Formação do professor formador no contexto da formação continuada da rede municipal de Juiz de Fora no ano de 2016[1]

Lubélia de Paula Souza Barbosa

Universidade Católica de Petrópolis – UCP/RJ

ti.lubelia.barbosa@gmail.com

Resumo

O presente trabalho tem como eixo norteador a Formação Continuada de Professores e como objeto de estudo os Professores Formadores que atuaram nos cursos ofertados pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora/MG, no ano de 2016. O objetivo geral deste estudo é problematizar o processo de desenvolvimento profissional dos Professores Formadores da Secretaria de Educação de Juiz de Fora. Apresentam-se como objetivos específicos: caracterizar quem é este que nos forma; averiguar qual a trajetória formativa deste sujeito; identificar as características da formação e da profissionalização docente; verificar como se constitui a profissionalidade do Professor Formador; analisar e compreender as opiniões dos Professores Formadores sobre como se definem como formadores de professores e de que forma trabalham para o seu desenvolvimento profissional; elaborar uma síntese a fim de trazer contribuições para a compreensão das necessidades e dos desafios, dos dilemas e das conquistas que permeiam a atuação do formador nos mais diferentes espaços de formação continuada de professores, como também suscitar novas motivações para outras pesquisas. Os referenciais teóricos foram buscados em Bourdoncle, Sacristán (1999), Paquay (2003) para discutir a profissão e a profissionalidade docente, e em Jobert, Perrenoud e Altet (2003) para discutir a profissionalização. Utilizamos a abordagem quali-quantitativa em uma perspectiva de Estudo de Caso, tendo como instrumentos de coleta de dados a revisão bibliográfica, a análise documental, o questionário e a entrevista narrativa. A pesquisa apontou que os Professores Formadores não se reconhecem como Formadores e nem reivindicam coletivamente melhores condições para sua atuação profissional. Parecem distantes do movimento que Altet, Paquay e Perrenoud (2003) denominaram como sendo de profissionalização dos Formadores de Professores. Não há, de fato, uma efetiva valorização desse trabalho. Metaforicamente, os Professores Formadores estão no Jogo, mas não sabem mover as peças do Tabuleiro a seu favor.

Palavras-chave: professores formadores; profissionalização; formação continuada.

[1] Trabalho apresentado no Eixo Temático 1 – GT 4: Políticas, Práticas de Formação e Trabalho Docente, do XI Congresso de Pesquisa da UEMG/Barbacena – 2018.

Introdução

Segundo Morais e Mandarino (2007), é preciso repensar as propostas de formação continuada dos professores brasileiros e encontrar espaços e formas que valorizem o trabalho docente em uma perspectiva reflexiva, levando em conta seu planejamento e sua prática. No âmbito da formação continuada, observa-se uma diversidade significativa de designação: capacitação, aperfeiçoamento, reciclagem, treinamento, seminários, dentre outras nomenclaturas. Diversas, também, são suas formas de desenvolvimento.

Carvalho (2006) define a formação continuada como aquela que se desenvolve como processo, privilegia a prática reflexiva, integra a vida cotidiana e os saberes derivados da experiência docente, diferenciando-se dos processos formativos que ocorrem de forma esporádica, com envolvimento de um número reduzido de profissionais, com formadores que, na maioria das vezes, desconhecem o contexto em que os docentes atuam, com proposições, segundo Torres (1998), que desconsideram o professor e sua experiência, tornando-se, assim, dispendiosos e ineficazes.

Destaca-se que, atualmente, não há um curso superior específico para formar o docente formador para sua atuação na formação continuada e há uma escassez de bibliografia que debata esta temática. Sabemos que é assim e os apontamentos de Matsuoka (2012), ao trazer as narrativas de formadores dos centros de formação e atualização dos profissionais da Educação Básica (CEFAPRO), no Mato Grosso, denotam isso. Ressaltamos que, segundo Gastaldi (2013), este profissional tornar-se-á formador a partir do e no seu trabalho, e quando se leva em consideração a formação do formador no âmbito da formação continuada é preciso observar o tempo, o espaço e os materiais disponíveis e proporcionados pelos órgãos responsáveis.

