 12 da mesma resolução apresenta outra atribuição do formador: ele pode incluir um novo membro que deseja participar da atividade formativa, desde que haja disponibilidade de vagas, atendendo os critérios estabelecidos pela Coordenadoria Setorial de Formação.

> Art. 12. Os profissionais que queiram participar das ações formativas, após o período regular das inscrições e da divulgação dos resultados, devem entrar em contato com o **formador** e manifestar seu interesse, de acordo com as ações formativas publicadas em DOM. Parágrafo único. O formador que receber manifestação de interesse, de acordo com o caput, deve enviar e-mail para sme.csf@campinas.sp.gov.br solicitando o ingresso de novo cursista e:
> I - Aguardar a autorização da CSF para inclusão do novo nome na lista de presença; e
> II - Quando autorizada a participação, visando garantir a certificação, imprimir e anexar o e-mail da CSF à lista de presença. (CAMPINAS, RESOLUÇÃO SME 14/2019) (Destaques nossos)

O artigo 21 refere-se à certificação para os formadores ao final de suas ações formativas.

> Art. 21. A emissão dos **certificados para os formadores** está condicionada à:
> I - assinatura da frequência, em formulário próprio e nos prazos estabelecidos pela CSF;
> II - entrega da lista de presença protocolada no expediente do Cefortepe e encaminhada ao titular da CSF, devidamente preenchida e assinada; e
> III - avaliação realizada no endereço eletrônico http://educacaoconectada.campinas. sp.gov.br/, no prazo definido pela CSF (CAMPINAS, RESOLUÇÃO SME 14/2019) (Destaques nossos).

O professor que desenvolve o trabalho formativo pode, por meio dessa certificação, enriquecer seu currículo. A certificação parece, então, atuar como um modo de *reconhecer* e de conferir *valor* à atividade dos professores na formação de seus pares. Assim, o professor-formador teria reconhecida sua atividade formativa por meio da certificação ao desempenhar uma função diferente daquela que realiza cotidianamente na sala de aula.

O artigo 24 trata diretamente das atribuições do formador. Com o título “compete ao formador” são enumeradas dezesseis tarefas concernentes ao trabalho do formador, desde elementos mais complexos relativos à elaboração da proposta de formação continuada, até questões mais burocráticas como organização da lista de presença:

> **Art. 24. Compete ao formador**:
> I - **elaborar a proposta de formação continuada** de acordo com os modelos que constam dos ANEXOS I, II e III desta Resolução;
> II - **planejar e elaborar as atividades e coordenar os encontros**;
> III - **registrar as atividades desenvolvidas**;
> IV - retirar e entregar, a cada encontro, a pasta com a lista de presença, na Central de Apoio, quando a atividade formativa for realizada no próprio Cefortepe;
> V - retirar e entregar, a cada encontro, a pasta com a lista de presença, na Secretaria da escola, quando a atividade formativa for realizada na UE;
> VI - atestar a presença do participante;
> VII - coletar a assinatura na lista de presença dos encontros presenciais;
> VIII - comunicar as desistências ao titular da CSF, imediatamente após o segundo encontro, para que o mesmo convoque o candidato da lista de espera, respeitada a ordem de classificação;
> IX - **acompanhar e atestar a realização das atividades** não presenciais;

> X - **analisar e avaliar as atividades dos participantes**;
> XI - **elaborar e entregar relatório**, contendo resumo da ação formativa desenvolvida e sua respectiva avaliação;
> XII - **realizar a avaliação**, no endereço eletrônico http://educacaoconectada.campinas. sp.gov.br/, no prazo definido pela CSF;
> XIII - **participar das reuniões com a equipe da CSF**;
> XIV - assinar a frequência, em formulário próprio, nos prazos estabelecidos pela CSF;
> XV - protocolar, no expediente do Cefortepe, a entrega da lista de presença, devidamente preenchida e assinada, até, no máximo, cinco dias úteis a contar da data do último encontro da ação formativa;
> XVI - comunicar quaisquer ocorrências, inclusive sua desistência ou substituição, quando for o caso, responsabilizando-se pela entrega de toda a documentação no protocolo do Cefortepe. (CAMPINAS, RESOLUÇÃO SME 14/2019) (Destaques nossos)

Os itens I e II referem-se às principais atribuições do professor-formador, apontando diretamente para a proposta de formação continuada que será desenvolvida como a elaboração da atividade formativa, bem como seu desenvolvimento, por meio de um projeto, a coordenação dos encontros e o registro do trabalho. Dos itens II ao XVI são mencionadas outras atribuições do formador, desde acompanhar o desenvolvimento das atividades dos participantes, às reuniões com a equipe da coordenação de formação.

Como destacado, este trecho da legislação nos interessa especialmente por esclarecer o que se espera do trabalho do formador. Além disso, espera-se que o formador lidere os grupos e que estabeleça uma conexão em rede, promovendo discussões sobre assuntos pedagógicos e profissionais entre os professores da rede de ensino. A função assim designada parece ir ao encontro do que afirma Imbernón (2010), para quem o formador ou assessor colaborativo “colabora com os professores na identificação das necessidades formadoras, no esclarecimento e na resolução de seus problemas” (p. 98), ou seja, atua no sentido de promover ações formativas que façam sentido para a prática profissional, levando em consideração as necessidades dos professores.

Segundo Imbernón (2010, p. 97) “este tipo de formador compromete-se com a prática dos outros, (...) respeitando as práticas educacionais em que ele próprio pode experimentar e aprender com os demais”, ou seja, a formação se dá pelas partilhas

profissionais entre os membros do grupo, um aprendendo com o outro de forma mútua e, de acordo com nossas análises, esta é uma das características das modalidades formativas oferecidas pela rede municipal.

Neste momento apresentamos também o que compete aos coordenadores pedagógicos que atuam na CSF, uma vez que são eles os agentes mais poderosos na formação docente da rede municipal, pois são os responsáveis pela seleção e escolha das propostas formativas, bem como dos formadores.

> **Art. 26. Compete aos Coordenadores Pedagógicos**:
> I - **compor equipes para análise, entrevista com proponentes e emissão de parecer** (no ANEXO I - verso) sobre as propostas de ações formativas, de acordo com a compatibilidade do Núcleo em que atua;
> II - **acompanhar e avaliar as ações formativas** para as quais se manifesta favoravelmente;
> III - **indicar ações formativas** para atendimento das demandas apontadas nos Projetos Pedagógicos das UEs ou quaisquer outros indicadores, respeitando os prazos indicados nos comunicados da CSF;
> IV - responsabilizar-se em acompanhar, o planejamento, cronograma e demais itens da proposta de formação continuada, no caso de contratação de formador externo;
> V - atestar a frequência dos formadores das ações formativas sob sua responsabilidade, de acordo com o ANEXO VI desta Resolução (CAMPINAS, RESOLUÇÃO SME 14/2019) (Destaques nossos).

Essas informações a respeito das atribuições dos formadores e dos coordenadores pedagógicos aparecem em mais de um documento (CAMPINAS, RESOLUÇÃO SME 06/2017, RESOLUÇÃO SME 16/2018).

Os profissionais da rede municipal de Educação que têm interesse em oferecer ações formativas continuadas devem elaborar uma proposta e enviá-la para a apreciação dos coordenadores pedagógicos que atuam na CSF.

As propostas devem conter as seguintes informações:

> ESTRUTURA PARA ELABORAÇÃO DE PROPOSTA PARA AÇÃO FORMATIVA CONTINUADA/2019
> A. Propostas a serem realizadas por **Profissionais da RMEC**:
> 1. Dados do Formador(es):
> 1.1. Nome;

> 1.2. Matrícula, cargo e jornada; e
> 1.3. Endereço eletrônico e telefone.
> 2. Dados da UE em que trabalha
> 2.1. Nome da unidade;
> 2.2. Diretor(a)/Vice-diretor(a) e Orientador(a) Pedagógico(a);
> 2.3. Endereço eletrônico e telefone; e
> 3. Dados constantes no item C deste anexo.
> (CAMPINAS, COMUNICADO SME/DEPE Nº 02, DE 16 DE OUTUBRO DE 2018) (Destaques nossos)

Além da definição quanto à estrutura da proposta formativa, o documento também prevê a respeito das tarefas e obrigatoriedades conforme já apontado em alguns outros documentos.

> 4. O formador se comprometerá com: **o planejamento e a coordenação dos encontros**; realização de **registros e preparação/organização de materiais e mostras**; registro de frequência dos participantes; **elaboração de relatórios**, **avaliações e participação em reuniões com a Coordenadoria Setorial de Formação**. Essas reuniões terão **caráter formativo**, **visando construir unidade de ação dos formadores em torno dos princípios da educação municipal**;" (CAMPINAS, COMUNICADO SME/DEPE Nº 02, 2018.) (Destaques nossos).

A cada ano letivo é publicada uma nova resolução ou um novo comunicado referente às atividades formativas para o ano seguinte, ou ainda, mesmo para aquele ano corrente. Conforme observado nas publicações no Diário Oficial do município, os Comunicados mantêm a orientação e as mesmas estruturas, às vezes, existem mudanças nas propostas de formação e essas alterações são descritas nesses documentos.

O órgão competente por selecionar as formações continuadas é a Coordenadoria Setorial de Formação (CSF), vinculada ao Departamento Pedagógico (DEPE), que faz parte da Secretaria Municipal de Educação (SME). Essa coordenadoria é composta por coordenadores pedagógicos, concursados, que participaram de um processo seletivo aberto e público para ocupar este cargo. Vale lembrar que nessa rede de ensino, os coordenadores pedagógicos não atuam nas Unidades Educacionais, esses são chamados de Orientadores Pedagógicos (OPs). As atribuições dos coordenadores

pedagógicos estão alinhadas diretamente à SME, em diversas atuações por meio de coordenadorias, Naeds, entre outros organismos.

De acordo com o documento Resolução SME Nº 06/2017 (CAMPINAS, 2017), cabe aos coordenadores pedagógicos vinculados à CSF, e que fazem parte do Núcleo de Formação, a seleção e escolha das atividades formativas, bem como dos formadores.

De acordo com a legislação municipal vigente, verifica-se que essa coordenadoria tem o papel de acompanhar as atividades formativas, orientar os formadores, servindo como um espaço de formação para os formadores, de modo que, as demandas da rede municipal sejam transmitidas aos formadores, bem como sua avaliação e a participação e aceitação dos professores diante das demandas da SME. Cabe, portanto, aos coordenadores pedagógicos, o papel de articular os objetivos da SME, às atividades formativas, e por fim, seu reflexo nas escolas.

4.3. Analisando outros documentos e sua relação com a formação continuada docente: as Diretrizes Curriculares Municipais

Uma série de documentos atrelados à política pública de formação continuada docente são as Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Básica. Elas foram mencionadas diversas vezes pelos professores-formadores durante as entrevistas, quando disseram ter participado da produção de documentos a respeito da formação continuada na rede municipal, por meio da participação e coordenação de grupos de formação e trabalho, e portanto, se dedicaram à escrita das Diretrizes. Alguns dos PFs colaboraram como professores participantes dos grupos, e outros foram autores e coautores, por meio de leitura, estudos e análises a fim de implementação do documento na rede municipal.

Desta forma, foram explorados e analisados cinco documentos denominados: *Diretrizes Curriculares Municipais* (2010, 2012, 2013, 2013, 2014).

- Diretrizes curriculares da Educação Básica para o ensino fundamental e educação de jovens e adultos anos finais: um processo contínuo de reflexão e ação, 2010.
- Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental I – Anos Iniciais: Um processo Contínuo de Reflexão e Ação, 2012.
- Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação, 2013.
- Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação de Jovens e Adultos – Anos Finais: um processo contínuo de reflexão e ação, 2013.
- Diretrizes curriculares da Educação Básica para o ensino fundamental anos finais: um processo contínuo de reflexão e ação, 2a. edição revisada, 2014.

A consideração dessas Diretrizes para esta pesquisa deve-se ao caráter do marco documental das políticas públicas educacionais na rede municipal, afinal, segundo os próprios organizadores dos documentos, as Diretrizes foram produzidas pelos profissionais da rede municipal, com destaque para a participação dos professores, por meio do qual reativaram os Grupos de Formação por componente curricular. Conforme se observa no trecho a seguir:

> O documento Estatuto do Magistério Público Municipal (Lei Municipal nº 6.894, de 24/12/91) formalizou a ação pedagógica nas Unidades Sócio Educacionais, (...) proporcionando aos professores a opção de mais 3 horas/aula semanais remuneradas, para atividades pedagógicas de atendimento aos pais de alunos, **estudos, integração com seus pare**s, entre outras. Este documento previa a **oferta de oficinas pedagógicas interdisciplinares** aos monitores, diretores e vice-diretores. **Neste processo, Coordenadores Pedagógicos organizavam programas de capacitação continuada,** programas de avaliação escolar e de reorientação curricular de Ensino Fundamental e de Educação Infantil e, também, grupos de formação docente e de especialistas são implementados pela Secretaria Municipal de Educação. (CAMPINAS, DIRETRIZES INFANTIL, 2012, p. 10) (grifos nossos)

O documento mostrou-se pertinente à pesquisa por oferecer dados sobre as concepções educativas que se fazem presentes na rede municipal como a concepção de currículo, a organização em ciclos, a avaliação e a descrição de saberes, a diversidade

étnico-racial, a sexualidade, a educação ambiental, a formação continuada, as novas tecnologias, a educação em tempo integral e a educação especial. Todas as partes que compõem as Diretrizes foram produzidas pelos profissionais da rede municipal, incluindo os professores.

> A principal característica desse projeto, no qual estão incluídas as diretrizes, é a **sua construção coletiva pautada na reflexão e no debate para a produção de conhecimento, um processo que se expressou na participação ativa** de todos que se envolveram na escrita de propostas e nos encaminhamentos que construíram o texto que se apresenta. **O coletivo a que nos referimos constitui-se pelos sujeitos da prática pedagógica** que fazem, do trabalho na escola, a sua voz, a sua paixão, a sua escrita, o seu projeto pedagógico pessoal, sua crença e verdade. **Professores e Especialistas da Rede Municipal de (nome da cidade) são os co-autores desse trabalho**, iniciado e lançado ao campo da reflexão contínua, que se manteve atenta às diversas questões que foram surgindo e ganhando forma na produção das diretrizes (CAMPINAS, Diretrizes Anos Iniciais, 2012, p. 9) (Destaques nossos).

Para nossa análise foi selecionado o capítulo referente à formação continuada presente nas cinco diretrizes, além de tentar identificar partes dos documentos que dessem destaque para o trabalho dos professores-formadores.

De acordo com o documento, elegemos duas grandes categorias analíticas: o *lugar dos professores na formação docente* e a *formação entre os pares*, por meio do coletivo de profissionais da rede municipal (formado pelos professores e por agentes ligados à SME) como os responsáveis pela produção das diretrizes, sendo eles os sujeitos da prática pedagógica e protagonistas na formação docente.

4.4. O lugar dos professores na formação continuada docente na rede municipal

A elaboração das Diretrizes Curriculares para os anos finais do Ensino Fundamental foi concluída, naquele município, em 2010, explicitando os objetivos específicos de cada componente curricular. No ano seguinte, 2011, foram criados Grupos

de Formação continuada por componente curricular, que tinham por objetivo incentivar o estudo das diretrizes e viabilizar sua implementação nas escolas da rede municipal.

> Em 2011, como previsto, iniciaram-se as ações de implementação das Diretrizes para os anos finais **com destaque para os Grupos de Formação,** visando análise, discussão do documento e estratégias para sua implementação. Articulado a este trabalho**, constituiu-se uma equipe de formadores e sistematizadores, composta por professores da SME, com a tarefa agora de coordenar o processo de elaboração dos objetivos educacionais para os anos iniciais,** para que, desta forma, fossem concluídas as diretrizes para os quatro ciclos de aprendizagem do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental" (CAMPINAS, Diretrizes Ensino Fundamental – Anos Iniciais, 2012, p. 4). (Destaques nossos)

No mesmo ano (2011) foram criadas as equipes de formadores para coordenar a produção das Diretrizes para a Educação Básica nos anos iniciais. De acordo com o assessor de currículo da época, a produção desse documento foi realizada pelos próprios profissionais da rede de ensino municipal, sem contar com a participação de agentes externos, o que se observa a característica de um trabalho pedagógico da rede para a rede. Em suas palavras:

> Como Coordenador Pedagógico da SME e atual Assessor Técnico de Currículo e Pesquisa Educacional do Departamento Pedagógico, estar à frente desse trabalho significa um grande desafio acompanhado de muita satisfação. **Vivenciar com os educadores da SME o processo de elaboração e discussão das Diretrizes Curriculares é um privilégio**, uma vez que é um trabalho que contribui para **definir e redefinir as nossas próprias convicções**. Portanto, meus sinceros agradecimentos ao Departamento Pedagógico, à equipe de **professores sistematizadores**, aos **professores formadores**, aos coordenadores pedagógicos e a todos que trilharam este caminho conosco. Esperamos que se mantenha vivo o compromisso de continuar a grande tarefa de divulgação do documento e, sobretudo, a implementação de seus objetivos por meio do trabalho pedagógico e da gestão escolar." (CAMPINAS, Diretrizes Ensino Fundamental – Anos Iniciais, 2012, p. 5). (Destaque nosso)

Um capítulo específico das Diretrizes versa sobre a importância do papel da formação continuada como política pública e que permita a interlocução com o local de trabalho e as pesquisas educacionais.

> No campo da educação escolar, porém, novas condições são necessárias de serem criadas ou aperfeiçoadas. […] **a instituição de uma política de formação continuada da SME visando à reflexão e a implementação destas Diretrizes**. Esta formação deve estar **comprometida com o acesso às pesquisas mais avançadas no campo da educação e deve estimular a produção teórica assim como novas práticas em cada local de trabalho**. "(CAMPINAS, Diretrizes Ensino Fundamental – Anos Iniciais, 2012, p. 11 e 12). (Destaque nosso).

Desta forma, as Diretrizes Curriculares parecem zelar por institucionalizar, valorizar e firmar posições a respeito da importância das políticas de formação continuada, bem como a valorização das pesquisas acadêmicas, como um saber universitário e das práticas dos professores, relativos aos saberes docentes, que refletem em novas práticas pedagógicas.

Neste sentido, podemos fazer uma análise desse movimento de trazer os professores para um lugar central na formação docente, e "dar voz" a eles, que podem produzir um currículo valendo-se dos seus saberes (TARDIF, 2014). Tardif (2014) aponta que os professores possuem saberes variados e de diversas origens como "os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica)" (p. 36) obtidos durante a formação inicial docente; "os saberes disciplinares" (p. 38), que são aqueles também transmitidos pelas Universidades e que "emergem da tradição cultural dos grupos sociais produtores de saberes", de modo que eles integram o currículo universitário; os "saberes curriculares" (p. 38) que, de acordo com Tardif, correspondem aos "discursos, objetivos, conteúdos e métodos" que as escolas selecionam e apresentam em forma de matriz curricular e programas de ensino; os "saberes experienciais" (p. 38), que são os saberes específicos dos professores ligados à prática, ao cotidiano.

Portanto, compreendemos que exista uma expectativa de que esses saberes sejam mobilizados pelos professores na produção das Diretrizes Curriculares, e conforme

descrito no próprio documento, há uma valorização das práticas pedagógicas dos professores, bem como seus conhecimentos profissionais.

Nas Diretrizes Curriculares do Fundamental I, no capítulo específico sobre a formação continuada, são destacados alguns dos papéis representados pelos grupos de estudos, criados para a elaboração do documento e continuados para o desenvolvimento de estudos e implementação curricular na rede municipal.

> Que se promovam pesquisas sobre novos conhecimentos, novas metodologias e novos processos educativos, sempre **partindo dos saberes que os profissionais produzem no seu trabalho cotidiano**, ampliando horizontes para uma fecunda crítica que saiba preservar os acertos e renovar as práticas. (CAMPINAS, Diretrizes Curriculares do Fundamental I – Anos iniciais, 2012, p. 64) (Destaques nossos)

Outro trecho das Diretrizes (2010) destaca justamente a relevância dos grupos de professores que participam das modalidades formativas como autores do documento, apresentando também a importância dada às experiências dos professores em sala de aula, bem como os estudos realizados no interior dos grupos como forma de fundamentar academicamente as diretrizes curriculares, alinhando a teoria à prática.

> Em fevereiro de 2009, foram organizados **grupos de trabalho com professores** dos diferentes componentes curriculares dos anos finais do ensino fundamental, que receberam a tarefa de redigir uma proposta preliminar de Objetivos de Ensino nas várias áreas de conhecimento. Tal proposta seria apreciada, posteriormente, pelo conjunto maior dos professores, nas escolas. Alguns desses grupos se consolidaram e formularam os objetivos **a partir das experiências docentes e aliadas às reflexões originárias dos debates** que vêm ocorrendo no campo teórico dos componentes curriculares em questão. Outros grupos não tiveram número significativo de participantes e, portanto, não se sentiram representativos para a redação da proposta. Neste caso, os **Professores Formadores**, que os coordenam junto ao CEFORTEPE – Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa – **foram responsáveis pela produção do texto.** (CAMPINAS, DIRETRIZES - ANOS FINAIS, 2010, p. 15). (Destaques nossos).

Por fim, o excerto a seguir apresenta a equipe responsável pela elaboração das Diretrizes Curriculares. A partir desse dado, parece possível afirmar que os professores

assumem papel de destaque, ocupando um lugar expressivo nas definições das políticas pedagógicas para a rede municipal, bem como valorizando seu protagonismo como liderança dos professores nas modalidades de formação continuada, em especial, nos grupos de estudos e trabalhos na atuação como formadores.

> Neste processo, a equipe envolvida na elaboração e discussão das Diretrizes Curriculares para o Sistema Municipal de Educação de Campinas, composta pela Assessoria de Currículo, Coordenadores Pedagógicos e **Formadores**, caminham no sentido da constituição das Áreas de Conhecimento a serem implantadas. (CAMPINAS, DIRETRIZES ANOS FINAIS, 2010, p. 79). (Destaques nossos)

Nas Diretrizes Curriculares do Fundamental I (2012), no capítulo específico sobre a formação continuada, é destacada a participação dos profissionais da rede de ensino na formação continuada.

> **Todo profissional da educação**, articulado em seu grupo de trabalho (escola ou outras instâncias da SME), **deve estar envolvido em processos de formação continuada**, definindo planos de estudos para superar os problemas concretos que enfrenta em seu trabalho. (CAMPINAS, DIRETRIZES ANOS INICIAIS, 2012, p. 63) (Destaques nossos)

Neste sentido, os professores são chamados a estarem implicados nas ações formativas, entre os quais estudos e discussões, para superar os desafios da docência, sobretudo, ligados à prática pedagógica. As Diretrizes apontam para esse percurso formativo ao indicarem os professores em uma posição de maior destaque na formação docente, assumindo os professores como “formadores”.

> Em 2011, como previsto, iniciaram-se as ações de implementação das Diretrizes para os anos finais com destaque para os Grupos de Formação, visando análise, discussão do documento e estratégias para sua implementação. Articulado a este trabalho, constituiu-se uma equipe de **formadores** e sistematizadores, composta por **professores da SME**, com a tarefa agora de **coordenar o processo** de elaboração dos

> objetivos educacionais para os anos iniciais, para que, desta forma, fossem concluídas as diretrizes para os quatro ciclos de aprendizagem do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. (CAMPINAS, DIRETRIZES ANOS INICIAIS, 2012) (Destaques nossos)

A função atribuída aos professores é de “formadores de professores” e, também de sistematizadores dos saberes produzidos dentro dos grupos de formação, atuando na coordenação de todo o processo de elaboração do documento curricular, por meio do protagonismo como produtores de conhecimento.

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (CAMPINAS, 2013, p. 23), a elaboração do documento possibilitou colocar tanto as crianças quanto os profissionais como **“**protagonistas” do processo educativo, por meio das vivências com múltiplas linguagens, o que permitiu aos profissionais um amplo repertório de conhecimento durante todo o processo educacional, além de exigir uma “postura investigativa do profissional” (p. 17).

Em outros momentos do mesmo documento são feitas referências às políticas de formação continuada voltadas para os profissionais que trabalham com as crianças, de modo que eles possam analisar o currículo que será implementado na rede municipal dando ênfase às ações de analisar as especificidades do ensino com bebês e crianças,

> (...) **a organização de uma política de formação continuada precisa ser voltada para os profissionais da Educação Infantil**, analisar o currículo vivido e potencializar a sua implementação a partir das especificidades da ação educativa com bebês e crianças pequenas, ao escutar a comunidade educativa – crianças, **profissionais** e famílias – **considerando-os protagonistas dos processos educacionais**. (CAMPINAS, DIRETRIZES INFANTIL, 2013, p. 26) (Destaques nossos)

Portanto, de acordo com os trechos selecionados das Diretrizes Curriculares Municipais verifica-se o destaque conferido aos profissionais da própria rede de ensino, colocando os professores da Educação Básica no lugar de “formadores” de seus pares. Os professores atuando como os coordenadores e organizadores dos grupos de

formação continuada foram os responsáveis pela produção das Diretrizes, sendo eles os sistematizadores do documento e, além disso, os encarregados também por fomentar a discussão entre os professores participantes dos grupos de formação, com o intuito que o documento fosse implementado nas escolas.

4.5. A formação entre pares, trabalho em equipe e partilhas profissionais.

Nas Diretrizes Curriculares do Fundamental Anos Iniciais (CAMPINAS, 2012) há um capítulo específico sobre a formação continuada, no qual são destacados alguns dos papéis representados pelos grupos de estudos, criados para a elaboração do documento, além da sua continuidade nos anos subsequentes para o desenvolvimento de estudos e implementação curricular na rede municipal.

> **Outros espaços** são também potenciais para realização da formação continuada dos educadores, como **os grupos de estudos e cursos organizados pelos NAEDs e pelo Centro de Formação**, Tecnologia e Pesquisa Educacional “Prof. Milton de Almeida Santos” - CEFORTEPE - ou os cursos realizados em parceria com instituições como as universidades. (CAMPINAS, DIRETRIZES ANOS INICIAIS, 2012, p. 63) (Destaques nossos)

Os chamados Centros de Formação de professores têm desempenhado, nos últimos anos, a tarefa de centralizar a formação continuada de professores, normalmente realizada em serviço, oferecendo modalidades formativas que contemplem as demandas da rede de ensino (DAVIS, 2012).

O Coordenador Pedagógico responsável pela organização dos grupos de estudos por componente curricular e que esteve à frente do processo de escolha dos professores-formadores e da elaboração das Diretrizes Curriculares aponta que,

> Como Coordenador Pedagógico da SME e atual Assessor Técnico de Currículo e Pesquisa Educacional do Departamento Pedagógico, estar à frente desse trabalho significa um grande desafio acompanhado de muita satisfação. **Vivenciar com os educadores da SME o processo de elaboração e discussão das Diretrizes Curriculares é um privilégio,** uma vez que é um trabalho que contribui para definir e redefinir as nossas próprias convicções. Portanto, meus sinceros agradecimentos ao Departamento Pedagógico, **à equipe de professores sistematizadores**, aos **professores formadores**, aos coordenadores pedagógicos e a todos que trilharam este caminho conosco. Esperamos que se mantenha vivo o compromisso de continuar a grande tarefa de divulgação do documento e, sobretudo, a implementação de seus objetivos por meio do trabalho pedagógico e da gestão escolar. (CAMPINAS, DIRETRIZES ANOS INICIAIS, 2012, p. 4) (Destaques nossos)

O Coordenador Pedagógico apresenta o caráter de criação de uma equipe profissional para a produção desse documento, contando com os professores das escolas, com os professores-formadores, bem como com os coordenadores pedagógicos que atuam no centro de formação como forma de definir as convicções relativas à Educação enquanto um ensino em rede, proporcionando um diálogo para a implementação curricular nas unidades escolares.

> Neste processo, **a equipe** envolvida na elaboração e discussão das Diretrizes Curriculares para o Sistema Municipal de Educação de (nome da cidade), composta pela Assessoria de Currículo, Coordenadores Pedagógicos e **Formadores**, caminham no sentido da constituição das Áreas de Conhecimento a serem implantadas. (CAMPINAS, DIRETRIZES ANOS FINAIS, 201O, p. 79) (Destaques nossos)

Em outro trecho das Diretrizes para os Anos Finais, é apresentada novamente a equipe responsável pela produção dos documentos curriculares, no qual ressaltamos o destaque conferido para os “formadores”, que permitiram a construção dos grupos de estudos por área de conhecimento.

A SME, por meio do Departamento Pedagógico e sua Coordenadoria Setorial de Formação, incentiva a participação dos professores em modalidades de formação

continuada, reunindo os professores por meio de grupos de estudos centralizados no Centro de Formação, ou ainda, a criação de grupos de estudos nas unidades escolares.

> A participação em grupos de formação oferecidos pela SME, a instituição dos professores coordenadores de Ciclos e de EJA e a possibilidade de realização de **grupos de estudos na escola** são ações que buscam abrir **espaços coletivos** de estudos e produção pedagógica. (CAMPINAS, ANOS INICIAIS, 2012, p. 32) (Destaques nossos)

Destaca-se a relevância conferida a esses grupos de estudos/formação como **espaços coletivos** de trabalho, nos quais espera-se que os professores sejam agentes ativos na formação profissional, por meio da socialização de saberes docentes, processos de partilha de temas profissionais entre os professores participantes.

> A ênfase na realização de uma avaliação mais **coletiva** entre os professores está relacionada aos desafios de romper com as atividades e produções exclusivamente individuais, que **isolam professores**. Quando há **o trabalho coletivo**, cada professor pode **compartilhar seus saberes e dificuldades e se reconhecer como autor na condução do processo de ensino**. Quando **os saberes dos professores** são acolhidos e valorizados em planejamentos e avaliações conjuntas, há sucessivas revisões e registro desses saberes num processo formativo que pode beneficiar a didática de cada educador. (CAMPINAS, DIRETRIZES ANOS INICIAIS, 2012, p. 39). (Destaques nossos)

Para Nóvoa (1997), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (p.26), ou seja, o compartilhamento de ideias, de ações e práticas profissionais faz-se com que exista uma formação coletiva, na qual a formação esteja mais diretamente atrelada aos anseios dos professores, de modo que seus saberes sejam reconhecidos no processo formativo.

Seguindo nessa direção, as Diretrizes dos anos iniciais (CAMPINAS, 2012) apontam para a formação continuada por meio de um trabalho coletivo nas escolas, permitindo aos professores aprenderem sobre a prática docente uns com os outros, a fim de aperfeiçoarem seus trabalhos e melhorarem suas práticas.

> Na constituição deste **trabalho coletivo**, é preciso destacar que este mesmo ambiente, originalmente fragmentado, carrega em si a possibilidade de superação, uma vez que acreditamos ser uma vantagem termos, na mesma unidade escolar, professores de 1º. ao 9º. ano/EJA (Educação de Jovens e Adultos), podendo **aprender uns com os outros**, na confluência de semelhanças e diferenças que **compõem a prática docente** e no conhecimento das histórias dos alunos, em suas várias versões, não para estigmatizá-los, mas para aprender mais sobre eles, compreendê-los e ensiná-los mais e melhor. (CAMPINAS, ANOS INICIAIS, 2012, p. 72). (Destaques nossos)

Portanto, essa modalidade de ação formativa por meio de cursos, grupos de estudos, grupos de trabalho, grupos de formação no centro de formação ou nas escolas, permitiu criar **espaços coletivos de formação docente**, que reúnem os professores a fim de discutir e aperfeiçoar suas práticas.

O título das Diretrizes Curriculares já enfatiza esse caráter de discussão e reflexão sobre a prática entre os pares, destacando: o processo contínuo através da ação e da reflexão dos educadores nos espaços coletivos das escolas, nos cursos de formação ou em outros fóruns promovidos pela SME e, principalmente, na lida diária em cada sala de aula, junto aos alunos (CAMPINAS, 2010, p. 15), caminhando no sentido que é proposto por Nóvoa (2009, p. 40) para quem “a formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola".

Essa modalidade formativa que reúne professores em torno de discutir suas práticas apresenta características das denominadas comunidades de prática (NÓVOA, 2009, IMBERNÓN, 2010).

> É urgente **reforçar as comunidades de prática, isto é, um espaço conceptual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação**, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos. (NÓVOA, 2009, p. 42) (Destaques nossos)

De acordo com o apontado por Nóvoa (2009) a respeito das comunidades de práticas ser um espaço formado por professores que discutem sobre o ensino e aprendizagem a partir de pesquisa e inovação, as Diretrizes Curriculares Municipais apontam para atividades formativas neste sentido.

> A formação continuada deve ser pautada pela **leitura, estudo e pesquisa,** contribuindo para que os profissionais apreendam métodos de análise e investigação sobre os problemas que emergem da relação pedagógica com as crianças, jovens e adultos e suas famílias. (CAMPINAS, DIRETRIZES ANOS INICIAIS, 2012. p. 64) (Destaques nossos)

No trecho destacado anteriormente verifica-se que, segundo o documento, a formação continuada está marcada pelos estudos e pesquisas proporcionando que os profissionais aprendam sobre metodologias analíticas de situações problemáticas desenvolvidas durante as práticas pedagógicas.

> "**A reflexão, análise e síntese do cotidiano, produz conhecimento sobre os fazeres:** os profissionais de Educação discutem e refletem sobre suas experiências, lembrando que estas constituem o **objeto de formação** destes profissionais, pois, como aponta Alarcão (2010), são os "casos", as "narrativas" de cada profissional que compõem as "perguntas pedagógicas" e os instigam no processo formativo, tornando-os mais competentes para analisarem as questões de seu cotidiano para sobre ele agirem". (CAMPINAS, DIRETRIZES INFANTIL, 2012, p. 25) (Destaques nossos)

Em outra trecho, é destacado o que é estudado dentro das atividades formativas oferecidas pela SME,

> As concepções de educação, ensino, aprendizagem e formação humana devem ser **estudadas**, assim como a produção teórica e prática das diversas áreas do conhecimento e, especialmente, das ciências da

> educação (CAMPINAS, DIRETRIZES ANOS INICIAIS, 2012, p. 64) (Destaques nossos)

Deste modo, fica evidenciado o caráter de estudos, pesquisas e proposições de metodologias pedagógicas oferecidas aos professores participantes dos grupos de estudos. O mesmo se propõe para o processo de implementação das Diretrizes Curriculares nas escolas municipais, de modo que será um processo que requer estudos por meio de modalidades formativas que possibilitem a discussão e a reflexão sobre os objetivos e propostas descritos nos documentos, conforme destacado a seguir.

> O **processo de implementação dessas Diretrizes Curriculares será subsidiado por estudos,** grupo de formação, cursos, palestras, seminários, congressos centralizados e descentralizados, com o objetivo de fomentar as discussões e reflexões acerca dos princípios explicitados neste documento. (CAMPINAS, DIRETRIZES INFANTIL, 2012, p. 27) (Destaques nossos)

Além disso, a SME tem destacado em seus documentos a preocupação com a formação continuada docente, atrelada às pesquisas educacionais contemporâneas e estimulado a produção de conhecimento por parte dos professores por meio de estudos sobre a teoria na área da Educação e o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas inseridas em seus contextos de trabalho.

> (...) para isso, entre tantas políticas as quais ela tem desenvolvidos, destacamos aquela relacionada à formação docente: “aprimorar a política de formação continuada de todos estes profissionais, possibilitando-lhes **acesso às pesquisas** mais avançadas no campo da educação e **estimulando a produção teórica e as novas práticas** a ela associada em cada local de trabalho.” (CAMPINAS, DIRETRIZES ANOS FINAIS, 2010, p. 20) (Destaques nossos)

> A **política de formação continuada** deve prever propostas concretas para realização de **estudos** sobre os conceitos e perspectivas de trabalho apontadas pelas diretrizes curriculares e criar as condições necessárias

> para que todos os profissionais que atuam nas escolas, NAEDS e outras instâncias da SME, **possam participar de programas de formação.** (CAMPINAS,DIRETRIZES ANOS FINAIS, 2010, p. 64) (Destaques nossos)

Verifica-se em dois momentos selecionados nas Diretrizes Curriculares dos Anos Finais (CAMPINAS, 2010) a apresentação das proposições, como parte das políticas de formação continuada, para que os professores participem dos programas de formação.

> Mas a verdade é que não houve uma reflexão que permitisse transformar a prática em conhecimento. E **a** formação de professores continuou a ser dominada mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho docente. Impõe-se inverter esta longa tradição, e **instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação** (NÓVOA, 2009, p. 33). (Destaques nossos)

Na perspectiva de uma formação docente por meio de grupos de estudos entendidos como comunidades de práticas, Nóvoa (2009) apresenta que

> Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um **sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção**. É esta **reflexão coletiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores.** Para conseguir esta transformação de fundo na organização da profissão docente é fundamental construir programas de formação coerentes.
> **O diálogo profissiona**l tem regras e procedimentos que devem ser adquiridos e exercitados nas escolas de formação e nos primeiros anos de exercício docente. Sem isso, continuaremos a repetir intenções que dificilmente terão uma tradução concreta na vida dos professores e das escolas. (NÓVOA, 2009, p. 42) (Destaques nossos)

Neste sentido, tem-se a proposição da SME para a **construção de uma formação em rede,** de modo que os próprios profissionais sejam os responsáveis pela definição do currículo municipal que atendam as demandas da rede municipal. Neste sentido, o centro de formação acaba reunindo os profissionais de diversas escolas propondo um trabalho

unificado, centralizado, produzindo um documento que remeta diretamente aos anseios dos professores e reflita o contexto ao qual as escolas estão inseridas.

As Diretrizes do ensino infantil apontam para a qualificação profissional por meio das ações formativas que articulem a rede de ensino, promovendo um currículo com fundamentos comuns entre as escolas.

> O avanço da qualificação dos profissionais está estritamente relacionado à articulação e coesão das ações propostas nos três âmbitos que, ao seguirem os princípios da política de formação, permitirão a **construção de ações formativas que tenham fundamentos comuns e coerência com a proposta curricular, constituindo a formação em rede**. (CAMPINAS, DIRETRIZES INFANTIL, 2013, p. 27) (Destaques nossos)

A articulação entre Secretaria Municipal de Educação e escolas se dá por meio do trabalho formativo que está vinculado às demandas da SME,

> A efetivação das práticas dos profissionais de Educação Infantil permeadas pelos princípios que compõem um texto curricular leva a propor a **interrelação entre duas políticas: a de currículo e a de formação continuada** dos especialistas, professores, monitores/agentes de Educação Infantil e demais funcionários. (CAMPINAS, DIRETRIZES, INFANTIL, 2012. p. 26). (Destaques nossos)

De acordo com as Diretrizes do Ensino Infantil (CAMPINAS, 2013), a SME objetiva a “construção de uma rede de experiências formativas a partir do diálogo entre Diretrizes Curriculares e os Projetos Pedagógicos das Unidades Educacionais” (p. 27), relacionando três esferas da educação municipal por meio de ações da Coordenadoria Setorial de Formação (CSF), dos Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAEDs) e das Unidades de Educação Infantil.

> A articulação entre os três âmbitos é imprescindível na formulação e implementação da política de formação continuada realizada pela Coordenadoria Setorial de Formação, cujas ações, ao articular as

> demandas dos Projetos Pedagógicos das Unidades Educacionais e as políticas oriundas da SME, objetivam que elas, enquanto **coletivos de aprendizagem**, **possam se entreolhar e construir o sentimento de pertença a uma rede municipal**. Esse mesmo objetivo orienta a formação descentralizada organizada no âmbito dos NAEDs, com foco mais específico nas demandas regionais. (CAMPINAS, DIRETRIZES, INFANTIL, 2012, p. 27 e 28, 2012) (Destaques nossos)

No trecho destacado fica evidenciado o caráter coletivo da proposta formativa, ou seja, a intenção de reunir e agregar os profissionais a fim de pensar e construir propostas pedagógicas que atendam suas realidades na rede municipal e, principalmente, a ideia de *pertencimento* da rede, a questão do reconhecimento entre os pares, fazendo parte de um mesmo contexto profissional que os coloque em situação de trabalho colaborativo.

Esse movimento parece ir ao encontro do que indica Nóvoa (2009, p. 41), ou seja, "a colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior", portanto, embora a SME tente fazer esse movimento de reunir os profissionais da rede por meio das ações formativas, o trabalho colaborativo se dará quando os professores se sentirem pertencentes àquele espaço de formação, e desta forma, poderão se consolidar o trabalho colaborativo entre os docentes.

> A formação de professores é essencial para consolidar parcerias no interior e no exterior do mundo profissional. Hoje, num tempo tão carregado de referências ao **trabalho cooperativo dos professores**, é surpreendente a fragilidade dos movimentos pedagógicos que, ao longo do século XX, desempenharam um papel central na inovação educacional. Estes movimentos, tantas vezes baseados em **redes informais e associativas, são espaços insubstituíveis no desenvolvimento profissional dos professores.** (NÓVOA, 2009, p. 41) (Destaques nossos)

Conforme destacado por Nóvoa (2009), são esses espaços coletivos de formação docente que se tornam dispositivos importantes para o fortalecimento do trabalho entre pares e que promovem uma inovação na área educacional, proporcionando inclusive um

desenvolvimento profissional docente, agregando ao trabalho dos professores a ideia de se trabalhar em conjunto, um desenvolvimento da profissão enquanto grupo profissional.

Selecionamos ainda um trecho das Diretrizes dos Anos Finais (CAMPINAS, 2010) que aponta ainda para este caráter de fortalecimento da formação docente em rede.

> Portanto, se de um lado esse documento se pretende como um instrumento sólido para **fortalecer práticas e políticas de Rede**, de outro, mantém-se aberto às propostas de mudanças que incorporem as inovações produzidas nas escolas. (CAMPINAS, DIRETRIZES ANOS FINAIS E EJA, 2010, p. 16) (Destaques nossos)

O trecho que destacamos aponta para a importância das Diretrizes Curriculares enquanto documento que contribui para o fortalecimento de práticas e políticas em rede, de modo que propõe formações ancoradas em mudanças e inovações produzidas nas escolas. Além disso, há a ideia de que a formação esteja apoiada na ação colaborativa entre os pares pois, conforme Imbernón (2010)

> Aprender de forma colaborativa, dialógica, participativa, isto é, analisar, comprovar, avaliar, modificar em grupo. Propiciar uma aprendizagem da colegialidade participativa e não artificial, pois quando artificial ela é frequentemente provocada pela obrigação externa de se realizarem certos trabalhos que demandam um projeto coletivo, mas que acabam não tendo o necessário processo real de colaboração. (IMBERNÓN, 2010 A, p. 65)

O processo de construir uma formação baseada no diálogo, na colaboração, com a participação ativa dos agentes permite aos professores se fortalecerem enquanto grupo profissional e contribui para sair da cultura individualista do trabalho docente para uma colaborativa (IMBERNÓN, 2010).

> A **cultura do isolamento na profissão do educador** fez com que se separasse o compromisso do trabalho, beneficiando aqueles que comprometem pouco e facilitando, nas instituições educacionais, a falta de solidariedade, às lutas internas, o aparecimento daqueles padrões de

> trabalho, às vezes egoístas e competitivos, que favorecem uma atomização educativa, em contínuo pensar e trabalhar solitário, uma compartimentação e realização das coisas “à minha maneira”. O isolamento gerou incomunicabilidade, o indivíduo guarda para si mesmo o que sabe sobre a experiência educativa. Uma prática social como a educativa precisa de processos de comunicação entre colegas, por exemplo, explicar o que sucede, o que se faz, o que não funciona, o que obteve sucesso, etc., sobretudo, compartilhar as alegrias e as penas que surgem no difícil processo de ensinar a aprender. (IMBERNÓN, 2010 A, p. 67) (Destaques nossos)

Deste modo, conforme apontado por Imbernón (2010), e relacionando às intenções expostas nas Diretrizes Curriculares, é por meio do trabalho formativo entre os pares que os professores se tornam sujeitos ativos da produção de conhecimento a partir de suas práticas em espaços colaborativos de socialização profissional, de reflexão sobre a prática, nos quais os professores são incentivados a compartilhar suas angústias e prazeres, suas dificuldades e alegrias que perpassam o processo pedagógico, saindo do isolamento da sala de aula em direção à cultura do trabalho docente em colaboração, por meio das comunidades de práticas (ou de aprendizagem).

> **Uma forma de combater esse isolamento e esse individualismo é a formação colaborativa**, tanto na instituição educacional quanto nos processos metodológicos da formação *standard.* Os professores podem explicar o que lhes acontece, o que necessita, quais seus problemas, entre outros, assumindo posição de que não é um técnico que desenvolve e implementa inovações prescritas por outros da forma como os acostumaram, mas de que são eles próprios, os professores, que poder participar ativa e criticamente, a partir de seus contextos educativos. De um processo de formação mais dinâmico e, obviamente, mais flexível – em que os colegas têm princípios iguais ou semelhantes, embora não coincidam em todos. Nesse momento aparece algo mais que palavras, surgem muitas dificuldades. (IMBERNÓN, 2010 A, p. 68) (Destaques nossos)

Assim sendo, um dos dispositivos que podem ajudar a **romper com esse individualismo** é a formação continuada de professores por meio de uma ação colaborativa entre os pares, no qual a escola é tida como um lugar de formação; e que a

formação continuada dos professores seja entendida como parte da sua atuação profissional (IMBERNÓN, 2010).

Imbernón (2010-A) ressalta o caráter da formação docente por meio da colaboração entre os pares,

> Realizando a formação **colaborativa** do grupo docente com o compromisso e responsabilidade coletiva, com interdependência de metas para transformar a instituição educacional em um lugar de formação continuada, como um processo comunicativo **compartilhado**, para aumentar o conhecimento profissional pedagógico e a autonomia (IMBERNÓN, 2010-A, p. 64) (Destaques nossos)

O autor destaca que, por meio da formação colaborativa, o grupo profissional de professores pode construir nas escolas o espaço diretamente ligado à sua atuação profissional como espaço de formação alicerçado pelo compartilhamento do coletivismo, aumentando inclusive o conhecimento profissional pedagógico e autonomia profissional dos professores. Compreendemos, desta forma, a formação colaborativa como parte de um processo de desenvolvimento profissional docente.

Segundo o autor,

> Trata-se de fazer com que se veja **a formação como parte intrínseca da profissão**, assumindo uma interiorização cotidiana dos processos formadores e com um maior controle da formação. Mas essa formação coletiva também supõe uma atitude constante de **diálogo**, de debate, de consenso não imposto, de enfrentamento do conflito, de indignação de forma colaborativa para o desenvolvimento da organização, dos indivíduos e da comunidade que os envolve. (IMBERNÓN, 2010-A, p. 65) (Destaques nossos)

Essas características abordadas por Imbernón (2010): a formação como parte da profissão, os professores assumindo maior controle na formação, a formação coletiva por meio do diálogo, estão presentes nos documentos da rede municipal e apresentados aqui nesta seção.

Ao analisarmos as Diretrizes dos Anos Finais (CAMPINAS, 2010, p. 63) identificamos que o Capítulo 11 versa especificamente sobre a formação continuada, apresentando que “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”. Além disso, incentiva a criação de “grupos de estudos e cursos no interior das escolas”. Portanto, fica evidenciado que existe nos documentos municipais a valorização da **escola como lugar de formação**, onde os professores possam participar de espaços coletivos de formação em suas próprias unidades escolares, e desenvolver ações formativas que estejam mais ligadas aos seus anseios profissionais e às suas práticas pedagógicas cotidianas.

Das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (CAMPINAS, 2013) selecionamos três trechos que ressaltam a Unidade Educacional como espaço de formação docente:

> A **formação**, enquanto qualificação dos profissionais que trabalham com crianças é considerada como um dos fatores que mais influenciam na qualidade do trabalho das Unidades Educacionais de Educação Infantil. Para tanto, a SME, por meio de sua **política de formação**, considerará a necessidade de ações formativas que contemplem a Educação Básica tendo, contudo, ações específicas que foquem a área. Nesse contexto **o planejamento das ações formativas acontecerá em cada Unidade Educacional** de acordo com seu Projeto Pedagógico, articulado com a política da SME, tendo como base as Diretrizes Curriculares de Educação Infantil. (CAMPINAS, DIRETRIZES INFANTIL, 2013, p. 26). (Destaques nossos)
>
> As **Unidades Educacionais**, por sua vez, **organizam ações formativas** que, realizadas em seus tempos e espaços pedagógicos, visam refletir sobre as especificidades, possibilidades e desafios singulares e regionais. (CAMPINAS, DIRETRIZES INFANTIL, 2013, p. 27) (Destaques nossos)
>
> A **Unidade Educacional como espaço reflexivo se configura como principal lugar de constituição dos profissionais da educação**. Reconhece-se que ela é espaço no qual existe um **coletivo que aprende e constrói conhecimentos** que favorecem o refletir, o planejar, o atuar, o avaliar, o replanejar e a proposição de ações formativas pelas quais se consolidam os processos dialógicos no exercício da práxis.
> (CAMPINAS, DIRETRIZES INFANTIL, 2013, p. 28) (Destaques nossos)

Os apontamentos presentes nos trechos do documento demonstram que a escola se apresenta como um espaço de ações formativas que possibilitam aos docentes um

momento de reflexão sobre as especificidades de cada lugar, além de permitir que o coletivo de professores possa construir conhecimentos acerca de seu trabalho prático, por meio da avaliação, replanejamento e proposições de ações por meio de um processo de diálogo entre os pares.

E escola como ambiente formativo tem sido defendido por autores como Candau (1997), Nóvoa (2009) e Imbernón (2010-A),

> Em primeiro lugar, a ideia da **escola como o lugar da formação dos professores,** como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objetivo é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas (NÓVOA, 2009, p. 41). (Destaques nossos)

De acordo com o proposto por Nóvoa (2009), a escola como lugar de formação docente permite o compartilhamento de práticas pedagógicas, além do acompanhamento do trabalho docente por meio de uma supervisão entre os pares, levando a reflexão coletiva sobre o trabalho docente, de modo a valorizar os saberes profissionais dos professores.

Destacamos também que nas modalidades formativas oferecidas pela SME, e conforme descritas em seus documentos, existe uma preocupação com a formação continuada nos ambientes escolares, ou mesmo no Centro de Formação, de modo que hajam ações formativas situadas no cotidiano do trabalho pedagógico, ou seja, um processo formativo ligado ao dia-dia da escola, das práticas pedagógicas em sala de aula, as demandas dos professores relacionadas às questões das dificuldades cotidianas, contextualizadas, observando as questões locais de cada Unidade Escolar, ou ainda, enquanto uma formação em rede.

> A reflexão, análise e síntese do **cotidiano**, produz conhecimento sobre **os fazeres**: os profissionais de Educação **discutem e refletem sobre suas experiências**, lembrando que estas constituem o objeto de formação destes profissionais, pois, como aponta Alarcão (2010), são os

> “casos”, as “narrativas” de cada profissional que compõem as “perguntas pedagógicas” e os instigam no processo formativo, tornando-os mais competentes para analisarem as questões de seu **cotidiano** para sobre ele agirem.” (CAMPINAS, DIRETRIZES INFANTIL, 2013, p. 25) (Destaques nossos)

Conforme destacamos no documento das Diretrizes Curriculares do Infantil, os professores discutem e refletem sobre suas experiências calcadas na reflexão e análise das situações cotidianas.

Além disso, enfatizamos também o caráter de estudos e pesquisas dentro dessa modalidade formativa sobre a prática docente.

> As formações continuadas são organizadas para **proporcionar aos profissionais espaço-tempo para estudo,** escrita, reflexão, discussão e publicização dos conhecimentos produzidos, individual e coletivamente, constituindo sentidos subjetivos e coletivos que se traduzam num movimento contínuo vivenciado no **cotidiano pedagógico**.” (CAMPINAS, DIRETRIZES INFANTIL, 2013, p. 28). (Destaques nossos)

Em diversos momentos das Diretrizes é assumida a perspectiva de uma formação considerando a reflexão, os estudos e a pesquisa sobre as práticas cotidianas, por meio da coletividade. “E, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar” (NÓVOA, 2009, p. 19).

As Diretrizes Curriculares Municipais apontam para esse sentido destacado por Nóvoa. De acordo com a apresentação do Assessor Técnico de Currículo sobre a produção dos documentos curriculares e que consta nas Diretrizes dos Anos Finais (CAMPINAS, 2010)

> Ao definirmos diretrizes curriculares para o ensino fundamental/EJA Anos Finais, enunciamos um conjunto de conceitos, perspectivas teóricas e práticas que devem nortear o trabalho educativo na rede municipal de ensino. Não são ideias totalmente novas, pois estão localizadas na produção educacional das últimas décadas em nosso país. Porém, todas elas exigem **aprofundamento de estudos** e, principalmente, uma **postura investigativa sobre as próprias práticas**, a fim de mantermos coerência entre concepções, objetivos, princípios e modos de

> organização do **trabalho pedagógico no cotidiano**. (CAMPINAS, DIRETRIZES DOS ANOS FINAIS, 2010, p. 63) (Destaques nossos)

Constata-se que, no próprio documento curricular, são colocadas as perspectivas de um trabalho em rede acerca das proposições para a Educação Municipal como um todo. Para a efetivação desta proposição é preciso o investimento em estudos e pesquisas sobre a prática docente tendo como referência o trabalho do dia-dia nas escolas.

Outro trecho do mesmo documento também destaca a pesquisa alicerçada no trabalho cotidiano dos professores,

> Que se promova **pesquisas** sobre novos conhecimentos, novas metodologias e novos processos educativos, sempre partindo dos saberes que os profissionais produzem no seu trabalho **cotidiano**, ampliando horizontes para uma fecunda crítica que saiba preservar os acertos e renovar as práticas. (CAMPINAS, DIRETRIZES ANOS FINAIS, 2010, p. 65) (Destaques nossos)

Ainda, analisando outro documento - as Diretrizes dos anos iniciais, localizamos um trecho referente ao componente curricular de Educação Física que destaca o programa de formação continuada oferecido pela SME aos profissionais da rede municipal.

> Para os profissionais da educação, o Programa oferece cursos, grupos de formação, oficinas e visitas culturais. Os cursos visam promover a formação cultural e a prática pedagógica dos educadores nas áreas de dança, música, teatro e artes visuais. O objetivo dos Grupos de Formação em Educação Física consiste em **discutir e elaborar subsídios com referenciais teóricos/práticos sobre o currículo, a prática pedagógica e o cotidiano** da sala de aula das escolas da Secretaria Municipal de Educação relacionados ao conhecimento de Educação Física (CAMPINAS, DIRETRIZES ANOS INICIAIS, 2012, p. 58). (Destaques nossos)

Observa-se que há uma diversidade de modalidades formativas propostas: grupos de formação, cursos, oficinas e visitas culturais, de modo que possam proporcionar o

aprimoramento na área de Educação Física dentro de seus diversos domínios educativos. Destacamos, sobretudo, o fato de os Grupos de Formação, que reúnem os professores e um professor-formador da rede, sobre o que temos falado até aqui: como espaços de estudos sobre a prática cotidiana.

Por fim, ainda no que se refere a essa expectativa de vinculação da formação continuada docente na rede municipal com o cotidiano das escolas, as Diretrizes da Educação Infantil indicam: “Aos profissionais oferece perspectivas para a construção de um pensamento educativo que orienta os processos pedagógicos, discute o **cotidiano** e suas especificidades, numa constante avaliação e redefinição de percursos” (CAMPINAS, DIRETRIZES INFANTIL, p. 3, 2013) (Destaques nossos). Ou seja, a reflexão sobre as atividades corriqueiras ligadas à prática pedagógica, permitem avaliar e reavaliar as práticas, as escolhas que orientam o processo educativo.

À guisa de conclusão desta seção, podemos afirmar que os documentos da rede municipal referentes à formação continuada docente apontam para algumas ideias centrais: *proporcionar espaços de discussão coletivas, que valorizem os saberes da prática docente, que tirem os professores do isolamento da sala de aula, que atribuam ao cotidiano escolar uma referência para os estudos e pesquisas sobre à Educação e a reflexão sobre a prática pedagógica, considerando então a escola como lugar de formação profissional, por meio de uma comunidade de estudos que permita compreender as demandas dos professores e da rede municipal de ensino.*

Tais ideias parecem afinadas ao que é proposto por Nóvoa (2009), no sentido de trazer a formação docente para “dentro da profissão”, ou seja, que os professores sejam chamados a participar mais ativamente da formação de seus pares, baseado em investigação de práticas

> Por isso, insisto na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de f**ormação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão**. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente. (NÓVOA, 2009, p. 38) (Destaques nossos)

Nóvoa destaca ainda que é necessária uma formação docente com responsabilidade profissional dos professores ligada às modificações acerca do trabalho docente considerando a inovação como um eixo fundamental para a formação:

> (...) a importância de conceber a formação de professores num contexto de **responsabilidade profissional,** sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, coletivas ou organizacionais. A inovação é um elemento central do próprio processo de formação (NÓVOA, 2009, p. 34). (Destaques nossos)

Por fim, de acordo com Nóvoa (2009), o que caracteriza a profissão docente é um lugar outro no qual as práticas são investigadas do ponto de vista teórico e metodológico, portanto, por meio da formação continuada, que permite a construção de um desenvolvimento profissional docente, reconhecendo um conhecimento de grupo profissional dos professores.

Os documentos analisados nesta seção apontam no sentido de conferir uma centralidade aos professores no processo de formação profissional docente (TARDIF, 2014; NÓVOA, 2009; IMBERNÓN, 2010), colocando os professores a participarem de espaços coletivos de formação e que considerem a prática docente como eixo de formação e do desenvolvimento profissional dos professores. Tal ideia encontra ecos no movimento de profissionalização docente, que tem orientado, ao menos no plano discursivo, diversos documentos normativos referentes à formação docente no país (SARTI e SOUZA NETO, 2022).

5. O QUE DIZEM OS PROFESSORES-FORMADORES POR MEIO DAS ENTREVISTAS

Com vistas a explorar os questionamentos que orientam esta investigação, relativos ao *lugar ocupado* pelos professores-formadores no contexto focalizado, os dados reunidos a partir das entrevistas foram organizados em torno de três categorias mais gerais, quais sejam: 1º. A entrada no espaço formativo; 2º. Permanência na função de professor-formador; 3º. Relações estabelecidas com as tarefas formativas.

5.1. - 1º. A entrada no espaço formativo

A partir das entrevistas realizadas observaram-se algumas características do trabalho pedagógico dos professores que permitiu que eles entrassem para o espaço formativo ocupando um lugar que não fosse aquele de recepção de formação, mas sim, no lugar de formadores.

Neste sentido, foi possível perceber um elemento comum aos cinco formadores que lhes conferiram a possibilidade de receber um convite ou indicação para ocupar aquele lugar: todos eles se *destacaram profissionalmente* na rede municipal, em função de razões diversas - por *serem considerados bons professores* pelos pares e pela gestão da rede de ensino; por terem *participado com bom desempenho* em cursos de formação da rede; ou ainda, pela consideração de que *possuem saberes que merecem ser compartilhados* com os demais professores da rede. O reconhecimento dessas características, por parte de agentes diversos ligados à rede, pode render um convite ou uma indicação para exercer a função de professor-formador.

Nesse sentido, por exemplo, PF-D atribui sua escolha para ser formadora a partir das participações que ela teve em alguns cursos formativos:

> Eram **professoras que se destacavam na sua área** de atuação com um **trabalho diferenciado. Pela prática**. Vocês viam aqueles **professores que eram reconhecidos entre os pares**, na rede, na escola: - “Olha,

> esse professor faz um trabalho legal, acho que ele **pode** ir lá, **socializar a prática dele e formar outros professores**". (PF-D).

Ela considera estar entre os formadores que foram selecionados por *se destacarem* pelo "trabalho diferenciado", pela "prática", por serem *reconhecidos* pelos pares e que poderia "socializar" sua prática e, desse modo, agir sobre a formação de colegas. Nesse caso, a escolha se daria em função do reconhecimento de que ela teria algo valioso a ser partilhado (um "trabalho legal", "diferenciado"). No papel de formadora, ela poderia socializar seu trabalho docente para outros professores da rede.

Outra característica ligada à entrada dos professores no espaço formativo da rede refere-se ao seu (bom) desempenho durante sua participação no curso de formação. A PF–B esclarece que seu ingresso como formador deve-se a este fato, quando ela passou a ocupar o lugar de um colega que deixou a função.

> Quando o (nome) **deixou, ele me indicou**. Porque eu também nunca disse: "ah vou me inscrever pra ser formadora, vou mandar o projeto", não (...) Então, eu perguntei e ele falou assim: "**ah, porque você ajuda bastante, você é participativa**". (...) Participava já há alguns anos no grupo e ele disse: "**ah você colaborava bastante, a gente faz muita coisa juntos".** Ah, e a gente fazia assim, eu e ele, a gente se conhece desde a época do Evolução (outro trabalho). E sempre que tinha um projeto, por exemplo, na escola, no Evolução, ou aparece algum tema, a gente monta palestra, participa de seminário, a gente sempre faz juntos (...) quando a gente estava envolvido em algum tema a gente montava alguma coisa junto, uma oficina (...) **Ele deixou a formação e me indicou para continuar no lugar dele.** (PF–B).

A PF-B foi então *indicada* por um professor-formador, que coordenava atuando em seu grupo de estudos e com quem tinha desenvolvido atividades formativas. Ele a indicou por considerá-la muito participativa, já que "colaborava bastante" nas atividades formativas. Sua entrada na formação deu-se, assim, após ter sido reconhecida a sua disposição para "colaborar", "ajudar", "participar" da formação.

Caminho semelhante de ingresso na formação foi trilhado pelo PF–C, que teve reconhecidas as suas "potencialidades" (como formador) ao propor oficinas pedagógicas

de formação para professores. Em seu caso ele destaca que essas iniciativas na formação se afirmaram como um *reconhecimento,* por parte de “algumas pessoas” por meio de atributos profissionais relativos à sua atuação docente:

> Uma atividade que você desenvolve na rede, meio que **sugestiona ou aponta para rede as suas potencialidades.** Então eu ter feito parte do grupo de orientação sexual e eu ter atuado nessa área durante tantos anos e **ter proposto tantas oficinas,** e tudo mais, demonstrou que eu poderia coordenar um grupo e de fato me ofereceram a coordenação e eu acabei coordenando**..**. Deste grupo eu saí para ser diretor de escola, quando volto, me oferecem uma outra função e assim sucessivamente. E aí os governos passam e o Estado continua, quer dizer, as pessoas de carreira são as mesmas, independentemente de quais governos estejam se sucedendo. Então você meio que se torna **conhecido de algumas pessoas pela sua atividade docente ou pela sua atividade nessas várias formações** e uma atividade acaba atrelada a outra e aí sucessivamente você sendo convidado para fazer outras coisas. (PF–C)

A qualidade da participação em ações formativas na rede também parece ter sido a porta de entrada para que a PF–D pudesse assumir a função de formadora na rede. Mas, em seu caso, ela identifica também a importância da participação em outros projetos não diretamente ligados à formação docente (Programa de Alfabetização na Idade Certa – Pnaic, do Governo Federal, a produção das Diretrizes curriculares municipais e o processo de elaboração e aplicação de uma prova a nível de rede municipal).

> Foi por conta do Pnaic... Pnaic veio para a rede e fui para Brasília em 2012, então foi um pouco antes disso, em 2011. (...) Aí fui para lá para trabalhar com projetos, (...) projetos de rede mesmo. **Eu tinha ligação com o Cefortepe; vinha para o Cefortepe para acompanhar a evolução das diretrizes e a elaboração das diretrizes dos anos iniciais; participei de várias reuniões** com o assessor de currículo e com o grupo de professores que trabalharam na elaboração das diretrizes dos anos iniciais; tinha alguns outros projetos externos que fariam proposta com a rede; **fazia parceria** com a (nome), que trabalhava com um projeto de Ciências aqui no Cefortepe. Aí começou minha trajetória e **atuação com os projetos da rede na formação**. (PF-D)

> Eu trabalhava com as escolas de Ensino Fundamental. (...) Acompanhava o planejamento das escolas, como rede, e os projetos. (...) A coordenadora do núcleo, na época, era diretora de escola de Ensino

> Fundamental e fazia um trabalho muito próximo à Coordenadoria. (...) Ela não tinha condições de acompanhar tudo, **então precisava de alguém que fosse professor e que pudesse fazer essa ponte entre a CEB e a assessoria de currículo com a construção das diretrizes. E foi aí que eu vim para cá**. (PF-D)

> **Eu participei de uma outra formação** (...) que era a da Prova Campinas, da construção da Prova Campinas. Então, pela Prova Campinas, durante a formação da Prova Campinas, lá na Unicamp, veio a aplicação da prova e a correção. **Eu participei de todos esses movimentos. Aí, por conta disso, de ter participado de formações importantes, e da Prova Campinas, é que chegaram no meu nome**. **Aí eu fui convidada a dar uma formação** para os professores dos anos iniciais e para os professores de Português, de sexto a nono. (PF–D)

Os depoimentos reunidos, desses três professores-formadores, colocam em relevo a importância do *reconhecimento* alcançado na rede, junto aos pares e/ou outros agentes, para obterem uma indicação ou um convite para assumirem a função. Esse reconhecimento - do valor de suas práticas, ou de sua disposição e "potencial" para a ação formativa - ocorre no âmbito das redes de relações estabelecidas naquele contexto. A indicação ou o convite para assumir a função de professor-formador aparece no depoimento desses professores como algo valioso, não acessível a todos os professores da rede; portanto, algo *conquistado*.

Essas *conquistas* teriam sido obtidas por eles a partir de certas qualidades profissionais que, presentes em sua atuação na rede, foram *reconhecidas* e *valorizadas* por agentes que lhes eram próximos. Esses agentes, por sua vez, ocupavam posições estratégicas na rede de ensino, que lhes outorgava o poder da indicação ou do convite.

Assim, parece possível inferir que a *conquista do lugar* de professor-formador, pelo *reconhecimento* de certas qualidades profissionais demonstradas, ocorre no âmbito de relações lucrativas que eles estabelecem na rede de ensino; relações sustentadas por capitais sociais reunidos em outros momentos de sua atuação na rede. Eles conquistam um lugar na formação em decorrência de investimentos anteriores que lhes renderam relações de *pertencimento* na rede.

Segundo a perspectiva *bourdieusiana*,

> Os lucros que o pertencimento a um grupo proporciona estão na base da solidariedade que o torna possível, (...) são expressamente arranjados com vistas a concentrar o capital social e, obter assim, o pleno benefício do efeito multiplicador dos lucros materiais como todas as espécies de "serviços" assegurados por relações úteis, e lucros simbólicos tais como aqueles que estão associados à participação num grupo raro e prestigioso. A existência de uma rede de relações não é um dado natural, nem mesmo um "dado social", constituído de uma vez por todas e para sempre por um ato social de instituição, mas o produto do trabalho de instauração e de manutenção que é necessário para produzir e reproduzir relações duráveis e úteis, aptas a proporcionar lucros materiais ou simbólicos. (BOURDIEU, 2007, p. 67)

Sob essa ótica, considera-se que a conquista do lugar de professor formador na rede de ensino aqui focalizada resulte de processos de produção e reprodução de “relações duráveis e úteis”, que implica em “obrigações duráveis subjetivamente sentidas” (BOURDIEU, 2007) marcadas, portanto, por sentimentos de respeito, amizade, responsabilidade, entre outros - revertem-se em trocas sociais e reconhecimento mútuo entre os agentes que se reúnem nos grupos que então se constituem.

Nos casos das professoras-formadores PF-A e PF-E, o acesso ao lugar como formadoras também parece ter sido conquistado pelo emprego de capitais sociais, que lhes permitiam proximidade com agentes que contam com o *poder do convite*. No entanto, além disso, seus depoimentos sugerem a presença de recursos adicionais: *seus conhecimentos ligados ao domínio de línguas estrangeiras*; francês, no caso de PF-A; e espanhol, no caso de PF-E, ou seja, de capitais culturais.

Por capital cultural compreende-se, segundo a perspectiva *bourdieusiana* como “a produção, distribuição e consumo de (um tipo específico de) bens capazes de render dividendos, ou seja, de proporcionar lucros simbólicos aos seus detentores” (NOGUEIRA, 2017, p. 104). Isso quer dizer que determinados agentes possuem um saber que assume um *valor simbólico* dentro um campo, que lhes concede distinção, credibilidade e reconhecimento em determinados contextos e situações.

Neste mesmo sentido caminha o exposto pela PF-A. Ela menciona que, no ano de 1995, houve uma reunião aberta no centro de formação de professores da rede municipal, voltada para professores que se interessavam pelo idioma francês.

> Fizeram uma reunião em 95, **como eu já tinha sido professora de francês e continuava também minha formação avançada na Aliança** e ouvindo explicativa de continuarmos estudos de francês (...) no centro de formação. Nessa reunião fui descobrir que podia ser formadora (...) eu caí de paraquedas nessa história de formadora, porque o **próprio diretor da Aliança** disse "não com essa **formação linguística** que você tem, você não vai ser aluna, não tem lugar para você. **Você vai ser formadora**, a gente vai criar uma outra turma para você." (PF-A)

De acordo com seu relato, inicialmente a professora procura participar da reunião devido ao seu interesse pela língua francesa. No entanto, o reconhecimento pelo diretor da AF do conhecimento que a professora tinha acerca do idioma a coloca numa situação de destaque, afinal, seu conhecimento especializado conduz a professora em outro patamar, não como participante do curso, mas de formadora.

Neste sentido, a PF-A é reconhecida pelo diretor da AF em dois sentidos: inicialmente pela relação interpessoal que ela possui com o diretor, de modo que ele a conhece pessoalmente, por vínculos estabelecidos no ambiente institucionalizado de ensino do francês (a escola de idiomas Aliança Francesa). Além disso, o diretor reconhece que o conhecimento que a professora tem do francês é suficiente ao ponto de ela ensiná-lo a outras pessoas, dando credibilidade a ela, colocando-a num degrau acima do que ela mesma esperava, passando de aprendiz a formadora.

Na perspectiva *bourdieusiana*, pode-se entender esses dois reconhecimentos como dois capitais que ela possui postos em evidência: o capital social da relação interpessoal estabelecida com o diretor da Aliança Francesa; e o capital cultural do conhecimento da língua francesa.

Além disso, é preciso compreender que segundo Bourdieu (2007), o capital cultural apresenta três estados: incorporado, institucionalizado e objetivado. No caso da PF-A, identifica-se em dois sentidos: em seu estado institucionalizado e em seu estado incorporado. Primeiramente, o capital cultural institucionalizado refere-se à sua formação avançada em francês. O capital cultural institucionalizado sob forma de valor do diploma, de modo que essa certidão confere ao seu portador um uma competência cultural que assume um valor convencional. Ao assumir esse valor, o capital cultural possuído por determinado agente passa a um reconhecimento institucional. (BOURDIEU, 2007).

A PF-A destaca a formação linguística que ela possui no francês: “De francês eu tenho o curso avançado completo que se chama Nancy. Tem o Nancy 1, Nancy 2 e Nancy 3, que eram diplomas mesmo que vinham da Universidade de Nancy” (PF-A). É este nível elevado do francês que chamamos de capital cultural institucionalizado da PF-A.

Com relação ao capital cultural incorporado pode ser entendido sob a forma de disposições duráveis do organismo, ou seja, o capital cultural incorporado como “um ter que se tornou ser”, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, aquele que o possui “pagou com a sua própria pessoa” e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo, seu investimento em estudos, em práticas em ações de adquirir conhecimento e que foram incorporados (BOURDIEU, 1980).

Com base no que é dito por Bourdieu (1980) sobre o capital incorporado, entende-se na leitura que pode ser feita a partir dos exemplos expostos pela PF-A que o francês vai sendo incorporado como um capital à sua pessoa na medida em que ela passa de estudante da língua para uma professora do idioma. O conhecimento que ela tinha por meio dos seus investimentos próprios em estudos, passou a fazer parte do seu saber e ser profissional, sendo parte integrante dela em práticas e ações no ato de formar professores, por exemplo.

Referente a este tipo de capital a PF-A destacou que ela tem dedicado muitos anos aos estudos da língua francesa, além disso, sua experiência profissional no ensino de francês: “O tempo total como professora, eu comecei a dar aula de francês quando eu tinha 18, 19 anos e eu estou com 60 anos e eu não parei. Então, pode-se considerar 42 anos no total como professora da francês.” (PF-A). Verifica-se, portanto, que o conhecimento da língua francesa vai sendo incorporado na vida da PF-A, devido ao passar dos anos dedicando-se aos estudos e ensinamentos do idioma, ficando, desta forma, evidenciado o capital cultural sendo incorporado e fazendo parte do seu ser.

O mesmo parece acontecer com a PF-E. Neste sentido, de ter um conhecimento especializado reconhecido para atuar como formadora. A PF-E também destacou o seu saber ligado à Língua Espanhola, apontando que seu diferencial para fazer parte do grupo de formadores estava ligado ao seu conhecimento do espanhol: o fato de ela ser a *única professora efetiva de espanhol* da rede municipal lhe conferiu uma *distinção* entre os professores.

A PF-E mencionou, por exemplo, que ela veio fazer parte da rede municipal por meio de um concurso público para docente de Língua Espanhola e que havia apenas uma vaga. Ela relatou que, por incentivo de uma de suas alunas de um curso particular de espanhol, disse a ela que ela teria condições de ser aprovada, e que segundo a PF-E a aluna havia dito: “tem tudo a ver com você”.

A PF-E é formada em Letras com habilitação em português e espanhol por uma renomada universidade pública do estado de São Paulo, e que, portanto, possuía um diploma de licenciatura em espanhol, conforme exigência do concurso público. A PF-E relata então que foi aprovada em primeiro lugar no concurso e passou a fazer parte da rede municipal de ensino como professora de espanhol em uma das escolas municipais.

Diante deste fato ela apontou que o interesse pelo espanhol estava embasado no fortalecimento do Mercosul, um acordo econômico e comercial entre alguns países da América do Sul com o Brasil, países esses com o espanhol como idioma oficial.

Segundo relato dos PF-A, PF-C e PF-E, a rede municipal tinha como característica um currículo diferenciado, no qual as escolas tinham autonomia para escolher alguns de seus componentes curriculares. Deste modo, algumas unidades escolares tinham como o ensino de língua estrangeira o francês ou o espanhol. No entanto, em determinado momento (o qual não foi apresentado pelos PFs) o currículo é unificado para toda a rede municipal, o inglês para a ser obrigatoriamente a língua estrangeira a ser ensinada nas escolas, e ao mesmo tempo, e o francês e espanhol deixam de integrar a grade curricular das escolas, podendo fazer parte das ações educativas apenas como projetos pedagógicos. Nesta circunstância a PF-E é convidada então pela PF-A e oferecer o ensino de espanhol para os professores da rede, como uma modalidade de formação continuada, nos moldes como acontecia com o francês.

Deste modo, é possível compreender que a PF-E detinha um conhecimento exclusivo que lhe conferia uma credencial para atuar como formadora e mais uma vez ser multiplicador do seu conhecimento individualizado.

Neste sentido, o conhecimento especializado do espanhol entendido também como o capital cultural da PF-E na perspectiva bourdieusiana. E mais uma vez, no sentido de um capital cultural institucionalizado pelo fato dela possuir um diploma de professora

de espanhol por uma Universidade, além de um outro título de especialização em tradução espanhol-português.

Além do capital cultural institucionalizado, ela detém também um capital cultural incorporado devido à sua experiência profissional ao longo de sua trajetória de trabalho como professor particular de espanhol, sua atuação em um centro de línguas por mais de 10 anos; e, portanto, aos quais ela mesma atribuiu como algo que lhe conferiu valor para receber o convite para ocupar o lugar de formadora de professores.

> **Convite** para ser formadora foi da Professora (nome), que é coordenadora dos cursos da área de línguas (no Cefortepe) e ela montou um projeto de ensino de curso de formação para professores. (...) E a proposta era que esses professores formadores formassem seus colegas, pares, e a **partir daí estes desenvolveriam o trabalho nas suas respectivas escolas,** de acordo com a demanda da escola, com o perfil da escola, enfim, foi um projeto ambicioso também. (PF–E)

O capital institucionalizado estaria ligado ao capital incorporado na medida em que a professora formadora destaca sua atuação profissional ligado à sua formação acadêmica em Universidade de prestígio, em formação completar e à experiência profissional que ela tem devido aos anos de experiência em centro de línguas e única professora efetiva de espanhol da rede capital simbólico. Além do capital social das relações estabelecidas entre elas, o convite é feito da PF-A a PF-E.

Portanto, o caso da PF-A se articula ao caso da PF-E. Os dois casos se aproximam no sentido de suas indicações estarem ligadas à presença de capitais ligados aos conhecimentos linguísticos: PF-A: francês; PF-E: espanhol. Esse capital cultural institucionalizado e incorporado, reconhecido no âmbito das relações sociais estabelecidas na rede, reverte-se em lucros simbólicos (ligados à indicação para a função de formadora), se considerados a partir da *perspectiva bourdieusiana*. Nesses dois casos, observa-se que as professoras reúnem capitais sociais e culturais suficientes para lhes possibilitar o acesso ao lugar de formadoras na rede.

O processo de *conquista* desse lugar se inicia, portanto, a partir da mobilização dos capitais - culturais e sociais - que esses agentes possuem. Na seção seguinte, passamos a explorar os dados reunidos pelas entrevistas de modo a identificar e caracterizar os elementos implicados na *permanência* desses professores no lugar conquistado.

Para esta análise verificamos *o reconhecimento*, por parte de alguns sujeitos, como um dos capitais que os professores possuíam para entrarem no campo da formação docente.

5.2. - 2º. Permanência na função de professor-formador

Como descrito na seção anterior, uma vez que o *lugar foi conquistado* pelos professores na formação docente, as indagações agora recaem sobre: quais elementos nos ajudam a compreender como esses formadores *permanecem* nesse lugar? Que recursos os professores mobilizam para se manter como formadores na rede? Que elementos são considerados pela rede no sentido dessa manutenção? Que relações se estabelecem entre os agentes formadores nesse sentido?

5.2.1. Professor e formador ao mesmo tempo: formação ligada à prática pedagógica.

Um primeiro elemento que parece relacionado à *permanência* dos professores no lugar de formador na rede é a *concomitância entre suas atividades formativas e docentes.* Quando o professor é chamado para ocupar o lugar de formador há uma expectativa de própria rede municipal de que a formação se desdobre em resultados centrados na prática docente, por meio de: reflexão sobre a prática; socialização profissional por meio da partilha entre os pares; a alternância entre o centro de formação e a escola; a autoformação e a formação complementar para ser formador.

Essa concomitância entre as funções - professor e formador - é referida pela PF-A em seu depoimento:

> E aí então eu fui chamada para coordenar esse projeto, eu fiquei **um tempo na sala de aula** aqui na rede municipal e **um tempo como formadora**. E consistiu em que esses primeiros quatro anos que eu fui formadora? Consistia em ensinar realmente francês como acontece ainda hoje, mas, depois num segundo momento para **pensar** como é que esse francês seria ministrado nas escolas porque era uma nova realidade. (PF-A)

É possível perceber que há um movimento em duplo sentido: ser professor e ao mesmo tempo estar se fazendo, se constituindo enquanto formadora. Inicialmente a PF–A tem como objetivo na atividade formativa oferecer a aprendizagem da língua francesa estritamente, no entanto, essa aprendizagem deveria chegar até as escolas e ela não se daria da mesma forma como ocorre no interior dos cursos para professores. Desta forma, a PF–A teve que pensar em estratégias de como o francês poderia ser ensinado nas escolas públicas municipais para crianças e adolescentes.

A vinculação dos formadores com o trabalho docente nas escolas parece conferir-lhes *legitimidade* e possibilitar que os PFs afirmem seu o lugar inclusive diante dos professores. Essa concomitância parece assumir importância também para os próprios formadores, como sugere o depoimento da PF- B:

> **Eu não concordo que o formador fique afastado da sala de aula.** Totalmente afastado não (...) Eu acho que a gente poderia ter **uma parte afastada da sala de aula para se dedicar à formação**, mas não totalmente (...) tudo o que você vai fazer na área da educação, **você não pode fugir da sala de aula.** (PF-B)

Neste trecho de seu depoimento, a PF-B destaca um elemento que ela considera primordial para o bom trabalho da formação docente: **a dimensão prática da sala de aula**. Para ela, o diferencial da formação continuada docente que tem como formador um

professor é que este conhece a realidade da sala de aula, uma vez que além do trabalho formativo, está também atuando com alunos no cotidiano escolar, deste modo, relaciona o trabalho formativo com o trabalho docente em sala de aula.

Os professores-formadores relataram que uma das características dos seus trabalhos como formadores está no sentido de **planejarem suas ações e formas de trabalhar ligada à prática pedagógica.** Como professores efetivos da rede municipal, os formadores entrevistados destacam que o papel deles na formação é pensar, juntamente com os demais professores participantes das modalidades formativas, estratégias e metodologias que serão desenvolvidas em suas escolas.

Segundo Nóvoa (1992, p. 96) “o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional”, ou seja, é por meio do *reconhecimento entre os docentes* que se fortalecem os saberes da profissão e se incorporam em capitais culturais da docência.

Neste sentido, a PF–D menciona

> Isso é interessante, porque **a gente traz a experiência de professor como formador para trabalhar com os pares**. E muita coisa eu aprendi com elas. Muita coisa. É uma troca impressionante. A gente cresce muito. Então tem esse **conhecimento entre os pares, a partir da prática**. E aí trocam as experiências bem sucedidas e avaliam aquelas que não deram certo. Então: “ah, eu fiz, mas não deu certo”, “ah, mas como é que você fez?". (PF–D)

A formadora chama a atenção para a importância de que a formação seja realizada a partir de elementos relativos à sua experiência como professora e reconhecendo, por meio do diálogo, o conhecimento dos outros professores com referência às suas práticas pedagógicas. Esse modo de conceber a formação parece se afinar com o que afirma Tardif (2014, p. 181): “o reconhecimento da prática da profissão como processo de aprendizagem profissional deveria incluir o desenvolvimento de uma parceria com os professores, de modo que estes tomem parte, diretamente, na formação de professores”.

Neste sentido, as análises realizadas sugerem que, para além da vinculação institucional dos professores-formadores ao corpo docente da rede, seu *pertencimento profissional docente*, estabelecido e reconhecido por meio das práticas pedagógicas, assume importância para se manterem (e mesmo de se afirmarem) no lugar da formação. Assim sendo, eles têm reconhecidos seus saberes docentes e se valem deles como recursos para se manterem (e se afirmarem) no lugar de formadores.

> O saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Noutras palavras, embora os professores mobilizem diferentes saberes na docência, essa mobilização se dá em função do seu trabalho e das situações ligadas a ele. O saber estaria, pois, a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes não tendem a ser relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. (TARDIF, 2014, p. 17)

Neste sentido, o lugar ocupado pelos professores na formação, no contexto investigado, vai se consolidando à medida que a formação proposta se mostra mais pragmática, no sentido de considerar as práticas docentes, para discuti-las, analisá-las e propor ações pedagógicas aos professores em formação.

Nesta direção, uma das estratégias formativas assumidas pelos professores-formadores focalizados é trazer para a formação o elemento lúdico, considerado por eles como um recurso importante para a aprendizagem dos alunos. A PF-B do grupo de matemática apontou que, primeiramente, se tornou professora de matemática por gostar muito da ciência e perceber que os alunos das escolas não gostavam. Diante da situação, ela assumiu como objetivo inicial estimular os alunos para que gostassem da matemática. Porém, para isso acontecer, era preciso intervir nas práticas dos outros professores de matemática, de modo a refletirem e analisarem suas práticas docentes. Ela relata então que teve de propor estratégias para o ensino de matemática ligadas ao lúdico de forma que despertasse maior interesse dos alunos.

> **É preciso usar outras metodologias**! (...) Quando eu fui para sala de aula eu vi né. **Quando eu fui pesquisar para esse trabalho de formadora** eu vi que os alunos e as alunas tinham muita dificuldade, mas às vezes essas dificuldades também era porque não tinha nenhuma **outra metodologia mostrando esse encantamento** pela matemática. (...) Então eu falei assim: "Ai, quer saber? Eu vou fazer isso daí, **vou fazer essas metodologias** (PF-B)

A respeito das práticas formativas assumidas pela PF-B junto aos professores, ela acrescenta:

> **Então trocar experiências, metodologias**, **a gente monta também muita coisa,** a gente monta jogos, **viu alguma coisa diferente, traz para o curso** para analisar. (...) Como eu vou trabalhar com os alunos da educação especial? Como que eu vou fazer avaliação? Coisas que fogem, que não é só da Matemática (...) outras questões que aparecem **a gente discute.** (PF-B)

Com essa intenção de considerar as práticas docentes e reconhecer-se nelas, os professores discutem e propõem ações partindo das suas experiências docentes. Nesse sentido, que a PF-B traz de produção de jogos,

> O **jogo a gente joga, a gente constrói...porque tem que ver a dificuldade**, né? Tem, tem que ver. É o que eu falo, não adianta assim, "ó, é pegar, ler as regras do jogo lá, agora vou aplicar na sala" Aparecem **situações que não estão ali nas regras**, então **tem que saber (...)** como será **a organização de sala** para que seja um **instrumento pedagógico**. Então, (...) a gente faz a **simulação** aqui no grupo de formação. (PF-B).

E o investimento sobre aspectos metodológicos do ensino é considerado pela formadora como sendo trabalhoso e difícil: “E as metodologias dão trabalho, porque nos tira da zona de conforto que é a lousa, caderno e o livro, né, e tem que mexer com a sala, mexer com o seu trabalho, diretamente. Então não é fácil”. Mas apesar da dificuldade, a professora-formadora diz estimular que os professores participantes do grupo de

matemática para o uso de jogos no ensino, inclusive produzi-los eles mesmos, de acordo com seus objetivos.

Em outro momento da entrevista, a PF-B retoma essa questão da metodologia de ensino como foco da atividade formativa que desenvolve no grupo. Ao longo da entrevista fica claro que as metodologias ativas e o uso de tecnologias da informação e da comunicação são assuntos aos quais ela atribui muita importância, tanto para a formação quanto para suas próprias práticas em sala de aula. No grupo de formação, eles produziram jogos e estariam escrevendo um livro como forma de publicizar suas produções.

> **Metodologias,** a gente **desenvolve, produz...** A gente está **escrevendo um livro sobre jogos**. A gente **prepara oficinas,** a gente também **escreveu (...) um capítulo de um livro** para um professor da Unicamp. (...) **preocupado com metodologia, jogos e materiais manipulativos** (PF-B).

Outra iniciativa pensada na questão de produzir metodologias para a prática pedagógica é relatada pela PF-E no curso de formação de espanhol. Ela afirma que também busca trazer o elemento lúdico para a formação, por considerar como um elemento favorável à aprendizagem dos professores:

> Porque mesmo um adulto, ele **gosta do lúdico.** E o lúdico, ele também, ele **desarma**, mesmo o adulto, ele se desarma, **desarma daquela imagem de que "aí, eu sou professor".** Não! Ali **no curso ele é o aluno também, ele também tá aprendendo**. E muitas vezes quando eu trazia **músicas** ou mesmo **vídeos** curtos, **propagandas**, era ali, a partir dali, era o **mote para eles desenvolverem** o que eles sabiam, o que eles não sabiam, que história ele tinha a respeito disso. Então sempre foi, para mim, a questão **da música, das brincadeiras**, por exemplo, em português a gente tem aquela brincadeira do "stop" e em espanhol é "salada mista". Então, assim, como faço isso com meu aluno, **como que eu vou brincar**? Muitas vezes eu fazia isso com os meus alunos professores para que eles sentissem como é estar na pele dos alunos deles. Porque o aluno muitas vezes chega com vergonha, ele chega como o sujeito que não sabe - e ele sabe, **ele precisa de estímulo para fazer**. (PF-E).