Nesse sentido, Gatti e Barreto (2009) postulam que, devido à falta de estrutura e descontinuidade das políticas públicas, há os que defendem a necessidade de as Universidades tornarem-se a maior responsável pela formação inicial e continuada. Não obstante, torna-se pertinente problematizar questões referentes a própria formação dos professores formadores que assumem a reciclagem, o aprimoramento e a construção de novos saberes juntamente aos professores. Isso porque a qualificação e experiência dos formadores influenciarão na qualidade dos cursos ofertados e, também, na educação, imputando-lhes capacidade para formar ou deformar. Nesse contexto, o problema de pesquisa encontra-se na essência da formação continuada, no intuito de responder às inquietações: quem são os formadores? Quem forma o formador? Que saberes e práticas trazem consigo? Quais transformações

pedagógicas conseguem promover? Como se relacionam com os programas de formação continuada? Como esse professor foi se constituindo Formador?

Conforme indaga Altet (2003),

> Basta ser um professor experiente reconhecido para se tornar um "formador profissional"? A experiência de ensino e mesmo a especialização pedagógica são suficientes para legitimar a função de formador de professores? São necessárias outras especializações? Há uma transferência sistemática de competências de um ofício a outro? Será que essa "dupla identidade" é profissional? (ALTET, 2003, p. 55).

As questões anunciadas pela autora apontam para temas como a formação do profissional, a identidade profissional, as competências para realizar a função, tópicos que ainda em nosso país têm estudos apenas iniciais. Além dos temas citados anteriormente, é pertinente pensar nas questões relacionadas às experiências. Segundo Konder (1989), as experiências são constituídas de conhecimentos que são acumulados e desdobrados a cada movimento que o sujeito realiza sobre a experiência. As narrativas das experiências são uma das possibilidades para que o sujeito possa não somente constituí-la, como também contribuir na construção do coletivo na cadeia da tradição. Segundo Sacristán (1999, p. 65), a profissionalidade vai sendo formada na medida em que o professor realiza uma diversidade de funções, por exemplo, quando orienta as atividades; quando medeia as discussões junto aos colegas; no momento que presta atendimento individualizado; reúne-se com os seus pares; planeja a aula; prepara materiais; organiza os espaços das atividades; enfim, todas as ações de natureza técnica, pedagógica, política e social vão constituindo nele o que é específico do ofício docente. O foco de investigação deste estudo parte do princípio de que no ato da formação continuada há uma infinidade de diálogos que se baseiam em singularidades que são construídas a cada formação. Partimos das seguintes hipóteses: a formação dos professores formadores nem sempre é suficiente para o desempenho do seu papel formativo. E, basta ser um professor experiente reconhecido para se tornar um "formador profissional?".

Dessa forma, o estudo justifica-se por contemplar um aprofundamento sobre o perfil do formador de professores que atua na formação continuada como sujeito indispensável no processo de ensino e aprendizagem na educação. Faz-se pertinente pensar na formação continuada como atitude fundamental para o exercício profissional docente, no intuito de estimular a busca pelo conhecimento e o aprimoramento da prática pedagógica. O presente texto teve como eixo norteador a Formação Continuada de Professores e como objeto de estudo os Professores Formadores que atuaram nos cursos ofertados pela Secretaria de

Educação de Juiz de Fora/MG, no ano de 2016, devido a mudanças estruturais ocorridas na administração.

Visando verificar a forma como o contexto e a dinâmica dos cursos de formação continuada de professores acontecem, o objetivo geral deste estudo é problematizar o processo de desenvolvimento profissional dos Professores Formadores da Secretaria de Educação de Juiz de Fora. Apresentam-se como objetivos específicos: caracterizar quem é este que nos forma; averiguar qual a trajetória formativa deste sujeito; identificar as características da formação e da profissionalização docente; verificar como se constitui a profissionalidade do Professor Formador; analisar e compreender as opiniões dos Professores Formadores sobre como se definem como formadores de professores e de que forma trabalham para o seu desenvolvimento profissional; elaborar uma síntese a fim de trazer contribuições para a compreensão das necessidades e dos desafios, dos dilemas e das conquistas que permeiam a atuação do formador nos mais diferentes espaços de formação continuada de professores, como também suscitar novas motivações para outras pesquisas.

Referencial teórico

Perrenoud (2002) apresenta dados importantes que diferenciam a formação inicial da continuada. Segundo ele, a primeira caracteriza-se por se destinar a pessoas que se tornarão profissionais, enquanto a segunda trabalha com professores que já atuam na docência. Ainda sobre a formação continuada, o autor afirma que tal formação assumiu as características de um ensino quase interativo, o qual pretendia transmitir novos saberes a professores que não haviam recebido formação inicial. Nesse caminho, a formação, tanto inicial quanto continuada, foi se caracterizando por desconsiderar a prática do professor, limitando-se a lhe dizer o que era preciso fazer sem perguntar o que ele fazia. Dessa forma, a construção da identidade do professor formador aconteceu em torno da especialidade.