Em meio aos relatados pelas professoras-formadoras verifica-se que um de seus objetivos era *intervir na prática docente*, de modo que os professores utilizassem em suas aulas práticas pedagógicas que estimulassem a aprendizagem dos alunos. Para isso, elas partem da ideia de pesquisar, estudar, produzir metodologias de ensino, utilizando-se por exemplo, a ludicidade, o jogo e a música.

A partir dessa característica pode-se pensar na **simetria invertida** como estratégia formativa empregada pelos PFs para se manterem no lugar da formação. A simetria invertida parece ser empregada pelos formadores como recurso duplo: 1 - para atestar o valor (pragmático) das práticas docentes que são socializadas/estimuladas e, 2 – para favorecer a aprendizagem dos professores no processo de formação continuada.

De acordo com Melo (2000), a ideia da simetria invertida é colocar os professores em formação em situações que ele possa desenvolver com seus alunos, porém, não de uma forma infantilizada, “mas de torná-la uma experiência isomorfa à experiência de aprendizagem que ele deve facilitar a seus (...) alunos, ou seja, um aprender que permite apropriar-se de estruturas comuns abstraindo as diferenças de conjuntura.” (p. 103).

Neste sentido, têm se dado as práticas formativas dos professores-formadores, colocando os professores a realizarem determinadas atividades, mas adaptando-as de acordo com seus contextos, com seu público-alvo de aprendizagem (crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos).

Oliveira e Bueno (2013) problematizaram a questão da simetria invertida, de modo que, por vezes, o professor aprende o que não deve fazer. No entanto, acaba sendo um dispositivo de formação docente.

> O caminho para desenvolvê-las, nos cursos de licenciatura, requer situações de aprendizagem que enfatizem a prática, mas sem dispensar a teoria (BRASIL, 2001), de modo que o futuro professor deve construir, enquanto aluno desse curso, as competências que vai utilizar em sua prática pedagógica, bem como as que terá que ensinar aos seus alunos quando professor, tal como preconiza o modelo de formação docente regido pela simetria invertida. (OLIVEIRA e BUENO, 2013, p. 882)

Os autores apontam para a modalidade de formação inicial de professores, no entanto, pensando no contexto desta pesquisa, requer que os professores construam, enquanto alunos de um curso formativo, competências as quais ele utilizaria na prática pedagógica, estabelecendo relações entre a teoria e prática, criando um saber pedagógico.

> As simulações são situações que pressupõem o difícil exercício de, tanto quanto possível, se colocar 'no lugar do outro', experimentar 'o papel do outro'. Em um grupo de educadores, o 'outro' pode ser o aluno, o professor, o formador… Estas são atividades privilegiadas de formação, porque acionam o conhecimento e as representações que os profissionais de fato possuem, ao ter de realizar uma dada tarefa ou resolver uma determinada situação-problema. Nesse momento, o que conta não é a capacidade de verbalizar o que se sabe sobre os objetivos, as concepções de base e os princípios teóricos gerais: as simulações exigem a explicitação do conhecimento real que se tem, e não o uso de habilidades verbais para organizar o discurso teórico. (SOLIGO e PRADO, 2008, p. 34)

Soligo e Prado (2008) falam de uma experiência formativa que conta com a figura do professor-formador e este desenvolve atividades que simulem a prática docente; além disso, demonstram que a "simulação" também é um instrumento formativo, que na medida de quem participa do curso de formação está numa posição de aluno, coloca o agente no lugar do outro.

Tendo em vista as discussões acima reunidas, tem-se que os seguintes recursos assumem destacada importância para a *permanência* dos professores formadores no lugar da formação, oferecendo-lhes possibilidades para manter esse seu lugar e se afirmar nele, quais sejam: *1. vinculação ao corpo docente da rede; 2. pertencimento profissional docente; 3. caráter pragmático da formação proposta e 4. atenção aos processos de aprendizagem dos professores em formação.*

Portanto, o dispositivo utilizado pelos professores-formadores para a permanência no lugar que eles ocupam está baseado nos saberes docentes conforme a perspectiva de Tardif (2014).

> Um primeiro fio condutor é que o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Noutras palavras, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. (TARDIF, 2014, p. 17)

Neste sentido, analisando o contexto ao qual se insere a modalidade formativa em questão, permite que os professores consigam trazer para a formação as situações do cotidiano das escolas, da sala de aula, ou ainda, questões mais amplas como o ensino em rede, pensar a educação de modo geral na rede municipal de ensino. Essa relação direta com o trabalho, possibilita que o formador conduza maneiras de pensar, refletir e propor artifícios que auxiliem os professores a lidar com os problemas da prática pedagógica.

Os PFs baseiam-se então em seus saberes da experiência. Conforme observamos no quadro de seus perfis, eles já estão inseridos na rede municipal há muitos anos e, além disso, há algum tempo desenvolvendo as ações formativas, de modo que, conforme Tardif (2014) “os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática da sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio.” (p. 39).

Socialização profissional entre os pares

Nesta perspectiva da formação docente centrada na prática, outro dispositivo marcado pelos PFs se refere à *socialização das práticas*. Possuir um repertório de práticas para socializar, por meio de uma socialização que permitisse a aquisição de competências e o reconhecimento de todos os que exercem e compartilham uma mesma atividade (DUBAR, 2012).

> Algumas das professoras que estão lá fazendo a formação comigo foram colegas de escola, estão em outras escolas agora, mas trazem uma questão assim “eu sou a formadora”, como se eu soubesse mais e ela está ali para aprender. Mas o que eu procuro colocar com elas é que **é uma conversa de pares mesmo**. Não é porque eu estou no papel de formadora que eu sei mais. **A gente está lá para discutir e para estudar junto**. (PF–D)

Segundo Nóvoa (2009, p. 12) “o trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem”, e é neste sentido que as práticas formadoras têm colaborado para a rede. Os professores-formadores relatam que levam para suas ações formativas suas práticas a serem compartilhadas com os outros professores, mas também recebem as práticas pedagógicas deles. Há uma troca entre colegas de profissão, uma partilha entre pares. De acordo com Nóvoa (2009, p.32) “a formação de professores deve assumir uma forte componente *práxica*, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar”.

Outra característica da modalidade formativa docente centrada no trabalho do professor-formador e reunindo professores da mesma rede de ensino, é proporcionar, no interior dos grupos, as práticas de *socialização* profissional entre os pares. A socialização se dá pelas trocas profissionais entre os professores, por meio das discussões acerca do trabalho docente (“dicas”, “truques”, “macetes”), no compartilhamento de práticas pedagógicas ligados às ações pedagógicas do professor, as quais consideram eficazes ou não para o ensino.

> A socialização profissional é, portanto, esse processo muito geral que conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo (self), concebido como um processo em construção permanente. É por esse e nesse “drama social do trabalho” que se estruturam mundos do trabalho e que se definem os indivíduos por seu trabalho. (DUBAR, 2012, p. 358).

Baseado no processo de partilha entre os indivíduos que compõem um grupo profissional, a partir das situações ligadas ao trabalho, que a socialização profissional, na perspectiva de Dubar (2012), possibilita o enfrentamento, a aprendizagem, e o que deve ser feito em relação ao trabalho. É neste sentido que os PFs se utilizam para se aproximar dos professores.

De acordo com o professor-formador C, o trabalho formativo realizado nas modalidades de formação continuada docente a qual ele coordenou funciona como um espaço de trocas.

> **Evidentemente é uma troca**, né, **você não só dá, você também recebe**. Muitas vezes me aproveitei e vou falar uma coisa para você, hoje… é aquilo que eu falei... hoje eu sou melhor, embora eu ainda não seja bom, mas hoje aos cinquenta e três anos eu sou melhor para lidar com crianças e adolescentes do que eu era com vinte e poucos, **porque também com essas contribuições que essas pessoas me trouxeram eu aprendi muito com eles**. Como eu disse, esse grupo de sexualidade humana, basicamente eram professoras e monitoras de educação infantil, e a professora de educação infantil, ela traz um recorte muito importante que você enxerga a criança no início da escolarização, **então elas me ensinaram muito, muito mesmo** (PF-C).

Ele evidencia que durante os momentos formativos havia trocas, debates, discussões entre os professores, a respeito de seus trabalhos docentes e isso também serviu para ele ser um melhor professor. A contribuição dada pelas professoras que trabalham na educação infantil, permitiu ao formador compreender situações do desenvolvimento da aprendizagem as quais ele não sabia.

Outro apontamento feito pela PF-D é que de fato ela trabalhava com seus pares, os professores que participavam do seu curso de formação eram professores dos anos iniciais os quais ela também era professora. Então eram desenvolvidos os momentos de socialização profissional, nos quais elas faziam os compartilhamentos de atividades, mas também abriam suas práticas para refletirem juntas.

> Mas o que eu procuro colocar com elas é que é **uma conversa de pares mesmo. Não é porque eu estou no papel de formadora que eu sei mais. A gente está lá para discutir e para estudar junto**. A gente propôs, como trabalho final, este ano. Elas fizeram, a **gente foi olhando para a prática, discutindo a prática**... A gente não ia conseguir abordar tanto os temas, porque em alguns casos não eram comuns. Pegamos os temas comuns e trabalhamos na formação: (...) “isso está me incomodando, eu quero estudar isso” (...) isso é interessante, porque a gente traz a **experiência de professor como formador para trabalhar com os pares**. **E muita coisa eu aprendi com elas**. Muita coisa. **É uma troca impressionante**. A gente cresce muito. também trabalham no grupo. Trabalhamos o despertar a vontade de estudar, e a gente vai olhando para todas as metodologias. (PF-A)

Ela destaca em sua fala o quanto foi enriquecedor para o grupo, para o trabalho coletivo docente as trocas realizadas entre eles, sentar e discutir as práticas de modo coletivo. Em outro momento ela ressalta.

> As tarefas que elas fazem dentro do que a gente discute em sala, na formação, em alguns encontros, **de lá saem propostas de trabalho para que elas apliquem com os alunos** e **tragam o resultado,** se deu certo, se não deu, o porquê, **para a gente pensar junto**. Em outros momentos, elas **trazem relatos das práticas delas, de como elas atuaram**. Um exemplo prático: a gente estava com um grupo com uma queixa séria de que os alunos não avançavam. Eles tinham uma hipótese de escrita e estacionavam naquela hipótese, e algumas [professoras] falaram “eles são resistentes, eles não querem”. Então, o que a gente fez? **A gente pediu para que elas trouxessem a prática delas, como elas estavam trabalhando, para a gente olhar junto e discutir**. (PF-D)

Percebe-se que as professoras compartilham de dilemas, de questões profissionais comuns, e buscam coletivamente encontrar saídas, soluções, olhar para a prática e mudá-la, analisar o que está dando errado e que pode dar certo.

Também PF-E e PF-B enfatizaram o quanto as ações formativas se aproveitaram das trocas profissionais entre os professores, ao observar a realidade dos alunos, o contexto em que cada escola está inserida.

> **Pensar no trabalho da formação de maneira coletiva**. Esse aluno do curso (professor), o que ele tinha, ele podia, **o que ele desenvolvia a aula dele lá na escola, era apresentado ao pares, colegas,** nós éramos num primeiro momento os alunos desse professor e **a partir daí era analisado o materia**l, se era possível, se estava além... E a partir daí **ele poderia desenvolver o projeto dele.** Então, assim, você **pensava para o professor olhar para o contexto dele, para a sala de aula dele, para os alunos que ele tinha, para a proposta que ele tinha**, e **eu o ajudava** nessa concepção de como desenvolver a atividade, e **os próprios pares também**. (PF-E)

Em síntese, a partir dos relatos dos professores-formadores, fica claro que a *socialização profissional* é uma característica marcante da modalidade de formação continuada oferecida na rede municipal, pautando-se por meio do professor-formador reunindo somente os docentes da própria rede.

> Esta perspectiva incita a que a formação docente siga uma lógica socioprofissional, que **incorpora um processo de socialização**, possibilitando ao sujeito pensar e organizar os saberes aprendidos para serem empregados em situação de ensino, facilitando a integração entre o local de trabalho e a formação docente. (SOUSA NETTO, CYRINO, BORGES, 2019, p.64) (destaques nossos).

Por meio do lugar ocupado pelos professores como formadores, eles acabam por situar-se numa posição que lhes permite fomentar a socialização de suas práticas pedagógicas, colocando em evidência o saber pedagógico. Segundo Dubar (2014), nessas situações de socialização os profissionais estão imersos na cultura do trabalho profissional.

> Portanto, não se trata fundamentalmente de acumulação de conhecimentos, e sim de incorporação de uma definição de si e de uma projeção no futuro, envolvendo, antes de tudo, o compartilhamento de uma cultura do trabalho profissional e a exigência do trabalho bem feito. Essa cultura de trabalho se traduz no ingresso em um segmento (hospitalar, liberal, de pesquisa, etc.) organizado em torno de atos

> específicos, codificados, controlados pelos colegas. Embora se possa e se deva falar de saberes profissionais, trata-se de mistos de teorias aplicadas e de práticas reflexivas, indissociáveis de situações de trabalho e de ações experimentadas ao longo de um percurso de formação qualificante. (DUBAR. 2012, p. 358).

É nesta cultura profissional de profissionais da própria rede, que os PFs se sustentam, organizados em grupos de professores, discutindo temas que lhes são caros ligados diretamente ao seu trabalho no cotidiano e pensando coletivamente em maneiras de agir, formas de melhorar e desenvolver o próprio trabalho: a construção de um saber profissional entre os pares.

5.2.2 - Professor-formador que conduz a reflexão sobre a prática

Mais uma característica analítica diz respeito à formação docente ligada à *reflexão* sobre a prática docente. Quando os professores estão reunidos em um grupo profissional, sendo todos eles pertencentes à mesma rede de ensino, isso proporciona uma reflexão coletiva das questões mais amplas do ensino em uma rede municipal, e resulta em analisar as práticas dentro de um contexto específico.

Neste sentido, o trabalho do professor-formador com um agente da casa é essencial para fomentar e motivar a reflexão sobre a prática docente naquele contexto. De acordo com os relatos dos professores-formadores esta é mais uma das atribuições que eles desenvolvem na formação que acaba por lhes conferir um peso, ou seja, é mais um dispositivo que firma o lugar dos professores na formação docente: olhar para as práticas e refletir sobre elas a fim de mudá-las.

> O jogo matemático foi outra coisa bem difícil. Eles diziam: “trabalhar com jogo? Não, não!”. Eles pensavam que era jogo pelo jogo**, sem a competência pedagógica. Aí a gente trouxe a reflexão**! Mapa, alfabetização cartográfica. O que que era a alfabetização cartográfica? Imagina trabalhar com mapa, construir o mapa e mostrar que está

> alinhado à Matemática, que você traça tudo? Foi muito jóia. Não conseguimos convencer a todos, mas **muita gente ficou mexida** e **pôs em prática!** (PF - D)

A professora-formadora B, também expôs uma das situações que leva a reflexão,

> **É sempre eu que indago, para reflexão (...)** Nem era pra provocar, mas eram questões mesmo, que a gente já tinha estudado, né? Para **pensar, refletir…** Que a gente viu que **não tinha muita lógica deixar alguns conteúdos ali** que estavam **e apareceu mais ainda (...)** tô vendo professor e professora ir comprar reguinha de fluxograma para trabalhar Matemática e **não é isso**. (PF-B)

Diante dos trechos expostos, percebe-se que os dados apontam para o PF como um agente que promove a reflexão sobre a prática no interior das ações formativas. Ele pode atuar como motivador, provocador, questionador, organizador, animador, enfim, diversos papéis que levam os professores a olharem para a prática e refletirem a partir dela.

Donald Schon (1992) propõe que é preciso “formar os professores como profissionais reflexivos” de modo que seja possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a prática, pensar como ela tem se desenvolvido, observar que significado e sentido têm dado à ação pedagógica. Neste sentido, as ações formativas organizadas em agrupamentos situacionais, contextualizados, coordenados por um professor, permitem que as relações vinculadas ao trabalho docente, estabeleçam uma reflexão mais próxima do possível das experiências cotidianas (SCHON, 1992).

Isso significa tentar formar um professor para que ele se torne capaz de refletir na e sobre a prática, num processo de socialização entre os pares, centrados no agente professor-formador, por meio de três dimensões: 1ª. compreender sobre como os alunos aprendem, ou seja, os mecanismos que eles desenvolvem para aprender; 2ª. a interação interpessoal entre o professor e o aluno, ou seja, as ações pedagógicas, os atos dos professores ao ensinar; 3ª a dimensão burocrática da prática, de modo que, como o

professor faz para refletir sobre sua prática imerso no ambiente de trabalho, na escola? (SCHON, 1992). Estas três dimensões são possíveis de serem tensionadas, questionadas, refletidas e analisadas por meio da modalidade formativa que coloca os próprios professores como agentes formadores.

Ainda, de acordo com Pérez Gomez (1992) o responsável pela formação prática e teórica do professor deve ser capaz de atuar e de refletir sobre a sua própria ação como formador. Deve perceber que sua intervenção é uma prática de segunda ordem, um processo de diálogo reflexivo como os demais professores sobre as situações educativas.

> A figura do professor-tutor, que enquadra os alunos-mestres nas situações práticas, não pode ser relegada para um papel marginal ou secundário nos programas de formação de professores ou ser entregue a qualquer professor. (...) Na perspectiva de um ensino reflexivo que se apoia no pensamento prático do professor, a prática e a figura do formador são a chave do currículo de formação profissional dos professores." (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 113)

Por fim, as situações que levam os professores a refletirem sobre as suas práticas permitem que os professores desenvolvam um pensamento prático, um conhecimento de valores e métodos que refletiram diretamente no seu trabalho, no sentido de intervir naquilo que o professor considera urgente, que é central para as suas atividades docentes.

5.2.3. - Investimentos pessoais para se manterem no lugar de formador

Outro recurso empregado pelos professores-formadores para se manterem no lugar de formador, mostra-se um tanto distinto daqueles acima identificados, relacionando-se ao *investimento pessoal* na própria formação. Trata-se de esforços pessoais ligados a rotinas de *estudos individuais, investimento na autoformação* e a busca pela *Universidade*, para uma *formação complementar*.

Os PFs apontam que é preciso estudar muito para desempenhar a nova função, afinal se trata de atividades ligadas a uma formação profissional, que segundo eles, é preciso ter muita responsabilidade e competência para atuar com os pares. Esse caráter promove, mais uma vez, o sentido de fortalecer o lugar que os professores ocupam.

A PF-B relata que ela sempre está pensando e planejando atividades que serão utilizadas nos encontros semanais formativos, de modo que as horas dedicadas à formação vão além daquelas remuneradas para tal, sendo apenas nove horas-aula semanais (correspondentes às horas-projeto - HPs) que são as horas que os professores podem utilizar na rede municipal para participarem das atividades formativas, desenvolverem projetos pedagógicos em suas escolas ou ainda serem os formadores.

> Então, **a preparação leva bastante tempo (...) durante a semana,** então **à noite eu sempre estou preparando alguma coisa e no final de semana eu já deixo pronto para quarta-feira**. Então a gente usa, né, sei lá, várias horas durante a semana e a gente recebe por somente nove horas (...) o meu incentivo era, assim, de o curso não acabar, porque poderia não ter nenhum formador; e como **eu gosto, então continuei**. (PF-B)

A PF-B, apontou ainda outro momento que exigiu sua dedicação para os estudos, para se autoformar a fim de ter um bom desempenho profissional como formadora.

> **Estudar mais** né! (...) mesmo estando em sala de aula, eu já estudava muito (...) mas aí **na hora que você vem num grupo de formação, além de você estudar, você tem que se preparar.** Então **tem que ter tempo para trabalhar**, **pensar no perfil das pessoas que estão no grupo** e trazer de uma maneira que todo mundo vai se interessar. Além disso, **cobrar também**, né, porque se você não cobra, tem gente que vem só a passeio no curso. (PF-B).

Outra professora-formadora também se referiu ao seu investimento pessoal para se dedicar à função. Ela menciona que é inerente ao seu trabalho como professora estar sempre estudando e procurando algo para trabalhar com os alunos, mas que na formação

docente, devido ao nível de conhecimento dos pares e de exigências deles, ela acaba se concentrando em mais situações que possam ser levadas para a formação dos professores.

> Tive que **estudar mais!** Até porque eu sempre gostei de estudar e de procurar mais. Acho que isso foi se alinhando. Qualquer texto que você vai olhar, **é o professor com seus alunos.** Você **olha um texto pensando no trabalho na sala de aula** com os alunos. Hoje, a gente vai a **uma palestra**, a **um congresso** ou **lê um texto pensando na formação dos professores.** (PF-D).

Portanto, os professores ressaltaram que para atuarem como formadores eles precisam se dedicar além da sua atividade docente nas escolas, afinal, atuando nas ações formativas eles estão desempenhando uma nova atividade ligada à formação profissional de seus pares. Deste modo, se trata de uma atividade laboral com um grupo especializado de trabalho, reunindo os profissionais da área, exigindo, portanto, mais empenho em estudos, pesquisas e tempo de preparação para o desenvolvimento da nova atividade.

É o que relatou também a PF-D, dizendo que ela sempre está em constante estudo, por meio da leitura de artigos científicos de modo a buscar apoio e referências para desenvolver o trabalho formativo.

> A partir da avaliação final do curso que elas fazem**,** a gente vai **montar a proposta para o ano seguinte** (...) a gente vai fazendo o **levantamento e pesquisando** (...) para isso, a gente conta com os **CPs (...) A gente vai sempre buscar muito na Unicamp**, nos bancos de dados das universidades - eu tenho inscrição em todos (...) **A gente vai trocando, vai vendo as experiências, os textos, os artigos. Sempre buscando artigos científicos.** (PF-D)

Por fim, a partir do que a professora-formadora explicou, foi feita a seguinte questão: “Então você acha que essa atuação como formadora te exige mais?”, a PF respondeu: “Exige mais! E mais conhecimento também... mais conhecimento da Língua

Portuguesa, mais conhecimentos de metodologias de ensino, de matemática, de tudo o que está envolvido", verifica-se, portanto, que os professores-formadores se preocupam e se ocupam em estudar, pesquisar, produzir algo além do que já faziam e fazem como professores.

O investimento relatado pelos professores quando ocupam o lugar de formador caminha no sentido da *autoformação*. Segundo Loss (2015), "autoformar-se é construir sentido aos afazeres cotidianos, às aprendizagens, às experiências e aos conhecimentos" (p. 3), ou seja, o próprio indivíduo recorre à sua atividade diária para constituir-se, como modo de aprender, de desenvolver-se, de buscar conhecimento.

Segundo a autora, a autoformação é um processo, e ela se dá ao longo do percurso de atuação e formação profissional, possibilitando os sujeitos a ampliar sua consciência a respeito de suas ações, e a "tomada de consciência frente a maneira de ser consigo mesmo e com o outro." (LOSS, 2015. p. 5). É neste sentido que os PFs têm se desenvolvido profissionalmente, ao ponto de compreenderem a dinâmica do lugar que ocupam, levando inclusive "a autonomia intelectual, ao compromisso científico e social, como um profissional que pensa e tem o que dizer a partir da reflexão coletiva." (LOSS, 2015. p. 18). Se considerarmos a formação pela perspectiva pessoal, poderíamos dizer que sempre se trata de autoformação. Todavia, considera-se, neste contexto, principalmente as modalidades formativas que geralmente se constituem por iniciativa pessoal e que são administradas pelo próprio sujeito que as protagonizam. (SOLIGO e PRADO, 2008).

Nesta direção, a autoformação como recurso de aprendizagem para o novo, tem levado os PFs a recorrerem à Universidade para acrescentarem os saberes acadêmicos aos seus discursos profissionais**.** No quadro 02, a seguir, selecionou-se alguns trechos das entrevistas nos quais os PFs dizem buscar a Universidade, por meio dos estudos acadêmicos a fim de aprimorarem e incorporarem esses saberes às suas atividades formativas.

Professores - formadores	**Quadro 02 -** **Comentários a respeito de formação completar universitária**
PF–A	"E uma coisa que não falei ainda na minha apresentação é que aí eu resolvi fazer **Pedagogia**, porque **se eu fosse falar de formação então achei que fosse necessário** (...) prestei vestibular novamente e fiz pedagogia na Unicamp." "Eu tenho uma **pós-graduação pelo Programa *Redefor*** que foi uma parceria do governo do Estado de São Paulo com a **Unicamp**. Os professores foram os professores de Letras, de linguística da Unicamp, então foi uma **especialização em Língua Portuguesa.**" "A formação que eu tenho para trabalhar como formadora de alfabetização, além da Pedagogia, foi a formação como monitora do **Pró-letramento**, e também a formação que depois eu fiz pelo **Pnaic**, **todos na Unicamp**."
PF–B	"Eu faço e eu falo assim para os alunos (na faculdade), e para os professores, **a gente tem que ler as teorias**, a gente tem que ler, esse **pessoal que está na Universidade, a gente tem que ler**." "E assim, a gente já apresentou trabalho também em alguns **seminários, congressos na Universidade**. Trabalhos desenvolvidos dentro do grupo de estudos." "Eu fui fazer **mestrado em Educação na PUC** para me aperfeiçoar".
PF–C	"Eu fiz inclusive **especialização em Metodologia de Ensino Superior**, eu tive formação sim para isso. E assim, eu só não sou mestre em História porque houve um problema muito sério em relação ao meu orientador, mas a 'tese' existe e está publicada inclusive."
PF–D	"Dentro desse programa do MEC, **os formadores tinham uma formação com a Universidade.** No caso de Campinas, era a **Unicamp**. Nós tivemos em 2013. Foram quatro formações de uma semana. Eram cinco dias que nós íamos às oito da manhã para a Unicamp e voltávamos às cinco horas da tarde." **"A gente vai sempre buscar muito na Unicamp**, nos **bancos de dados das Universidades** - eu tenho inscrição em todos… Na Unesp, Ufscar, Unicamp, Federal do Rio, Federal do Rio Grande do Sul... A gente vai trocando, vai vendo as experiências, os textos, os artigos. Sempre **buscando artigo científico**." "A gente foi para um **congresso** lá em Mar del Plata para apresentar a experiência do Pnaic, **a gente entrou em contato com a Universidade** de lá... Você vai fazendo networking, trocando textos, trocando experiências."

Fonte: Organizado pelo autor BUDIN, 2023.

Conforme destacado em negrito nos depoimentos no quadro 02, os PFs buscaram na Universidade recursos para sua autoformação docente, mas, especialmente para a atuação como formadores. Eles se valeram de estratégias diversas: frequentaram outro curso universitário como uma segunda graduação em licenciatura em Pedagogia, cursos de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu* por meio de especializações ou mestrado; a leitura e estudos de artigos científicos; a participação em eventos acadêmicos (congressos, seminários, etc.). Por meio dessas atividades, buscavam estar em contato com a Universidade, o que lhes parecia oferecer oportunidades para ampliarem seu repertório de conhecimento e lhes conferirem novos saberes, contribuindo para a afirmação de seu lugar na formação docente.

Os professores-formadores demonstraram que continuavam a estudar para terem credibilidade perante a nova função e porque precisavam saber mais. Eles apontaram que no início não tinham clareza do que deveriam fazer, faziam por tentativa, tinham ideias vagas do que poderia ser a nova função desempenhada. Os PFs foram se constituindo como formadores ao longo do exercício da prática formativa e do aperfeiçoamento por meio da autoformação.

Neste sentido, Souza e Sarti (2014, p. 95) apontam que há um mercado que se interessa e configura em torno da formação docente, de modo que existem “dispositivos sofisticados” que “se impõem como novos produtos do mercado formativo docente, que devem ser consumidos pelos professores por meio de revistas, livros e cursos diversos para, então, se incorporarem ao seu discurso.” Neste sentido, os conhecimentos universitários ao se fazerem presentes no discurso do professor lhes “conferem sofisticação, credibilidade e certo esoterismo.” (SOUZA e SARTI, 2014).

> Atuam, assim, como bens simbólicos cuja posse possibilita aos professores alcançarem posição de maior legitimidade profissional, além do acesso a outros bens de consumo do mesmo mercado formativo (como os cursos de especialização em nível de mestrado). A posse desses bens simbólicos garante ao sujeito benefícios em ao menos duas esferas interligadas. Uma, já indicada, refere-se à imagem construída para o outro. Aquela que confere a posição de maior legitimidade e prestígio profissional. A segunda esfera, mais subjetiva, refere-se à imagem para

> si. Nesse nível, a posse bens simbólicos alimenta no sujeito um sentimento de distinção. (SOUZA e SARTI. 2014, p. 96)

Neste sentido que os PFs se valem desses “produtos” oferecidos pela Universidade, ao incorporarem nas suas ações formativas, o discurso acadêmico relativo à educação, acabam por adquirir credibilidade, legitimidade e certa distinção entre os professores (SOUZA e SARTI, 2014). Apesar do trabalho ser realizado com os pares, esses sujeitos têm algo a mais a oferecer, e portanto, precisam atuar em atividades formativas.

Por fim, conforme apontado pela PF–D: “Dessa formação da Unicamp, mais o material que o MEC tinha enviado do Pnaic, é que nós fazíamos a reunião com a coordenadora e organizávamos as aulas e o planejamento para trabalhar com as professoras colegas”. Assim sendo, fica claro a busca pela formação complementar, seja ela individualizada por meio da autoformação, ou ainda, recorrendo à Universidade, a qual os PFs mobilizam saberes para se manterem no lugar de agentes formativos.

5.2.4. - Tornando-se formador durante o exercício da prática nas ações formativas

A última característica destaca nesta seção, alinhada à permanência dos professores como formadores, se refere ao fato deles apontarem que se *desenvolveram como formadores durante o trabalho prático nas ações formativas.* Alguns deles relataram que tiveram algum curso ou acompanhamento para ser formador, mas que as estratégias de atuação, o planejamento, as ações formativas foram sendo descobertas e criadas ao longo do processo de desempenhar a função de formador.

Segundo o PF-C, a analogia que ele fez para se dizer que se aprende na prática foi

> Você aprende a andar, andando; você aprende a falar, falando. Na prefeitura, tinha uma expressão que o (nome) usava muito: "A gente troca o pneu do carro andando". Né? E **nesse trocar do pneu do carro andando, você acaba se envolvendo com as coisas que você está fazendo, foi assim que fui me tornando formador**. (PF-C).

A PF-B destacou que no início de todos os anos tem algumas reuniões de orientação e explicação do trabalho do formador, os coordenadores pedagógicos responsáveis pela formação continuada se reúnem com os formadores para dar uma noção a respeito da nova atividade laboral. Ela relata que participou dessas reuniões, mas que aprendeu a ser formadora durante o exercício do seu trabalho.

> **Eu aprendi a ser formadora no trabalho, no dia a dia, na prática**. Tipo assim, eu vou olhando, né, o que o (nome) ia fazendo. Então me espelhava nele, era uma referência. É, no (nome), na (nome), o que eu achava que tinha que ser, o que não deveria ser, por exemplo, que é o que a outra professora fazia. (PF-B)

Diante do exposto, ela iniciou dizendo que, enquanto formada em Língua Portuguesa carregou sua experiência de professora para o trabalho na formação, aproveitando-se de sua experiência técnica.

Mais uma vez a dimensão da prática é destacada como fator primordial para o desenvolvimento profissional do professor formador. Inicialmente, eles ocupam um lugar mais expressivo no campo formativo a partir de suas práticas docentes. Essa mesma prática lhes permite fortalecer e manter o lugar que eles ocupam, sendo ela um dos dispositivos para a atuação na formação continuada em serviço, afinada diretamente com o trabalho docente.

Agora, neste sentido, os PFs aprendem a ser formadores valendo-se dos saberes da experiência profissional adquiridos ao longo das suas práticas formativas. Por não possuirmos referencial acadêmico no Brasil que nos ajude a compreender a formação desse agente, nos recorremos ao livro “Profissionalização dos formadores de

professores", organizado por Altet, Paquay, Perrenoud e colaboradores (2003), sobre experiências do professor como formador na Europa.

Os formadores de professores, normalmente, não recebem uma formação específica para serem formadores, conforme os dados levantados por esta pesquisa, e muitas vezes, seu trabalho está mais ligado à atuação docente nas escolas do que à formação. Segundo Snoeckx (2003) os PFs desenvolveram "um saber construído sobre a experiência" (p. 30).

Por fim, a formação profissional do professor-formador efetua-se, portanto, no local de trabalho, à mercê das possibilidades e demandas que os PFs compreendem como urgentes, tendo como referência apenas os objetivos da SME e os anseios dos próprios professores participantes das ações formativas. Os PFs constroem seus saberes e competência na situação, na prática, no contexto formativo. Eles buscam, inicialmente, se reconhecer na sua tarefa de formador não para distinguir-se dos demais professores, mas por se reconhecerem como tal e poderem continuar a exercer suas atividades formativas. (SNOECKX, 2003).

5.3. Relações estabelecidas com as tarefas formativas

Os dados reunidos por meio das entrevistas nos oferecem elementos para a consideração das relações que os PFs estabelecem com as novas tarefas assumidas e, portanto, com o lugar da formação. Um primeiro elemento a ser destacado nesse sentido, e que se faz presente no caso de todos os PFs entrevistados, refere-se aos anos de experiência como formadores. Observando os dados que constam no quadro 03 referente aos anos de trabalho de cada PF como formadores, observa-se que os PFs estão há mais de 10 anos na função:

Quadro 03 - Anos de trabalho de cada professor-formador					
PF	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**
Anos	25	12	21	11	12

Fonte: Organizado pelo autor BUDIN, 2023.

Esse dado indica uma *temporalidade* da relação que os professores-formadores estabelecem com a função assumida e, portanto, com seu *lugar* na formação. Essa temporalidade assume destacada importância posto que, de acordo com os dados reunidos, a função do formador não é previamente definida na rede municipal, de modo que ela não é antecipadamente estabelecida para os formadores que assumem a tarefa. Conforme relatado das PF-A

> Fizeram uma reunião em 1995, como eu já tinha sido professora de francês e continuava também minha formação avançada na Aliança, e ouvindo a explicativa de continuarmos estudos de francês que era no antigo Ceforma, era o centro de formação. Nessa reunião fui descobrir que podia ser formadora. Eu caí assim, eu cair de **paraquedas nessa história de formadora**, porque o próprio diretor da aliança disse "não com essa formação linguísticas que você tem, você não vai ser aluna, não tem lugar pra você, você vai ser formadora, a gente vai criar uma outra turma. (PF-A)

Portanto, a PF-A destaca que não conhecia a respeito da nova atividade a qual viria a desenvolver, atuando portanto como formadora de professores. Ela apontou que foi a uma reunião com a intenção de continuar estudando e aprimorando seu conhecimento da Língua Francesa, no entanto, saiu desse encontro como formadora.

Neste mesmo sentido a PF-E aponta que,

> Depois desse projeto eu me reconheço, **antes eu não me reconhecia como formadora quando o projeto começou**, e, como eu falei, eu sempre fui professora de língua estrangeira, professora de espanhol, e quando começou o projeto que a (nome da PF-A) me convidou e eu falei "**que que eu vou fazer com isso, eu nunca fiz isso na minha vida, que que é isso agora?".** Por mais que isso seja desafiante, também deu um baita frio na barriga, porque era algo muito novo pra mim, eu não me sentia, na verdade, **eu não tinha instrumentos**, eu não me sentia capaz, eu não tinha essa consciência de que eu era formadora. Na verdade, quando eu cheguei, **eu não cheguei formadora, eu me fiz formadora**. Eu acho que eu só fui tomar consciência de que eu era uma professora-formadora, eu arriscaria dizer depois de pelo menos, depois de três anos, depois da primeira turma formada, que aí a nossa formatura foi muito interessante, nós fizemos uma viagem a Buenos Aires com um grupo de vinte e uma pessoas. (PF-E)

Conforme apontado pela PF-E, a atuação como formadora era uma novidade para ela também, de modo que ela se sentia desafiada, mas tinha receio desse novo lugar, pois não tinha instrumentos para o novo trabalho, não era formadora, tornou-se ao longo do tempo. Ela menciona que somente após três anos atuando com a formação docente, depois que a primeira turma concluiu o curso de espanhol oferecido por ela, ele se considerava formadora.

O não conhecimento prévio das tarefas, da função por parte dos professores-formadores, a indefinição da função conforme ressaltada por eles parece ser o desafio para quem ingressa como formador; mas também parece significar possibilidades de resistirem e permanecerem nesse lugar. Essas possibilidades presentes no modo como os professores formadores se relacionam com o lugar da formação serão discutidas a seguir.

5. 3.1. Reconhecendo o lugar ocupado

Uma atividade ligada ao lugar ocupado pelos PFs na formação continuada docente diz respeito à suas atuações como multiplicadores, partindo do conhecimento distinto que eles possuem. A “multiplicação”, nesse caso, assume sentidos ligados à socialização mais ampla de saberes e práticas docentes nas escolas. O formador, naquele contexto, parece ser considerado, portanto, como um agente para realizar “*multiplicação*” de práticas consideradas bem sucedidas. Esse lugar, de multiplicador de saberes e práticas, parece ser o lugar que lhes é inicialmente atribuído naquela rede.

Tanto a PF - A quanto o PF-C também apontaram para esta característica do trabalho formativo, ligada à ideia de “multiplicação” dos seus saberes e práticas profissionais.

No intuito de divulgar o francês na rede municipal, partia-se do pressuposto de oferecer uma formação de ordem linguística básica aos professores e “multiplicar” o trabalho a ser realizado.

> O que acontece é a ideia de criar professores multiplicadores. A ideia inicial dele (Diretor da AF) era, uma coisa bem assim mesmo pragmática, por meio dessas bolsas, ensinar os professores a língua francesa, a cultura francófona aí expressa, que falam francês, para multiplicar nas escolas, isso como forma de popularizar a língua porque ficou sabendo que o francês tinha sido tirado de escola pública. (PF-A).

Neste sentido o professor formador seria um agente multiplicador de saberes e práticas docentes, formando outros professores “multiplicadores”. O depoimento de PF-C é claro nesse sentido:

> Também fiz várias oficinas, que eu via no grupo de formação de orientação sexual, eram replicadas na escola, porque aí eu era o multiplicador, então eu já tive vários papéis, né? Então nesse primeiro momento eu era o **multiplicador** do grupo de orientação sexual. [...] Então essas pessoas a gente encara como potenciais e futuros formadores nas suas unidades então eles vão ser multiplicadores do

> trabalho. Então a gente tem que pensar na formação dele como sendo uma formação não só para ele enquanto sujeito, mas que ele possa replicar nas suas unidades e ser multiplicador daquilo. (PF-C)

De acordo com os depoimentos reunidos, é possível afirmar que, ao longo da permanência como formadores na rede, os PFs reúnem informações e impressões sobre os processos de participação, oferecimento, proposição de ações formativas que atendem os anseios dos envolvidos no espaço da formação.

No que se refere especificamente à PF-A sabemos que iniciou sua atuação na formação continuada da rede municipal por meio de atividades que designou como sendo de “multiplicação” no curso de francês. Posteriormente, ampliando seu lugar nesse espaço, ela passou a coordenar o Projeto Línguas da rede. Ademais, passou a conciliar a tarefa formativa com a coordenação do Pnaic, além de atuar como formadora em outras instâncias (no curso “Sabores e saberes”, “Curso de aplicação linguística”, em grupos de estudos e grupos de trabalho diversos). sobre essa ampliação em suas atuações, ela explica: “Bom eu vou precisar descrever então (risos)... as três instâncias que eu atuei como formadora: francês, e depois grupos de estudos e grupos de trabalho.” (PF–A).

Ela mencionou que, até sua aposentadoria (em 2019), continuou atuando como formadora no curso de francês, mas que ao longo de todos os anos foi também formadora em grupos de estudos, nos quais o objetivo era mesmo estudar questões ligadas ao ensino de língua estrangeira, por exemplo, e os grupos de trabalho, se referiam a proposta de produção de materiais que serviam de base metodológica para os professores, e/ou a elaboração de atividades pedagógicas que seriam desenvolvidas como os alunos nas escolas. Ela destaca que todo esse percurso formativo (curso à grupo de estudo à grupo de trabalho) faz parte do desenvolvimento do seu trabalho: inicialmente os professores participam do curso de formação para aprenderem a língua estrangeira e compreendem a importância de sua aplicabilidade nas escolas; em seguida, estudam as maneiras de tornar aquele conhecimento linguístico em saber pedagógico, por exemplo, segundo ela em “concepções de abordagem de língua estrangeira” (PF–A); e por fim, o Grupo de Trabalho consistia em produzir atividades mais

práticas de preparação de material para os projetos nas escolas que serão utilizados tanto por professores quanto por alunos por meio dos grupos de trabalho.

> Esse grupo de trabalho que a gente fez com o francês foi o seguinte. A primeira coisa que nós fizemos foi a leitura das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil. Houve no semestre anterior alguns estudos teóricos, que eu chamei então de “Grupo de Estudos”, com esse grupo de professores. Entra aquela questão de nomes, se vai chamar de grupos de estudos, se vai chamar do que (...) se vai ter CHP ou não, olha não me interessa. Mas eu me ative ao nome: **Grupos de estudos**, ta! Pelo que eu percebi dos coordenadores pedagógicos era para **estudar, sair com algumas ideias para alguma produção, e em seguida eu já fazia o grupo de trabalho.** Ai os **Grupos de trabalho eram para produzir mesmo**! Eu assumi isso nas reuniões de formação. Tinha semestre que eu tinha dois grupos de estudos, um de trabalho... eram variados esses anos. Então eu falei assim**: “bom agora eles estudaram, já tem um pouco de respaldo teórico, então nós vamos produzir”** (PF – A)

Em caminho semelhante, de *ampliação* das atividades como formador, PF–C relatou que também iniciou a atividade formativa na rede como “multiplicador” do Programa de sexualidade. Depois de algum tempo, amplia suas atividades para a formação nos Grupos de Estudos dos componentes curriculares, além de outras ações formativas. “Já no CEFORTEPE eu coordenei o grupo de História e Geografia e como também sou professor de artes, (...) eu acabei coordenando também o grupo de Arte algum tempo, (...), fiquei um ano junto com o (nome) e outro ano sozinho” (PF–C).

> **No de História e Geografia** eu fiquei até a consolidação das Diretrizes Curriculares da rede municipal, até os seminários em que juntou todos os profissionais e que a gente afinou as Diretrizes. As Diretrizes prontas eu falei "pronto, agora minha parte tá lá, senti a minha missão cumprida" e deixei passar para outro coordenador. Teve também **o grupo de formação de sexualidade humana, gênero e etnia** que a gente tentou juntar a questão das africanidades né, educação na temática étnico e racial com a questão de gênero, com a questão da sexualidade humana, que funcionou também vários anos, entre 2009 e 2012, então junto com o MIPID né, que **eu também estive na coordenação junto com a professora** (nome) durante algum tempo fazendo essas formações, na temática étnico racial. O curso "sexualidade humana, gênero e etnia" teve quatro edições, funcionou quatro anos.” (PF–C).

Observa-se que os dois formadores fazem referência a um conjunto de atividades que passa a ser atrelado ao seu lugar como formadores. Nessa ampliação, eles passam a desempenhar tarefas de maior prestígio como a coordenadoria dos projetos pedagógicos da rede municipal. De acordo com PF-C:

> No **curso de formação de conselheiro** a professora (nome), que **era nossa diretora do Departamento Pedagógico encomendou literalmente** "(nome) **você vai criar um curso de formação de conselheiros,** eu tenho sugestão desse material aqui do MEC", me apresentou os livrinhos, falou "Se você quiser mudar o material a gente imprime aqui em (nome da cidade) um novo material", mas eu gostei muito do material do MEC. E solicitamos os kits, aí houve inclusive uma segunda edição que teve mais, que era inicialmente dez aulas... isso mesmo... na segunda versão passaram para vinte e aí eu criei dois módulos de dez, porque aí eu falei "vinte encontros é muito para esse público, eu vou fazer dez e dez", uma hora ela aceitou. A professora (nome) é muito tranquila, é uma professora que é estimulante trabalhar com ela. Ela cobra bastante, mas é uma cobrança positiva, não é impositiva." (PF–C)

O PF–C possuía uma boa articulação e relacionamento interpessoal com os agentes que ocupavam lugar de poder na formação continuada da rede municipal, como Secretários (as) da Educação, Diretores (as) do Departamento Pedagógico e Coordenadores (as) Setoriais de Formação. Esses agentes são os que definem as políticas públicas educacionais do município, principalmente aquelas ligadas à formação continuada docente. PF–C apontou que, em cada gestão municipal, ele permanecia com suas atribuições formativas, às vezes com mais responsabilidade, às vezes com menos; oferecendo cursos sob demandas diversas:

> **Então algumas vezes foi por encomenda, como esse curso, outras vezes foi criação nossa**, como o curso de gênero de etnias eu me sentei com a professora (nome), e foi "vamos reunir as experiências que a rede tem de tantos anos do projeto de orientação sexual" que existiu de 1984 até 2006. Então a rede tinha um *know how* enorme, então vamos ver onde esse *know how* da orientação sexual, do *know how* do MIPID em relação às africanidades, vamos casar como quer a (nome) né? A (nome) que entrou no material apontando para a necessidade de trabalhar a questão

> das africanidades, conjuntamente a questão de gênero, fazer essa confluência. **Nós sentamos e criamos esse curso**, aí ele se desdobrou em quatro módulos, porque o mesmo público que fez conosco no primeiro ano quis continuar no segundo, quis continuar no terceiro e quis continuar no quarto. Então a gente não podia apresentar a mesma versão do curso, então foi uma gradação de complexidade crescente, cada vez maior e a gente fez ele em quatro módulos, mas aí foi, veja bem, **não foi uma encomenda, foi uma criação nossa**, que a gente foi modulando de acordo com a expectativa dos cursistas, agregamos alguns cursistas novos sim nos anos subsequentes, cresceu muito a procura, porque aí tem aquela propaganda boca a boca na rede, mas basicamente a gente manteve as diretrizes básicas, mas um crescente de complexidade nos módulos subsequentes. (PF–C)

Destacamos ao longo do trecho do PF–C os momentos que ele menciona que os cursos por ele produzidos foram elaborados sob demandas, em alguns momentos por “encomendas” dos agentes que ocupam lugar de poder na rede; em outros momentos porque ele mesmo, junto com outros colegas, sentiram a necessidade de seguir tratando determinado tema com os professores. Importante observar também o conhecimento que esses agentes possuem dos programas formativos desenvolvidos pela rede ao longo dos anos, por meio de uma visão geral dos programas e modalidades de formação da rede municipal, os professores-formadores desenvolveram as temáticas de sexualidade e africanidades, por exemplo.

> **Outras vezes foi decisão institucional** para além de uma **encomenda**, por exemplo, era necessário que saíssem as Diretrizes Curriculares para a rede municipal dentro de um programa maior que se tinha na gestão (nome) e dentro dessa mesma necessidade resolveram exumar os grupos de estudos e grupos de formação que estavam meio adormecidos, para não dizer falecidos. E aí, porque foi a dinâmica escolhida para implementação das diretrizes, podia ser outra... tem redes por aí que compram pronto, que compram o Etapa, o Objetivo, que pegam outras possibilidades. Aqui em (nome da cidade) se resolveu **a partir das experiências da rede,** e, portanto, nada melhor do que ressuscitar os grupos de estudos ou grupos de formação. (PF-C)

Neste excerto destacamos a necessidade da rede municipal de produzir suas próprias diretrizes curriculares. Devido ao fato da rede priorizar os grupos de estudos e formação por componente curricular na produção desses documentos, coloca em evidência o lugar que os professores podem ocupar na política educacional do município. Não cabe aos professores tomar tais decisões, esse poder está nas mãos de outros agentes ligados ao poder público (Secretaria da Educação, Diretoria de Departamento Pedagógico e Coordenadores Pedagógicos). No entanto, caberá aos professores ler, estudar, escrever, reescrever e produzir os documentos curriculares por meio desses grupos, liderados por um professor da rede, o professor-formador.

O PF–C menciona como seu nome foi escolhido para ser o formador do Grupo de História e Geografia, e o quanto ele era responsável por outras frentes de trabalho.

> Aí eu já estava lá mesmo, então sempre tinha essa facilidade "ah você já está afastado mesmo", então eles não têm um problema, por exemplo, **teve um momento que eu tinha dez frentes de trabalho diferentes**.... Aí você afastado não pode ser CHP porque você não tem aluno, e você não pode ganhar HP então você ganha menos que numa sala de aula, mas você trabalha muito mais. São 44 horas, relógio, não é 44 horas/aula, trabalhava inclusive aos sábados. Então, **agregava sempre mais alguma frente, mais alguma coisa** e acabei ficando em alguns momentos com dois grupos: com o grupo de história, de geografia-história (juntos) e com o grupo de artes. (PF–C).

Conforme o PF–C já estava afastado para desempenhar algumas ações formativas, mais frentes de trabalho ligadas a SME foram sendo conferidas a ele, o que parece indicar o grau de legitimidade que alcançou naquele espaço. As relações sociais que ele estabeleceu no Centro de Formação se davam tanto com outros agentes formadores, colegas de profissão, quanto com agentes que ocupavam lugar de poder, responsáveis pelas políticas de formação continuada.

Outros dois PFs também destacaram a relevância do lugar que eles foram ocupando na rede municipal referente às atividades ligadas à formação continuada. PF–D indicou que iniciou suas atividades formativas como uma das formadoras do Pnaic na

rede municipal. Posteriormente, ela passa a conciliar as ações formativas com a Coordenadoria do programa na esfera local. Atualmente ela é a articuladora e coordenadora do Programa Municipal de Leitura e Escrita – PMLE.

> Hoje sou **articuladora central do Programa Municipal de Leitura e Escrita, o PMLE**. **Atuo também como apoio ao Núcleo de Avaliação Institucional**. Na articulação central, sou responsável por planejar, com o(a)s Coordenadore(a)s Pedagógico(a)s e os Articuladore(a)s Regionais, todas as ações relacionadas à esfera de atuação do PMLE; (...) acompanhar os articuladores em formações nas escolas ou NAEDs**. Também sou formadora da equipe** que está escrevendo o caderno curricular da Educação Básica da rede; realizo ações de articulação entre os demais programas da rede e participo do grupo de discussão para elaboração da Avaliação Diagnóstica da rede e da Avaliação Municipal de Alfabetização. **Trabalho centralmente no Cefortepe, mas sempre que possível, visito escolas junto com as articuladoras**. Além disso tudo, sou responsável pelas articulações do PNLD no município. (PF–D)

No excerto acima a PF–D destacou toda a responsabilidade que lhe cabe ao ser a responsável por um Programa Municipal de Educação. Eles denominam de Programas, grandes projetos que tem reflexo em toda a rede, envolvendo diversas escolas e agentes, até mesmo externos à rede municipal, e que se constituíram como políticas públicas educacionais da SME.

Outro destaque dado por nós, diz respeito à presença da formadora na escola, mesmo com tantas demandas e atribuições que ela deve desempenhar no centro de formação.

Por fim, em outro exemplo, a PF–E, mencionou que após a aposentadoria da PF–A ela foi convidada a coordenar o Projeto Línguas da rede municipal, além de integrar a equipe do PMLE, devido à sua experiência como formadora de espanhol e sua atividade profissional docente ligada ao ensino de Língua Portuguesa.

Tem-se, pois, que a legitimidade alcançada, ao longo do tempo de permanência na função, por esses PFs lhes rendia relações vantajosas com agentes ocupando lugares de poder (que se revertiam em capitais sociais naquela situação), por meio das quais

eles acessavam outros espaços da formação; o que, por sua vez, lhes permitia conhecer melhor a organização da rede e, assim, conferir maior pertinência a sua atuação como formadores; de modo que, tendia a aumentar sua legitimidade e, portanto, *ampliar* sua atuação no espaço da formação.

Algumas novas atividades e responsabilidades passaram então a integrar a função dos formadores naquele contexto.

5.3.2. Atuação na produção de documentos normativos da rede

A ampliação das tarefas assumidas pelos PFs inclui a participação direta ou indireta da elaboração de documentos que normatizam a educação na rede municipal. Entre essas tarefas, os PFs entrevistados ressaltaram a coordenação de grupos de estudos e formação por componente curricular que tinham a incumbência de produzir as Diretrizes Curriculares Municipais.

A PF–A comentou sobre sua participação na elaboração das Diretrizes Curriculares de Inglês.

> Naquele momento não tinha ninguém que quisesse ministrar o curso, então eu entrei. **Escrevi então o texto**, tinha umas reuniões do ensino fundamental de inglês que fiquei responsável por escrever essa parte aí. (...) De inglês sim, mas de Língua Portuguesa não. Era uma professora que está aposentada, e tinha mais colegas, mas eu não participei do de Português, fiquei no de Inglês, por ser assim na época, **a representante de línguas** na Coordenadoria Setorial de Formação. (PF–A)

Embora a PF–A não fosse a formadora do Grupo de Inglês, na falta de alguém que coordenasse o grupo, ela, como era a responsável do Projeto Línguas, foi convidada a coordenar o grupo, ajudando, portanto, na escrita do material. Verifica-se, que a PF-A

estava envolvida em diversos aspectos na formação continuada docente, devido ao lugar de destaque que ela ocupava.

A mesma formadora ressalta que em variados momentos propôs, preparou e organizou eventos da rede municipal com o intuito de valorizar as atividades ligadas ao francês desenvolvidas nas escolas, por meio da socialização de práticas, além disso, o que ocorria de modo geral na área de Linguagens. Tais eventos ela intitulava de Seminários, Simpósios e Mostras de trabalhos.

> Se considerar essas iniciativas como formação também, ficam esses outros documentos. **Foram realizados 7 Simpósios e 2 seminários e 4 amostras de trabalhos com linguagens não apenas de língua estrangeira**. Vou explicar para você sobre a diferença. Houve essa observação na época, os dois seminários consistiram em apresentar apenas trabalhos dos professores que faziam parte do *Projet École*. Os sete Simpósios previam trabalhos e palestras na área de Língua estrangeira e língua materna. As Mostras de trabalhos eram exposições de cartazes e outros produtos que foram feitos pelos professores. **Os três eventos partiram da minha iniciativa**. Nos Simpósios havia palestrantes, todos voluntários e com temas pertinentes à área de linguagens e seu ensino. O propósito do seminário era de divulgação e socialização dos projetos com o ensino do francês nas escolas. (PF-A)

O depoimento da PF–A indica sua atuação em três atividades ligadas à formação docente e as práticas dos professores nas escolas. Ela destaca também que todos os eventos eram de sua vontade e iniciativa, sendo que ela era a responsável por elaborar a estrutura do evento, contactar os participantes, definir carga horária, local, certificação, e elaboração de edital e chamamento para publicação em Diário Oficial.

Essas ações tinham em vista sustentar e ampliar a abrangência do Projeto Línguas, em especial, o *Projet École*, pois, segundo a PF-A o projeto não era compreendido e ainda, preterido, por alguns agentes da Secretaria de Educação. Deste modo, ela precisava, o tempo todo, afirmar a existência do projeto e publicizar as atividades pedagógicas desenvolvidas por ele. Esse movimento de resistência assumido pela PF-A sugere suas possibilidades de atuação com mais autonomia junto à Coordenadoria Setorial de Formação, pois, embora ela não contasse com apoios mais

efetivos para o projeto específico, era capaz de realizar eventos amplos e em nome da rede municipal.

Outro exemplo a esse respeito, destacado pela PF–B, refere-se ao convite que o grupo de Matemática recebeu para participar de um “Seminário de Discussão das Diretrizes e BNCC”, promovido pela SME. A PF–B, aponta que: “E aí no seminário que teve da BNCC eu participei, então fui umas das pessoas que falou na BNCC.” A respeito do seminário sobre a BNCC a qual ela se referiu, ela nos explicou que foi um momento formativo promovido pela Secretaria Municipal de Educação para toda a rede municipal. Neste evento, foram convidados profissionais das Universidades que estiveram mais envolvidos diretamente com a produção da BNCC ou ainda que desenvolviam pesquisas a respeito do tema. Além disso, os grupos de estudos por componente curricular tiveram a incumbência de trabalhar a BNCC em seus encontros formativos e fazer uma comparação com as Diretrizes Curriculares Municipais. A apresentação dos resultados desses estudos ficou a cargo dos professores-formadores.

A PF-B destaca um dos objetivos dos grupos de estudos e formação de matemática.

> Quando a gente vai **ler teoria, estudar teorias**, eu acho que **fica no grupo de formação**. Então é isso que eu falei do currículo, da avaliação, da educação especial, então a gente traz **vários temas para ler, estudar, discutir e refletir**. (...) geralmente mando alguma coisa antes, **um, dois artigos,** mas várias vezes **a pessoa não lê,** então a gente tem que **ler aqui e discutir**. Tem **alguns que leem em casa** e já vem, já **começa a discussão**. (...) **Estudar currículos, estudar teorias de educação... de matemática, metodologias**. (PF-B)

Conforme apresentado pela professora-formadora, o grupo de estudos tem esse caráter de reunir os professores para estudar as demandas relativas à Educação em geral, mas principalmente ligado ao seu componente curricular. Dentro desses grupos se desenvolve também a discussão e a reflexão sobre os temas e sobre as práticas. Ela comenta ainda como se deu a discussão a respeito da BNCC no grupo de Matemática, e

além disso, como o grupo agiria com relação a este documento e as Diretrizes Curriculares Municipais

> E minha preocupação com a BNCC é essa: que o professor ou professora vai pegar a BNCC e vai achar que tem que trabalhar tudo aquilo, né? (...) E aquilo lá vai virar um currículo e aquilo não é um currículo, né? Nós, por exemplo, **temos as nossas diretrizes e a gente decidiu nesse seminário continuar com as nossas diretrizes** para fazer o que tiver que fazer de adequação. Mas a minha preocupação é isso, o professor vai ficar amarrado naquilo ali e se não ficar amarrado, quando vier a prova externa, que a prova externa vai ser em cima daquilo. Então...nós não concordamos com essa BNCC que foi aprovada. Dentro do grupo discutimos... Discutimos durante toda a elaboração. (PF-B).

PF–B parece ter preocupação em levar para o grupo a discussão e a definição de qual proposta curricular a rede municipal vai seguir em seu componente curricular. Foram feitos estudos sistemáticos e analíticos dos documentos a nível federal e municipal, e que os professores que participavam da elaboração, dos estudos das Diretrizes, deveriam continuar as discussões para as devidas adequações, de acordo com o contexto.

Outro aspecto destacado pela PF–B é a participação do grupo na produção de um livro ligado ao uso de jogos no ensino da matemática: “A gente tá escrevendo um livro sobre jogos. (...) A gente prepara oficinas, a gente também escreveu, alguns escreveram um capítulo de um livro para o (nome do professor da universidade) que organizou um livro.” Deste modo, observa-se que a PF-B está envolvida em ações que permitem ampliar sua atuação formativa, além da formação como liderança no grupo.

Por fim, outro professor-formador, o PF–C, também destacou sua participação na elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais como já apontado em momento anteriores, e na realização de ações formativas que impactavam nas políticas educacionais.

5.3.3. Formação por meio do acompanhamento dos professores na escola

De acordo com os depoimentos reunidos, uma expectativa do trabalho formativo com os professores na rede municipal é que ele reverbere nas escolas, ou seja, que as atividades desenvolvidas na formação cheguem até os alunos, na sala de aula ou em outros espaços de aprendizagem. Nesse sentido, a PF-E explica como essa expectativa incide no curso de espanhol e o que os professores participantes devem fazer em suas escolas.

> **O professor deve participar do curso de espanhol e desenvolver projetos de espanhol nas suas escolas**, pelo menos depois de um ano participando do curso de formação, que ele já tenha participado da carga mínima que era o básico de espanhol. **Ele tinha que ter uma formação básica na língua para depois desenvolver o projeto na escola**. (PF-E)

Ela menciona, ainda, um outro exemplo,

> Como eu tinha um leque de alunos (professores) bem diferenciado... eu tinha alunos ensino fundamental, professores de ensino fundamental I, II e EJA, cada semana, ou a cada duas semanas, **nós pensávamos em uma proposta, por exemplo, ah, o professor de EJA, ele vai desenvolver a aula básica, inicial**. Quem é esse aluno? Que material você vai usar? O que você tem na sua escola que permite que a gente possa desenvolver algo em conjunto? (PF-E)

Tendo em vista o depoimento da formadora, parece possível inferir que em momentos do curso de formação docente era preciso pensar em quais atividades relativas ao aprendizado de espanhol seriam desenvolvidas nas escolas. Ela relata que pensava, junto aos professores participantes, a partir do seu contexto, maneiras de mobilizar os conhecimentos obtidos pelos professores, fazendo parte de suas práticas pedagógicas nas escolas.

A PF-B responsável pelo grupo de estudos de matemática também apontou neste sentido, dizendo que tudo o que eles discutiam no grupo era preciso “pensar em novas atividades que cheguem até os alunos”, de forma que, era uma prática do grupo trabalhar com jogos matemáticos e sua aplicabilidade em sala de aula. No entanto, eles estavam concentrados apenas nos alunos do 6º ao 9º ano, e a partir do momento que começaram a pensar nas dificuldades que os alunos têm com a matemática, era preciso desenvolver algo para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

> **A gente pensou nessas oficinas** porque o aluno está no sexto ano com muita dificuldade e a gente sabe que a culpa não é do professor e da professora do primeiro ao quinto. É de todo sistema, de toda uma clientela que a gente tem, é o capital cultural que eles têm que é diferenciado. Depende da escola, mais diferenciado ainda. **Mas a gente sentiu necessidade de levar algumas coisas para as professoras de primeiro a quinto trabalharem nas escolas**. Então a gente só tinha jogos de sexto ao nono, ou para ensino médio, **e a gente começou a trabalhar com jogos de primeiro a quinto também** (PF-B).

A partir dos depoimentos é possível inferir a expectativa naquele contexto de que as ações formativas desenvolvidas com os professores da rede deveriam impactar seu trabalho docente junto aos alunos por meio da disseminação de práticas pedagógicas inovadoras.

Outra característica alinhada ao desempenho do PF está no *acompanhamento*. Os PFs apresentam diversas falas que caminham neste sentido.

> É... poderia melhorar, claro que poderia melhorar, porque senão fica um trabalho solitário, desgastante... porque você fica aqui dando aula, ensinando... preparando material, preparando curso *on line*, escrevendo ementa, preparando o que você vai dar, e depois você não tem o **acompanhamento**, ai o professor fica solitário lá na escola. (PF – A)

O PF–C aponta que *acompanhou* muitos de seus professores a fim de apoiar e incentivar que eles desenvolvessem nas escolas o trabalho para qual tinham recebido orientação.

> Ao longo dos anos eu **acompanhei** sim. Inclusive, houve um seminário de sexualidade humana na NAED Sul... Promovido por uma Naed. Eu me lembro, acho que no ano de 2009, em que eu fiquei muito feliz, porque muitas das práticas que a gente havia desenvolvido no grupo, eu vi ali, no seminário, por pessoas que tinham passado pela nossa formação. Então eles estavam replicando, sendo formadores dos pares, usando dinâmicas, técnicas e conceitos que eles tinham aprendido conosco, que tinham vivenciado conosco na nossa formação, no nosso curso. Isso é muito estimulante e é muito bom para quem foi o formador desses formadores, de que eles estão tendo essas práticas. (PF – C)

Esta categoria empírica do acompanhamento feito pelos professores-formadores está articulada a categoria teórica de *acompanhamento* numa perspectiva formativa, a ideia que aparece no campo de estudos da formação de professores (ARAÚJO, 2014; ARAÚJO e SARTI, 2016, CIRYNO, 2016; SARTI, 2020)

Araújo (2014, p. 18) aponta que o acompanhamento “pressupõe uma ação formativa mais sistemática intencional” por parte do professor que atua como formador. Segundo Cyrino (2016, p. 60) o acompanhamento pressupõe “uma relação de duas pessoas com status diferentes, ou seja, que ocupam lugares diferentes”, neste caso, os professores com o professor-formador.

No sentido desta pesquisa, o papel do professor-formador está em acompanhar o trabalho que é desenvolvido na escola por parte dos professores. Segundo os PFs os professores trazem alguma ideia ou sugestão de trabalho para eles, e juntos eles organizam as estratégias de ação e o PF vai acompanhando o desenvolvimento das atividades nas escolas. Outra situação se dá quando o professor não tem ideia, não sabe como começar a trabalhar a temática estudada na formação, deste modo, os PFs relatam que cabe a eles o papel de sugerir, de propor atividades, de instigar para que os professores façam algum trabalho pedagógico em suas escolas.

5.3.4. A atuação formativa em outros espaços

Um outro modo pelo qual os professores-formadores ampliam sua atuação no espaço da formação, ao longo do tempo, naquele contexto é por meio do desenvolvimento de atividades formativas para além do centro de formação, nas escolas da rede municipal e em outros espaços como eventos por meio de seminários e congressos, além da formação oferecida em outras unidades escolares, da rede estadual, por exemplo. Os PFs relataram que muitas das práticas de formação docente desenvolvidas no interior do centro de formação são compartilhadas nas escolas, em momentos do trabalho docente coletivo (TDC) ou mesmo em outras reuniões exclusivas para este fim, de caráter formativo em serviço.

No trecho a seguir tem-se o relato da professora-formadora B, mencionando sobre as atividades formativas que ela desenvolveu nas escolas, participando dos momentos de TDC.

> Eu vou muito em **TDC fazer formação** (...) É bem parecida, porque o que a gente desenvolve aqui, **a gente monta oficinas**. Às vezes o pessoal pode ir junto, às vezes não, então, eu dou algum jeito ou troco aula **e vou para essas outras escolas**. (PF-B)

A PF–B afirma que tem sido convidada por coordenadores, orientadores pedagógicos ou mesmo professores, para participar de encontros de formação nas escolas e poder compartilhar um pouco do trabalho que é feito no Grupo de Formação de Matemática. Essa ação faz com os esses professores sejam reconhecidos na rede por meio da relação estabelecida entre os pares em torno das propostas formativas dos Grupos de Estudos.

Neste sentido, o PF-C explica que ao longo de seus 21 anos como formador acabou assumindo vários papéis, pois, em alguns momentos ele estava afastado integralmente da sala de aula, em outros de forma parcial. Em uma de suas atividades formativas que ele participava e depois coordenava dizia respeito à formação para se

trabalhar a orientação sexual, questão da educação sexual e sexualidade nas escolas. Deste modo, ele desenvolvia atividades formativas no grupo específico para os professores, mas também ia até as escolas como multiplicador

> Também fiz **várias oficinas, que eu desenvolvia no grupo de formação** de orientação sexual**, eram replicadas na escola**, porque aí **eu era o multiplicador,** então **eu já tive vários papéis,** né? Então nesse primeiro momento eu era **o multiplicador do grupo** de orientação sexual. Então na escola André Tosello sim eu **também dei formação.** (PF-C).

Nota-se que é uma prática de formação o oferecimento de oficinas pedagógicas. Tanto a PF-B quanto PF-C têm se utilizado desse dispositivo como forma de disseminar seus trabalhos, promovendo ações formativas em outros espaços para além dos grupos os quais coordenam.

A PF-D, além de formadora, é também a coordenadora do Pnaic na rede municipal. Como acumula as duas funções, ela é afastada da sala de aula para poder se dedicar totalmente às atividades de formação continuada docente. Desta maneira, seu local de trabalho passou a ser o centro de formação, onde ela cumpre sua jornada como coordenadora e oferece a formação do Pnaic em dois grupos diferentes. Além disso, ela vai até as escolas.

> **Eu vou à escola**. Nós temos **turmas de formação do Pnaic (...)** teve turma aqui, teve turma que **nós conseguimos na faculdade o espaço para dar a formação**, **para chegar mais perto dos professores e das escolas**; e algumas vezes nós **fomos à algumas escolas**. Este ano, estou com duas escolas de tempo integral, dando a formação para os professores, só que lá não são só os professores da escola, tem professores de escolas próximas (PF-D).

Os depoimentos reunidos sugerem que os professores-formadores têm a preocupação de que outros professores que não conseguem se dirigir ao centro de formação também possam discutir e aprender o que está sendo trabalhado na formação

continuada docente na rede municipal. Desta forma, sendo por meio de convites, parcerias, demandas ou mesmo iniciativas próprias, eles vão até as unidades escolares desenvolver o trabalho formativo.

A PF–A, embora tenha trabalhado a maior parte do tempo como formadora de francês, também desenvolveu ações formativas ligadas à Língua Portuguesa, principalmente para as professoras dos anos iniciais do fundamental que participavam do Pnaic. Ela relata que essa experiência de trabalho lhe rendeu convites para ir até às escolas: “Eu dei oficinas de língua portuguesa em escolas também.” (PF–A).

> E assim, eu acho que dada a experiência, assim a gente fala “nossa... eu vou dar aula para os colegas”, mas eu tô num momento da vida (risos), que não é esnobismo, que eu tenho muita segurança nisso que eu faço, então eu entro, seja para dar francês, ou como eu fiz na escola Geni Rodrigues para falar da produção de texto... **é a minha praia, é a minha praia!** Então se eu falar que é difícil para mim hoje, não... eu posso estar cansada como estou hoje, de preparar a aula, mas assim, falar assim nossa, com receio... “nossa será que eles vão gostar... será que...” **eu tenho muita segurança,** e eu não sei... **acho que é uma vantagem também eu ser a formadora e a coordenadora**, isso me dá uma certa segurança, uma situação em que você se sinta bem! (PF–A).

PF–A se considera preparada para desenvolver ações formativas em ambientes variados e assuntos ligados às linguagens, sejam eles de Língua Portuguesa ou línguas estrangeiras. Seus anos de experiência como professora, formadora e coordenadora de projeto lhes proporcionaram desenvolver saberes os quais ela utiliza de maneira segura e confiante nas práticas de formação.

Ela explica que ofereceu outras ações formativas

> E é interessante isso... **ai eu fui chamada até para dar palestras na EJA, em seminário de EJA.** Isso por causa também da minha prática em sala de aula! Foi interessante isso... na EJA eu não fui chamada por causa do PNAIC, mas por causa do meu trabalho em sala de aula. (PF–A)

Constata-se, portanto, que os PFs são chamados para realizar ações formativas em outros espaços, como ocorrido com a PF–A ao participar de um seminário de Educação de Jovens e Adultos, para compartilhar a respeito de suas práticas em sala de aula. Esses convites baseados no fato dos PFs serem reconhecidos como bons professores e bons formadores, tornando-se desta forma, professores referências na rede municipal.

5.3.5. A afirmação como um “professor referência”

Ao longo do tempo, ocupando lugar na formação, os professores formadores podem passar a ser reconhecidos pelos seus pares como professores referência. Trata-se de uma ampliação da função formativa, que retroalimenta a imagem positiva que comumente já gozam junto aos agentes da rede e que, em muitos dos casos, foi fundamental para sua indicação/convite para atuarem na formação.

Conforme relato da PF–D: “E é legal que **você vai virando referência**: ‘ah, você tem algum autor para indicar, algum livro que fale sobre tal coisa?’ É muito jóia, você vai fazendo uma rede mesmo”, ela se refere a rede de interação social que ela detém com os professores que participaram dos seus cursos de formação. O mesmo acontece com a PF–A: “Devo ter algum trabalho **reconhecido** por causa da escola, a escola é a referência maior.” Ambos PFs relatam o reconhecimento pelos seus pares, tendo como referência seus trabalhos docentes e como formadores.

PF–E também apontou para este caminho,

> Uma vez que os professores tinham esse **reconhecimento com você**, você percebia você como uma **referência para eles** também de alguma forma. (...) É porque muitos deles falam "nossa, (nome), como que eu faço pra que a minha aula seja dessa forma?" falei, "olha gente, a minha formação é uma formação política, primeiro porque quem me formou é a UNESP, ela já tem uma formação, participação política, ela é de buscar/, ela não é conformista. (PF–E).

Essa característica, conforme mencionado pela PF–E, refere-se ao fato de os professores participantes das atividades formativas reconhecerem no formador um par, alguém que conhece as dinâmicas, o funcionamento da rede municipal, as dificuldades, os problemas das escolas, referente à gestão, às condições de trabalho, ao tipo de aluno, aos contextos.

Os professores-formadores se tornam *referências e reconhecidos* na rede pelo trabalho desempenhado, como o relatado pelas PFs D e E.

> Você fala "não, **olha isso, aquela professora estava trabalhando com parceria escola-família"**, "nossa, **achei um texto fantástico**", "achei **um vídeo fantástico**, dá pra trabalhar na reunião de pais e que vai resultar depois no trabalho final dela, que ela vai apresentar" ... E foi o que aconteceu. E é legal que **você vai virando referência**: "ah, **você tem algum autor para indicar**, **algum livro** que fale sobre tal coisa?" É muito jóia, você vai fazer **uma rede de trabalho mesmo**. (...) E o interessante é que **as próprias cursistas falaram isso** nas formações que a gente teve no Pnaic, **de ter o formador que atuou em sala de aula na mesma rede que elas e em algumas escolas em que elas também atuaram**. Elas falam: **"parece que você entende mais o que a gente passa ali".** Então é a questão de **se sentir mais acolhido.** As **frustrações são as mesmas**, ela se vê **acolhida também na questão da frustração.** Às vezes, ela acha que é só ela que tem aquele problema, só na escola dela, só a diretora dela, só a colega de trabalho dela... Aí vê que não, **"também passei por isso, na minha escola aconteceu isso, fiz isso"** Então **aproxima muito.** (PF-D)

Além dos formadores serem reconhecidos como "*professores referênc*ia", verifica-se que existe um diálogo mais próximo com os professores pelo fato dos formadores serem também professores da própria rede.

> (...) (risos) aahhh então (risos) dos pares é aquela **propaganda boca a boca,** (risos) é a propaganda boca a boca. As vezes quando eu vou em algum lugar a pessoa fala "**ah você que é a (nome)", "você é famosa... você que é a (nome)", "nossa então é você!"**, às vezes a pessoa se surpreende, isso já aconteceu no meio de gestores, no meio do orientadores pedagógicos em eventos da Secretaria, em alguma escola que eu vou, **porque também nesses anos eu fui em muitas escolas**,

> em TDC, houve iniciativas onde a gente ia falar sobre outro assunto, por exemplo, língua oral, eu ia... em oficinas do NAED, na semana passada eu fui numa creche para falar do *Projet École* mas sem querer saem outros assuntos... (PF – A)

> Mesmo no curso *on line*, **muito reconhecimento**. Tem o grupo no *whats app* que eu pedi para o (nome) fazer, ele é professor de inglês, ele gostou muito, ele já veio como uma crítica feroz para mim assim: “pena que não saiu o módulo 2”. Então isso eu acho que é uma forma de reconhecimento, fora a avaliação dele. Eu falei assim: “(nome), praticamente com certeza vai sair o módulo 2 em abril”. Então eu acho que é uma forma de reconhecimento né, e isso é muito gratificante! Quando você percebe que seu trabalho foi reconhecido. (PF - A)

Este mesmo sentido é apontado pela PF-E um respeito e admiração pelo trabalho do professor-formador.

> **Pelos professores sem dúvida que foi reconhecido**, eu acho que o **leque deles ampliou,** (...) tive uma aluna que depois foi fazer um curso de graduação voltou a fazer faculdade, tem **outras histórias** (...) É porque muitos deles falam "nossa, professora, como que eu faço pra que a minha aula seja dessa forma?" Eu falei: "olha gente (...) primeiro porque quem me formou foi a UNESP, que já tem uma **formação como uma participação política**, ela **é de buscar**, ela **não é conformista**, de se conformar com as coisas" (PF-E)

PF–A demonstra esse reconhecimento por parte de alguns agentes da rede municipal, que ocupam lugares de poder, como o caso da Coordenadora Setorial de Formação que a indicou como uma referência para a rede devido ao seu conhecimento na área de Língua Portuguesa.

> E eu me lembro da frase, por isso que precisa sempre alguém... aquela história do “mecenas” (risos) tem às vezes também viu que falou assim: “**está na hora da rede te reconhecer também como uma profissional ligada à língua materna, você tem capacidade para isso!** E as pessoas só te veem como a ‘professorinha’ de francês”. Isso foi uma Coordenadora de Formação, aí eu sei que houve por parte de coordenação pedagógica, oposições, eu sei disso... porque como haviam outros programas, outra

> coisa aquela questão de eu não ser professor de fundamental 1, mas de fundamental 2. Mas a (nome da coordenadora) justamente me reconheceu no sentido do conhecimento técnico "**você é uma professora bem formada de Língua Portuguesa e a gente sabe do seu trabalho na escola, então está na hora da rede mudar**." (PF – A)

Outro destaque é dado por essa professora-formadora com relação ao público que procura participar do curso de espanhol. Embora o público-alvo seja os professores das escolas que vão desenvolver projetos pedagógicos em suas unidades escolares, há também a procura de outros profissionais da educação como diretores e coordenadores pedagógicos.

> No caso dos professores **sim tem esse reconhecimento**, mas também eu tinha **alguns alunos que eram coordenadores de curso e que se interessavam pelo projeto. Supervalorização, pelo diretor, vice-diretor, coordenador e orientador pedagógico -** eles queriam, porque achavam interessante a proposta (...) a prioridade era professores, não de línguas, professores do ensino fundamental I, II e EJA, mas outros profissionais poderiam também participar. (PF-E)

Nas palavras dos PF-C e PF-E:

> O que a gente está buscando num **centro de formação era a pessoa que fosse um bom professor e ao mesmo tempo uma boa pessoa que liderasse o grupo**. (...) Indicações dos notáveis, entre aspas, da rede, currículos que eram enviados, a gente tinha, principalmente na época da (nome), uma interface muito ágil e rápida com as universidades, com a Unicamp… (PF–C)

> Sem dúvida. **Pelos professores sem dúvida que foi reconhecido**, eu acho que o leque deles ampliaram, aquilo que eu falei, tive uma aluna que depois foi fazer um curso de graduação voltou a fazer faculdade, tem outras histórias aí, acho que ampliou muito o leque deles. (PF–E).

> Porém a rede eu acho que é o contrário, a rede, eu acho que ela não reconhece, e não estou falando de mim, **ela não reconhece o**

> **profissional que tem**, nós temos excelentes profissionais que não são valorizados, não são reconhecidos, e muitas vezes são até levados a parar com projetos, porque uma rede que não te dá estrutura, né, não te dá apoio, não te dá apoio. É uma rede que cobra muito de você, mas não te dá o retorno e não te dá reconhecimento, você é apenas mais um, e é isso, então assim eu sinto muita falta da rede. E só uma outra questão também é que acho que a rede não dá continuidade aos seus projetos, ela tem projetos excelentes, mas que ficam dependendo da administração, dos interesses, eles são cortados, então tem muita coisa ali que poderia ser resgatada e que não é, porque os interesses são outros. (PF–E).

Apesar do claro reconhecimento recebido por parte dos pares e o papel de "professor referência" assumido na rede, alguns dos professores formadores destacam o pouco reconhecimento que sentem por parte da rede de ensino:

> **Eu acho que eu tenho o trabalho reconhecido pelos pares. Mas eu não sinto reconhecimento da Secretaria,** como deveria ser pela envergadura desse projeto que a Aliança Francesa é empenhada, e eu acho que passa até pela questão da disciplina: é língua estrangeira, que não é nem a língua estrangeira moderna o inglês, é o francês, então eu sinto... eu não sinto um reconhecimento, não com relação a minha pessoa, com relação ao trabalho. Eu sinto que é menosprezado, porque tem sempre coisa das políticas públicas tal... dá prioridade! Quando vem aqueles projetos "ah isso é prioridade!", e a gente quando pensa na formação do indivíduo não é só isso... (PF–A).

PF-C, ao ser indagado pelo pesquisador se percebe o seu trabalho sendo reconhecido, responde:

> **Pela rede (gestores institucionais) não! Mas pelos pares, sim! E, pela universidade, muito!** Você já é a quarta ou quinta pessoa que **está me entrevistando** sobre temas pertinentes. Então houve umas duas ou três **entrevistas** sobre educação integral, que, modéstia à parte, é um tema que eu domino bastante; **convite para o prefácio de um livro da Unicamp,** que vai ser lançado em breve, sobre educação integral; então **eu sinto um reconhecimento grande por parte da academia, por parte dos colegas**. Ainda esses dias, a professora (nome) estava falando: "Ah, **você é muito reconhecido na rede,** as pessoas **falam muito bem de você"**. Mas, **institucionalmente, por parte da rede, não!** (PF-C)

O PF-C relatou que os colegas professores reconhecem o bom trabalho desenvolvido pelos professores na atuação como formadores, e por este motivo, são respeitados na rede, devido às diversas contribuições ao longo dos processos formativos. Porém, ele sinaliza que a rede enquanto órgão institucional não reconhece o papel desempenhado pelos professores, afinal, ao mesmo tempo que precisam que os professores atuem como formadores não lhes são oferecidas condições de trabalho de modo que sejam realmente valorizados pelas suas atividades na formação.

Esses PFs entrevistados esclarecem que o reconhecimento dos seus trabalhos formativos pelos pares é perceptível e verbalizado por eles, no entanto o mesmo não acontece por parte da SME. Os PFs relatam que, quando os projetos formativos desenvolvidos por eles não são prioritários, eles são deixados de lado, não se dão a devida importância, e suas atividades formativas perdem valor.

> **Então o reconhecimento dos pares eu tenho sim! Isso eu tenho certeza! Como formadora!** Então além de, graças a Deus, além do trabalho com o francês, mas também enquanto pessoa, e isso eu acho que é muito bom, te reconhecer como pessoa, uma pessoa que está lá sempre para estimular... Eu gosto do que eu faço de fato... as vezes eu falo com minha filha “ah... eu tô saindo, este projeto poderia ter mais estímulo e tal... e a minha filha fala: “mãe, você faz o que você pode! Você sabe o trabalho que você está fazendo, mesmo que seja minúsculo, mas você sabe! É uma sementinha que você vai plantando assim oh... anos viu... então o reconhecimento é esse. (PF–A)

Em diversas situações os PFs são elogiados, são reconhecidos em eventos, em atividades formativas promovidas pela rede, e os professores buscam participar das ações oferecidas e coordenadas por esses professores referência, mesmo que não se sintam igualmente reconhecidos pelos agentes responsáveis pelas políticas de formação continuada docente da rede.

5.3.6. Reconhecer a si mesmo como formador

Com o passar do tempo, ocupando o lugar na formação, os PFs parecem experimentar uma afirmação pessoal, *reconhecendo a si mesmos como formadores*. Passam, então, a reconhecer o caráter formativo de suas tarefas e objetivos na rede. Diante das características levantadas até aqui, destacamos que os professores-formadores dizem realizar um trabalho diferenciado entre ensinar alunos e formar professores. Com base nos depoimentos foi possível perceber que no início os professores ainda misturavam suas funções docentes com as de formador. Porém, à medida que as perguntas versavam mais diretamente sobre suas atividades como formadores, eles passaram a revelar com mais clareza as suas funções enquanto professores de sala de aula, com objetivos de ensinar os alunos, e em outros momentos, suas atuações como formadores de adultos profissionais que exigem outras posturas e saberes.

Segundo a PF–A,

> Sim**, eu me reconheço como uma formadora de professores**, mas eu vou fazer uma divisória. Quando estou numa situação, ensinando apenas a parte de língua, parte cultural da língua francesa, eu me vejo como professora, até mais como professora, mas me vejo como formadora no sentido de que: eu sei que trabalho que estou desenvolvendo com elas tem alguma a vir... que são justamente os projetos que serão desenvolvidos na escola. (PF–A)

Conforme relatado pela PF–A, o reconhecimento como formadora se dá quando ela percebe que o trabalho desenvolvido no grupo com os professores chegará na escola. Como ela acompanha o grupo de docentes por vários anos seguidos, os professores que participam dos cursos precisam desenvolver as atividades ligadas ao francês em suas escolas. Desta maneira, ela vai percebendo os resultados do seu trabalho formativo.

Outro apontamento de acordo com o relatado pela PF-E,

> **Depois desse projeto eu me reconheço!** Eu não me reconhecia como formadora quando o projeto começou, e, como eu falei, eu sempre fui professora de língua estrangeira, professora de espanhol, e quando começou o projeto que a professora-formadora de francês me convidou e eu falei "que que eu vou fazer com isso, eu nunca fiz isso na minha vida, que que é isso agora?". Por mais que isso seja desafiante, também deu um baita frio na barriga, **porque era algo muito novo pra mim**, eu não me sentia, na verdade eu não tinha instrumentos, eu não me sentia capaz, eu não tinha essa consciência de que eu era formadora. Na verdade, **quando eu cheguei, eu não cheguei formadora, eu me fiz formadora**. Eu acho que eu só fui tomar consciência de que eu era uma professora formadora, eu arriscaria dizer depois de pelo menos, depois da primeira turma formada. (PF-E)

Tanto a PF-A quanto a PF-E relataram que levou tempo para compreenderem o objetivo da sua nova atividade profissional, que a função a qual elas estavam desempenhando que não era mais apenas uma professora de língua estrangeira, mas que estavam ocupando agora um lugar protagonista na formação de professores, como formadoras de seus pares, e que ambas foram se constituindo como tal, ao longo do processo formativo.

A PF-A destaca que quando se dedica a parte pedagógica dos conteúdos ensinados, às socializações e reflexão de práticas, ela se sente formadora, ela se reconhece como tal.

> Agora voltando na questão de **reconhecer-se como formadora**. Quando eu, nesses grupos de trabalho, grupos de estudos, realmente eu me sentia a formadora: conversando, perguntando “como é que podemos isso?”, lendo a parte específica da linguística, mas **pensando na prática**. (PF–A).

PF-A se reconhece como formadora à medida em que desenvolve atividades formativas junto aos professores.

> **Eu acho que nesse momento eu me sinto mais formadora**. Nesse momento que é essa parte pedagógica. No decorrer dos anos eu dava as aulas de francês, lembra que falei, eu tinha os grupos de estudos e grupos de trabalho. Esses grupos de estudos e de trabalho não eram em francês, eram mesmo discussões. Então eu parto de um referencial teórico, discutir esses textos ou vídeos, que a gente também via, e voltar sempre para a questão de **como que faríamos, o que isso interfere na sala de aula**, ou lá na creche, para desenvolver com a língua. **Nesse momento eu me sentia mais formadora**, a mesma coisa se dá com o PNAIC, quando fui formadora do PNAIC quer era a mesma coisa, pegar o referencial teórico, que no caso era a língua materna, mas **pensar no trabalho em sala de aula.** E com o projeto francês eu me sinto mais formadora nesse momento em que temos que discutir a parte pedagógica. (PF–A).

Os relatos da PF-A sugerem que o reconhecimento de sua função como formadora era intensificado para ela quando as ações desenvolvidas no interior dos grupos de professores assumiam impacto mais evidente para a atuação docente dos professores em formação.

A PF-B também apontou o reconhecimento de si mesma como formadora: “Me identifico como formadora de professores, por causa desse grupo e como as pessoas vão sempre chamando para fazer formação nas escolas da rede municipal; e eu gosto, eu acho importante isso”. Ela explica que sua atividade como líder do grupo de estudos de matemática e o fato de sempre ser chamada para dar formação nas escolas lhe aumenta seu reconhecimento como formadora pelos outros e por ela própria.

Um outro aspecto foi levantado pelo PF–C quando ele se reconheceu como formador de professores. Ele destaca o trabalho desenvolvido ao longo de mais de 30 anos com a formação de adultos.

> Eu confesso para você que eu sou um **péssimo professor de crianças e adolescentes** e, modéstia à parte, um **ótimo professor de adultos**, ta? Então eu acho que é **profundamente diferente** (...) O adulto já vem com a escola da vida, ele é uma pessoa que bem ou mal traz vários conhecimentos da sua atuação profissional, da sua família, do seu meio social, né? E que a gente **utiliza esses conhecimentos com o colega educador.** Então, eu vejo **muita semelhança entre ser educador de**

> **adultos, seja na rede ou seja no ensino superior, e ser formador de professores** (PF-C).