De acordo com Perrenoud (2002), não é possível pensar em transformações na prática docente se os formadores de professores se limitarem à transmissão de informações e conhecimentos específicos ou, ainda, de modelos ideais. Recomenda, também, como ponto de partida, que se direcione a formação para o caminho da prática reflexiva, transformando-a no fio condutor de um procedimento clínico de formação presente do início ao fim do curso. Nesse sentido, a formação continuada assume um papel diferenciado em um mundo de incertezas e de mudanças bruscas, visando atender às necessidades concretas do cotidiano do professor, bem como as demandas sociais, éticas e tecnológicas que o mundo atual lhe impõe.

No Brasil, muitas vezes, o formador é um pedagogo da rede pública de ensino convocado a assumir a formação na implantação de um programa de formação continuada, como é o caso da Rede Municipal de Juiz de Fora. A denominação "formador de professor", nas pesquisas, normalmente, refere-se ao professor do ensino superior que trabalha em cursos de formação inicial.

Na Espanha, o formador que se dedica à formação de professores em processo de formação continuada, segundo Garcia (1999), recebe diversas denominações, tais como Formador de Formadores; responsáveis pela Área e Ciclo; Assessores de Formação Permanente; Assessores Técnico-pedagógicos; Professores de Apoio; Assessores de Formação. A complexidade da denominação desse personagem surge no cenário educacional a partir das mudanças no campo da formação de professores. Snoeckx (2003) declara que a complexidade da figura do formador de professor se estabelece pela possível correspondência entre as competências do formador e as competências do professor da escola.

Beillerot (1996) e Vaillant (2003) concordam que o termo "formador de formador" somente ganha uma caracterização educacional quando articulado à formação de adultos, ao professor, e à capacidade de mediação do conhecimento. Nas palavras de Beillerot (1996, p. 76) sobre o termo formador: "estamos aqui, diante de um termo genérico, indiretamente definido pela lei. Ao mesmo tempo, até hoje não há nenhuma regra, nenhuma ordem, nenhum discurso oficial que defina o trabalho, o ofício de formador". Para nós, o formador é antes de tudo um professor que tem experiências vivenciadas em sala de aula. Observa-se, pois, que não há um curso superior específico para formar o docente formador para sua atuação na formação continuada e, somando-se a isso, há a escassez de uma bibliografia que debata tal temática. Isso é observado a partir dos apontamentos de Matsuoka (2012), ao trazer as narrativas de formadores dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapro), do Mato Grosso.

O encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), ocorrido em outubro de 2008, em Caxambu, Minas Gerais, trouxe como contribuição à discussão do tema intitulado: "Análise das políticas públicas para a formação continuada de professores no Brasil na última década", de autoria de Bernadete Gatti. O artigo discute os processos de educação continuada e sua implementação por meio das políticas públicas em todo o país. Percebe-se, nas palavras de Gatti (2008), que há uma multiplicidade de formas, modalidades e variados tipos de formação para professores de diversos níveis de ensino, que surgiram, fundamentalmente, para cumprimento da legislação educacional.

Evidencia-se, desse modo, um desvio do foco de educação continuada para uma "compensação" da formação inicial dos professores atuantes nas escolas públicas. Refletindo sobre a realidade educacional brasileira, Gatti (2008, p. 37) assevera que "temos um campo da educação continuada que não habilita para função especializada, ficando apenas a graduação como delimitadora para esse exercício, sem maiores aprofundamentos". Portanto, não há nenhum tipo de exigência em relação ao perfil profissional do formador, mais precisamente sobre a necessidade de formação pedagógica específica para sua atuação.

A profissionalização e a profissionalidade do formador

Altet (2003) discute a profissionalização e a profissionalidade dos formadores de formadores que atuam em formação continuada pela pesquisa realizada por meio da Academia de Nantes (Genebra-Suíça), com 117 formadores da Mission Académique de Formation des Personnels de l'Education Nationale (MAFPEN).