Neste mesmo sentido, a PF–B também destacou esse caráter de trabalhar com adultos, com seus pares, ser diferente do trabalho com os estudantes.

> É **diferente** a forma de atuação da relação de professor com aluno e do formador como formador de professor, porque **o formador dos professores está atuando entre pares, entre profissionais** que têm uma história, que tem os seus saberes, que têm uma concepção, que muitas vezes podem vir ao encontro ou não. Então é uma relação de respeito, de construir juntos, de aprender com. (PF–D)

O reconhecimento de mesmo como formador de professores pode, inclusive, para alguns, colocar em questão a própria imagem como professor da educação básica. Esse parece ser o caso de PF–C:

> Reconhecer-se formador é aquilo que eu falei para você, **eu reconheço as potências e as fragilidades não só dos processos, mas dos sujeitos.** Ao longo desses últimos 32 anos e, em quiçá mais dois até, se não mudar a regra do jogo para eu me aposentar, eu fui um potente, um eficiente **professor de adultos**, seja na modalidade fundamental EJA ou na Universidade ou com os pares (...) e um péssimo professor de crianças e adolescentes. (PF-C).

O formador parece então vislumbrar as diferenças existentes entre a educação de adultos e de jovens. Nesse sentido, destaca que a formação de professores requer planejamento específico, para o qual ele se considera mais habilidoso e competente, devido a linguagem, a história de vida, elementos que ele se diz utilizar para suas práticas docentes.

> A **participação delas é diferente** de uma relação com o aluno (...) elas já têm **um olhar profissional** e trazem essa **bagagem delas como**

> **profissionais, como socialização**. Elas vêm com um **objetivo claro de socializar as práticas e de ampliar e aprofundar**. Então isso gera **discussões muito interessantes.** (PF-D)

Esse relato da PF-D traz a situação do olhar profissional que se estabelece dentro dos cursos e grupos de formação continuada docente, de modo que, diferente das ações docentes nas salas de aula, o objetivo e o público participante em um momento de formação profissional são específicos, voltados para a discussão de práticas, de diferentes metodologias de ensino e não o conteúdo em si a ser ensinado, mas como ser ensinado.

A PF-B também aponta sua impressão neste mesmo sentido,

> **O trabalho no grupo de estudos é diferente de trabalhar com crianças.** Tanto da **clientela**, né, como no **trabalho mesmo** (...). Eu estaria trabalhando com os alunos levando conhecimento, fazendo eles construírem o conhecimento deles; e, **aqui, é mais uma troca**. Tem um **estudo também**. Tem algumas coisas que nunca ninguém estudou no grupo de formação, que é a **avaliação**, **educação especial**, outras **questões da educação** que é **diferente da escola.** E, na escola, por exemplo, eu vou trabalhar só matemática, que é a minha área. Já aqui não; estou trabalhando **outros temas da educaçã**o. Vai além. (PF-B)

Percebe-se que ela deixa claro que há uma distinção de temas a serem trabalhados, estudados, discutidos, entre os alunos nas escolas e os professores no grupo de estudos, além do tipo de público, demonstrando que o trabalho com os professores se dá por meio de trocas das práticas profissionais, da partilha dos saberes docentes.

PF-D apresenta argumentos que reforçam a ideia das distinções entre ser professores e ser formadora

> É **diferente a forma de atuação** da **relação de professor com aluno e do formador de professores;** porque **o formador de professores está atuando entre pares, entre profissionais** que **têm uma história, têm os seus saberes, têm uma concepção,** que muitas vezes podem vir ao

> encontro ou não. Então **é uma relação de respeito,** de **construir juntos**, de **aprender com o outro**, você **sai em busca**, também; mas, **como formador de professores, você vai se aprofundar ainda mais**, porque **vai ser mais questionado.** (PF-D).

Os professores-formadores parecem ter clareza sobre as diferenças entre a docência na Educação Básica e na formação profissional de adultos. Por fim, destacamos uma característica que o PF–C apontou como um perfil desejável para o professor que atua na formação de seus pares. Ele já integrou o colegiado de coordenadores pedagógicos que são os responsáveis por selecionar os formadores, e subsidia seu depoimento nessa experiência.

> Principalmente **se ele não ficasse com medo da gente** (...) ele estava sentado aí como você está e a gente estava aqui, atrás da mesa. Primeira coisa, **como ele se sentou** aí? Ele **está demonstrando que está bem**, que **está natural conversando conosco?** Ou ele **está se sentindo intimidado? Se ele se sentir intimidado conosco, ele vai se sentir intimidado com os pares**. Então **era fundamental que ele estivesse à vontade** no seu papel de **debatedor** e no seu papel de **conversar** conosco ali. Depois, as perguntas que a gente fazia era mais para a gente ver **o jeito que ele ia responder** do que a resposta em si. Tá? Mais **como ele se saía no trato conosco,** se ele **se sentia desafiado, num sentido positivo; ou negativo, se ele ficava constrangido** (...) o que a gente está buscando num centro de formação era a pessoa que fosse **um bom professor** e ao mesmo tempo **uma boa pessoa que liderasse** o grupo (PF-C).

Assim sendo, o PF-C ressalta que era importante verificar o comportamento do professor que se tornaria formador como ele se saísse numa situação de diálogo com profissionais, que detém os saberes docentes (curricular, disciplinar, experiência), sendo ele capaz de liderar um grupo profissional. Para ele o profissional poderia até ser um bom professor de alunos, mas não necessariamente seria um bom formador de professores se não tivesse essas características.

Concluindo a ideia de que a relação com a tarefa de formador pressupõe no caso de reconhecer a si mesmo como formador, identificando diferenças que o separam do

trabalho docente na educação básica, daquele realizado junto a adultos, em formação profissional.

Essa modificação não se refere à uma ampliação da função (como as identificadas anteriormente no item 3.1), mas sim de uma afirmação da dimensão formativa dessa tarefa, ou seja, um reconhecimento da tarefa formativa, uma mudança de como os professores-formadores reconhecem a tarefa a ser realizada e a nova função que eles desempenham.

Portanto, concluindo este eixo ligado à categoria das relações estabelecidas com as tarefas formativas, identificou-se três processos nos quais os professores-formadores assumem e firmam seu lugar na formação continuada docente: 1. A temporalidade da ocupação do lugar; 2. As possibilidades de ampliação do lugar; 3. O reconhecimento da dimensão formativa da tarefa.

6. O QUE SUGEREM OS DADOS REUNIDOS POR MEIO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE A RESPEITO DO TRABALHO FORMATIVO DA PROFESSORA-FORMADORA.

Como já descrito na seção a respeito da metodologia desta pesquisa, um terceiro instrumento de coleta de dados empregado foi a observação participante, realizada em 12 encontros formativos do curso de francês oferecido pela PF–A.

Os dados assim reunidos foram explorados a partir dos mesmos três eixos enunciados na seção anterior, quais sejam: 1º. Entrada no espaço formativo; 2º. Permanência na função de professor-formador. 3º. Relações estabelecidas com as tarefas formativas.

6.1. Entrada no campo: o saber profissional da professora, o conhecimento especializado e as boas práticas docentes.

Não foram obtidos muitos dados concernentes ao eixo 1 a partir das observações participantes, pois se trata do acompanhamento de uma ação formativa que a professora-formadora já desenvolve há anos, após sua entrada na função portanto. Por se tratar da entrada no campo, esses dados foram mais bem trabalhados por meio das entrevistas com os professores-formadores, inclusive a própria PF-A. Deste modo, as observações oferecem mais dados sobre os eixos 2 e 3.

No entanto, a análise dos dados da observação participante permitiu referendar dois elementos relativos à entrada da PF-A no espaço formativo, por meio do reconhecimento de seu saber linguístico relativo à língua francesa e o reconhecimento de boas práticas como professora.

Reconhecimento do seu conhecimento linguístico ligado ao francês.

Assim como no caso das entrevistas, os dados recolhidos por meio da observação participante sugerem que a PF-A foi *reconhecida* por diversos agentes da rede municipal para desempenhar a atividade de formadora da língua francesa, sobretudo em função de seu repertório de conhecimentos sobre a língua.

No mesmo sentido as informações obtidas pelas entrevistas, em que os PFs admitem que seus saberes individualizados e especializados são levados em consideração quando os mesmos são chamados para serem formadores. As observações apontaram para esta característica, sugerindo que o conhecimento de especialista na língua francesa lhe permite ocupar um lugar de formadora na formação docente.

O que se destacou na observação participante, relativo ao seu trabalho formativo e ao conhecimento linguístico, refere-se à forma como a PF-A conduzia a ação formativa. A PF-A intercalava sua fala entre o francês e o português: emitia uma frase em francês e a repetia em português para que as professoras pudessem compreender. Observou-se, inclusive, que ela falava mais frequentemente em francês do que em português.

Outra prática observada feita pela PF-A refere-se a forma como ela iniciava todos os encontros do curso, ela sempre cumprimentava as professoras em francês, interagindo com elas sobre questões do dia a dia, como tinham passado a semana, por exemplo. Depois ela seguia falando em francês para explicar a atividade proposta para aquele dia. Ela fala em português somente para poder explicar melhor o que as professoras não haviam compreendido.

Neste sentido, o que foi observado colabora para o entendimento que o saber linguístico da PF-A foi um fator pelo qual ela ocupou aquele espaço. A PF-A mencionou ainda que ela trabalhava também na Aliança Francesa, com o ensino de francês para crianças e adolescentes, além da formação com professores bolsistas que faziam o curso

de francês lá, que já haviam feito o curso no centro de formação da prefeitura e agora desenvolviam projetos ligados ao francês em suas escolas.

Embora fosse um curso de línguas, a PF-A destacou para o pesquisador que havia uma especificidade: “o curso aqui é bem voltado para o ensino da língua francesa. Você vai ver que eu vou ensinar a língua, mas o ritmo das aulas é bem mais lento do que nas escolas de línguas.” Ela complementou dizendo que, “isso se deve ao objetivo dos professores ao participarem do curso, que é ter noções básicas de francês mas no sentido pedagógico, de modo a pensar em atividades que possam ser realizadas posteriormente com os alunos.” (PF-A). Ela explicou que intercalava o ensino da língua francesa com estratégias pedagógicas de ensino para as crianças e adolescentes nas escolas.

Por fim, destaca-se a importância conferida na mobilização do saber especializado da PF-A para conquistar seu lugar como formadora, e firmar-se, manter-se nesse lugar por muitos anos, sendo reconhecido seu valor para as ações formativas desenvolvidas pela rede municipal.

Reconhecimento de boas práticas de professora

Durante as observações foi evidenciado também outra característica que remete à entrada da professora no lugar de formadora. Em diversas situações as professoras reconheceram que a PF tem “boas práticas” pedagógicas, emitindo elogios sobre as estratégias didáticas utilizadas pela formadora e, muitas vezes, assumindo-a como exemplo a ser seguido, de “boa professora”.

Antes de uma das aulas acompanhadas, a PF-A informou ao pesquisador que o curso é voltado para o ensino da língua francesa para os professores da rede municipal, e que a partir de então deveriam desenvolver projetos de ensino da língua francesa nas escolas em que lecionam. Este seria o objetivo principal do *Projet École*.

No entanto, ela destacou que o ritmo das aulas é bem mais lento do que nas escolas de línguas. A professora disse que: “Isso se deve ao objetivo dos professores ao participarem do curso, que é ter noções básicas de francês, mas no sentido pedagógico, de modo a pensar em atividades que possam ser realizadas posteriormente com os alunos.”

A PF-A disse que para participar do curso poucas professoras são remuneradas (recebem o denominado HP - hora projeto) como normalmente ocorre com outros cursos de formação, e que todas elas participam porque gostam, por interesses pessoais. No final do curso elas recebem apenas a certificação de participação.

Estratégias que foram observadas são, por exemplo, pedir para que as professoras se apresentassem em francês para que o pesquisador as conhecesse. Em seguida, a PF-A retomou a fala e destacou para o pesquisador mais uma vez que “o curso é bem voltado para o ensino da língua francesa, você vai ver que eu vou ensinar a língua”. Neste momento, após a apresentação pessoal, as professoras comentaram que: “A formadora é maravilhosa! Ajuda na compreensão da língua francesa, a gente gosta muito de estudar francês com ela. Quero ser igual a ela!”. A importância desse tipo de interlocução e o privilégio de poder inspirar um modelo de referência, quando é preciso assumir pela primeira vez um novo papel profissional. (SOLIGO e PRADO, 2008, p. 41)

Estratégias que a PF-A utiliza com as professoras estão ligadas aos seus saberes docentes. Na perspectiva de Tardif (2014, p. 63), os saberes da professora são reconhecidos ao receber o convite para a atuar como formadora: como os saberes pessoais, adquiridos ao longo da sua trajetória de vida, desde a formação profissional (acadêmica) e a formação complementar (francês), os saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho, e saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula, na escola e na própria rede municipal.

Uma das professoras destacou que o trabalho da PF-A é igual ao da professora em sala de aula, que ela tem paciência com elas e dá atenção da maneira que dá aos alunos que estão aprendendo.

Esses depoimentos acabam por se aproximar do que foi identificado inicialmente, de modo que os professores-formadores atuam como modelos de um “bom professor” (BELO e GONÇALVES, 2012). Segundo as professoras participantes, a PF-A se destaca: “Porque ela é muito querida pelos alunos e por outros profissionais da rede. Ela já comentou com a gente que os alunos valorizam muito o trabalho dela”. Destarte, esse reconhecimento da PF-A por diversos agentes da rede (alunos, pares e outros profissionais) confere atributos e requisitos

Assim sendo, Passos (2009), destaca que os bons professores apresentam: “conteúdo, habilidades didáticas e relações situacionais” (p. 99), o “bom professor” é visto como aquele que “tem o domínio da matéria e das formas de ensinar, e que se relaciona com seus alunos com amizade, exigência, sentimento e arte” (p. 101) aliando, portanto, “habilidades de relações humanas” e “habilidades de ensino” (p. 101).

Os dados acima reunidos seguem na mesma direção daqueles obtidos por meio da entrevista, confirmando que a entrada da PF-A no campo da formação deve em grande parte ao reconhecimento de seus saberes específicos ligados ao francês (domínio da matéria, do conteúdo) e de sua competência para o ensino, incluindo a relação estabelecida com os alunos e com seus pares.

6.2. Permanência na função de professor-formador

Para permanecer por anos no lugar de formadora, mantendo seu estatuto ligado à nova função desempenhada pela PF-A, observou-se que ela desenvolveu algumas estratégias de trabalho do professor-formador.

A simetria invertida como uma estratégia para a formação docente

Os dados da observação indicam que a PF-A interage com os professores como se o curso fosse uma aula com as crianças e adolescentes nas escolas, perguntando se trouxeram o material do francês, se realizaram as tarefas de casa, como foram as férias e a volta das férias, e sobre a ausência de alguns colegas da aula, se os professores tinham conversado com os colegas e se saberiam os motivos.

Nessa direção, o curso de formação propõe situações semelhantes àquelas vividas pelos alunos da Educação Básica em uma aula de ensino da língua francesa. A PF-A utiliza de estratégias de ensino que ela faz com seus alunos. Além disso, as professoras também têm postura de aluno, por exemplo, pedem a ajuda da PF-A em quase todo momento, de modo que possuem pouca autonomia.

Entre as atitudes que os professores assumem nesse lugar de aluno, estão: preocupam-se com o material escolar, com o estojo, com as canetas, com o caderno “caprichado”, em pegar as lições das aulas anteriores, o cuidado com o livro. E qualquer dúvida remetem a PF-A, não revelando maior autonomia para resolverem os problemas. Até conversam entre si, mas sempre recorrem à PF-A. Em algumas situações elas conversam entre si sobre a realização da “lição de casa”, sobre as dificuldades em executar as atividades e a grande dificuldade de falar em francês.

Em um dos encontros uma das professoras destacou que o trabalho da PF-A é “igual” ao da professora em sala de aula: “A (nome da PF-A) é igual uma professora, porque ela tem paciência com a gente, ela vai explicando devagar, e dá atenção da maneira que dá aos alunos que estão aprendendo”.

A PF-A sentou-se junto à mesa para lerem o texto do livro. Ela quase sempre está em pé como numa aula convencional, de frente a lousa. A PF-A disse que preparou um jogo para os alunos adolescentes e que vai fazer com as professoras no próximo encontro, na semana que vem. A PF-A fez menção de como poderia ser trabalhado com os alunos. Questões do dia a dia, dos gostos, do que gostam de assistir.

Essa estratégia formativa assumida pela PF-A refere-se à “simetria invertida” (MELLO, 2000). Essa ideia recai sobre o processo de espelhamento pelo qual o professor, vivendo o papel de aluno, poderia ressignificar o papel de professor.

> 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. Por essa razão, tão simples e óbvia quanto difícil de levar às últimas consequências, a formação do professor precisa tomar como ponto de referência a partir do qual orientar a organização institucional e pedagógica dos cursos, a **simetria invertida** entre a situação de preparação profissional e o exercício futuro da profissão. As diretrizes que se seguem procuram levar às últimas consequências essa característica, buscando tornar coerente a formação do professor com a simetria existente entre essa formação e o futuro exercício da profissão. (MELLO, 2000, p. 8) (Destaque nosso)

A ação realizada pela PF-A no curso observado esse instrumento formativo parecia aproximar-se de uma infantilização das professoras. A simetria invertida de situações de formação e práticas profissionais aponta que a aprendizagem dos conteúdos dos cursos de formação de professores seja guiada pelos mesmos princípios pedagógicos praticados na educação básica, ou seja, os professores-formadores acabam por reproduzir suas práticas pedagógicas empregadas com os estudantes nas escolas durante as ações formativas com os professores. (MELLO, 2000).

Segundo documentos nacionais relativos à formação de professores como a resolução CNE/CP no. 1/2002, “A simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera.” (Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002.) pode-se compreender esta dinâmica na atuação da PF-A de considerando então que ela desenvolvia esta estratégia como uma ação formativa, para que os professores vivessem situações similares às quais poderiam trabalhar com os alunos.

Com a simetria invertida, ações formativas ligadas diretamente à prática pedagógica de modo que as atividades desenvolvidas no curso de formação chegassem até aos alunos nas escolas, por meio da compreensão das dificuldades dos professores participantes, atuando como facilitadora nas ações formativas, permitindo um trabalho por meio de grupos profissionais reunidos professores da mesma rede de ensino possibilitando a discussão e a partilha de práticas entre eles. Além disso, buscou enriquecer seu trabalho como formadora divulgando seu trabalho formativo por meio da participação em eventos.

> Por se tratar de uma profissão que em muitos municípios não está regulamentada ou com papel definido, sistematizado, o professor-formador possui atividades diversificadas, embora relacionadas com a formação continuada. Desenvolve programas, cursos, encaminhamentos ligados a atividades de formação nas escolas, atua como elo entre Secretaria e unidade escolar, participa da coordenação de eventos organizados pelo sistema de ensino em que atua, produz e/ou auxilia na elaboração de materiais referência para a rede municipal de ensino como por exemplo, cadernos de atividades, projetos políticos-pedagógicos etc. (VICENTINI e SADALLA, 2008, p. 92)

Como anunciado por Vicentini e Sadalla (2008), as ações formativas desenvolvidas pelos professores-formadores são diversas e indefinidas. Deste modo, buscam fortalecer suas posições no campo da formação, e para que isso aconteça é preciso criar dispositivos para ocupar um espaço que antes não existia, um lugar que não cabia aos professores, de modo que é necessário criar a necessidade, reconfigurar o jogo, fazer diferente.

As ações de formação continuada diretamente ligada às práticas docentes

Em diversos momentos do curso de francês a PF-A estabelece relações entre o que ela está ensinando no curso de línguas com as vivências e práticas que ela própria

desenvolve em sala de aula com seus alunos. Esta *relação com a prática docente* é muito presente durante todo o curso. A PF-A dá exemplos do que ela faz com os alunos do 9o ano, com os estudantes da EJA e até mesmo com os estudantes da Aliança Francesa.

Nesse sentido, ela faz uso de filmes, de música, de jogos, ou seja, de metodologias e práticas de ensino que ela considera eficaz para o aprendizado e, deste modo, ela compartilha com os professores durante o curso. Um exemplo que ela destacou foi que as professoras pediram que ela trabalhasse com músicas em francês, pois se trata de uma prática pedagógica da Educação Infantil, as quais são a maioria das professoras participantes. Deste modo, a PF-A parece ter procurado atender às demandas das professoras, que são as participantes do curso, de modo a relacionar o que elas aprendem no curso como maneira de desenvolver as atividades em suas escolas.

Suas escolhas parecem ir ao encontro do que indica Imbernón (2010, p. 120): “a formação deve aproximar-se da prática educativa”, no sentido que o contato com a prática educativa faz com que o conhecimento profissional se enriqueça, e desta forma, reflita no novo saber pedagógico que está sendo trabalhado e desenvolvido no âmbito da formação continuada.

A PF-A comentou com as professoras que uma das práticas dela é o uso de jogos, os quais os professores também podem desenvolver com seus alunos ou mesmo adaptar de acordo com a faixa etária. Neste sentido, ela busca relacionar as práticas educativas as quais ela utiliza com seus alunos, trazendo para o grupo de professores, maneiras de refletir sobre sua eficácia na aprendizagem, comparar com o que está sendo estudado por eles no interior do curso e repercutir em ações pedagógicas nas escolas. Um outro exemplo se dá quando a PF-A fez a relação do conteúdo estudado que foi sobre as horas com a aprendizagem da matemática: “É uma oportunidade para trabalhar com os alunos pequenos”. Ela destaca que as professoras podem trabalhar as horas, o uso do relógio, relacionando matemática, português e francês.

Em um determinado encontro, após a saída das professoras, a PF-A comentou que o pesquisador deveria verificar um curso *on-line* que ela deu, pois era direcionado aos professores que já participaram do curso de formação em francês em outros

momentos e que agora desenvolviam projetos em suas escolas, e além disso, continuavam com a formação em francês na Aliança Francesa. Ela mostrou rapidamente que existia uma plataforma, onde eram postados textos, propostas de atividades e orientações do que os professores poderiam fazer com seus alunos. Para a PF-A todos os professores que fazem cursos de formação com as línguas estrangeiras deveriam participar do curso por se tratar de metodologias do ensino de línguas. Segundo ela, na plataforma existem textos que abordam as questões metodológicas. Por fim, ela aponta que muitos professores se inscreveram, mas que alguns deles desistiram, mesmo os que já eram participantes do *Projet École* há muito tempo, alegando que não deram conta de acompanhar o novo curso devido a intensa rotina e o acúmulo de trabalho.

Lembrando que desde quando o pesquisador foi recebido no primeiro encontro formativo, a PF-A demarcou novamente, antes mesmo das professoras chegarem, que o curso que seria observado é voltado para o ensino da Língua Francesa, porém para um público-alvo: os professores e demais profissionais da educação da rede municipal, os quais deveriam desenvolver projetos de ensino da língua francesa em suas escolas. A PF-A afirmou que:

> Isso se deve ao objetivo dos professores ao participarem deste curso, que é adquirir noções básicas de francês com o intuito no sentido pedagógico, ou seja, aqui elas vão aprender o básico, e orientados sobre o modo a pensar em atividades que possam ser realizadas posteriormente com os alunos, o desenvolvimento do francês e a continuidade de seu aprendizado se dará na Aliança Francesa. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 2018).

Nesta primeira observação levantamos algumas características relevantes para compreender a entrada e a permanência da PF-A no lugar de formação: desenvolver atividades formativas que tenham como objetivo principal a chegada até as escolas, o reflexo das atividades aprendidas durante o curso de formação continuada, transformadas em práticas educativas nas unidades escolares.

Além disso, a PF-A deixa claro o caráter pedagógico do curso de francês. Embora seja um curso de línguas em seu sentido de aprendizagem individual, adquirir o

conhecimento de um novo idioma e, portanto, com atividades mais ligadas para este fim; em se tratando de um curso de formação continuada docente, há, deste modo, um objetivo e uma preocupação em relacionar essa nova aprendizagem às atividades docentes nas escolas. Para isso, a PF-A faz, em diversas situações, aproximações com as práticas pedagógicas das professoras, dando sugestões de atividades e estratégias metodológicas adequadas a cada faixa etária e segmento educacional dos alunos, por exemplo.

Em diversos momentos do curso, a PF-A interroga se as professoras já iniciaram algum trabalho com as crianças na escola. Algumas respondem que sim, outras que não. Nesses momentos a PF-A orienta: “vou falar sobre algumas atividades que dá pra vocês levarem para a escola, fazer na escola”.

> Bazar com roupinhas em francês, um projeto de educação em francês. Eu fiz roupinhas para trabalhar com as crianças, tipo roupa de boneca. Fiz isso na escola "Corrêa de Melo”, a primeira atividade foi com comidas, os alimentos que as crianças já conheciam e seus nomes em francês, e depois eu fiz com as roupas, com as vestimentas. Eu vou trabalhar na unidade do *livre* sobre roupas e comidas desta forma, aí vocês vão poder replicar lá na escola ou na creche. Uma outra atividade que vocês podem fazer na escola é alguma receita. Por exemplo, produzir um bolo com os alimentos em francês. Daí as professoras podem trabalhar diversas palavras do vocabulário como os alimentos, itens para a produção do bolo, como medidas, números, tempo, enfim, diversas coisas em francês. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 2018).

Esta fala da PF-A parece deixar clara sua intenção do que as professoras aprendem no curso de francês e as maneiras que elas podem e devem trabalhar nas escolas. Consideramos essa característica ligada a entrada no campo da formação docente, uma vez que a referência de trabalho formativo da professora recai diretamente sobre suas próprias práticas pedagógicas, aproveitando-se de seus saberes experienciais docentes, conforme Tardif (2014).

A orientação dada pela PF-A por meio das sugestões de atividades, de “dicas” de como trabalhar determinados assuntos e ir inserindo o ensino do francês em situações cotidianas do trabalho pedagógico, acaba por ter uma devolutiva das professoras participantes que respondem às proposições sugeridas pela PF-A. Assim sendo, duas professoras disseram que iriam iniciar as atividades de francês em suas escolas, inserindo-o em suas aulas. A partir deste momento, elas compartilharam vídeos que utilizariam com os alunos, vídeos específicos para as crianças alvos da Educação Infantil.

A PF-A, talvez como forma de incentivar que a atividade seja realmente desenvolvida nas escolas, comenta por diversas vezes ao longo dos encontros que os professores que fazem o curso de francês na Aliança Francesa estão desenvolvendo atividades pedagógicas do ensino do francês em suas escolas.

Nesta perspectiva, os processos de formação desencadeados pela professora-formadora não perdem o foco da escola. Suas opções parecem seguir ideias exploradas por Soligo e Prado (2008), para quem as modalidades formativas devem ter como propósito desenvolver atividades pedagógicas que cheguem nas unidades escolares, por meio de uma orientação e acompanhamento do trabalho pedagógico.

> Estudar, pesquisar, discutir questões teóricas devem estar, acima de tudo, a serviço de uma prática de melhor qualidade. Também por isso é recomendável que as propostas de formação tomem de fato os profissionais da educação como sujeitos e protagonistas de seu processo formativo e se pautem principalmente na tematização da prática, na reflexão sobre situações-problema reais e/ou simuladas, em propostas que possibilitem a constituição de contextos favoráveis para o desenvolvimento pessoal-profissional. (SOLIGO e PRADO, 2008, p. 46)

Apoiados em Canário (2000) Soligo e Prado (2008) consideram que os contextos e situações de trabalho têm uma potência formativa que não pode ser desconsiderada, e para isso é preciso que os educadores tomem suas práticas como objeto de reflexão e pesquisa, criando condições favoráveis para que os profissionais transformem as experiências em aprendizagens, por meio de uma dimensão coletiva e interacional que

amplia a possibilidade de formação dos sujeitos, constituindo um processo de aprendizagem e de autoformação como pessoa ao longo da vida.

Por fim, destacamos que as ações de formação continuada desenvolvidas pela PF-A estão diretamente ligada às práticas docentes, de modo que ela promove uma relação entre o que as professoras aprendem no curso formativo possa ser aplicado, adaptado e reproduzido por elas nos seus locais de trabalho, com seus alunos em suas unidades educacionais. Neste sentido, a PF-A apresenta e representa por meio de suas atitudes formativas vinculando a teoria à prática.

Professora-formadora: A liderança do grupo por meio da mediação

A PF-A intervém durante a apresentação das professoras, quando elas solicitam, em momentos em que sentem dificuldades com relação à pronúncia ou se esquecem da palavra em francês. A PF-A diz que elas têm que perseverar. Nesses momentos, algumas professoras relataram um certo desânimo em continuar o curso de francês, uma vez que não são remuneradas para participar, como acontece com os demais cursos e grupos de formação. Elas relataram a dificuldade em conciliar a formação continuada com o trabalho na escola, que estão cansadas, com os percalços de deslocamento e custos para irem até o centro de formação, além dos desafios de trabalhar e introduzir o francês em suas atividades docentes.

Nesses momentos, a PF-A faz uma pausa nas atividades mais diretamente relacionadas ao estudo do francês e passa para questões de ordem profissional. Segundo a PF-A, seu objetivo é "fazer as professoras se abrirem, relatarem suas dificuldades". Ao mesmo tempo, convida aquelas que estão mais motivadas a darem seus depoimentos, relativo ao enriquecimento das suas aulas, por exemplo, quando passam a usar o francês enquanto prática pedagógica e quanto ele também repercute no próprio desempenho das professoras durante o curso do francês, possibilitando uma maior aprendizagem delas próprias.

A PF-A destaca que “falar em francês é difícil, a pronúncia, o jeito de falar é um pouco diferente do que português, mas vocês têm que ir tentando”, complementa dizendo que: “Somente a aula de línguas nunca é o ideal, é necessário vivenciar, fazer um laboratório, uma conversa, uma viagem”, [...] “Uma dificuldade em aprender uma língua é principalmente em destravar para falar... depois que pega, vai!”, são exemplos de falas expressas pela PF-A no intuito de incentivar que as professoras continuassem a participar do curso.

A PF-A observada se destaca como uma liderança que constrói no coletivo ações ligadas à prática docente e que atua com a intenção de facilitar e mediar o diálogo entre as professoras, ela parece incentivar e encorajar a participação delas (*“courage*”), buscando promover uma cultura de colaboração entre as professoras, utilizando-se de atividades coletivas, em grupo ou pares. A PF-A parece interessada em instigar as professoras a perguntarem e conversarem em francês, por exemplo, a partir do interesse que as professoras mostram ter pela etimologia das palavras. A PF-A parece fazer questão de explicar e ao mesmo tempo estabelecer essas relações com as línguas latinas, com a língua portuguesa e com exemplos que as ajude na compreensão.

Segundo Soligo e Prado (2008)

> A capacidade de inspirar confiança e de exercer uma liderança construtiva, de parceiro mais experiente em certos domínios (característica das pessoas que tomamos como referência na vida), aliada ao empenho efetivo na construção do coletivo, como se vê, é o que pode favorecer a constituição de grupos realmente formativos e de uma cultura de aprendizagem em colaboração. Profissionais com esse perfil são potencialmente bons modelos de referência. (SOLIGO e PRADO, 2008, p. 43)

Várias vezes durante as observações, a PF-A relatou episódios vividos no contato de brasileiros com a língua francesa. Histórias dela, dos filhos, dos amigos. Nesses relatos ela misturava o francês com o português. Conversas de assuntos do dia a dia das professoras, dela própria, do cotidiano escolar, sempre entravam na discussão, nas

conversas durante o curso, de modo que sai um pouco da aula rígida pautada apenas no conteúdo.

Certa vez a PF-A comentou com as professoras sobre a dificuldade que alguns professores têm quando vão para a AF, ela disse: “Não é uma questão de meritocracia, eu nem concordo com isso, mas a questão é que muitos deles não conseguem acompanhar o ritmo do curso de lá”. A PF-A diz que na AF as professoras do francês não lidam com as professoras a partir das dificuldades que elas têm, não dando atendimento especializado, diferenciado, que observa as demandas profissionais das professoras e o que ritmo de aprendizagem de adultos é diferente de crianças, adolescentes e jovens. A PF-A destaca que não exclui que não consegue acompanhar, pois a proposta dela não é excluir ninguém, é inserir na cultura e na língua francesa e estimular que as professoras aprendam para depois ensinar. Às professoras que não estudam em casa, não fazem tarefa, a PF-A conversa com elas e pergunta: o que elas querem afinal?

Uma das características ligadas à permanência da PF-A e sua reciprocidade com as demais professoras devido ao fato de também ser uma professora da rede municipal, reforça o papel de facilitadora do processo de participação do curso de francês e até mesmo como incentivadora que permaneçam no curso, apesar das dificuldades e que desenvolvam as atividades ligadas ao francês nas suas escolas.

Este é o papel de guia, de mediador entre os iguais, do formador com um amigo crítico que “não prescreve soluções gerais para todos, mas ajuda a encontrá-las dando pistas para transpor os obstáculos pessoais e institucionais e para ajudar a gerar um conhecimento compartilhado mediante uma reflexão crítica” (IMBERNÓN, 2010, p. 94), são importantes características do trabalho dos professores-formadores, dando uma noção da importante função que desempenham.

A PF-A esteve presente em todos os encontros formativos, chegando pontualmente no horário e organizando o material que seria trabalhado, ela frequentemente afirmava que estava cansada devido à intensa rotina de trabalho e que preparava as atividades antecipadamente. Em momentos de intercorrências que afetaram a realização do curso, as professoras receberam justificativas, foram

comunicadas do adiamento da aula do curso e outras atividades foram propostas como forma de compensação.

Certa vez, por exemplo, a PF-A comentou sobre uma folha com explicações e exercícios complementares que ela deu na semana passada referentes aquele dia que não houve o encontro presencial. Uma das professoras falou que ela não precisava se preocupar com essa atividade antiga, mas ela respondeu que se preocupava sim, pois era o trabalho dela, que ela corrigiria e tiraria as dúvidas das professoras.

Por fim, a PF-A relatou em alguns encontros que ela realiza muitas tarefas de ordem administrativa e burocrática, enfatizando que sua atuação como formadora não corresponde apenas à parte pedagógica, ou segundo ela, a "só dar aulas de francês". Esclareceu que era, à época, responsável pelo projeto de línguas da rede, deste modo, ela precisava organizar encontros com a formadora de espanhol e além disso, coordenava outros projetos de formação como o Pnaic na rede municipal.

Neste sentido, observa-se que a atuação da PF-A ultrapassa o ensino do francês, assumindo outras demandas da SME, apresentando um perfil profissional que abarca os atributos de formadora.

Empatia profissional docente - compreendendo os desafios das professoras

Um outro elemento que parece oferecer recursos para a permanência da PF-A no lugar de formadora refere-se ao seu *pertencimento profissional à rede de ensino* em questão.

A relevância de tal elemento foi percebida em diversas ocasiões durante o período de observação. Certa vez, a PF-A havia solicitado, em encontro anterior, que as professoras fizessem parte dos exercícios em casa para que corrigissem coletivamente no encontro seguinte. Na data combinada, a PF-A pediu para que elas pegassem o livro e o caderno para fazer a correção da atividade, esperando que as tivessem de fato

realizadas. No entanto, as professoras disseram que não conseguiram fazer pois, como estavam em momento de finalizar o segundo trimestre do ano letivo, estavam preparando provas para a semana de avaliações e, portanto, não tinham tido tempo hábil para realizar as lições de casa referentes ao curso de francês. Naquele momento, a PF-A também expôs suas dificuldades relativas ao trabalho como professora na escola, dizendo que também estava preparando as avaliações, corrigindo textos, verificando caderno e, deste modo, compreendia as dificuldades das professoras devido aos seus afazeres e demandas profissionais.

Em outro encontro a PF-A perguntou quem das professoras já havia iniciado o trabalho do francês em suas escolas. Nenhuma delas respondeu que havia começado, porém duas disseram que iriam começar. Elas apontaram as dificuldades em começar o trabalho com o francês, pois outras demandas tomavam muito tempo delas, dando o exemplo da Educação Especial, que elas tinham muita dificuldade em trabalhar com a inclusão. Neste momento, a PF-A disse que compreendia as dificuldades das professoras, que ela entendia as questões da dificuldade relativa à língua francesa e também as questões profissionais, pois ela vivenciava algumas delas. Finalizou dizendo que elas participariam no final do curso de um seminário de práticas com o francês que as ajudaria a ter ideias de como desenvolver o projeto pedagógico com o idioma em suas turmas.

Em momentos como esses, a PF-A parecia assumir uma empatia profissional com as professoras cursistas, mostrando compreender suas dificuldades, obstáculos e desafios para realizarem o curso e desenvolverem um trabalho pedagógico com o francês nas escolas. De acordo com Santos, Spagnolo e Stobaus (2018) “o termo “*empatia*” pode compreender o modo como os professores se relacionam, compreendem e respeitam o outro, a capacidade que têm de entender o outro, de se colocar na posição do outro, o que não significa ser igual ao outro.” (p. 80). Neste sentido, a PF-A tem a possibilidade de se colocar no lugar das outras professoras de modo a compreender as dificuldades delas.

Esse sentimento de *empatia profissional* parecia favorecer sua atuação na formação das professoras, posto que, como destaca Imbernón (2010) “a comunicação, o

conhecimento da prática, a capacidade de negociação, o conhecimento de técnicas de diagnóstico, de análises de necessidades, o favorecimento da tomada de decisões e o conhecimento da informação" (p. 95) são questões fundamentais para a professora-formadora entender as dinâmicas na relação formativa com as professoras.

Em outra situação, a PF-A comentou com o pesquisador sobre as dificuldades dos professores, de modo geral, a permanecerem no curso de francês, ou ainda, em outra ação formativa oferecida pela rede devido à falta de incentivos como o pagamento para a participação, o acúmulo de trabalho pelos professores, o cansaço e a falta de estímulos, sendo, para ela, os principais motivos que os professores desistirem de participar das ações formativas.

Por fim, como forma de incentivar as professoras a continuarem no curso e de desenvolverem atividades nas escolas, a PF-A enfatizou a importância do trabalho colaborativo: "É necessário um trabalho coletivo, de apoio, de assessoria, de acompanhamento. É muito difícil fazer algo novo sozinho. A importância em socializar, construir e pensar coletivamente, de forma colaborativa".

O trabalho compreensivo e colaborativo entre os professores pode proporcionar o compartilhamento de estratégias e a partilha profissional que possibilitam compreender e desenvolver ações formativas e pedagógicas mais enriquecedoras e diversificadas. Tem-se clareza que o processo de uma formação colaborativa caminha juntamente com o processo de empatia profissional, para que as pessoas (nesse caso, os professores) possam desenvolver um trabalho em conjunto, de modo a respeitar e valorizar os processos de construção, sendo, portanto, essencial conhecer e entender melhor o outro, inclusive, tentando colocar-se empaticamente em seu lugar. Isso demanda compreender as necessidades, dificuldades, a maneira de pensar e agir do outro. (SANTOS, SPAGNOLO, STOBAUS, 2018).

Empatia profissional docente - planejando o curso dirigido às professoras

Em uma situação observada pelo pesquisador, se deu enquanto a PF-A corrigia a atividade de uma das professoras, duas das professoras que estavam mais distantes e conversavam em um tom baixo sobre os trabalhos em suas escolas, diziam que estava muito difícil, sendo possível notar pelas expressões faciais e gesticulações, e alguns momentos que se exaltavam, quando uma delas disse num tom mais alto: “complicada essa situação, porque ninguém vai querer ficar no seu lugar!”. Em outro momento, enquanto a PF-A corrigia os exercícios, outras duas professoras conversavam entre si sobre seus trabalhos na escola, o uso de um livro para a leitura com os alunos.

A professora-formadora se fazia presente também participando das discussões, incitando as professoras para que falassem e participassem. Ela dizia que “a formação entre os professores se dá pelas trocas, pelos questionamentos, o que daria certo ou não fazer com os alunos.” Em um momento que as professoras faziam exercícios coletivamente, ela confidenciou ao pesquisador:

> Sempre prezo pela autonomia delas, por criarem junto, consulto o desejo, o anseio dos professores. Eu sempre tenho uma proposta de curso, um objetivo com a formação, mas ouço os professores, consulto. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 2018)

Esse depoimento parece revelar aspectos importantes a respeito do que a PF-A leva em consideração ao propor suas ações formativas. Sugere que ela organizou e preparou as atividades atentando-se para os objetivos dos professores participantes dos cursos de formação continuada. Novamente ela parece assumir uma empatia profissional com as professoras cursistas, que lhe possibilita, para além de compreender suas dificuldades durante as aulas, considerá-las na organização do curso. A PF-A disse que se baseia na avaliação final dos cursos que os professores participaram para produzir e propor seus novos cursos.

PF-A é também professora da rede municipal e os assuntos que circulam dentro do grupo também lhes dizem respeito, são de seu interesse e são proporcionados e permitidos graças a ela, por exemplo, todo o início do curso, por até 30 minutos, é reservado um período para conversas entre as professoras sobre assuntos diversos, mas, principalmente de assuntos profissionais.

De acordo com os dados, o início dos encontros era marcado por assuntos diversos, corriqueiros, mas que as professoras procuram trazer alguma relação com o curso mais diretamente, ou ainda, com as questões profissionais como as escolas da rede municipal, da educação em geral.

A PF-A disse ao pesquisador que ela sempre permite esse período inicial de interlocução mais livre, pois as professoras têm o anseio de conversar entre si e de realizarem trocas profissionais, e que ela entende a ação formativa que reúne profissionais da rede como um grupo de formação profissional. A PF-A destaca que as professoras precisam falar os que lhes tem causado angústia, que “aqui elas buscam a reflexão, um conforto, um suspiro, uma opinião, que lhe ajude a enfrentar os problemas da sala de aula, da escola, da educação e da vida em geral”. Nesse momento inicial ocorre sempre um certo de tipo de socialização que algumas delas chamou de “desabafo”, seja por problemas relativos aos alunos, aos pais dos alunos, à direção da escola, às questões mais amplas da Educação, como desvalorização profissional, por exemplo.

Uma característica do trabalho da PF-A que parece contribuir para mantê-la no lugar de formadora corresponde à interação entre as professoras, sobretudo a respeito de assuntos profissionais, que se desdobra em alguns pontos que se entrelaçam. Atribuímos a esta característica um dos pontos principais da contribuição da observação participante.

Em um dos encontros, um assunto que circulou no grupo foi sobre um sistema informacional que havia sido recentemente instalado, mas que teria apresentado alguns problemas. A PF-A relatou então sobre seu trabalho na EJA destacando um exemplo desse novo sistema, dizendo que as turmas da escola dela estariam inseridas no sistema

do GIER, mas que ainda não teria a lista de chamada dos alunos, que já havia passado o 2o trimestre e o ano já estaria acabando. As professoras comentaram nas escolas e creches que trabalham estaria na mesma situação, que embora seja um sistema novo, ele já havia sido implantado desde o início do ano.

Outro assunto recorrente no curso era sobre o calendário escolar, como datas comemorativas, feriados, férias. Elas compartilhavam atividades que desenvolveriam com as crianças, que em algumas escolas fazem atividades diferenciadas, outras não, depende do projeto político pedagógico. As professoras falaram sobre o calendário final das escolas que tem dias letivos até 21 de dezembro, e que teria mais um mês ainda de aula, no entanto, estavam muito cansadas, precisando de férias. Novamente há um consenso entre elas e a PF-A que diz: “estamos todos na mesma situação”.

Mais uma situação que se pode apontar entre as conversas a respeito de assuntos profissionais se deu, por exemplo, no encontro que antecedeu a inserção de certificados em um sistema digital da rede municipal para a contagem de pontuação, a qual produz uma classificação dos professores que é utilizada para processos de remoção de local de trabalho e também para o procedimento de atribuição de aulas e turmas nas escolas. As professoras disseram considerar este momento como muito importante na questão profissional, afinal as turmas serão escolhidas conforme a classificação, por isso, vão definir com quais turmas ou classes elas irão trabalhar no ano seguinte, ou ainda, que escola elas poderão trabalhar, caso desejem se remover. Desta forma, um grande período do curso foi destinado para a conversa entre elas sobre como estavam os certificados, inclusive com a participação da PF-A que devido a esta questão, fez um informe sobre a certificação dos cursos, para que as professoras inserissem a carga horária e o curso de francês no GIER (Gestão Inteligente da Educação Responsável), de modo que ele é progressivo, o que significa que a cada semestre elas avançam no aprendizado, e, portanto, que cada curso corresponde a um nível diferenciado, tendo assim um certificado diferente, uma vez que elas estavam participando do francês 7 e, portanto, era um novo certificado, distinto daqueles que elas já haviam colocado nos anos anteriores.

As professoras costumam aproveitar a oportunidade de estarem reunidas para tirarem dúvidas e darem sugestões a respeito dos seus trabalhos, queriam saber sobre o trabalho, as características das escolas, a relação que as professoras têm com a gestão escolar, por exemplo. Relatavam os acontecimentos da sala de aula, e a PF-A permitia que elas discutissem, refletissem e repensassem a formação de professores por meio da partilha entre os docentes baseados em suas próprias experiências docentes, validando os conhecimentos e saberes dos professores na relação com seus alunos e reconhecendo a potência dos profissionais da educação sobre suas próprias práticas. (RUTKOWSKI e DORIGATTI, 2021)

Verifica-se, deste modo, que as conversas paralelas entre as professoras eram também situações de partilhas entre elas próprias. Quando consideravam que algo que elas falavam entre si seria importante para todos, elas reproduziam em voz alta, chamando a atenção para o assunto que gostariam de discutir, de ouvir a opinião dos demais. Essas atitudes demonstram que não se tratava de um curso de francês comum, realizado em um formato da escola de idiomas, com alunos e professor, mas se apresentava como um grupo de trabalho, reunindo profissionais da mesma rede de ensino e tinham anseios de discutirem assuntos pertinentes ao seu trabalho.

Em um ambiente árduo e complexo como as escolas, esses grupos colaborativos se apresentam como refúgios de convívio solidário se apresentam como um alento para aqueles que desfrutam de participar dos cursos e grupos de formação continuada, além de promover uma vivência baseada na potencialidade de uma formação em grupo. (PASSOS, 2016).

Nos encontros não havia uma pausa formalizada para a hora do café. No entanto, as professoras sempre portavam alimentos a serem compartilhados, os quais iam degustando enquanto conversavam entre si. Nesses momentos, as professoras comentavam sobre um seminário de práticas que seria organizado pela SME e que os professores são incentivados a socializar suas práticas; neste momento elas aproveitaram para falar sobre os assuntos profissionais da escola, como por exemplo, da Educação Especial. Questionaram sobre a importância do seminário e como as escolas

têm dificuldades para trabalhar a inclusão. Disseram o caso de um aluno surdo que só recebeu o intérprete dois anos depois que chegou na escola.

A PF-A também se valia recorrentemente desses momentos, comentando por exemplo, sobre suas dificuldades para trabalhar com os alunos alvos da educação especial e sobre um seminário sobre práticas de francês que promoveria no final do ano. Em diversos momentos as professoras se valiam de seu trabalho nas escolas como mote para as conversas. Certo dia, a PF-A comentou que precisava de uma ajuda profissional e uma professora disse que todas precisavam, pois o trabalho na escola “não estava fácil”. As partilhas profissionais entre a formadora e as professoras e entre as próprias professoras baseadas na dimensão da prática pedagógica era uma prática constante observada no curso. O processo de formação se dava, portanto, entre as professoras, por meio da socialização entre os pares no interior de um grupo.

> Pertencer a um grupo, um projeto, a uma instituição de que se gosta de verdade é imprescindível para qualquer profissional. As pessoas que se constituem em referência para as outras têm uma importância formativa muito grande. Um grupo representa um contexto favorável para a aprendizagem e pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional de seus membros quando há interesses compartilhados, respeito real pelo outro, aceitação das diferenças, solidariedades em atos, acolhimento, escuta, crença na possibilidade da construção coletiva de conhecimento, convicção de que ali se encontrarão respostas ainda que parciais para as necessidades, dúvidas e questões que inquietam - e, se possível, é ainda melhor quando há o afeto real, manifesto em atitudes e gestos. (SOLIGO e PRADO, 2008, p. 34)

O que vemos é que o curso funcionou como um espaço de constituição de relações interpessoais solidárias e de parcerias, de colegas de profissão, por meio da construção de uma cultura de colaboração sustentada na amizade e no trabalho entre pares, de ações colaborativas, que puderam contribuir para o desenvolvimento profissional e intelectual de todos os membros participantes. (SOLIGO e PRADO, 2008)

As *partilhas profissionais* entre os professores são dispositivos fundamentais na formação docente por meio de uma formação entre os pares. De acordo com Zanetti (2019, p. 15) alguns estudos têm apontado para a importância das “trocas” entre os pares no magistério: “indicam que a circulação dos saberes docentes ocorre, como esperado, em momentos de estudos e discussões sistemáticas, mas também, em situações informais.” Segundo a pesquisadora, os professores tendem a valorizar as partilhas de saberes em diversos momentos do trabalho cotidiano nas escolas, mas também “na interação com um colega durante um curso de formação continuada” (p.15), de modo que é comum para os professores buscarem os colegas para as “trocas” principalmente em momentos de dúvidas e dificuldades (ZANETTI, 2019). Portanto, os momentos de partilha, de troca profissionais entre os professores é estabelecido pela empatia e pela colaboração entre os pares.

De acordo com Imbernón (2010, p. 65) “a colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar respostas melhores às situações problemáticas da prática”. Neste sentido, o que se foi observado durante os encontros formativos foram atitudes no sentido de tentar promover uma colaboração e cooperação entre as professoras, possibilitados pelas estratégias de formação da PF-A. Nessa conjuntura, o fato de discutir, refletir e pensar em ações diferenciadas para a formação docente consiste em um potente meio de perceber a construção da ação formativa. O que exige um olhar mais amplo e expressivo para a formação pessoal e profissional, quer em colaboração, quer em movimentos de maior escuta, empatia ou ainda de problematização das necessidades desses professores. (SANTOS, SPAGNOLO, STOBAUS, 2018).

O espaço para o extraprofissional e para a afetividade: as interações sobre assuntos diversos.

Como já destacado anteriormente, em vários momentos do curso de formação as professoras conversavam entre si e com a formadora diversos assuntos, tanto de cunho profissional, mas também outros assuntos em geral. Esse elemento também parece favorecer sua permanência no lugar como formadora.

Mais uma vez, destacamos essa característica pelo fato da PF-A ser professora, e conforme relatado por ela própria, ter percebido ao longo do tempo de seu trabalho como formadora os anseios dos professores que participam dos cursos por ela oferecidos. Ela comentou que:

> Esta é uma prática que já tenho incorporado nos cursos que ofereço, pois os professores sempre aguardam os encontros semanais para poder conversar entre si e comigo mesma. Normalmente deixo alguns minutos iniciais do curso para essas conversas, mas durante o curso também há momentos como esse. Embora não tenhamos uma parada formal para a hora do café, ele acontece durante a realização das atividades, neste momento, elas aproveitam para falar de outros assuntos além do francês. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 2018).

Como já dito, em toda semana, no início do curso, conforme as professoras chegavam, elas iam conversando entre si e também com a PF-A, muitas vezes, reclamando, principalmente, das condições de trabalho, com muitas creches e escolas sem professores, por exemplo.

Um momento de interação social entre as professoras se deu no retorno das férias/recesso no segundo semestre, afinal, são professoras que trabalham em lugares distintos e não tem o convívio diário, se encontram apenas semanalmente no grupo de estudos de francês. Elas estão no curso de francês 7, de modo que iniciaram no de número um, e portanto, já se conhecem há algum tempo, compartilhando de sentimentos,

de coleguismo que era observado pelos questionamentos feitos uma a outra, como perguntas sobre as famílias e o que haviam feito nas férias; as, parcerias que firmavam nas trocas de atividades pedagógicas; e a amizade como marcarem de se encontrar no dia do curso para almoçarem juntas.

Em um dos encontros observou-se que elas comentavam sobre professores que haviam sido agredidos naquela semana pois usavam camisetas de cunho político: *"ELE NÃO"*. Continuaram o assunto falando sobre as agressões por questões políticas, intolerância, falta de respeito entre as pessoas, principalmente relativo às questões de opiniões divergentes em uma democracia, segundo elas. Comentaram sobre uma onda de repressão, onde dois estudantes da Unicamp que faziam panfletagem apenas, haviam sido presos.

Falaram também de outras questões mais gerais da educação municipal como problemas nos projetos políticos pedagógicos das escolas que podem vir nos próximos anos, limitando a discussão de vários assuntos importantes (não mencionaram quais assuntos); a falta de concursos públicos; o atraso e parcelamento de salários.

As professoras comentaram que estão com medo do que viria no Brasil e no mundo referente às questões políticas. Uma delas disse que preferia não falar a opinião dela porque ela pensava diferente das demais, que ela respeita a opinião delas, mas que não queria brigar, discutir, preferia "ficar na minha", ou seja, sem falar mais claramente sobre o assunto a fim de não opinar.

Comentaram sobre o trabalho nas escolas, disseram que estariam resolvendo sobre os equipamentos eletrônicos, como o uso de *tablets*, lousa digital, que teria chegado muito material pedagógico, mas falta formação, instrução de como utilizá-los.

Elas falavam da morte de um cantor francês e a PF-A aproveitou para comentar a morte de uma professora da AF que recebia alunos bolsistas das escolas da prefeitura. Disse que fizeram homenagem à ela na AF. A possível causa da morte foi problema renal. As professoras falaram sobre o assunto, o aumento de casos, comentaram sobre a

prevenção de doenças, a importância de fazer exames, de fazer um acompanhamento médico e cuidar da saúde.

As professoras falaram sobre suas condições de trabalho que são inadequadas, como a falta de equipamentos eletrônicos adequados e a ventilação. A PF-A falou sobre as condições de trabalho no Cefortepe que o prédio está muito precarizado, comparando com as condições da AF. Ela disse que sai muito cansada pelas condições precárias, como o calor que desgasta muito, o uso da voz, a concorrência com barulhos externos, ter que usar as escadas que muitas vezes o elevador está quebrado.

Enquanto a PF-A preparava a exibição de um clipe, elas voltaram a falar entre si, sobre as dificuldades de estacionar nas imediações do Cefortepe, com relação a falta de lugar nas ruas e sobre o valor cobrado nos estacionamentos privados, uma vez que elas iam até o centro de formação sem serem remuneradas para participar do curso de formação. Posteriormente, falaram da corrupção no cenário nacional. Falaram sobre a preocupação com o projeto “Escola sem partido”, que se fosse aprovado atingiria diretamente o trabalho delas, como uma forma de censura; e falaram ainda a respeito da posição dos artistas sobre a política nacional. Uma professora disse que muitas professoras que participam do PNAIC com ela são a favor do “Escola sem partido”, e, segundo ela, as professoras não sabem o que estão apoiando, que é uma censura. A PF-A comentou que esta questão política está “demais”, que as pessoas confundem e misturam tudo, falando que foi assistir a uma apresentação de balé e ouviu comentários sobre comunismo e balé clássico, que as pessoas faziam comentários super preconceituosos. Todas as professoras falaram sobre os comentários nas ruas, de rivalidades políticas, de violência, falta de respeito entre as pessoas, e de sentimentos racistas e nazistas que tem emergido na sociedade brasileira.

Em determinado momento, seguindo a proposta metodológica de trabalho com músicas, a PF-A falou sobre a cantora Zaz, referente a música que está trabalhando com elas, que a cantora já se apresentou em um espaço cultural da cidade. Na sequência a PF-A colocou a música para elas ouvirem, e após a música a PF-A comentou sobre o tempo no grupo destinado ao “papo político” que é necessário reservar um tempo para falarem sobre isso, pois além de ser importante “essas questões mais amplas”, é também

uma atividade formativa, afinal aquele era um espaço que elas têm para “trocar ideias”, debaterem sobre os assuntos mais gerais do Brasil que impactam na Educação. As professoras concordaram com ela e falaram que elas gostam de conversar sobre essas questões e ouvir a opinião da formadora. “As ações de formação oferecidas aos professores precisam considerar que eles são, antes de tudo, formadores: pessoas que têm coisas a dizer, coisas para pensar, compartilhar e sentir.” (ROPELATO, 2008, p. 152). Neste sentido, faz parte do processo formativo docente que visa o coletivo, ouvir o que as professoras têm a dizer a respeito de determinado assunto, principalmente pelo fato da formadora ser também professora e ocorrer uma troca formativa entre os sujeitos participantes.

Diante dos exemplos expostos nesta seção, fica evidenciado que diversos assuntos permeiam o curso de formação, alguns que dizem respeito às questões gerais da sociedade, outros mais específicos da questão profissional. Neste sentido, observou-se uma outra característica ligada à socialização profissional por meio da *partilha de práticas*.

> Como se vê, as modalidades de formação se fazem de fato formativas quando engrandecem de algum modo os sujeitos a quem se destinam, quando acrescentam em conhecimento, em saberes; quando trazem respostas para suas inquietações; quando remetem inquietações outras. Em qualquer situação o que está em jogo é sempre a possibilidade de responder ou mobilizar uma necessidade. (SOLIGO e PRADO, 2008, p. 29)

Segundo Ropelato (2008), existem diversas modalidades formativas que dão espaços e aberturas para que os professores falem, se posicionem, opinem; no entanto, falta uma conversa acolhedora, mais íntima, de assuntos mais ligados ao cotidiano. Há espaços em que se discute, mas nem sempre se conversa, há discussões acaloradas, embasadas, com posicionamentos críticos e politizados, mas falta a conversa acolhedora, de situações do cotidiano, da empatia. Conforme apontado por Ropelato (2008) “A conversa é uma modalidade formativa, na medida que acolhe as diferenças,

faz emergir sentimentos, liberta as singularidades, rompe barreiras e potencializa a construção de um espaço que produz conhecimento" (p. 153).

Rutkowski e Dorigatti (2021) assumem as conversas como metodologia de pesquisa e objetiva compreender caminhos e encontros com professores como construção de espaços-tempos potencializadores de conhecimentos em partilha. Essas conversas (compromissadas ou descompromissadas) só são possíveis graças ao modelo adotado pela professora-formadora em suas ações formativas, que permite o diálogo entre as professoras.

Imbernón (2010) refere-se à comunicação entre o agente formador (que ele denomina neste momento de assessor) e os formandos.

> Nesse sentido, a comunicação horizontal será mais efetiva que a vertical para transmitir e compartilhar as ideias e práticas educativas. O assessor ou a assessora realiza um papel de mediador que consiste em oferecer aos professores um determinado 'conhecimento' para que se apropriem dele e o interiorizem em um contexto determinado como uma finalidade de solução de situações práticas" (IMBERNÓN, 2010-A, p. 96)

Compreende-se que Imbernón (2010) aponta para uma conversa entre iguais, entre os pares (horizontal) acaba sendo mais eficaz no compartilhamento de ideias durante uma ação formativa de professores, no do que uma ação ligada a intenção de transmissão de saberes e conhecimentos. Quando o formador faz a mediação do que está sendo discutido e aproxima dos contextos profissionais, os professores assimilam e se apropriam desses saberes (de maneira descompromissada) para suas práticas, estabelecendo relações com o espaço vivido.

Ainda segundo o mesmo autor,

> Desenvolvendo uma formação continuada em que a metodologia de trabalho e o clima afetivo sejam os pilares do trabalho colaborativo. Um clima e uma metodologia de formação que coloquem os professores em

> situações de identificação, de participação, de aceitação de críticas e de discrepância, suscitando a criatividade e a capacidade de regulação. Trata-se da capacidade de respeitar a diferença e de elaborar itinerários diferenciados, com distintas ferramentas e com um caráter aberto e gerador de dinamismo e de situações diversas. (IMBERNÓN, 2010-A, p. 65).

Conforme apontado por Imbernón (2010), o grupo de professores participantes do curso deixavam em evidência esse clima afetivo e colaborativo, por meio das conversas estabelecidas entre elas, pela organização e compartilhamento do que traziam para o momento do café, com os combinados que faziam entre si com relação às práticas de aulas e saídas com o intuito de se divertirem e se socializarem.

As professoras reconhecem e admiram o trabalho formativo da professora-formadora

Em diversos momentos dos encontros do curso as professoras demonstraram a admiração que tinham pela PF-A tanto na questão pessoal, quanto nas atribuições profissionais. Um exemplo que ficou claro com relação a essa admiração se deu em uma atividade a qual a PF-A pediu para que as professoras se apresentassem para o pesquisador, falando um pouco de si próprias, como nome, escolas que trabalhavam, o que gostavam de fazer, se expressando em francês. As professoras, após a apresentação pessoal, comentaram que: “A formadora é maravilhosa!” “Ela nos ajuda na compreensão do francês”, “A gente não ganha nada para estar aqui, mas a gente gosta muito de estudar francês e gosta muito dela (da PF-A).”

Em outros momentos, a própria PF-A comentava com as professoras que o curso de francês resistia por tantos anos porque ela tinha o *reconhecimento* de muitas pessoas da rede municipal, entre colegas professores e também por parte de alguns dos coordenadores pedagógicos e que muitos profissionais se interessavam e buscavam participar dos cursos por ela oferecidos. Ela dizia que “o francês sobrevive porque é um

curso de formação que tem muita evidência na rede, eu sou muito conhecida na rede, por isso ainda eles mantêm o curso". Por fim, a PF-A falou que já houve várias mudanças na formação, que ora faziam com que ela voltasse para a escola, ora lhe atribuíam mais funções, mas que ela sempre permaneceu com as atividades formativas ligadas ao francês.

A PF-A ao mencionar esse reconhecimento que ela tem por parte de alguns profissionais da rede, se recordou de outros professores-formadores que também eram referências na rede municipal com relação aos seus trabalhos desenvolvidos na formação continuada. Deste modo, ela indicou um professor-formador, de modo que o pesquisador deveria procurá-lo, pois ele era "uma pessoa importante, com muito conhecimento da rede e da formação de professores" e, portanto, seria uma referência para a pesquisa. Falou também sobre outra professora-formadora, que a PF-A havia corrigido o trabalho dela na pós-graduação, que era a dissertação de mestrado, mas que ela já havia se aposentado.

Por fim, destacamos que o programa de formação coordenado pela PF-A é reconhecido pela rede e está presente nas Diretrizes Curriculares Municipais do Ensino Fundamental. Ela finaliza dizendo que muitas pessoas falam para ela fazer uma tese a respeito do seu trabalho, que ela tem o *reconhecimento dos pares* pelo trabalho formativo desenvolvido ao longo de tantos anos.

Ocupando outros lugares: possibilidades para além da rede de ensino como espaços docentes.

Em dois momentos de um dia de curso, a PF-A comentou com as professoras sobre a sua participação em eventos internacionais apresentando sobre o curso de francês da rede municipal, o *Projet École*. Enquanto as professoras guardavam o material para a partida, ela comentou que apresentou um trabalho num congresso na França a respeito do trabalho participativo, de orientação e acompanhamento com o francês. Na

apresentação ela esteve junto com outra professora, que foi sua aluna no curso de formação e agora era também uma das formadoras. Ela mencionou que este trabalho está escrito em anais da Unesco a respeito do trabalho colaborativo e que o texto está escrito em francês.

Além deste congresso, a PF-A também destacou que já participou de outro evento no Uruguai, apresentando sobre a experiência do francês na escola municipal “Padre Francisco Silva”, na qual o francês ficou como disciplina regular na grade da escola por dois anos. Ela diz que esse trabalho também se iniciou com professores que participavam do curso de formação em francês oferecido por ela, que foi sendo desenvolvido como projetos pedagógicos na escola referida e que depois de um período como prática pedagógica da escola ele teria se fortalecido e inserido na grade curricular.

A característica observada se refere à participação em eventos pela PF-A a fim de divulgar seu trabalho realizado com o ensino da Língua Francesa com os professores e estudantes da rede municipal. Considera-se esta ação como parte de fortalecer seu próprio trabalho, de modo a publicizar o que ela tem feito. Deste modo, os depoimentos demonstraram, portanto, a preocupação da PF-A em participar de eventos acadêmicos e educacionais que permitam a divulgação do seu trabalho formativo, e portanto, colaboraram para que ela permanecesse por tanto tempo nesse lugar de formadora. Uma característica que a própria PF-A chamou a atenção foi o fato de serem eventos internacionais.

Este fato de publicização dos trabalhos formativos da PF-A por meio da participação em eventos, nos remete, conforme apontado por Nóvoa (2009), sobre a afirmação da profissão docente na sociedade contemporânea. A PF-A afirma essa possibilidade de ocupar outros espaços além do escolar, atuando tanto como docente e como formadora. Segundo Nóvoa (2009, p. 6) “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”.

Ainda segundo o autor, “há uma ausência da voz dos professores nos debates públicos”, sendo, portanto, “necessário aprender a comunicar com o público, a ter uma

voz pública, a conquistar a sociedade para o trabalho educativo e comunicar para fora da escola" (NÓVOA, 2009, p. 6). A PF-A tem feito essa comunicação, levando para outros lugares seu trabalho na formação. Por fim, Nóvoa afirma que este é o sentido daquilo que ele designa por "novo espaço público da educação, no qual se poderá celebrar um novo contrato entre os professores e a sociedade." (NÓVOA, 2009, p. 6).

Neste sentido, a exposição do trabalho formativo da PF-A em outros espaços possibilita o diálogo com a sociedade, de modo que seu trabalho extrapola a esfera privada de um curso de formação fechado em um centro formativo e se abre ao diálogo público, o que Nóvoa (2017), diz que

> (...) permite compreender a importância de um espaço público de discussão, de colaboração e de decisão, num tempo em que as sociedades vão adquirindo uma cada vez maior consciência das suas responsabilidades educativas. A profissão docente não acaba dentro do espaço profissional, continua pelo espaço público, pela vida social, pela construção do comum. (p. 1130).

Portanto, a participação da PF-A em outros lugares gera possibilidades para além da rede de ensino como espaços docentes, permitindo a afirmação do lugar ocupado pela professora como formadora, ampliando e fortalecendo sua permanência no lugar ao qual ela ocupa no campo da formação docente.

6.3. Relações estabelecidas com as ações formativas

Diante da análise dos dados, por meio da observação participante, elegemos algumas categorias que se referem às relações estabelecidas pela PF-A com as ações desenvolvidas e fortalecidas por ela. Essas relações se dão pelo fato dos dispositivos que ela criou ao longo do tempo desenvolvendo seu trabalho como formadora, de modo a permitir que ela extrapolasse o lugar inicialmente ocupado e ampliasse esse lugar desempenhando outras atividades formativas.

Sincretismo metodológico na formação para o ensino

A PF-A, recorrentemente, enfatizava a existência de um método do ensino de Língua Francesa que era proposto pelo material que ela utilizava no curso (o mesmo material didático usado na AF). Deste modo, ela buscava reproduzir as práticas desenvolvidas no curso de francês da AF seguindo o que era proposto no material de ensino. No entanto, havia uma adaptação, uma contextualização para o público-alvo que eram os professores, ressaltando que naquele curso havia um objetivo específico: que as atividades ali aprendidas fossem desenvolvidas nas unidades educacionais. Neste sentido, a PF-A destacou,

> Veja que existe todo um preparo, uma contextualização. Eu procuro dar sentido, significado e mostrar que o que vão aprender não é somente por gosto próprio delas, mas é para "multiplicar", desenvolver atividades com seus alunos. Embora seja um curso de línguas, não é somente a língua pura e para si, é para desenvolver metodologias de ensino de línguas. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 2018).

Alguns dos exemplos que se observou foi com atividades desenvolvidas a partir de filmes e músicas. Para a atividade com o filme ela pediu que as professoras dessem sugestões, mas que ela também traria algumas. O dia escolhido para a exibição do filme coincidiu com o dia do aniversário da PF-A. Ela trouxe duas sugestões de filmes: "*La guerre des boutons*" e "*Les miserables*". As professoras também trouxeram dois filmes: "*Dois dias em Paris*" e "*Moulin Rouge"*. Elas optaram por assistir o filme que a PF-A indicou, pois os outros elas já conheciam, já tinham assistido. Combinaram de primeiro assistir o filme e depois cantarem parabéns para PF-A e comerem o lanche que haviam preparado.

O filme representava o cotidiano de crianças em uma escola, relatando um dia de atividades dos estudantes de uma pequena cidade da França. A PF-A disse que o filme poderia ser usado nas escolas, daria para passar para os alunos, que apesar de ser um filme antigo, era do universo das crianças, sobre grupo de crianças e adolescentes. Mas também servia para os professores entenderem melhor as crianças, servia como um instrumento de formação. Ela explicou que o utilizou também em um outro momento formativo quando foi formadora do PNAIC. A PF-A comentou sobre as características, personalidades dos meninos, que um dos alunos era muito questionador, fazendo um comentário a respeito da personalidade dos franceses que eram *"briguentos",* que “eles se animam, se exaltam em uma discussão, mas não brigas físicas, mas na discussão acalorada”.

A PF-A foi fazendo intervenções e comentários durante o filme sobre o papel do professor, sobre as disputas entre os meninos. Ela esclareceu que naquele momento o objetivo de ver o filme era para apreciação, mas que depois faria alguns comentários.

Ao final da atividade com o filme: “*La guerre des boutons*”, a PF-A disse, por exemplo, “vou planejar a próxima aula com música”, que segundo ela “era uma metodologia diferente". A PF-A propôs então às professoras que realizassem uma atividade em duplas. Disse que aquela atividade daria para “trabalharem também com as criancinhas, por meio de desenhos e palavras em francês”. Era recorrente que PF-A relacionasse as atividades indicadas no livro com atividades práticas do cotidiano, para que as professoras pudessem interagir, utilizando-se do vocabulário e expressões em francês. Por meio dessas atividades, a PF-A pretendia que as professoras refletissem sobre seus próprios processos de aprendizagem de francês..

A PF-A relatou que considerava práticas como essa como “diferenciadas” do ponto de vista metodológico, que ela utilizava com os seus próprios alunos, da escola ou da AF. Cabe ressaltar que todas as atividades que ela desenvolveu com as professoras eram reportadas por ela como atividades que poderiam ser desenvolvidas com os alunos nas escolas, mediante adaptações e adequações. A PF-A parecia considerar sempre as práticas docentes das professoras, tentando estabelecer aproximações entre sua prática como professora de língua francesa, com suas práticas como formadora, buscando

evidenciar estratégias de ensino que as professoras poderiam desenvolver em suas escolas ou creches.

A PF-A mencionou que as professoras que ministravam o francês nas escolas contavam com seu apoio. Ela se reunia com as 3 professoras que participavam do *Projet École.* Ela disse que: “no trabalho que eu faço sozinha, isolado, eu faço o que posso para acompanhar o desenvolvimento do trabalho dos professores nas escolas. Já fui visitar, fiz o seminário, fui em cada escola das professoras participantes”. Mencionou que quando foi dispensada da atividade docente regular, conseguiu montar uma equipe de trabalho, o que permitiu a ela um acompanhamento mais próximo dos trabalhos desenvolvidos pelos professores participantes dos cursos de francês nas suas respectivas escolas.

Em outro dado momento, a PF-A comentou com o pesquisador que queria uma reunião de trabalho com as professoras que estão desenvolvendo o *Projet École* nas escolas. Todo o suporte tem sido dado pela PF-A via internet, pelas redes sociais ou telefone, de forma individualizada. Mas ela diz sentir a necessidade de encontros presenciais e coletivos que reunissem todos os profissionais enquanto um grupo, de modo que pudessem colaborar entre si.

Observou-se que a PF-A se vale de diversos instrumentos e estratégias metodológicas para desempenhar a ação formativa. Nesse sentido, ela relata sobre o uso de filmes, de músicas, de jogos, textos complementares, produção de diálogos, atividades em duplas ou grupo, incentivo à participação das professoras, correção de exercícios e apresentação em seminário, ou seja, de metodologias e práticas de ensino que ela considera eficaz para o aprendizado e, deste modo, ela utiliza e compartilha com os professores durante o curso.

De acordo com a observação, verificou-se que a PF-A se utilizou de diversas metodologias, havendo uma mescla de atividades e estratégias pedagógicas. Segundo Tardif (2014, p. 64) “Os saberes que servem de base para o ensino são, aparentemente, caracterizados por aquilo que se pode chamar de sincretismo”.

Tardif define o termo no sentido dos saberes docentes,

> Sincretismo significa, em primeiro lugar, que seria em vão, a nosso ver, procurar uma unidade teórica, ainda que superficial, nesse conjunto de conhecimentos, de saber-fazer, de atitudes, de intenções. Se é verdade que os professores possuem certas concepções a respeito do aluno, da educação, da instrução, dos programas, da gestão da classe, etc., tais concepções não resultam, todavia, num esforço de totalização e de unificação baseadas, por exemplo, em critérios de coerência interna, de validade, etc. (TARDIF, 2014, p, 64)

Assim sendo, a PF-A utilizava-se de um conjunto de conhecimentos, de saberes ligados às práticas, de atitudes com intenções, proporcionando uma variedade de experiências formativas. Ainda segundo Tardif (2014), a coerência do trabalho do professor atrelada à sua vivência profissional por meio da prática, de modo que o professor não possui uma só e única 'concepção' de sua prática, devido à sua realidade cotidiana e biográfica, a depender dos contextos, das necessidades, recursos e limitações.

Por fim, percebe-se que a temporalidade do trabalho como formadora, estruturou, portanto, “a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional, e constitui o meio privilegiado para chegar a isso”. (TARDIF, 2014, p. 67), ou seja, a vivência profissional docente reverberou nas ações formativas da PF-A, com a possibilidade de compreender as opções metodológicas por ela adotadas, constituindo-se portanto, como formadora a partir de seus saberes docentes.

Ampliando a concepção sobre formação continuada

Segundo a PF-A, no próprio Cefortepe não há um entendimento e clareza da importância do curso de francês para a formação continuada do professor e do impacto na aprendizagem dos alunos. Ela disse, por exemplo:

> Eu desejo desenvolver uma metodologia de trabalho para os alunos imigrantes de países francófonos, como muitos haitianos que têm chegado às escolas municipais de Campinas. Essa é uma preocupação minha, faz parte de uma sensação de acolhimento com os alunos, de pertencimento à escola. Esses alunos imigrantes sofrem muito, e ainda mais com a língua, que não conseguem se comunicar. Esse projeto repercutiria nas famílias imigrantes, nos pais, no trabalho, etc. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTES, 2018).

O depoimento da PF-A sugere a abrangência da francês sendo trabalhado nas escolas municipais e repercutindo na sociedade de um modo mais amplo. Ela complementa dizendo que: “O projeto de francês não se limita a dar aula de francês, a ensinar a língua francesa, mas se trata de uma formação ampla, cultural, ampliando a visão de educação.” A PF-A afirma ainda que “a partir do curso de francês os professores podem ter outras referências de educação, de cultura, de metodologias de trabalho e de práticas pedagógicas diferenciadas”. Neste sentido, verifica-se que a PF-A se preocupa com questões metodológicas e pedagógicas compreendendo a formação continuada em seu sentido amplo, a fim de promover uma formação profissional que acarrete reflexos nas práticas dos professores.

A PF-A e as professoras conversaram, discutiram e questionaram sobre a formação continuada. Que se trata de um momento e espaço de trabalho, que a formação necessita de silêncio e concentração. Em alguns encontros estava havendo uma reforma no prédio do centro de formação, o que atrapalhava o andamento do curso e elas comentavam: “Esses reparos deveriam ser feitos em outros momentos, que na escola também é assim… Comparando com as condições de trabalho com os juízes, será que é assim?” Uma das professoras comentou que as pessoas de modo geral não compreendem a importância da formação continuada para os professores e que esses serviços de reforma, reparos, deveriam ser feitos no final de semana ou horários que não tem cursos de formação, afinal se tratava de um momento importante de aprendizagem para os professores, sendo parte do seu trabalho. A PF-A mencionou que um dia havia comentado com o guarda do prédio sobre o barulho e as dificuldades para se fazer o

curso, e ela falou que os reparos eram necessários, e ela havia respondido que sim, que todos sabem disso, mas não durante as reuniões de formação, que teriam que ser em outro horário.

Em determinado momento, uma das professoras que tem uma aluna haitiana na escola, comentou novamente sobre as dificuldades da menina, que ela tem tentado ajudá-la interagindo com ela, em francês e em português. Falou também sobre a importância desse projeto de língua francesa para a PF-A, pois sem ele, a menina na escola, não teria como se comunicar, interagir com ninguém, se não fosse a participação da professora no curso de formação. A PF-A aproveitou a fala da professora e destacou a questão da formação continuada com o francês ou qualquer outra formação, ser algo mais abrangente, mais amplo, do que algo tecnicista, imediatista. A fala da professora converge com a da PF-A no sentido de compreender, conhecer uma cultura diferente e não se limitar apenas à língua. No entanto, a professora que utiliza o francês para se comunicar com a aluna diz que sua OP além de não valorizar a formação a qual ela participa ainda lhe disse: “A menina precisa aprender português e que eu preciso fazer cursos mais úteis, mais utilitaristas, que o francês não tem contribuído muito para o meu trabalho.”

A partir dessa fala, a PF-A se ofereceu para esclarecer para a OP a respeito do seu trabalho formativo, da importância da formação no francês, e que estaria disposta a ajudar no que for preciso. A PF-A disse então que a professora deveria convidar a OP para o seminário do francês, que assim ela poderia conhecer melhor o trabalho dela e os outros trabalhos de vários professores da rede municipal de ensino, as diversas práticas pedagógicas feitas pelos docentes.

A professora disse que sempre comentava com a OP a importância de saber a cultura, a língua de países, lugares diferentes, até mesmo para desenvolver nas crianças o respeito, de modo a não haver discriminação. Disse, certa vez, que já convidou a OP para participar do francês ou ir ao menos uma vez. As professoras falaram que é importante a presença das OPs, pois trabalham mais diretamente com a parte pedagógica e a PF-A incentivou que deveriam convidá-las para participar de alguma aula do curso e/ou do seminário de práticas do francês que aconteceria no final daquele ano.

A PF-A sugeriu falar com a Secretária da Educação pois ela é integradora, uma pessoa que poderia colaborar neste sentido. Uma professora comentou sobre as diversas línguas no mundo, que hoje tem aplicativos que ajudam nisso, para estudar, para aprender, porque as pessoas se deslocam pelo mundo todo. A PF-A disse que está pensando em repetir uma palestra no seminário sobre a intercompreensão de línguas, que é o que ela tem feito enquanto professora com seus alunos.

As falas e ações da professora-formadora permitem compreender seu engajamento com a formação continuada, a disposição em ajudar as professoras em seus trabalhos, além da intenção de esclarecer para as pessoas a importância do curso que ela desenvolve, o quanto ele repercute no trabalho docente e, consequentemente, na aprendizagem dos alunos. Como forma de ressaltar seu entendimento a respeito da formação continuada, a PF-A enfatizou:

> A concepção a respeito da formação continuada está relacionada com as demandas das escolas, mas, sobretudo, das demandas dos professores. Portanto, se os professores querem participar de determinadas formações que complementam suas práticas, elas devem participar! (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 2018).

Portanto, uma característica observada durante as ações da PF-A diz respeito à concepção dela com relação à formação continuada. Ela mencionou que a formação continuada tem que ser uma “maneira diferenciada, com uma visão ampliada”, sem ser tecnicista, burocrática.

Em um dos encontros, durante a realização dos exercícios das professoras, o pesquisador pôde conversar com a PF-A, ela falou sobre os seus trabalhos nas escolas, com os alunos e da importância de contextualizar os estudos. Além disso, fez questão de mostrar um relatório que elaborou para a AF, segundo ela “uma espécie de prestação de contas, tabulei os dados referentes aos alunos-bolsistas, os professores-bolsistas e as escolas que desenvolveram projetos desde 1993 à 2018.” Ela disse querer demonstrar toda a abrangência e atendimento oferecido às escolas, por meio da formação dos

professores e do programa de bolsas de estudos para os alunos, o quanto impactou em números o oferecimento do *Projet École.*

Em outro momento da formação a PF-A reforçou a ideia e concepção que ela tem da formação continuada e do currículo escolar: “A noção que tenho de um currículo é que ele é tudo, um todo, o dia a dia da escola, dos alunos, dos professores. Temos que ampliar a visão e a ideia de formação.” Nesta fala ela se referia aos modelos de formação que estão pautados em um currículo escolar de conteúdos, de modo que, ainda hoje, a formação continuada de professores segue nesse caminho de sanar as defasagens dos professores e dos alunos. (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011).

> A formação continuada deve ser entendida como continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento, a partir da formação inicial e vista como proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também, se produz em interação com o coletivo. (DI ROSSI, 2008, p. 57)

A concepção de formação continuada demonstrada pela PF-A caminha no sentido exposto por Di Rossi (2008), na perspectiva de uma formação ampla, que permita reflexões e novas ações no trabalho pedagógico, como uma construção permanente de conhecimento em interação com o desenvolvimento profissional do grupo de professores..

Enfrentando o isolamento do lugar da formação

Conforme descrito anteriormente a PF-A mencionou que muitos profissionais da rede municipal não compreendem a importância do francês como parte do processo de

aprendizagem dos professores e alunos e, portanto, acabam não valorizando e apoiando o projeto formativo.

A PF-A mencionou que ela tem que enviar com muita antecedência o projeto de formação continuada do francês (até 3 de dezembro) a proposta de formação para o ano seguinte (2019), para que pudesse ser publicada em fevereiro. Além da formação do francês, ela destacou que dá aula numa escola e não está afastada da sala de aula, o que, segundo ela, acaba por lhe atribuir diversos trabalhos além daqueles da formação, como: o fechamento do ano letivo escolar (incluindo avaliações, trabalhos, fechamento de diários, reuniões, entre outros), o fechamento do curso de formação (toda a parte burocrática) e ainda pensar já em propostas de trabalho para o ano seguinte.

Ela ressaltou que não tem o acompanhamento de nenhuma Coordenadora Pedagógica (CP) e que trabalha sozinha, enquanto outros formadores, de outros cursos e grupos de estudos, têm o acompanhamento, além de estarem afastados da sala de aula para se dedicarem somente ao trabalho no Centro de Formação.

Entre os momentos que as professoras realizavam os exercícios de francês a PF-A conversava com o pesquisador, de modo a expor a opinião dela sobre a formação continuada docente; além de mencionar os diversos trabalhos que ela tinha realizado ao longo do tempo como formadora, demonstrando as dificuldades que ela passava, que segundo ela, havia avanços e retrocessos da formação continuada na rede municipal. Ela demonstra o caso do francês, que era mais explícito para ela, pela vivência, mas segundo ela: “Pelo que eu tenho visto, conversando com outros colegas, percebe-se que é na formação continuada como um todo.” Ela complementa dizendo que “fica muito evidente também o que pensam muitos profissionais da educação a respeito da formação continuada, que ela deve ser pragmática, imediatista, útil para resolver os problemas da educação a curto prazo.”

A PF-A fez questão de ressaltar também sobre o número de escolas participantes no projeto de francês, apresentando que houve um grande pico no número de pessoas entre os anos 2006 à 2012, de modo que o curso chegou a contar com até 30 profissionais participantes e em anos com menor número foi de 15 professores. Segundo a PF-A: “Isso

se refletiu nas escolas onde foram desenvolvidos trabalhos com os alunos e inclusive umas das escolas ‘Francisco Silva’ colocou o francês na grade curricular da escola. Hoje caiu novamente, infelizmente não tem mais.”

A PF-A refere-se assim a uma situação de desvalorização com relação a sua atuação como formadora. Contou que enfrentou dificuldades para a realização do curso de francês com relação a um espaço adequado; que apesar de ter à disposição o espaço do centro de formação, com as salas equipadas com cadeiras, mesas e lousa, inclusive projetor, falta ventilação. Afirmou dispor de poucos recursos para desenvolver o trabalho da formação (por exemplo, não tem impressora ou copiadora, de modo que a formadora sempre traz o material elaborado e as impressões por conta própria). Segundo ela: “Alguns CPs entendem e dizem que o projeto de formação não é da Coordenadoria de formação continuada, é de mim mesma, da pessoa que oferece, que não tem uma equipe, um grupo, é uma proposta individual”, deste modo, verifica-se que, segundo ela, cabe exclusivamente ao formador propor as estratégias que vai desenvolver na formação, bem como planejar e executar as atividades formativas, pensando inclusive na parte material.

Neste sentido, a PF-A disse ao pesquisador que: “No trabalho que faço isolado, faço o que posso para acompanhar o desenvolvimento do trabalho dos professores nas escolas”; ela complementa dizendo: "Já fui visitar, fui em cada escola que tinham professores participantes e desenvolviam os projetos com seus alunos”, ou seja, ela destacou que cabia a ela enquanto formadora, o que ela fazia, mesmo sozinha, buscando fazer o acompanhamento dos professores. No entanto, ela dizia ter a necessidade de um suporte dos especialistas, dos profissionais da rede lhe ajudarem, dizendo que: “Eu precisava do apoio de alguém, Orientadores Pedagógicos, Vice-diretores, Diretores, eu precisaria de um Coordenador Pedagógico para acompanhar, dar apoio ao meu trabalho.” Com relação a este fato ela menciona ainda que:

> Quando fui dispensada de ficar na sala de aula, consegui montar uma certa equipe, que aí sim consegui fazer o acompanhamento dos cursos de línguas e consegui acompanhar o trabalho dos professores nas

> escolas. Agora, quando eu fico dividida entre a sala de aula e a formação é difícil fazer esse acompanhamento. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 2018)

No trecho destacado a PF-A apontou que quando estava trabalhando em equipe conseguiu desenvolver seu trabalho formativo de forma mais eficaz de modo a acompanhar de maneira mais próxima o trabalho dos professores nas escolas, indo até elas, por exemplo.

Em outro momento ela diz que apesar das dificuldades que ela enfrenta de trabalhar sozinha, ela percebe o *reconhecimento* das pessoas com relação ao seu trabalho formativo: “O que percebo é que como formadora sou uma pessoa reconhecida entre os pares, que tenho anos de experiência no trabalho da formação continuada e, principalmente, na língua francesa”. Apesar do reconhecimento, a PF-A sente que está sozinha, de modo que retomou a ideia de que é necessário um trabalho coletivo, de apoio, de assessoria e acompanhamento, “é muito difícil fazer algo novo sozinho, é muito importante socializar, construir e pensar coletivamente” (PF-A).

Por fim, a PF-A destacou também que poucos professores se inscreveram no referido ano para o curso de francês, segundo ela

> Houve poucos participantes, pois pouco estímulo foi dado. A publicação do curso demorou muito, somente no início de maio, e muitos professores já estavam desenvolvendo diversos projetos em suas escolas. Além disso, muitos professores não têm ganhado HPs para participar dos cursos de línguas, pois a gestão da formação não considera a formação no curso do francês como prioritário, querem que os professores façam outros cursos. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 2018).

Neste sentido, ressalta-se a importância dada à modalidade formativa relativa ao francês, como algo “menor”, com menos importância do que outros cursos e ações formativas. A prioridade é dada há alguns em detrimento de outros. Nesta perspectiva, a

PF-A enfatizou que ela recebe pouco apoio para o desenvolvimento da sua atividade formativa.