A autora traz uma investigação que visa compreender como a formação e o desenvolvimento do formador de professor acontecem mediante a dupla identidade do formador: ser professor é ser formador de professor. Sobre a profissionalidade, Altet (2003) a define como especificidades do profissional ligadas muito mais às competências das pessoas, às suas capacidades de utilizá-las nas situações de trabalho, no cumprimento de tarefas que estão voltadas mais aos saberes especializados da profissão, à sua identidade profissional. No processo de constituição do professor como formador, discussões acerca da profissionalidade e da profissionalização desses formadores se fazem necessárias. No Brasil, o termo foi introduzido a partir da influência francesa (ALTET, PAQUAY, PERRENOUD, 2003; BOING & LUDKE, 2004), segundo a qual a noção de profissionalidade está associada ao conceito de competências.

Segundo Perrenoud (2001), as competências se caracterizam não apenas pelo domínio de conhecimentos diversos, mas também por esquemas de percepção, de análise, de decisão, de planejamento, de avaliação, que permitem mobilizar conhecimentos em uma determinada situação. Altet (2003) argumenta que a especificidade da profissão de formador perpassa pela diferenciação entre os dois ofícios, o de professor e o de formador, uma vez que os formadores insistem em uma ruptura necessária da postura de professor, por compreenderem que o distanciamento acrescido de questionamentos modifica sua ação em campo. Assim, defendemos que o professor é o ser social da práxis. Cabe destacar que não

existe uma profissionalização específica do formador de profissional educador de adultos no Brasil. Entretanto, no caso do formador de professores,

> [...] surge um processo de profissionalização do ofício de professor e da formação de professores e que este se encontra no nível de um princípio de profissionalização de formadores de professores, no sentido da evolução da profissionalidade (ALTET, PAQUAY, PERRENOUD, 2003, p. 78).

Em nosso entendimento, a profissionalização é necessária à profissão docente, mas não nos moldes que a desvalorize. A profissão de professor possui características próprias. A profissionalidade engloba não só a atuação em sala de aula, mas também a ação docente em todos os espaços pedagógicos da escola: relacionais, ideológicos, políticos, culturais, espaços que envolvem não apenas os alunos, mas toda a comunidade escolar. É esse o entendimento que adotamos nesse trabalho: a profissionalidade refere-se à ação pedagógica escolar do professor e abrange as relações interpessoais e os conhecimentos acadêmicos, práticos e tácitos, adquiridos antes e durante a atividade profissional.

Perfil traçado por Altet

As legislações nacionais indicam que a profissionalização do educador está intimamente relacionada à sua formação, inicial e continuada, fazendo crer que o caminho para a profissionalização está pautado em um tripé: formação, participação e experiência, ou seja, pressupondo a reunião de requisitos passados e presentes. Por outro lado, ao mesmo tempo em que indicam quem é o profissional da educação, deixam a desejar quando têm que, especificamente, determinar em quais aspectos o profissional passará a ser valorizado a partir da aquisição dessa formação. Perrenoud (2003 *apud* Oliveira, 2007) define a profissionalização sob dois pontos de vista: o primeiro denominado estático, como sendo o grau em que um ofício manifesta as características de uma profissão; e o segundo seria um movimento dinâmico porque expressa o grau de avanço da transformação estrutural de um ofício, no sentido de uma profissão. Para Altet (2003), a construção da profissionalidade de formador faz-se pela "experiência", por autoformação e conformação.

Dessa forma, a autora salienta que emergem três perfis de formadores, ou seja, três diretrizes principais que possibilitam identificar qual é o perfil assumido pelo formador: verificar se é um especialista; verificar se é um formador polivalente com perfil ampliado; e

verificar se é um formador agente de mudanças. Altet (2003 *apud* Perrenoud, 2003), sobre uma profissionalização específica de formadores de professores, apresenta o diagrama:

Figura 1 - Diagrama Perfil do Formador

Fonte: Diagrama Altet (2003 apud, Perrenoud, 2003).

Os dados levantados na investigação apontaram que a maioria dos formadores de professores atua em sua área. Constituem aquilo que, na formação de professores Altet (2003) chama de formadores disciplinares centrados na disciplina ensinada. São formadores que asseguram formações relacionadas com a disciplina que ensinam, ou seja, professores da graduação recrutada para atuar na formação continuada, por sua especialização. Os formadores disciplinares primam pela predominância da disciplina, centrados no aperfeiçoamento dos profissionais educadores em uma disciplina ensinada. Portanto, no caso da Rede Municipal de Juiz de Fora, o que predomina são os Especialistas da Prática Docente em suas áreas de conhecimento e não formadores mistos.