Diante do exposto, a respeito do trabalho isolado da PF-A e do pouco apoio recebido por ela para desenvolver seu projeto formativo, Soligo, Grandin e Alexandrino (2008) pesquisadores que focam o trabalho do professor-formador apontam que,

> A atenção a esse profissional justifica-se não somente pela ênfase que hoje se dá à formação continuada, mas também porque o professor-formador é, em geral, recrutado entre os professores presentes nos sistemas educativos e não recebeu; portanto, formação específica para a tarefa. Esta circunstância torna relevante conhecer os percursos percorridos pelo profissional em sua ação e os elementos que os constituem. (SOLIGO, GRANDIN e ALEXANDRINO, 2008, p. 64)

Os autores indicam ser preciso ter atenção a esses novos profissionais, pois se trata de professores da própria rede de ensino, mas que não receberam formação para desempenharem a função a qual estão realizando. Neste sentido, é importante dar-se o apoio necessário para reconhecer as dificuldades e percalços da realização de um novo trabalho. “A formação do referido profissional se constitui no diálogo com sua própria experiência e formação, visto que não existem cursos de habilitação para atuar como professor-formador, algo tão específico” (VICENTINI e SADALLA, 2008, p. 96).

Neste sentido, outra pesquisadora, que também desempenhou atividades formativas como professora-formadora, e na medida que se desenvolveu profissionalmente sem muito apoio de outros agentes, afirma que foi por meio da mediação de sua trajetória profissional com a de outros professores-formadores ela foi capaz de organizar muitos conhecimentos: “assumi minha prática docente com mais propriedade, assumi a autoria de reflexão sobre o meu desenvolvimento profissional, assumi um papel de escritora.” (SANTOS, 2008, p. 99)

Ampliando o espaço da formação

A PF-A relatou para o pesquisador, em um dos encontros, que além daquele curso de formação linguística básica do francês, ela havia desenvolvido um outro curso formativo voltado aos profissionais que já trabalhavam com língua estrangeira nas escolas. Em um de seus depoimentos a PF-A destacou:

> O curso *on-line* que eu ofereci foi só com a 'nata', só sobrou os 'melhores', os que refletiam, argumentam, comparavam as línguas, o francês com o português e inglês. Eram professores que tinham muito conhecimento de línguas, mas também da Educação, que faziam discussões mais amplas, além da língua por si só. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 2018).

Verifica-se no discurso da PF-A que ela tinha a preocupação de proporcionar ações formativas que colaborassem com a discussão mais ampla do ensino de línguas estrangeiras e seu reflexo na educação de forma geral.

Mais uma vez, em um momento do curso, enquanto as professoras faziam os exercícios de francês a PF-A comentou com o pesquisador que propôs um curso de formação continuada para os professores sobre a "intercompreensão de línguas", explicando que "para que as escolas que recebessem os haitianos, pudessem pensar em formas, estratégias e metodologias de trabalho para os professores como forma de aproximação pelas línguas latinas." Falou que soube desta metodologia pela AF, que existe a União Latina que disponibiliza materiais. Segundo a PF-A é uma metodologia inovadora com a intersecção de textos na língua materna e na língua que está aprendendo.

Porém, ela disse que

> Não percebi muito interesse das pessoas, pois elas querem fórmulas mágicas e não pensam na construção, na discussão, no processo. Falta compreensão da importância de uma formação mais ampla e da discussão de línguas. Quero fazer um projeto para isso, mas não sei se

> tenho mais fôlego, pois só tenho mais um semestre de trabalho já que vou me aposentar. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 2018).

Verifica-se, portanto, que a PF-A estabelece outras relações com a formação continuada ligada à língua francesa, não somente aquela inicial, de formação linguística com os professores da rede municipal, mas de que modo o francês possa ser desenvolvido nas escolas. Para isso, ele cria cursos específicos para propor e discutir com os pares as questões pedagógicas e ampliar as possibilidades de trabalho que os professores possam desenvolver nas escolas.

A PF-A como forma de ampliar a relação que ela estabeleceu com a formação continuada de professores e compreendendo o processo e a dinâmica dos cursos de línguas estrangeiras para que chegassem até aos alunos, decidiu, portanto, criar cursos que discutem a questão pedagógica para formar e orientar os professores em suas práticas nas escolas.

A PF-A relatou que, ao longo de quase 25 anos de trabalho como formadora, foi responsável pela realização de alguns eventos formativos que tinham por objetivo principal socializar as práticas educativas realizadas pelos professores da rede municipal. Ela revela que ao todo fez sete simpósios e que naquele ano seria realizado o segundo seminário. Segundo a PF “A ideia, o objetivo desses eventos é socializar os trabalhos do público do *Projet École,* que é um projeto institucionalizado”.

Deste modo, em vários dos encontros ela iniciava lembrando as professoras que elas deveriam se inscrever para participar do seminário, sendo que um dos encontros do curso do francês correspondia à participação no evento. Em um dos encontros ela disse que havia sido publicado no Diário Oficial do município no dia 31/10/2018, um comunicado sobre o evento do Seminário de práticas do francês. Falou para todas as professoras se inscreverem e inclusive que o pesquisador deveria participar por se tratar de um momento formativo que seria interessante para conhecer as práticas dos professores que já participaram dos cursos de francês nos anos anteriores.

No dia 08 de novembro, a PF-A informou que seria a penúltima aula, pois a semana seguinte seria feriado (15/11) e que se encerraria no dia 22 de novembro. No entanto, ela destacou para os cursistas que aquele dia se tratava do último encontro do curso, que a finalização seria no dia do seminário, em 06 de dezembro, pois ela precisaria das semanas seguintes do mês de novembro para preparar o evento. A PF-A lembrou novamente às professoras que o evento seria numa quinta-feira o dia todo e, portanto, no dia e horário ao qual elas já estão habituadas. Além disso, deveriam fazer a inscrição para o Seminário, pois teria certificação específica para aquele evento**.** Ela esclareceu para as professoras, que a carga horária do curso seria contemplada na semana seguinte, uma vez que o evento já estava previsto como atividade formativa do curso de francês, pois era o momento de socialização das práticas.

A atividade de observação participante do pesquisador se encerrou, portanto, com a participação no Seminário. Durante a observação do evento verificou-se que a professora-formadora deu início dizendo que sempre realizaram algum evento semelhante àquele, com a intenção de compartilhar práticas que ela chamava de simpósio, porém estava ficando difícil, inviável, nos últimos anos. A quantidade e frequência do evento não é a mesma da existência de anos do *Projet École*. Seguiu dizendo que é o projeto formativo e educacional mais antigo da rede municipal e que está em exercício até hoje, desde 1993.

PF-A fez a abertura do evento então, apresentando a proposta da atividade para o seminário, das dificuldades em conseguir se encontrar com os professores, principalmente em um encontro entre os professores que atualmente participavam dos dois grupos, pelo fato de serem em períodos diferentes (manhã e tarde), mas de importância em se fazer este encontro ao menos uma vez ao ano, como estava acontecendo naquele momento. Segundo a PF-A a ideia do evento é que “os professores que participam ou já participaram do curso de francês por meio do *Projet École* e, portanto, desenvolvem trabalhos relacionados a língua francesa em suas escolas, possam compartilhar e socializar suas práticas.”

Ela mencionou sobre as atividades do Seminário e simpósios que realizou, de modo a enfatizar que é muito trabalhoso para ela, pois ela não tem uma equipe para

ajudá-la, que ela prepara, organiza toda a formação e todo o evento sozinha. Ela menciona que tem um grande laço de amizade entre a formadora com os professores-alunos que já participaram em outros momentos. Segundo ela, são essas pessoas que a incentivam a realizar o seminário e que participam do evento por conta própria, de modo que não há muito incentivo da SME e das próprias escolas, salvo exceções, onde o projeto já é mais consolidado e desenvolvido há algum tempo. De acordo com a PF-A, "nas escolas onde o *Projet École* é desenvolvido há uma participação mais comprometida com o seminário".

Ela menciona que contou com o apoio de apenas uma professora, a qual tem desenvolvido alguns trabalhos com ela e que gostaria que tal professora ficasse à frente do *Projet École* pois a PF-A iria se aposentar nos próximos anos.

A PF-A salientou que no evento ela também faria o lançamento de uma proposta de formação continuada para o ano que vem, que seria um curso de recepção e acolhimento para as famílias haitianas que imigraram para Campinas. Disse ainda que fará um relatório para entregar à chefia do Cefortepe com as propostas formativas para o ano seguinte.

Diante do exposto pela PF-A, a respeito da importância de se elaborar e participar de um seminário, destacamos que,

> Seminário significa um congresso científico, cultural ou tecnológico, isto é, um grupo relativamente numeroso de pessoas (educadores, especialistas, técnicos, alunos), com o propósito de estudar um tema ou questões de uma determinada área sob a coordenação de uma comissão de educadores, especialistas ou autoridades no assunto. (VEIGA, 1991, p. 106).

Neste sentido, o seminário é visto como instrumento formativo, por meio do qual o grupo de profissionais apresenta, discute e debate sobre um tema, sob a direção de um responsável. A importância do seminário coloca em evidência o trabalho da professora-formadora, fazendo a socialização das práticas dos professores participantes, sendo,

portanto, um importante instrumento utilizado por ela em suas estratégias de ação formativa.

Nota-se que este tipo de ação formativa desenvolvido pela PF-A coloca os professores-alunos de seus cursos como participantes ativos e críticos de processo formativo, que recai sobre o ensino-aprendizagem dos alunos nas escolas. Portanto, os professores precisam ter responsabilidades, condutas éticas e profissionais, e obrigações ao partilhar suas práticas, de modo que é preciso participar das discussões, querer aprender e conhecer cada vez mais, saber questionar e se posicionar. Cabe ao professor-formador estabelecer relações, levantar hipóteses, provocar o debate, enfim, conduzir o seminário (VEIGA, 1991). A realização de seminário de socialização de práticas de ensino do francês coloca em evidência a ampliação do lugar da professora-formadora no campo da formação.

Finalizando esta seção verifica-se, portanto, que a PF-A, por meio da sua longa trajetória como formadora, lhe permitiu estabelecer novas e outras relações com o lugar ocupado por ela na formação docente. O sincretismo metodológico na formação, por meio de uma inventividade faz com que ela extrapolasse o proposto para uma formação linguística e alcançasse uma formação pedagógica profissional, que também lhe permitiu ampliar sua concepção a respeito da formação continuada docente, de modo a pensar em cursos que responderiam aos anseios dos professores e o que lhe concedeu uma ampliação do espaço da formação. Como apontado pela PF-A, toda essa construção de um lugar na formação se deu por meio de um longo processo de enfrentamento do seu isolamento, sendo construído com base no seu próprio trabalho formativo em reconhecimento pelos pares.

7. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES DA PESQUISA

A pesquisa aqui apresentada buscou caracterizar dinâmicas envolvidas na conquista de um *lugar* por parte dos professores da educação básica no espaço concorrencial da formação docente (SARTI, 2020), que se pressupõe funcionar como um campo (BOURDIEU, 1983). O lugar a ser conquistado por esses professores seria o de professores-formadores de seus pares, na formação continuada. Nesta direção, a pesquisa orientou-se por três pressupostos centrais:

- A existência de um *mercado de formação docente* (SOUZA e SARTI, 2014) no qual os professores têm assumido o papel de *"morto"* (SARTI, 2012; SARTI, 2021);
- A possibilidade de que os professores da educação básica passem a assumir um *lugar* estratégico, de poder (DE CERTEAU, 1994) nesse espaço concorrencial da formação docente, tendo em vista a centralidade de seus saberes profissionais (TARDIF, 2014), que podem ser assumidos como capitais, na perspectiva *bourdieusiana,* nas disputas em torno do tema.
- A relação entre esse lugar dos professores na formação docente e os processos mais amplos de profissionalização do magistério (BOURDONCLE, 2000; TARDIF, 2013; SARTI, 2021).

Partindo de tais pressupostos centrais, a investigação orientou-se pelas seguintes questões: que lugar os professores da Educação Básica podem ocupar no espaço concorrencial da formação docente, no que se refere à formação de seus pares? Que recursos - no sentido *bourdieusiano* de *capital* - eles dispõem para a disputa desse lugar? Que *valor* alcançam seus saberes profissionais nessa disputa?

Como referencial empírico para o estudo dessas questões foi escolhido um espaço de formação continuada em uma rede municipal paulista, na qual professores da Educação Básica atuam sistematicamente como formadores de seus pares. A exploração desse referencial foi realizada por meio de três estratégias metodológicas

complementares: 1. estudo documental; 2. entrevistas semiestruturadas; e 3. observação participante.

A exploração dos dados reunidos por meio dessas estratégias possibilitou a identificação de três eixos que orientaram as análises desenvolvidas sobre as disputas e nas quais professores-formadores de uma rede de ensino se envolvem para ocupar um *lugar* mais expressivo na formação continuada de seus pares. Tais eixos de análise orientaram as análises expostas em seções anteriores deste trabalho: 1) A *entrada* dos professores no campo da formação docente por meio da ocupação de um *lugar* como formadores; 2) A *permanência* nesse *lugar*; 3) As *relações* que os professores-formadores estabelecem com esse *lugar* na formação.

As análises empreendidas oferecem elementos para a discussão das questões propostas e serão apresentadas a seguir:

7.1. O lugar dos professores da Educação Básica na formação docente: do "lugar do morto" a outros lugares possíveis.

Para a discussão sobre o *lugar* dos agentes na formação docente continuada retomamos as proposições de Sarti (2012) sobre a formação inicial dos professores. Para a pesquisadora, essa formação configura-se por meio de relações estabelecidas no âmbito do "triângulo da formação docente", no qual cada um dos vértices é ocupado por agentes distintos que,

> A partir de seus capitais específicos, localizam-se em lugares desiguais nesse campo: os professores e as instâncias que os representam; as universidades, fundações e institutos de pesquisa, com seus especialistas; e o poder público, representado por secretarias de educação e outros órgãos administrativos. Relações privilegiadas entre dois vértices desse triângulo apontam para diferentes modelos de formação docente. (SARTI, 2012, p. 329).

Sob essa perspectiva, os agentes não ocupam lugares com mesmo poder no espaço da formação, o que depende dos capitais que os agentes possuem, bem como do *valor* que tais capitais assumem nas disputas aí empreendidas. Os agentes ocupam lugar de maior ou menor poder nesse espaço, a depender do prestígio de seus capitais.

Conforme abordado por Sarti (2012), os professores da Educação Básica têm ocupado o *lugar* do "*morto"* no jogo da formação docente, enquanto um maior poder e autoridade seriam assumidos pelas entidades acadêmicas e pelo Poder Público, os responsáveis por formar os professores no Brasil.

No entanto, verificou-se que, no caso da modalidade formativa apresentada e discutida nesta pesquisa, essa lógica pode ser subvertida, de modo que os professores podem ocupar um *lugar* de maior importância no espaço concorrencial da formação docente. Nessa proposta formativa os professores atuam como formadores de seus pares, na função denominada professor-formador; o que sugere uma aproximação entre os professores e o Poder Público, dois dos vértices do triângulo da formação (SARTI, 2012).

Na proposta de formação continuada focalizada, as instâncias acadêmicas se fazem presentes (todos os formadores recorrem à Universidade para complementar sua formação), mas com um lugar de menor poder de decisão. É o poder público que propõe a formação continuada, para a qual indica professores como formadores, desempenhando um papel mais ativo; e os professores ocupam esse lugar, afirmando sua posição nas ações formativas.

A ocupação desse lugar por parte dos professores-formadores, no âmbito da proposta formativa em questão, foi explorada por meio das três estratégias metodológicas que focalizaram os processos relacionados: a entrada no lugar de formador, além da permanência e da relação estabelecidas por eles com o "novo" lugar ocupado.

A análise dos documentos, partindo das políticas educacionais relativas à formação continuada na rede municipal, permitiu reconhecer que há uma valorização da formação para os professores desde a década de 1991 (antes mesmo da LDB, 1996), de

modo que havia um incentivo para os professores participarem de cursos formativos e que se previa uma formação permanente do profissional (CAMPINAS, 1991).

Identificou-se também a existência do Coordenador Pedagógico, como responsável por atuar em diversas iniciativas educativas do município, inclusive em algumas ligadas à formação de professores, sendo o agente que promove estudos a respeito de toda a rede municipal em geral e como assessor pedagógico dos Orientadores Pedagógicos. Os Coordenadores Pedagógicos atuam no âmbito geral da rede municipal, ou seja, na Secretaria de Educação em órgãos como Departamento Pedagógico e Coordenadorias de Educação Básica e de Formação; enquanto os Orientadores Pedagógicos desempenham suas funções nas unidades escolares, diretamente com os professores.

Ainda na legislação do Estatuto do Magistério (1991) havia o incentivo de se remunerar os professores que participassem do “aperfeiçoamento profissional” e que eles desenvolvessem projetos educativos nas escolas como forma de “aplicar” o conhecimento adquirido nas atividades formativas em suas práticas nas salas de aula.

Posteriormente, foram analisados documentos mais recentes (2016 à 2019) a respeito da organização da formação continuada na rede. A análise desses documentos se deu no sentido de compreender os afazeres e incumbências dos denominados professores-formadores, bem como os tipos e modalidades de ações formativas oferecidos pela rede municipal por meio de uma Coordenadoria de Formação e um centro de formação.

Observou-se uma diversidade de incentivos à participação dos professores nas ações formativas desde atividades oferecidas pela própria rede à atividades externas à ela, como eventos formativos: palestras, seminários, simpósios, congressos, entre outros; e cursos, grupos de estudos e grupos de trabalho, entre outros.

Como o propósito principal era investigar o agente denominado professor-formador, verificou-se que nos documentos analisados havia referência a este agente como formador, existindo, inclusive, uma lista de indicações descrevendo o que “compete ao formador”. Nesta lista havia diversas atividades, dentre as quais questões mais burocráticas como a responsabilidade sobre a lista de presença dos professores participantes, até questões mais complexas ligadas ao seu trabalho como: elaborar a

proposta de formação continuada, planejar as atividades, acompanhar e avaliar a participação dos professores.

Por fim, além dos documentos publicados por meio do Diário Oficial do Município, outros documentos que foram substanciais para compreender as dinâmicas e dispositivos envolvidos na atuação dos professores-formadores referem-se às Diretrizes Curriculares Municipais. Esses documentos foram produzidos pelos próprios profissionais da rede municipal e apresentam diversas concepções e práticas a respeito da Educação. São cinco documentos-base, desde a Educação Infantil, passando pela Educação Básica no Ensino Fundamental dos anos iniciais e anos finais, e a Educação de Jovens e Adultos.

Constatou-se que estes documentos se tornaram referências para a atuação dos professores-formadores pois neles é enfatizada a importância da formação docente realizada de forma coletiva, em diálogo com os pares e destacando o papel desempenhado pelos professores-formadores na condução das modalidades formativas, por meio de liderar e coordenar os Grupos de Estudos ou Grupos de Trabalho e como formador em cursos.

As Diretrizes, de um modo geral, foram capazes de expor o lugar dos professores na formação continuada docente na rede municipal, bem como a formação entre pares, o trabalho em equipe e as partilhas profissionais, como eixos das ações formativas.

Destacou-se também a importância de se analisar e estudar a prática dos professores, por meio do incentivo a pesquisa; a formação docente de forma centralizada no Centro de Formação ou ainda descentralizada, considerando as escolas como espaços de formação e os professores como potenciais formadores de seus pares, criando-se grupos de estudos no interior das escolas.

Tem-se, portanto, que os documentos analisados **delimitaram um lugar a ser ocupado pelos professores da rede** tanto na formação de seus pares, quanto na produção de normativas para as escolas. Esse *lugar*, como dito antes, coloca os professores em um **lugar ativo na formação dos professores da rede**, no âmbito de iniciativas formativas desenvolvidas na rede de ensino, de modo que a atuação dos professores na formação docente, nesse caso, depende do poder público.

Os dados e análises reunidos ao longo deste trabalho oferecem elementos para a discussão sobre o modo como os professores acessam, se mantêm e se relacionam com esse *lugar* no espaço concorrencial da formação docente.

7.1.1. *A entrada na formação docente: ocupando um lugar delimitado e concedido*

De acordo com o conjunto de dados analisados, a entrada dos professores como formadores parte do *convite* que eles recebem dos agentes mais diretamente ligados à direção da rede de ensino, baseado principalmente em três elementos: 1. *Reconhecimento de boas práticas docentes; 2. Reconhecimento de um bom desempenho nas atividades formativas oferecidas pela rede municipal; 3. Reconhecimento de algum saber/conhecimento que lhe confere expertise.*

No que se refere ao reconhecimento de boas práticas docentes, verificou-se que os professores que são reconhecidos na rede municipal, sejam pelos alunos, por seus pares, ou pelos agentes de direção escolar ou mesmo de organismos pertencente a SME, que desempenham práticas que se destacam, que se sobressaem, são chamados para serem *multiplicadores* de tais práticas, e desta forma, há um *reconhecimento da dimensão da prática profissional para a formação dos professores*.

Com relação ao desempenho nas ações formativas, está ligado aos interesses dos professores em estudar, dialogar, produzir conhecimento de modo a contribuir com um coletivo de educadores. Conforme observado nos resultados das análises, os professores são convidados a partir da sua performance no grupo, aquele que se destaca, que tem atitudes de liderança, podem ser convidados a coordenar determinadas ações formativas.

Por fim, no que se refere ao reconhecimento dos saberes, do conhecimento específico de cada professor, observou-se que o conhecimento especializado como o domínio de um idioma, o saber da matemática, o conhecimento sobre alfabetização, enfim, determinados saberes são assumidos como condição para a indicação dos

formadores, reconhecidos como o “entendido do assunto”. Dessa maneira, espera-se que os PFs assumam certa *expertise* profissional.

A centralidade do convite para a função de professor-formador evidencia **a relação de dependência que esses professores estabelecem com o poder público para assumirem um lugar na formação dos seus pares.** O convite é dirigido aos professores que se destacam em função dos critérios acima listados, portanto, eles são *reconhecidos*. Porém, eles ocupam um lugar **delimitado e concedido** na formação.

7.1.2. Permanência na função de professor-formador: sustentando o lugar

Para a *permanência* no **lugar que lhes é concedido,** as análises empreendidas sugerem a importância das **relações que os professores-formadores estabelecem entre a docência e a formação.** Cinco categorias empíricas foram identificadas nesse sentido: *Professor e formador ao mesmo tempo**; a socialização da prática, a reflexão sobre a prática*, *os investimentos pessoais para se manterem no lugar de formador e, tornando-se formador durante o exercício da prática nas ações formativas.*

Parece esperado que os PFs estabeleçam relações entre suas práticas como docentes e aquelas que devem desempenhar como formadores. A prática pedagógica mostra-se como o eixo central dos cursos de formação continuada da rede municipal, de modo que as atividades formativas estão ligadas diretamente à prática docente. *Ser professor aparece então como uma vantagem para os formadores.*

Um importante recurso utilizado pelos professores-formadores para a permanência no lugar que eles ocupam na formação parece estar baseado nos saberes docentes, conforme a perspectiva de Tardif (2014).

> Um primeiro fio condutor é que o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Noutras palavras, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores

> com os saberes nunca são estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. (TARDIF, 2014, p. 17)

Neste sentido, analisando o contexto ao qual se insere a proposta formativa em questão, é possível afirmar que os PFs são chamados a trazer para a formação situações do cotidiano das escolas, da sala de aula, ou ainda, questões mais amplas como o ensino em rede, pensar a educação de modo geral na rede municipal de ensino. Essa relação direta com o trabalho possibilita que o formador se relacione com maneiras de pensar o ensino e que proponha soluções para certos problemas a ele relacionados.

Os PFs parecem encontrar respaldo em seus “saberes da experiência”. Eles já estão inseridos na rede municipal há vários anos e desenvolvendo as ações formativas, portanto, por meio da temporalidade, são capazes, como observa Tardif (2014) de ocupar aquele lugar por meio de seus “saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio.” (p. 39).

Importante lembrar que os saberes docentes, nessa perspectiva, são saberes práticos, referente às ações e estratégias de ensino e aprendizagem desenvolvidas pelos professores com base em suas experiências profissionais; mas também do conhecimento formativo profissional das ciências da Educação, do saber específico de cada componente curricular (disciplinar), do saber curricular das instituições escolares.

Segundo Tardif os saberes profissionais dos professores “são saberes da ação ou ainda, usando uma expressão que preferimos, saberes do trabalho, saberes no trabalho” (TARDIF, 2000, p. 11). Deste modo, compreendemos que a dimensão da prática pedagógica é o reconhecimento pelo saber ligado ao trabalho, que quem mobiliza esse saber específico (docente) são os próprios profissionais, em seu campo de atuação. Ainda segundo o autor,

> Os saberes profissionais são saberes trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente, que só têm sentido em relação às situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores. (TARDIF, 2000, p. 11)

Ainda de acordo com Tardif (2000), os saberes profissionais vão sendo produzidos pouco a pouco na medida em que se desenvolve o trabalho e vão sendo incorporados à vida profissional. Deste modo, ele afirma também que “os saberes profissionais dos professores são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo.” (p. 13)

> Os saberes profissionais são temporais em um terceiro sentido pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças. (TARDIF, 2000. p. 14)

Neste sentido, os saberes apropriados ao longo do tempo pelos professores fazem parte de uma identificação e reconhecimento profissional, no caso aqui focalizado. O fato de o formador ser também um professor de carreira, parece constituir possibilidade do estabelecimento de laços com os professores em formação; laços esses de afeição, identificação e compreensão.

Neste processo de reconhecer-se no outro, há a questão das trocas e partilhas profissionais, tanto pelo lado dos problemas relativos ao exercício da docência, quanto em relação às experiências do saber-fazer durante o desenvolvimento da carreira profissional. Segundo Tardif (2000, p. 14) “a carreira também é um processo de socialização, isto é, um processo de identificação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas dos grupos de trabalho.”.

Entende-se, nesse sentido, que a *socialização profissional* mostra-se como outro elemento central para a permanência dos formadores no lugar acessado. A socialização profissional**,** se dá portanto, por meio das partilhas entre os trabalhadores que desempenham as mesmas atividades e se reúnem para debater, dialogar as questões inerentes à atuação profissional (DUBAR, 2012).

Para Dubar (2012),

> Possuem uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social. Providas de um nome coletivo (DUBAR, TRIPIER,

> BOUSSARD, 2011), permitem àqueles que as exercem identificar-se por seu trabalho e serem assim reconhecidos. Fontes de identidades profissionais, essas atividades possibilitam mudar de empregos ao longo da vida, ao mesmo tempo garantindo uma continuidade de trajetória. É por e em um processo específico de socialização, ligando educação, trabalho e carreira, que essas identidades se constroem no interior de instituições e de coletivos que organizam as interações e asseguram o reconhecimento de seus membros como “profissionais” (DUBAR, 2010b). (DUBAR, 2012, p. 353)

De acordo com Dubar (2012), e estabelecendo relações com nosso objetivo de pesquisa, verificou-se que, no interior das modalidades formativas (instituições), os coletivos organizaram interações e asseguraram o reconhecimento entre si como profissionais, nas palavras de Nóvoa (2009) “trazendo a formação para dentro da profissão”. Além disso, essa dimensão simbólica se caracteriza pelo fato de o formador ser professor, e deste modo, pertencer ao mesmo grupo profissional.

Dubar (2012, p. 355) aponta que, quando ocorre essa formação entre pares, promovendo a socialização entre eles é um “fazer de todos os trabalhadores verdadeiros ‘profissionais’ dotados de competências reconhecidas”, de modo que um aprende e se forma com o outro, na interação, na partilha, criando um espaço de formação coletiva.

Por meio da socialização profissional se estabelece

> Relações com parceiros (patrões, colegas, clientes, público, etc.) inseridas em situações de trabalho, marcadas por uma divisão do trabalho, e de percursos de vida, marcados por imprevistos, continuidades e rupturas, êxitos e fracassos. A socialização profissional é, portanto, esse processo muito geral que conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo (self), concebido como um processo em construção permanente. É por esse e nesse “drama social do trabalho” que se estruturam mundos do trabalho e que se definem os indivíduos por seu trabalho. (DUBAR, 2012, p. 358)

De acordo com Dubar (2012), as relações estabelecidas no trabalho permitem estabelecer conexões com as situações, com as tarefas desempenhadas entre os trabalhadores, e assim sendo, trata-se um processo de construção permanente para

aqueles que compartilham as mesmas atividades profissionais. No caso em estudo, os trabalhadores são professores de uma mesma rede de ensino, de escolas diferentes, mas que ao se encontrarem, por meio da formação continuada, estabelecem conexões, se reconhecendo em função do trabalho em rede.

Observou-se que também a *reflexão sobre a prática* atua para a permanência dos PFs no lugar da formação. De acordo com Zeichner (2008) a prática reflexiva deve agir como uma das estruturas da formação docente, de modo que ela reconhece que os professores podem exercer “um papel ativo na formulação de seus propósitos e finalidades de seu trabalho e que devem assumir posições de liderança” (p. 539). Ainda segundo o autor “o conceito do professor como um profissional reflexivo parece reconhecer a expertise que existe nas práticas de bons professores” (p. 539), o que significa que “o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência” (p. 539).

Deste modo, observa-se a importância conferida à reflexão para a prática e formação docente. No nosso estudo, observou-se que os PFs fomentam e incitam a reflexão entre os pares. Eles auxiliam os professores a refletirem sobre suas práticas e, segundo Zeichner (2008), os formadores ajudam os professores a internalizar “as disposições e habilidades para aprender a partir de suas experiências e tornarem-se melhores naquilo que fazem ao longo de suas carreiras docentes”.(p. 539).

Verificou-se que os professores estão reunidos em um grupo profissional, sendo todos eles ligados à mesma rede de ensino, isso proporciona uma reflexão coletiva sobre questões mais amplas do ensino e possibilita analisar as práticas docentes considerando o contexto específico no qual elas são realizadas. Nesse sentido, o trabalho do professor-formador com um agente “da casa” assume relevância para motivar e promover reflexões contextualizadas sobre a prática docente. De acordo com os relatos dos professores-formadores, essa é mais uma das atribuições que eles desenvolvem na formação que legitima seu lugar na formação, fortalecendo-os como formadores.

Por fim, ainda para manter-se no lugar da formação, os PFs utilizam-se de mais duas estratégias: investem em uma formação complementar que possa melhorar suas condições para atuar como formador; e mantém a atuação docente concomitante à função.

O investimento pessoal relatado pelos PFs quando ocupam o lugar de formador é *autoformação*. Segundo Loss (2015), a autoformação é um processo que ocorre ao longo do percurso de atuação e formação profissional, de modo ampliar a consciência a respeito das ações e a tomada de consciência frente a maneira de ser. É neste sentido que os PFs têm se desenvolvido profissionalmente, de modo entenderem os investimentos e movimentos necessário para se manterem no lugar que ocupam,

Para isso, verificou-se que os PFs buscaram na Universidade os recursos para sua autoformação para a atuação como formadores. Eles se valeram de estratégias diversas: frequentar outro curso universitário (Pedagogia), curso de especialização ou mestrado; leitura e estudos de artigos científicos; participação em eventos acadêmicos. Por meio dessas atividades, buscavam estar em contato com a Universidade, o que lhes parecia oferecer oportunidades para afirmação de seu lugar na formação.

Neste sentido que os PFs se valem desses "produtos" oferecidos pela Universidade, ao incorporarem nas suas ações formativas, o discurso acadêmico relativo à educação, acabam por adquirir certa legitimidade, prestígio e distinção entre os professores (SOUZA e SARTI, 2014).

O conjunto de estratégias empregadas pelos PFs para se manterem no lugar da formação - ancoragem no trabalho docente e no pertencimento à rede, bem como autoformação - parece lhes permitir um espaço de produção de saberes mais específicos, ligados à atuação junto à formação. Tais saberes, ligados à experiência na formação, parecem retroalimentar suas possibilidades de ocupação do lugar na formação.

Parece possível afirmar que o lugar na formação, previamente delimitado e concedido aos PFs, é por eles **sustentado,** por meio de estratégias e recursos diversos, acima explorados.

7.1.3. Relações estabelecidas com a função formativa: afirmando e ampliando o lugar

As análises dos dados reunidos por meio das entrevistas e da observação participante oferecem elementos para a discussão sobre o modo como os PFs se relacionam com o lugar que lhes é atribuído na formação. Elencou-se alguns pontos

ligados à atuação do professor-formador**:** *Reconhecendo o lugar ocupado na formação de adultos/profissionais; atuação na produção de documentos normativos da rede; o acompanhamento dos professores na escola; a atuação formativa em outros espaços; a afirmação como um "professor referência"; além de reconhecer-se a si mesmo como formador.*

A ideia de r*econhecimento do lugar ocupado,* pode pautar-se na nova atividade desenvolvida pelos professores-formadores ao serem responsáveis por ações formativas quando os coloca na posição de formar adultos/profissionais. As competências ligadas à educação de adultos e estes sendo seus pares, coloca um novo desafio profissional para esses agentes, no sentido do trabalho formativo apresentar-se como uma novidade para os professores, de modo que suas propostas e ações deverão estar de acordo com as demandas da SME e dos próprios professores que os professores-formadores vão atuar. Malglaive (1990) aponta que a maneira de agir dos formadores depende do contexto, "de tomar em consideração esta ou aquela categoria de necessidades, ordenada para este ou para aquele tipo de problemas, de satisfazer aquelas para resolver estes, depende do que chamamos de projeto de formação." (MALGLAIVE, 1990, p. 22)

> Embora a formação seja um instrumento ao serviço dos objetivos perseguidos, não é menos verdade que este instrumento é de uma natureza particular: nela comprometemos a nossa personalidade, nela desenvolvemos de maneira direta e ativa o conjunto de nossas potencialidades funcionais e, sobretudo, as nossas potencialidades cognitivas. (MALGLAIVE, 1990, p. 249)

Deste modo, os PFs utilizam-se de suas possibilidades profissionais para se fazerem reconhecidos no lugar que ocupam, e ao mesmo tempo, estabelecerem relações entre seus saberes e a nova função.

Malglaive ressalta que

> A formação é também um momento em que manifestamos as nossas **características pessoais** e em que, inevitavelmente, as confrontamos com as dos outros. Em suma, a formação é um instrumento que **cada um de nós é o ator**, ao mesmo tempo que o beneficiário é um ator obrigado a canalizar os seus atos mais íntimos e mais reveladores da sua

> identidade em direções estabelecidas por outros, e de os produzir sob o olhar dos outros. (MALGLAIVE, 1990, p. 250) (Destaques nossos).

Assim sendo, as características pessoais são reveladas e mobilizadas durante a formação, de modo que há uma relação entre os agentes que participam da formação, confrontando as características (práticas, ações, pensamentos, opiniões) de cada um, e produzindo a ideia de que cada um é responsável por sua formação e dos outros, parafraseando Paulo Freire, que ninguém forma ninguém, e ninguém forma a si mesmo, os agentes formam-se entre si**.** Assim sendo, a formação contínua refere-se a um funcionamento social, a uma situação, a uma conjuntura em que formadores e formados são também atores e em que a formação é um dos elementos da relação entre eles (MALGLAIVE, 1990).

Ao obedecer à lógica das atividades sociais e profissionais, a formação de adultos privilegia a articulação. A formação, neste caso, acontece no próprio terreno profissional. Ela acompanha uma transformação da organização do trabalho, uma mudança nos processos, a introdução de uma nova tecnologia, nova metodologia etc. Pode recorrer a especialistas, mas mobiliza também os membros do quadro de trabalhadores que se tornam “agentes de formação”, sem reivindicarem esse título, já que para eles, não se trata de uma nova função, mas está ligada à sua atuação principal, neste caso, ao trabalho docente (MALGLAIVE, 1990).

Outra atividade ligada à ocupação que os PFs fazem do lugar na formação diz respeito à *atuação na produção de documentos normativos da rede.* Observa-se assim uma importante *ampliação* das tarefas assumidas pelos PFs com a participação na elaboração de documentos que servem como orientações para a educação na rede municipal. Entre essas tarefas, os PFs entrevistados ressaltaram o trabalho na coordenação de grupos de formação por componente curricular que tinham o dever de produzir as Diretrizes Curriculares Municipais.

Além disso, eles elaboraram, prepararam e organizaram eventos da rede municipal com o intuito de valorizar as atividades ligadas à formação e às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Outro exemplo a esse respeito, referiu-se a

proposição de novos cursos e a para participação em seminários temáticos da própria rede.

Diante deste trabalho dos PFs, entende-se que eles passam a ocupar um *lugar* em um espaço público da educação (NÓVOA, 2009). Nesta perspectiva, Nóvoa (2009) aponta a importância de um novo contrato entre os professores e a sociedade, de modo que atribua responsabilidades aos professores e que ouça o que eles têm a dizer, que eles tenham capacidade de decisão sobre os assuntos educacionais.

Portanto, para o autor, a concretização da participação dos professores exige uma grande capacidade de comunicação entre eles e um reforço da sua presença pública, de modo a acentuar o papel social dos professores (NÓVOA, 2009). De modo que é necessário reintroduzir a dimensão da participação ativa dos docentes nos programas de formação de professores (NÓVOA, 2009).

Outra caraterística presente nas relações estabelecidas com a tarefa formativa, os professores-formadores acabam por atuarem no *acompanhamento* (ARAÚJO, 2014; ARAÚJO e SARTI, 2016, CIRYNO, 2016; SARTI, 2020) das atividades que são desenvolvidas pelos formadores por meio da alternância entre a escola e o espaço de formação. Os professores vão da escola para participarem das atividades de formação continuada desenvolvidas no centro de formação. Reunidos, os professores são instigados pelo professor-formador a estudar, pesquisar, socializar suas práticas, refletir sobre elas, debater e discutir outras possibilidades de práticas. Todas essas atividades formativas voltam para a escola em novas/outras práticas pedagógicas em estratégias de ensino.

O *acompanhamento* revela-se assim como uma categoria relativa ao trabalho do professor-formador. Pesquisadores como Araújo e Sarti (2014, 2016) apontam que o acompanhamento pressupõe uma ação formativa mais intencional por parte do professor que atua como formador, além de que “tal modalidade de intervenção requer um grau avançado de engajamento por parte dos professores colaboradores” (ARAÚJO e SARTI, 2016, p. 182) para favorecer o desenvolvimento do outro. Segundo Cyrino (2016, p. 60) o acompanhamento pressupõe “uma relação de duas pessoas com status diferentes, ou seja, que ocupam lugares diferentes”, neste caso de pesquisa, e relação entre os professores participantes das ações formativas com o professor-formador.

Como se dá então o *acompanhamento* segundo o depoimento dos professores-formadores? Na ideia do acompanhamento, os PFs procuram acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos dos professores nas escolas. Os professores-formadores fazem questionamentos a respeito de como se desenvolvem os trabalhos nas escolas e os professores, por meio de relatos, contam sobre suas práticas e o que eles têm feito de novo, qual tem sido o diferencial, o que eles aprendem nas atividades formativas e que eles utilizam nas escolas.

Esse acompanhamento pode ser entendido numa perspectiva de alternância. Segundo Malglaive, a “pedagogia da alternância” coloca a questão das aprendizagens realizadas no seio das situações sociais ou profissionais. [...] A “pedagogia da alternância” evoca a “formação no terreno”, cuja intenção deste procedimento é a aprendizagem pela prática (MALGLAIVE, 1990, p. 26). É neste sentido que se dá o trabalho do acompanhamento da formação continuada desempenhado pelos professores-formadores, afinal, a formação não se dá na escola, e sim no centro de formação, mas ela estabelece relações íntimas com as situações profissionais, situadas nas unidades escolares e na prática profissional. Deste modo o acompanhamento se dava pela alternância: escola - centro de formação - escola.

Um outro modo pelo qual os professores-formadores ampliaram sua atuação no espaço da formação foi por meio do *desenvolvimento de atividades formativas para além do centro de formação*, como, diretamente nas escolas da rede municipal e em outros espaços como seminários e inclusive outras redes escolares (estadual, por exemplo).

Os PFs foram chamados para realizar ações formativas em outros espaços, de modo a compartilhar a respeito de suas práticas formativas e das práticas em sala de aula. Esses convites são baseados no fato dos PFs serem reconhecidos como bons professores e bons formadores, tornando-se desta forma, professores referências na rede municipal.

De acordo com Nóvoa (2009) podemos entender a ocupação desse lugar ao ponto dos professores-formadores serem convidados para ampliarem suas ações formativas ligadas ao trabalho do “bom professor”, que segundo o autor, existem disposições que caracterizam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas. Desta forma, o autor elenca cinco disposições: *o conhecimento* (construção de práticas docentes), *a cultura*

profissional (o diálogo com os professores)*, o tato pedagógico* (a condução do conhecimento)*, o trabalho em equipe* (na perspectiva do trabalho coletivo e cooperativo) *e, o compromisso social* (a comunicação com o público).

Ao longo das análises dos dados, observou-se que os PFs contemplam essas cinco disposições, que parecem fortalecer a ocupação desse lugar.

Outro elemento ligado ao fortalecimento é o reconhecimento pela afirmação dos PFs como um *"professor referência"* se deu devido ao fato de ocuparem um lugar em evidência na rede municipal e, mais especificamente na formação, de modo que os professores-formadores passam a ser reconhecidos pelos seus pares como professores referência. Os professores de rede reconhecem o bom trabalho desenvolvido pelos colegas na atuação como formadores, e por este motivo, são respeitados na rede, devido às diversas contribuições ao longo dos anos e da contribuição na diversidade dos processos formativos. Trata-se, portanto, de uma ampliação da função formativa, que retroalimenta a imagem que figuram dentro da rede e que, em muitos dos casos torna-se parte da sua personalidade, como o professor formador de tal curso. Os professores-formadores se tornam referências e reconhecidos na rede pelo trabalho desempenhado. A formação de professores, deste modo, deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação (NÓVOA, 2009)

Por fim, a última categoria identificada na ocupação do lugar como formador *é o reconhecer a si mesmo como formador.* Com base nas análises verificou-se que com o passar do tempo, ocupando o lugar de formador, os PFs vivenciaram uma nova atividade profissional e passaram a se afirmar pessoalmente, reconhecendo-se a si mesmos como formadores. Deste modo, reconheceram o caráter diferenciado do trabalho formativo, por meio de suas tarefas executadas, alinhadas aos objetivos da rede.

Com base nos depoimentos, foi possível perceber que os professores-formadores reconhecem as especificidades que distinguem a docência na Educação Básica e a formação de professores. Ao longo das relações com o pesquisador, conforme lidavam com suas questões, essas distinções pareciam ficar mais claras para eles. Passaram então a enfatizar com mais exatidão suas funções enquanto professores de sala de aula,

com objetivos de ensinar os alunos, e em outros momentos, formadores de adultos profissionais que exigem outras posturas e saberes.

Eles pareciam cada vez mais próximos a uma afirmação quanto à dimensão formativa de sua função. Neste sentido, a construção e o conhecimento de si, inscrevem-se como um processo de formação que constrói aprendizagens por meio da trajetória vivida dentro da formação, trazendo marcas da prática docente expressas pelos saberes da profissão e sobre a profissão (PEREIRA, 2016), mas trazendo junto um caráter inovador.

Foi preciso “conhecer o cotidiano dos formadores de professores, os contextos das suas formações iniciais e continuadas, os contextos dos seus lugares de trabalho, as suas concordâncias ou discordâncias, seus conflitos, (...) enfim, suas experiências.” (PEREIRA, 2016, p. 6), para poder compreender como se tornaram formadores de professores, por meio de um processo de constituição profissional.

Ao que parece, os PFs reconheciam sua presença no espaço específico da formação docente (SARTI, 2012; SOUZA e SARTI, 2014), por meio dos saberes que eles reúnem tendo como referência sua própria formação profissional. Inicialmente, pareciam-lhes mais evidentes as atividades ligadas diretamente à docência, mas, aos poucos, reconheciam seus saberes específicos relativos à formação.

Tendo em vista as discussões acima apresentadas, parece possível afirmar que os PFs reconhecem o lugar que ocupam na formação docente na rede, *afirmando-o* e mesmo *ampliando-o* para além das tarefas mais diretamente ligadas à formação, como é o caso da atuação na produção das Diretrizes Curriculares do município. Trata-se, portanto, de **um lugar delimitado e concedido pela rede de ensino, que é sustentado pelos professores-formadores, mas também afirmado e ampliado por eles.**

.