Desenvolvendo a investigação

Fez-se indispensável realizar uma análise dos cursos ofertados aos professores que atuaram na rede municipal no ano de 2016, bem como, saber quem eram os docentes formadores que ministraram as atividades indicadas na programação disponível no site do Centro de Formação do Professor, da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE/JF). Todavia, observamos a escassez de informações de domínio público para subsidiar este trabalho, pois no que se refere à questão de formação continuada, somente a Programação dos cursos encontrava-se publicizada. O estudo exploratório da Programação de 2016 dos cursos

possibilitou-nos evidenciar que a SE/JF ofereceu aos profissionais da rede (escolas municipais, creches públicas e conveniadas) 32 (trinta e dois) cursos relacionados aos eixos:

> Eixo I – Currículo e Práticas Pedagógicas, 28 cursos, sendo 1 parceria.
> Eixo II – Gestão da Escola, 2 cursos.
> Eixo III – Encontros de Formações Complementares, 2 cursos.
> Eixo IV – Projetos artístico-culturais, Intercâmbios e Seminários, 7 (projetos artísticos culturais e reuniões com os gestores, supervisores e coordenadores das escolas e creches públicas e conveniadas).
> Eixo V – Propostas de apoio às escolas, 3 cursos. (JUIZ DE FORA, 2016).

Na programação disponível havia uma indicação de quem ministraria o curso ou oficina, e quando não se apresentava o nome do formador, tínhamos a indicação de que seria a Equipe SE ou Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (DPPF/SE). Contudo, não existia referência sobre quem se responsabilizaria por mediar os projetos culturais, nem as reuniões. Em consonância com as pesquisas bibliográficas, após a leitura do diagnóstico da Formação de Professores do Observatório do PNE, e da Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024, a meta 15 (quinze) e suas 13 (treze) estratégias que visam que todos os docentes em atuação apresentem curso superior completo, realizamos uma verificação naquele Observatório e os dados encontrados foram promissores. Com relação à meta 15, Formação de Professores, em 2016, 77,5% dos professores da educação básica em atuação possuíam curso superior.

Assim sendo, constatamos que as informações encontradas na Plataforma Lattes validam o exposto pelo Observatório Nacional do PNE e trazem respostas às indagações iniciais no sentido de identificar quem é este que nos forma, e averiguar qual a trajetória formativa desse sujeito. Destacamos, também, que todos os formadores possuem graduação e especialização. Diante de tais constatações, sentindo necessidade de mais informações a respeito do impacto das ações no trabalho dos formadores, produzimos um questionário e o enviamos aos 21 Formadores para, posteriormente, selecionarmos os participantes das entrevistas. Cabe destacar que recebemos 15 respostas de formadores. O questionário foi criado por meio do Formulário Google Docs e enviado no dia 02/10/2017, com prazo estabelecido para resposta até 15/10/2017, acompanhado do Termo de Livre Consentimento Esclarecido, explicitando a natureza de colaboração voluntária na referida pesquisa.

Visando uma melhor elucidação dos fatos, no desenvolvimento da pesquisa, utilizamos a entrevista narrativa a fim de conhecer, ouvir e analisar as opiniões dos Professores Formadores sobre como se definem como formadores de professores e de que

forma trabalham para o seu desenvolvimento profissional. As entrevistas narrativas se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade de aspectos específicos, a partir dos quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado, como as entrecruzadas no contexto situacional. Os entrevistados selecionados para a entrevista narrativa foram formadores que atuavam por 1 ano, por 5 anos, por 10 anos, por 15 anos e por mais de 20 anos. Esse tipo de entrevista visa encorajar e estimular o sujeito entrevistado (informante) a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. O estudo qualitativo, por meio das narrativas, permite capturar as tensões do campo, de maneira que as ressonâncias e dissonâncias de sentidos que emergem pelas falas sejam problematizadas a partir do encadeamento das falas que constitui a trama em que relatos biográficos e fatos vivenciados se entrelaçam. No caminho teórico-metodológico trilhado no desenvolvimento desta pesquisa, realizamos estudos bibliográficos com o propósito de aprofundar os conhecimentos necessários à realização da investigação; procedemos a uma análise da programação dos cursos ofertados; e o levantamento da formação dos formadores na plataforma Lattes, contrastando com as informações obtidas no Site do Observatório Nacional do PNE.