7.2. Que capitais os professores mobilizam na disputa pelo lugar na formação docente?

A partir do conceito *bourdieusiano* de *capital* (BOURDIEU, 2007), foram explorados os recursos mobilizados pelos PFs para ocuparem esse *lugar* na formação docente continuada; um lugar, como acima proposto, *delimitado* que lhes é *concedido* e que eles *sustentam* por meio de estratégias que lhes permitem sua *afirmação* e mesmo sua *ampliação*.

É importante ressaltar que, na perspectiva *bourdieusiana,* os capitais são considerados em função do campo em que são mobilizados. Os capitais adquirem valor em função do contexto, das ações, dos interesses (BOURDIEU, 2007).

7.2.1. Capitais mobilizados para a delimitação e a concessão do lugar na formação

Para a discussão a respeito dos capitais mobilizados pelos PFs para acessaram o lugar no espaço formativo da rede, é importante retomarmos algumas considerações que Tardif (2000) propõe sobre os saberes profissionais docentes, ressaltando seu caráter situado. Segundo ele:

> Os saberes profissionais dos professores não são somente personalizados, eles também são situados, isto é, como dizíamos anteriormente, construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é em relação a essa situação particular que eles ganham sentido. [...] Eles estão encravados, embutidos, encerrados em uma situação de trabalho à qual devem atender. Poderíamos falar aqui de "contextualidade" dos saberes profissionais, repertório de conhecimentos baseado no estudo dos saberes profissionais dos professores tais como estes os utilizam e mobilizam nos diversos contextos do seu trabalho cotidiano. (p.16)

Conforme apresentado por Tardif (2000) esses saberes *situados* no trabalho docente estão ligados a um repertório específico ao magistério. No caso focalizado nesta

pesquisa, os professores acessam o lugar de formador, entre outros fatores, por estar situado no contexto de trabalho docente na rede.

Esse pertencimento de um mesmo lugar de origem, de pertencer à escola, à sala de aula, à rede municipal de ensino, oferece condições para que os PFs elaborem propostas formativas, mas situadas, contextualizadas e afinadas com as práticas profissionais dos professores da rede. Eles são “pratas da casa”. Esse pertencimento à rede municipal de ensino, como docentes, configura uma condição para o acesso ao lugar na formação. Trata-se do capital inicial dos professores-formadores.

Conforme apontado pela pesquisa, o reconhecimento dos saberes profissionais ligados à prática docente, em professores identificados como “bons professores” acabam por ser mais um condicionante para o convite para serem formadores. Esses professores desenvolvem práticas que os agentes que organizam a rede de ensino reconhecem como valiosas e merecem ser compartilhadas, “multiplicadas”, socializadas com outros professores. Essas práticas e os saberes nelas implicados assumem *valor*, atuando como *capitais*. Trata-se de um capital cultural incorporado, ligado à cultura docente.

De acordo com Bourdieu (2007), os capitais culturais incorporados podem ser entendidos como ligados ao corpo, que compreende a incorporação de algo por meio da inserção e da assimilação ao longo de tempo, que exige um investimento pessoal do agente. O capital cultural incorporado é “um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa” (p. 74), de modo que é um capital “pessoal” adquirido pela vivência de cada um.

Outro elemento ligado à entrada dos professores no espaço formativo da rede refere-se ao seu (bom) desempenho durante sua participação nos cursos de formação continuada ofertados pela rede. Os dados colocam em destaque a relevância do reconhecimento alcançado na rede, junto aos pares e/ou outros agentes, para obterem uma indicação ou um convite para assumirem a função de formador. Esse reconhecimento ocorre no âmbito das redes de relações estabelecidas naquele contexto.

O acesso ao lugar como formadores parece ligado também a certos capitais sociais, com relações de proximidade com agentes que possuíam o poder do *convite*.

Segundo Bourdieu (2007) o capital social configura-se como “um conjunto de recursos (...) que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos

institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento (p. 65), de modo que a quantidade de capital social que o agente detém depende da “extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (...) que é posse exclusiva de cada daqueles que está ligado.” (p. 65)

A *indicação* para a função também está ligada em grande parte a esses capitais sociais mobilizados pelos futuros formadores na rede. E os PFs mais experientes participam também desse processo, indicando colegas que possam se tornar formadores. Como uma “bola de neve” (VINUTO, 2014), a ideia é que os PFs indiquem colegas que eles consideram “bons professores” e com potencial para assumirem atividades formativas junto aos pares.

7.2.2. Capitais mobilizados para sustentar o lugar na formação

No que se refere aos capitais que os professores mobilizam para sustentarem seu lugar no espaço da formação docente da rede, importante considerar o *valor* que a prática docente assume nesse contexto. A *experiência, a prática profissional e o conhecimento da rede* mostraram-se recursos importantes para que os PFs permanecessem no espaço da formação.

Os saberes profissionais sendo forjados por meio das relações interpessoais e profissionais, estabelecidas pelo *reconhecimento* dos agentes responsáveis pela escolha dos professores-formadores (Coordenadores Pedagógicos), reconhecimento pelos seus pares (professores) como bons profissionais, seja pela *prática,* seja pelas *ações* empregadas durante os cursos de formação. Esse processo de reconhecimento reverte-se em capitais sociais com os quais os PFs contam para se tornarem profissionais de *referência* na rede municipal.

São esses saberes profissionais, traduzidos em capitais, que permitem aos professores disputar e manter-se no seu lugar na formação de professores. Dois capitais parecem assumir maior relevância nesse caso: o *capital cultural* (BOURDIEU, 1984) e o *capital social* (BOURDIEU, 1984) da relação interpessoal estabelecida pelos professores-

formadores com outros agentes poderosos dentro da formação continuada do município, com os coordenadores pedagógicos, por exemplo.

O capital cultural dos professores-formadores emerge, portanto, em dois sentidos: em seu estado institucionalizado (pela certificação de cursos - os professores-formadores têm seus saberes profissionais reconhecidos por meio de diplomas de formação acadêmica e certificados), e em seu estado incorporado pelo trabalho docente nas escolas e como formadores de professores (práticas formativas profissionais).

Os capitais, institucionalizado e incorporado, conferem ao seu portador uma competência cultural que assume um valor convencional, e de acordo com Bourdieu (2007) ao assumir esse valor, o capital cultural do agente alcança um reconhecimento institucional. O capital social estaria ligado às relações estabelecidas entre os professores-formadores e outros agentes da formação, por meio do contato e convívio social, através do reconhecimento social desses sujeitos, outorgando-lhes prestígio às novas funções desempenhadas no campo profissional.

Podemos afirmar que os saberes profissionais docentes mobilizados pelos PFs são revertidos em capitais (culturais e sociais) possibilitando-lhes sustentar suas relações com os agentes que assumem maior poder na formação continuada da rede municipal (Secretária Municipal de Educação, Diretoria do Departamento Pedagógico e Coordenadores Pedagógicos) e, com isso, seu lugar no espaço formativo por eles organizado.

7.2.3. *Capitais mobilizados para afirmar e ampliar o lugar na formação*

Conforme destacado nas seções anteriores, os PFs se reconhecem como formadores e afirmam seu lugar no espaço formativo da rede, logrando inclusive a ampliação desse lugar, em certas situações. Podemos afirmar que, em certos aspectos, a atuação dos PFs no espaço formativo da rede lhes permite reforçar o lugar que ocupam na rede e mesmo ultrapassar as delimitações iniciais desse lugar que lhes fora concedido, ampliando-o: na produção de documentos normativos da rede; na formação por meio do

acompanhamento dos professores na escola; em outros espaços, Ademais, como mencionado acima, eles assumem um papel bem delineado, como professores de referência, modelos de atuação profissional para os colegas.

Os PFs iniciam sua atuação no espaço da formação da rede como “multiplicadores”, a partir do reconhecimento de sua competência docente e saberes profissionais. Nesse processo, a ideia de “multiplicar” assume significados ligados à socialização de seus saberes e práticas docentes nas escolas. O formador, naquele contexto, passa a ser considerado, portanto, como um agente com saberes *valiosos* que merecem ser “multiplicados” para os demais professores da rede. Seus saberes e práticas, considerados *valiosos* e suas possibilidades para “multiplicá-los” (socializá-los) são recursos com os quais os PF contam para atuar inicialmente no espaço que lhes foi concedido.

A “multiplicação” de saberes e práticas aparece, nesse sentido, como o espaço da formação demarcado previamente pela rede de ensino. Conforme os PFs seguem desempenhando suas ações formativas, outras atribuições ligadas a SME lhes são conferidas , o que parece indicar o grau de estabilidade que alcançam naquele espaço. Afirmando sua posição e avançando para outros espaços de atuação. A ampliação das tarefas assumidas pelos PFs permitiu-lhes, como já mencionado, participar na produção de documentos normativos da rede. Entre essas tarefas, os PFs ressaltaram a coordenação de grupos de formação por componente curricular que tinham a incumbência de produzir documentos como as Diretrizes Curriculares do município.

Os PFs foram chamados para coordenar grupos de estudos, de formação, de trabalho, que tivessem a finalidade para a escrita do material. Verificou-se, que os PFs estavam implicados e comprometidos em diversos aspectos na formação continuada docente, devido ao lugar de destaque que eles ocupavam. Eles ressaltaram que em diversas situações foram responsáveis por propor, preparar e organizar eventos da rede municipal com o intuito de valorizar as atividades ligadas às atividades desenvolvidas nas escolas, por meio da socialização de práticas.

Esse reconhecimento por parte dos agentes mais poderosos da formação continuada (CPs) acabam também por fortalecer a questão relacionada aos capitais sociais dos PFs, afinal na perspectiva bourdieusiana, a vinculação a um grupo acaba se legitimando por meio das relações sociais e grau de integração entre os agentes.

Outra tarefa que parece sugerir uma ampliação do lugar ocupado pelos PFs refere-se ao *acompanhamento dos professores,* com o trabalho formativo sendo realizado nas escolas. A atuação dos PFs possibilitou o desenvolvimento de uma outra modalidade formativa, em serviço. Assim, a formação previamente pensada como "multiplicação", oferecida no Centro de Formação, expandia-se como formação em serviço. O acompanhamento dos professores nas escolas requer a *presença* dos PFs, reconhecidos então como sendo capazes de mobilizar os professores em ação. Essa tarefa distante, em vários aspectos, da mera "multiplicação" inicialmente pretendida.

Tal *ampliação do lugar* ocupado pelos PFs, previamente delimitado pela rede, parece devido, sobretudo, à mobilização, por parte dos PFs de seus capitais culturais incorporados (seus saberes docentes e o pertencimento à rede).

Além do acompanhamento dos professores nas escolas, os PFs passaram a ser convidados para realizar ações formativas em outros espaços*.* Eles passaram a ser chamados às escolas da rede municipal para oferecerem oficinas pedagógicas, participarem de encontros de formação e poderem compartilhar o trabalho que era feito no centro de formação. Além disso, os PFs passaram a ser convidados para participar de eventos (como seminários de socialização de práticas pedagógicas) e para desenvolverem atividades formativas em escolas de outras redes de ensino.

Essas ações possibilitaram um crescente reconhecimento profissional dos PFs na formação. Seus saberes e relações foram capitalizadas, de modo a possibilitar-lhes ampliar seu lugar na formação. Ao mesmo tempo, em um movimento virtuoso, essa ampliação geraram *lucros*, aumentando seus recursos - que atuariam como novos capitais - por meio do estabelecimento de novos vínculos com as escolas e da ampliação de sua visão sobre a rede e das especificidades das escolas que a compõem.

À medida que o *reconhecimento* social e cultural se ampliava, os professores-formadores se afirmaram como *"professores referência"* na rede, reforçando imagem positiva que já tinham junto aos agentes da rede e que, em muitos dos casos, foi fundamental para sua indicação/convite para atuarem na formação.

Esse reconhecimento por parte dos outros agentes da rede (e de fora dela) revertia-se, para os PFs, como *reconhecimento de si mesmos como formadores.* Com o passar do tempo, ocupando o lugar na formação, os PFs passam a se reconhecerem como formadores, ou seja, afirmam o caráter formativo de suas tarefas e propósitos na rede.

Eles reconhecem as especificidades da função na formação docente e suas diferenças com relação ao trabalho com os alunos da educação básica e se mostram cientes das ações, posturas e saberes que lhes são exigidos para a formação de adultos profissionais.

Os dados sugerem que, o reconhecimento de sua função como formador foi intensificado quando eles perceberam que as ações desenvolvidas no interior dos grupos de professores tinham uma repercussão mais clara do seu trabalho, seja pela atuação dos professores nas escolas, pelo reconhecimento dos pares, ou pela aprovação de outros agentes da SME. Esse reconhecimento é conferido novamente pelo capital social despendido pelos PFs, um capital de relações, de modo que conforme Martin (2017, p. 117) "o capital social é produtivo e torna possível a realização de alguns objetivos que, em sua ausência, não poderiam ser efetuados." É este o caso da mobilização do capital social, sem eles, os PFs não permaneceriam no lugar que eles ocupam e tão pouco, poderiam ampliar esse lugar de modo a reconhecer-se como formadores.

Esse conjunto de fatores acima relacionado parece indicar que os capitais que os PFs mobilizaram para acessarem e permanecerem no lugar da formação renderam novos recursos que lhe possibilitaram **afirmar sua posição no espaço da formação e mesmo ampliar o lugar ocupado inicialmente.** As relações estabelecidas por esses professores no espaço da formação - com a mobilização de capitais culturais e sociais - parecem ter-lhes sido então lucrativas.

* * *

Assim, temos que no caso focalizado professores da Educação Básica acessaram um lugar previamente delimitado na formação docente, que lhes fora concedido pela rede de ensino. O acesso a esse lugar foi possibilitado a *certos* professores, aqueles que dispunham de suficientes capitais sociais e culturais objetivados em diplomas universitários e incorporados (ligados às áreas de conhecimento, mas também à docência). Para permanecerem nesse lugar, esses PFs recorreram, sobretudo, a recursos ligados à docência: saberes docentes (TARDIF, 2000, 2014) e pertencimento profissional. Tais investimentos mostraram-se vantajosos não somente para a permanência no lugar da formação, mas para uma ampliação de seus capitais sociais e culturais. Eles ampliaram suas relações na rede, com as escolas, ao mesmo tempo que se afirmavam como formadores e professores "referência" naquele espaço. Como resultado dessas relações estabelecidas, lograram uma ampliação do lugar inicialmente delimitado, acessando outros espaços de poder.

7.3. Que lugar, então, para os professores na formação docente?

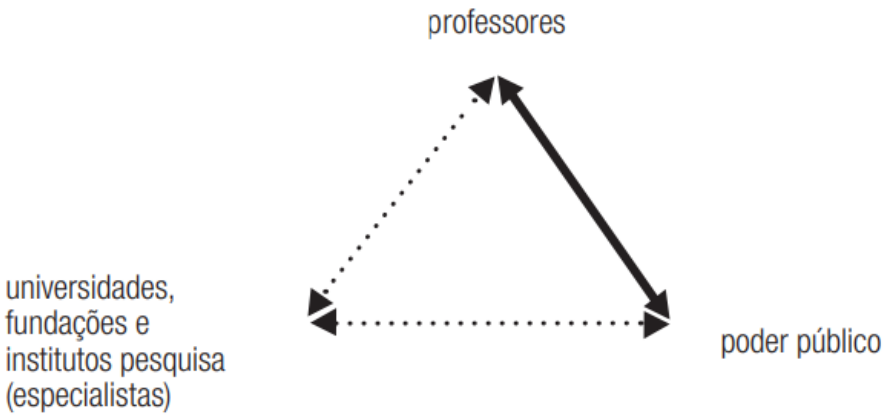
As discussões acima reunidas apontam para possibilidades e limites da ocupação, por parte dos professores da educação básica, de um lugar ativo, de poder e de querer (DE CERTEAU, 1994), na formação docente.

O caso aqui considerado sugere uma configuração distinta para o "jogo da formação docente" daquela descrita por Sarti (2012), na qual os professores ocupariam o "lugar do morto". Como discutido, os professores formadores aqui focalizados ocupam um *lugar ativo* no espaço da formação continuada da rede de ensino na qual se vinculam. Diferente do que a pesquisadora indica para a formação inicial, o lado do "triângulo da

formação docente" que assume destaque, no caso aqui focalizado, é aquele que *liga os vértices do poder público e dos professores* (figura 02). Assim, a formação continuada na rede é produzida a partir das relações estabelecidas entre essas duas instâncias.

Figura 02: Outra configuração do "triângulo da formação docente" -

Aproximação dos vértices: professores e poder público.



Fonte: SARTI, 2012.

A Universidade se mantém no jogo (os títulos acadêmicos que confere são assumidos pelos agentes como capitais valiosos), mas as relações diretas que estabelece com o poder público e com os professores para a produção da formação continuada na rede parecem menos fundamentais. A formação continuada na rede é produzida, sobretudo, pelas relações estabelecidas entre professores e Poder público.

Tal configuração aponta para especificidades relevantes assumidas pelo contexto investigado, no qual se evidenciam possibilidades para que os professores assumam lugar ativo na formação. Trata-se de um *lugar acessado e sustentado* por eles a partir de recursos ligados à docência (saberes docentes e pertencimento profissional), o que sugere uma **importante valorização profissional relativa ao magistério** naquele contexto**.** Trata-se de um espaço em que os saberes profissionais docentes aparecem

como sendo suficientemente *valiosos* para sustentarem a ocupação de um *lugar ativo* para os professores, que parecem, então, ser reconhecidos como produtores de saberes específicos (TARDIF, 2014).

Esses recursos docentes, assumidos como capitais naquele espaço de formação, são investidos pelos PFs e lhes possibilitam até mesmo ampliar a atuação docente na formação e para além dela na rede. As relações estabelecidas pelos PFs no espaço da formação impactam a organização da rede de ensino, por exemplo, no que se refere às modalidades formativas previstas e às Diretrizes Curriculares a serem assumidas por todos. Trata-se de uma **conquista profissional para o grupo docente**.

No entanto, cabe considerar que essas conquistas não são acompanhadas pela **demarcação do lugar para os professores**, que seguem ocupando lugares que lhes são cedidos pelo poder público. As análises empreendidas sugerem que **o valor alcançado pelos capitais docentes naquele espaço não é suficiente para lhes permitir demarcar seu próprio lugar nas disputas.**

Como já advertia Vicentini e Sadalla (2008) a respeito desse mesmo contexto, os professores-formadores seguem à mercê do poder público, a cada gestão do governo municipal. Para os pesquisadores, “a ação do professor-formador transita e se constrói de modo fragilizado por entre planos de governo, administração de conflitos, tensões e enfrentamentos.” (p. 95).

Eis um importante limite no que se refere à ocupação de um lugar de poder no espaço concorrencial da formação docente. O lugar assumido pelos professores, no caso aqui focalizado, mostra-se *ativo* (não se trata do “lugar do morto”), mas é um *lugar de impotência*, no que se refere à sua própria demarcação. Nessa situação, **novos lugares podem ser conquistados pelos professores, mas são concedidos pelo poder público, sem que sejam demarcados como lugares docentes.**

Tal limite evidenciado no caso aqui focalizado parece apontar para desafios mais amplos, relativos à profissionalização docente. Os movimentos realizados pelos PFs no espaço da formação são limitados pela falta de autonomia profissional e marcados pelos

vínculos de dependência com relação ao poder público, que caracterizam a história de constituição do magistério como ocupação (NÓVOA, 1990; TARDIF, 2013).

Os professores emergem do ponto de vista ocupacional como funcionários do Estado, no âmbito do que Tardif (2013) denomina como “idade do ofício”, no século XIX, no quadro do processo de secularização e de desconfessionalização das sociedades ocidentais. Como destaca o autor, esse processo decorre da ascensão dos Estados e de sua separação das Igrejas nos séculos XIX e XX, com a criação das primeiras redes escolares públicas e laicas. Por meio desse processo, a docência é gradualmente integrada a estruturas do Estado (nacional, federal, provincial, estatal, municipal, entre outras) e a relação dos professores com o trabalho passa a ser contratual e salarial.

Essa funcionarização dos professores (NÓVOA, 1990) traz implicações importantes no que se refere a sua autonomia e ao controle que eles exercem sobre os processos que lhe dizem respeito (como é o caso da formação), elementos fundamentais para a profissionalização de uma ocupação (FREIDSON, 1998).

A vinculação dos professores com as condições da “idade do ofício” impõe desafios importantes para seu processo de profissionalização que implica, entre outros elementos, a demarcação de um lugar de poder nos processos relativos à formação docente. Essa vinculação com o poder público coloca limites para a profissionalização do magistério, que requer autonomia e controle, por parte dos professores, quanto aos processos ligados à ocupação do seu lugar (FREIDSON, 1998).

O enfrentamento e a superação desses limites, que são constituídos historicamente, caminham no sentido de uma necessidade de organização coletiva dos professores que ultrapassem vínculos empregatícios. Apontam, para a necessidade de modos de organização docente que ultrapassem os vínculos de dependência que os professores estabelecem com o Poder Público (ou outros empregadores), *afirmando a profissão docente* (NÓVOA, 2017). No caso da formação docente, tal afirmação representaria possibilidades para alcançar, como vem preconizando Nóvoa (2009, 2017), **uma formação construída dentro da profissão**.

Essa afirmação da profissão docente aponta para uma nova relação dos professores com a sociedade; uma relação na qual os professores assumam posição pública e participação profissional no espaço público da educação. Para o autor, é preciso evidenciar que **“**não basta atribuir responsabilidades às diversas entidades, é necessário que elas tenham uma palavra a dizer, que elas tenham capacidade de decisão sobre os assuntos educativos.” (NÓVOA, 2009, p. 43). Trata-se para ele - e é o que apontam as discussões aqui empreendidas - de fomentar a

> (...) dimensão coletiva do professorado e trabalhar no sentido de compreender que há um conhecimento e uma responsabilidade que não se esgotam num entendimento individualizado do trabalho docente. É esta dimensão colectiva, de construção interna, mas também de projecção externa (...) (NÓVOA, 2017, p. 1130).

Processos de construção interna e de projeção externa do magistério, referidos por Nóvoa, são condições para a profissionalização da docência (BOURDONCLE, 1990; TARDIF, 2013) e, nessa direção, também para a demarcação de lugares de poder para os professores da Educação Básica no espaço concorrencial da educação e da formação docente.

REFERÊNCIAS

ALTET, M.; PERRENOUD, P.; PAQUAY, L. e colaboradores. **A profissionalização dos formadores de professores**. São Paulo: Artmed Editora S.A, 2003. (Tradução do original francês “Formateurs d’enseignants: quelle professionnalisation? Copyrigth by: De Boeck & Larcier S. A., 2002.

ALMEIDA, L. R. S. Pierre Bourdieu: a transformação social no contexto de “a reprodução”. **Inter-Ação**: Revista 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.

ARAÚJO, S. R. P. M. **Acolhimento no estágio**: entre modelos e possibilidades de formação docente. 2014. 202 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta (1984, 2004), 2016.

BELO, E. S. V; GONÇALVES, O. T. A identidade profissional do professor formador de matemática. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v.14, n.2, p.299-315, 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento aprovado em 18.02.2002, publicado no DOU em 09.04.2002. 2002.

BORGES, C. (2008). A formação docente em Educação Física em Quebec: Saberes, espaços, culturas e agentes. In C. Traversini (Org.), **Trajetórias e processos de ensinar e aprender:** práticas e didáticas (pp. 147-174). Porto Alegre: EdiPUCRS.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Les Editions de Minuit, 1984. Trad. Miguel Serras Pereira. Fim do Século Edições, Sociedade Unipessoal, Lisboa, 2003.

_____. **Os usos sociais da ciência** – Por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução: Denice Bárbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. **O Poder Simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 12ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

_____. **Esboço de uma teoria da prática –** Precedido de três estudos de etnologia cabila. Tradução: Miguel Serras Pereira, revisão G. Ayala Monteiro. Oieras: Celta Editora, 2002.

_____. **O Senso prático.** Tradução: Maria Ferreira e Odacir Luis Coradini, Petrópolis- RJ: Vozes, 2006.

_____. **Questões de Sociologia**. Tradução: Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim do Século Editora, 2003.

_____. **Coisas Ditas**. Tradução: Cassia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim; revisão técnica Paula Montero. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **Razões práticas** – sobre a teoria da ação, Tradução: Mariza Correa - Campinas, SP: Papirus. 1996. 9a edição, 2008.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção, Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. **A Distinção** – crítica social do julgamento. Tradução Daniela Kern; Guilherme. J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

_____. **Escritos de educação**. Seleção, organização, introdução e notas. Maria Alice Nogueira; Afrânio Catani (Org). 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. Le capital social - notes provisoires", publicado originalmente in **Actes de la rechrche en sciences sociales**. Paris, n. 31, janeiro de 1980, p. 2-3.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **Os herdeiros –** os estudantes e a cultura, 1964. Tradução: Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. Florianópolis. Ed. Da UFSC, 2014.

BOURDONCLE, R. De l'instituteur à l'expert: les IUFM et l'évolution des institutions de formation. **Recherche et Formati**on, Paris, n. 8, p. 57-72, 1990

_____. Professionnalisation, formes et dispositifs. **Recherche et Formation**, Paris, n. 35, p. 117-132, 2000.

BUDIN, C. J. **Professores formadores em grupos de formação continuada**: possibilidades e limites da profissionalização do magistério. Dissertação (Mestrado em Educação). UNESP. Rio Claro, 2014.

CAMPINAS. **Lei Nº 6894, de 24 de dezembro 1991**. Dispões sobre o estatuto do magistério público e dá providências correlatas. Campinas, 1991.

_____. **Resolução SME no. 05/2016**. Dispões sobre as normas da formação continuada em serviço oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas, 2016. - Resolução SME no. 06/2017 - Republicada por conter alterações - Dispõe sobre as normas da Formação Continuada em Serviço oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas, 2017.

_____. **Resolução SME no. 14/2019**. Dispõe sobre princípios, diretrizes e procedimentos para a formação continuada em serviço, oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, SME Plano de formação de 2019 - Publicada em 13 de novembro de 2019.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Fundamentos e diretrizes para a política de formação continuada dos profissionais da educação da rede municipal de educação de Campinas**. Campinas, 2010.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil**: um processo contínuo de reflexão e ação. Departamento Técnico Pedagógico. Assessoria de Currículo. Campinas, 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica para o ensino fundamental e educação de jovens e adultos anos finais**: um processo contínuo de reflexão e ação. Campinas, 2010.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais**: Um processo Contínuo de Reflexão. Departamento Técnico Pedagógico. Assessoria de Currículo. Campinas, 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil**: um processo contínuo de reflexão e ação. Departamento Técnico Pedagógico. Assessoria de Currículo. Campinas, 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação**. Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação de Jovens e Adultos – Anos Finais**: um processo contínuo de reflexão e ação. Campinas, 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica para o ensino fundamental anos finais**: um processo contínuo de reflexão e ação, 2a. edição revisada. Campinas, 2014.

CATANI, A. M. (Org, et. Al.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CYRINO, M. **Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado: a construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de pedagogia.** (Tese de doutorado). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

DAVIS, C. L. F. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. **Textos Fundação Carlos Chagas (FCC)**, São Paulo, v. 34, p. 1-104, set. 2012.

DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A.; SILVA, A. P. F.; SOUZA, J. C. formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. v. 41, nº.144, set./dez. 2011.

DE ROSSI, V.L. S. Viajantes Destemidos sem mapas precisos: **Professores-Formadores**. In: VICENTINI, A.A. F.; FARIAS, M. N. O.; SADALLA, A. M. F. A.; PRADO, G. V. T. (Orgs.). Professor-Formador: histórias contadas e cotidianos vividos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008. p. 51-62

DUBAR, C. **A socialização** – construção das identidades sociais e profissionais. Porto Editora: 1997.

_____. A construção de si pela identidade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.146 p.351-367, maio/ago, 2012.

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.

FREIDSON, E. **Renascimento do Profissionalismo:** teoria, profecia e política. São Paulo: EDUSP, 1998. Original em inglês de 1994.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, jan/abril. 2008, vol. 13, n. 37.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

_____. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**. [on-line]. n. 119. 2003, p. 191-204.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIORDAN, M. Z. **A circulação de saberes entre professores**: uma análise a partir do gênero profissional docente. Tese de doutorado. Unesp, Rio Claro, 2019.

GOBATTO, M. R. & BERALDO, T. M. L. A construção do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso como Política de Estado. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 30-47, jan./jun. 2014.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa – tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas.** São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Maio/Jun. 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Formação Continuada de Professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2010.

LAHIRE, B. Campo. In: CATANI, A. M. et al. (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora , 2017. p. 64-66.

LAMY, M. Dispositivo de formação de professores: para qual profissionalização? In: ALTET, Marguerite; PERRENOUD, Phillipe; PAQUAY, Léopold e coloboradores. **A profissionalização dos formadores de professores**. São Paulo: Artmed Editora S.A,

2003. (Tradução do original francês “Formateurs d’enseignants: quelle professionnalisation? Copyrigth by: De Boeck & Larcier S. A., 2002

MALGLAIVE, G. **Ensinar adultos**. Porto Editora,1990.

MELLO, G. N. DE. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**. 2000, vol.14, n.1, pp. 98-110

MELO, E. C. A formação de leitores em grupos de formação de professores. In: VICENTINI, A. A. F.; FARIAS, M. N. O.; SADALLA, A. M. F. A.; PRADO, G. V. T. (Orgs.). **Professor-formador**: histórias contadas e cotidianos vividos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008. p. 63-84.

NÓVOA, A. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

_____. **Profissão professor**. Porto Editora, 1995.

_____. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Revista Educación,** 350, 2009**.**

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), 47 (166), p.1106-1133, 2017.

_____. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270129, 2022.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: SOUZA, D. T. R. de; SARTI, F. M. **Mercado de formação docente:** constituição, funcionamento e dispositivos. Fino Traço Editora Ltda. Coleção EDVCERE, Belo Horizonte: 2014. p. 23-36.

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.; BUENO, B. O. Formação às avessas: problematizando a simetria invertida na educação continuada de professores. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 39, n. 4, p. 875-890, out./dez. 2013.

PASSOS, L. F. Práticas formativas em grupos colaborativos: das ações compartilhadas à construção de novas profissionalidades. In: ANDRÉ, M. E. D. A. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016. p. 165-188.

PEREIRA, C. A. B. Como nos tornamos formadores de professores: processo de constituição profissional. In: **Anais do Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática**. Curitiba, 2016.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

ROPELATO, C. C. S. Corpo-a-corpo com a escola. In: VICENTINI, A. A. F.; FARIAS, M. N. O.; SADALLA, A. M. F. A.; PRADO, G. V. T. (Orgs.). **Professor-formador**: histórias contadas e cotidianos vividos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008. p. 149-161.

RUTKOWSKI, E. A. C.; DORIGATTI, A. D. B. A conversa na centralidade da formação docente: dispositivos metodológicos de trabalho. In: **Anais do Seminário Fala Outra Escola.** Anais Campinas (SP) UNICAMP, 2021.

SARTI, F. M.; ARAÚJO, S. R. P. M. Acolhimento no estágio supervisionado: entre modelos e possibilidades para a formação docente. **Educação**. Porto Alegre, n. 39, v.2, mai-ago, pp. 175-184, 2016.

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.

_____. Pelos caminhos da universitarização: reflexões a partir da masterização dos IUFM franceses. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.29. n.04. p. 215-244, dez. 2013.

_____. Dimensão socioprofissional da formação docente: aportes teóricos e proposições. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 50, n. 175, p. 294-315, jan./mar. 2020.

_____. Relações intergeracionais no mercado brasileiro de formação docente: antigos e novos desafios a considerar. **Pro-Posições**. Campinas, SP, V. 32, 2021.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D., GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras. de História & Ciências Sociais**. n. I, p. 1-15, jul., 2009.

SANTOS, I. H. No centro de formação: professora-formadora, em formação ou babel: comunidade plural possibilitando formação singular. In: VICENTINI, A. A. F.; FARIAS, M. N. O.; SADALLA, A. M. F. A.; PRADO, G. V. T. (Orgs.). **Professor-formador**: histórias contadas e cotidianos vividos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008. p. 99-108.

SEIDL, E. Jogo (Sentido do). In: CATANI, A. M. et al. (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora , 2017. p. 241-243.

SILVA, M. da. Habitus professoral: o objeto dos estudos sobre ensino na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**. Belo Horizonte, n. 29, p. 152-163, 2005.

SOLIGO, R. PRADO, G. V. T. Quem forma quem, afinal? In: VICENTINI, A. A. F.; FARIAS, M. N. O.; SADALLA, A. M. F. A.; PRADO, G. V. T. (Orgs.). **Professor-formador**: histórias contadas e cotidianos vividos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008. p. 17-50.

SOLIGO, A.; GRANDIN, L.; e ALEXANDRINO, R. Com quem trabalham os professores-formadores? Representações sociais na prática formativa. In: VICENTINI, A. A. F.; FARIAS, M. N. O.; SADALLA, A. M. F. A.; PRADO, G. V. T. (Orgs.). **Professor-formador**: histórias contadas e cotidianos vividos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008. p. 63-84.

SNOECKX, M. Formadores de professores, uma identidade ainda balbuciante. In: ALTET, Marguerite; PERRENOUD, Phillipe; PAQUAY, Léopold e coloboradores. **A profissionalização dos formadores de professores**. São Paulo: Artmed Editora S.A, 2003. (Tradução do original francês “Formateurs d’enseignants: quelle professionnalisation? Copyrigth by: De Boeck & Larcier S. A., 2002

SOUZA, D. T. R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 3, p. 477-492, 2006.

SOUZA, D. T. R. de; SARTI, F. M. **Mercado de formação docente**: constituição, funcionamento e dispositivos. Fino Traço Editora Ltda. Coleção EDVCERE, Belo Horizonte: 2014.

SOUZA NETO, S.; CYRINO, M.; BORGES, C. O Estágio Curricular Supervisionado como Lócus Central da Profissionalização do Ensino. Universidade do Minho Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**. Vol. 32, núm. 1, 2019, janeiro - junho, pp. 52-72.

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

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 13, 2000.

_____. A profissionalização do ensino passado trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade,** v 34, n. 123, p. 551–571, abr-jun., 2013.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **RAP** – Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro 40(1):27-55, Jan./Fev. 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. A. O seminário como técnica de ensino socializado. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Técnicas de ensino**: por que não? Campinas: Papirus, 1991. p.103-113.

VICENTINI, A. A. F; FARIAS. M. N. de O; SADALLA, A. M. F. de A; PRADO, G. do V. T. (Orgs). Professor**-Formador**: histórias contadas e cotidianos vividos. Campinas-SP, Editora Mercado de Letras, 2008.

VICENTINI, A. A. F.; SADALLA, A. M. F. A. Narrações de lugares em construção: a emergência, os dramas e os sentidos do professor-formador. In: VICENTINI, A. A. F.; FARIAS, M. N. O.; SADALLA, A. M. F. A.; PRADO, G. V. T. (Orgs.). **Professor-formador**: histórias contadas e cotidianos vividos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008. p. 85-98.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, SP, v. 22, n. 44, p. 203–220, 2014.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)

(De acordo com a resolução 466/12 CNS)

O/A Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), de uma pesquisa desenvolvida pelo doutorando Clayton José Budin, RG 43.471.088-X, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação no Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP – campus de Rio Claro/SP). Sua participação se dará por meio de uma entrevista semiestruturada e permitindo o ingresso do pesquisador em seu curso/grupo de formação, de forma que o pesquisador realizará um acompanhamento sistemático por meio da observação participante que será fundamental para a construção da tese de doutorado "O professor da educação básica no campo da formação continuada docente: que lugar para os professores formadores? " desenvolvida sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Flavia Medeiros Sarti. O estudo, baseado em uma abordagem qualitativa, tem como principal objetivo identificar dinâmicas envolvidas na conquista e na manutenção de um lugar por parte dos professores da educação básica no campo da formação docente atuantes como professores-formadores na formação continuada e em serviço. Nesse sentido, pretende contribuir com a produção de conhecimentos para a área de Educação, bem como fornecer subsídios para discussões a respeito dos modelos de formação docente no contexto brasileiro que destaquem o professor como formador de seus pares. Sua importante colaboração ao conceder uma entrevista tem a finalidade de oferecer informações que possibilitem aprofundar os dados levantados no estudo dos documentos relativos aos programas de formação continuada selecionados, bem como identificar novas questões subjacentes às descrições desses documentos, como: as atividades realizadas, as estratégias delineadas, as dificuldades encontradas na implementação das propostas formativas e o trabalho do professor-formador em si.

A entrevista será realizada no próprio local de trabalho (no Centro de Formação Continuada ou em suas respectivas escolas) ou ainda em quaisquer outros lugares alternativos indicados pelo próprio entrevistado, sendo que se sinta seguro e confortável. Destaco que a entrevista contará com um caderno de anotações com as questões semiestruturadas no qual serão registradas suas respostas e, além disso, a mesma será gravada em áudio somente com o seu consentimento. Após a transcrição literal da mesma, passará pela autorização e ciência do entrevistado a fim de ser aprovada para o uso da pesquisa. Advirto que poderá ser suprimida qualquer fala do entrevistado caso se sinta constrangido. Ressalto que a observação participante se dará por meio do acompanhamento dos encontros de formação continuada, nos locais onde ocorrem os cursos, oferecidos semanalmente ao longo do período de quatro a cinco meses.

Cabe destacar que a pesquisa não oferece riscos de integridade física, mental, e emocional do participante. Os eventuais riscos relativos a esta pesquisa podem ocorrer no momento da entrevista ou da observação, podendo provocar a inibição em termos de constrangimento ou insegurança. No entanto, em caso de desconforto na aplicação dos procedimentos de pesquisa (entrevista ou observação) serão tomadas todas as providências para minimizar qualquer risco de constrangimento e desconforto durante a coleta de dados. Para as questões relativas à entrevista e à observação se tomará como medida a permanência em local que não interrompa o fluxo das suas atividades, bem como onde o participante não sinta nenhum tipo de intimidação, desconforto ou insegurança. Com relação ao roteiro de entrevistas, este foi elaborado de modo a evitar constrangimentos e questões que envolvam aspectos de foro íntimo. Tanto a entrevista quanto a observação serão realizadas em clima amistoso e de respeito ao participante. Com o intuito de garantir seu direito à privacidade, bem como a confidencialidade e sigilo de sua identidade na divulgação dos resultados seu nome será substituído por pseudônimo ou outra forma de identificação similar. Além disso, suas opiniões serão respeitadas e a fidelidade de suas declarações será mantida no tratamento dos dados. Ainda como forma de reduzir qualquer risco de constrangimento a respeito da pesquisa, assegura-se também o direito de solicitar esclarecimentos sobre tal, recusar-se a responder perguntas, suprimir qualquer informação, podendo até mesmo abdicar-se a

participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou penalidade, a até mesmo interromper a participação do pesquisador nos encontros do grupo, caso não se sinta suficientemente confortável.

Destaco que todas as informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para os fins de pesquisa. Ressalto também, que sua participação nesta pesquisa é voluntária, não havendo remuneração e nem custos pela sua participação, uma vez que a mesma será realizada em seu local de trabalho. Os dados levantados pelos procedimentos metodológicos de coleta serão de uso restrito a pesquisa, e os resultados deste estudo poderão ser apresentados em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas.

Se o/a senhor (a) se sentir suficientemente esclarecido sobre esta pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o (a) a assinar este termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o/a senhor (a) e outra com o pesquisador.

Eu, _____, sinto-me suficientemente informado (a) e concordo em participar como voluntário (a) da pesquisa descrita acima.

Local e data: _____, ____ de _____ de _____

_____ _____

Assinatura do (a) participante Clayton José Budin
Pesquisador responsável

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: "O professor da educação básica no campo da formação continuada docente: que lugar para os professores formadores? "
Pesquisador Responsável: Clayton José Budin
Cargo/função: Professor da Educação Básica
Instituição: Prefeitura Municipal de Campinas/SP
Endereço: Avenida Anchieta, nº 200 - Campinas/SP
Dados para Contato: fone (19) 3276-0075 e-mail: claytonbariri@gmail.com
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Flavia Medeiros Sarti
Instituição: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Campus de Rio Claro/SP)
Endereço: Avenida 24 A, nº 1515, Bela Vista, Rio Claro/SP
Dados para Contato: fone (19) 3526-4260 e-mail: fmsarti@rc.unesp.br
CEP-IB/UNESP-CRC
Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP
Telefone: (19) 3526-9678

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome: _____
Documento de Identidade: _____
Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino Data de Nascimento: ____/____/_____
Endereço:_____
Telefone para contato:_____E-mail:_____

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Projeto de pesquisa de doutorado em Educação:
Os professores de educação básica no campo da formação continuada docente: que lugar para os professores-formadores?

Objetivo principal do projeto de pesquisa

Identificar dinâmicas envolvidas na conquista e na manutenção de um *lugar* por parte dos professores da educação básica no *campo* da formação docente, atuantes como professores-formadores na formação continuada e em serviço.

Objetivo da entrevista como procedimento metodológico

O objetivo da entrevista é identificar como os professores-formadores realizam seus trabalhos e quais os saberes mobilizados para formar outros professores; de que maneira esses professores-formadores se desenvolvem desempenhando o trabalho de formador, e, por fim, identificar nos depoimentos os argumentos dos quais os formadores se valem para legitimar seu lugar (como formadores), ou seja, como se referem aos seus saberes e às atividades que realizam e que saberes específicos associam ao seu trabalho de formação.

Roteiro de perguntas

- Qual sua formação profissional e quais locais de atuação?
- Quanto tempo você tem de atuação como professor? E quanto tempo de atuação como formador?

- O trabalho como formador se realiza simultaneamente ao trabalho docente? Em caso afirmativo, como tais atividades são conciliadas?
- Quanto tempo, em cada semana, você se dedica a atividade relativas à formação (para além dos encontros no curso)? O que faz nesses momentos?
- Você já atuou na formação de professores em outras ocasiões? Quais?
- Quantas horas de trabalho semanais você dedica à formação de professores atualmente?
- Que relações (de semelhança e/ou diferença) você identifica entre a atividade docente e a atividade de formador de professores?
- Você percebe articulações entre tua experiência como professor e o trabalho que desenvolve na formação?
- Que elementos do trabalho docente você leva em consideração para elaborar seu curso de formação?
- Como você se prepara para as atividades de formação com os professores?
- Você se reconhece como um formador de professores? Por quê?

Roteiro de observação

Projeto de pesquisa de doutorado em Educação:

Os professores de educação básica no campo da formação continuada docente: que lugar para os professores-formadores?

Objetivo principal do projeto de pesquisa

Identificar dinâmicas envolvidas na conquista e na manutenção de um *lugar* por parte dos professores da educação básica no *campo* da formação docente, atuando como professores-formadores na formação continuada.

Objetivo da observação como procedimento metodológico

Os principais objetivos da observação são:

 Identificar como o professor-formador realiza seu trabalho e quais os saberes mobilizados para formar outros professores.

 Identificar que argumentos o professor-formador se vale para legitimar seu lugar (como formador), ou seja, como se refere aos seus saberes e às atividades que realiza e que saberes específicos associa ao seu trabalho de formação.

Assim sendo, nesta perspectiva do trabalho investigativo por meio da observação participante, farei o acompanhamento sistemático da atuação de formadores de professores, a fim de identificar suas atitudes, ações, propostas de trabalho e o desempenho na atividade formativa, ou seja, identificar aspectos relativos aos saberes mobilizados na formação docente. Essas observações não serão de caráter interventivo e seu foco é a atuação do professor-formador e não dos professores cursistas que, no entanto, serão devidamente informados sobre esta pesquisa e consultados sobre a presença do pesquisador nas reuniões de formação.

Os seguintes aspectos serão foco das observações:

 De que procedimentos e atitudes o formador se vale para a organização da turma em formação e para desenvolver seu trabalho formativo?

 Como o professor-formador se comunica e interage com os professores cursistas?

 Que representações sobre os professores cursistas parece presente nas interações?

 Como se desenvolve a proposta formativa?

 De que modo a docência é referida nas situações formativas?

 Que contornos para o papel que o formador assume no grupo?