Tocante ao tempo de serviço, a maioria atua na educação há pelo menos 10 anos e com relação ao trabalho como formador de professor na Secretaria de Educação de Juiz de Fora, havia formador atuando por 1 ano, 20 anos e por 24 anos na rede municipal. Se considerarmos o fato de que com 25 anos o indivíduo estaria apto a se aposentar, este é um dado relevante, ou seja, o formador de professor passou parte de sua vida profissional nessa área de atuação e nesse local, conforme informado. Assim, segundo Vaillant e Marcelo (2012), para o currículo formativo, as práticas de ensino continuam sendo o elemento mais valorizado, inserindo-se como conteúdo das práticas formativas dos professores. O percentual de efetivos é interessante, mas há também formadores contratados atuando, e isto revela equidade, ou seja, a rede oferece oportunidade aos profissionais independentemente da sua condição, valorizando tanto efetivos quanto contratados. Quando indagados sobre como chegaram à formação, alguns salientaram que foram convidados para tal trabalho, ou seja, não há um critério estabelecido. Referendando por Altet (2003), a construção da profissionalidade de formador faz-se pela "experiência", por autoformação e coformação.

A profissionalidade construída como um "saber fazer" da profissão docente abarca elementos geradores de especificidades (ROLDÃO, 2007), que distinguem o profissional docente dos demais profissionais. Dessa forma, a profissionalidade do professor é

o principal fator de sua profissionalização. Analisando as dificuldades relatadas, estas se referem, principalmente, ao pouco tempo para planejamento e estudos; à falta de incentivo; ao desinteresse por parte dos alunos; e à falta de cursos que oportunizem reflexões sobre o trabalho do professor/formador. Com relação ao tempo para planejamento dos cursos, as respostas foram negativas, deixando transparecer que o trabalho de formação extrapola os momentos permitidos para o planejamento, sendo realizado, por vezes, em outros locais como a própria casa.

Detalhes como falta de equipamentos e recursos tecnológicos são considerados necessários para um bom planejamento e menos perda de tempo. Mesmo considerando o aumento da demanda de trabalho, muitos relatam que ser formador contribui para o aperfeiçoamento da sua prática profissional, fato que se fortalece diante dos saberes e das experiências adquiridos no contexto da Formação Continuada. Com relação à construção da proposta de curso, os entrevistados relatam que ela é construída de acordo com as necessidades dos professores e, às vezes, feita coletivamente ou em duplas, e todos participam da elaboração. Um formador sugeriu o lançamento de um edital de proposta de cursos para aproveitar a diversidade de recursos humanos existentes, o que contribuiria, sobremaneira, para diversificar e atualizar os temas da Formação Continuada ofertada. Os entrevistados destacam como características fundamentais para ser um formador: ter conhecimento; manter o diálogo; refletir sua prática; pesquisar sempre; estudar; e se atualizar. Percebe-se o confronto com a prática real desses professores-alunos. Os Professores Formadores evidenciaram contradição quando olham seus pares como alunos. “O Professor é visto como um aluno do Formador”, isso ressalta os desafios no aprender com o exercício de assumir-se como eterno aprendiz.

Considerações finais

Os resultados obtidos por meio da revisão de literatura, da exploração dos documentos oficiais e do questionário demonstram, no tocante à formação de professores formadores, que as mudanças nas relações de produção remetem o trabalho docente a uma situação de permanente continuidade.

Todos os professores possuem Graduação e Pós-graduação, alguns possuem Mestrado e outros Doutorado. Essa percepção nos induz à conclusão de que este profissional da educação está em estado permanente de formação, na busca constante do conhecimento

por meio dos processos que dão suporte à sua prática pedagógica e social. Demarcam-se duas dimensões da precarização: a primeira é relativa à ausência ou redução de direitos e garantias de trabalho, e a segunda relaciona-se à qualidade no exercício da atividade. Ilustrativo de tal realidade são as condições de trabalho em que estão submetidos os professores formadores, ao mesmo tempo em que são revelados os desafios da atuação destes na formação continuada. Os obstáculos são de toda ordem: falta de material didático e de equipamentos, intensificação do trabalho e desvalorização desses profissionais.

A dimensão coletiva da experiência é evidenciada por meio da socialização e na potencialidade de desencadear novas experiências em outras pessoas. Percebe-se nas falas que não há valorização em termos financeiros ou em condições de trabalho e a maioria dos formadores de professores desenvolve seu trabalho apenas com o afastamento parcial da sala de aula. Outro fator que acaba por separar o formador de professores da atividade formativa é o acúmulo de tarefas e funções que assumem no âmbito da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE/JF). Assim sendo, não acabam trabalhando exclusivamente com a formação continuada docente, posto que adquirem outras tarefas muito diversificadas e prestam serviços à SE/JF, que em muito se distanciam de sua função de formador. Desse modo, mesmo nos casos de afastamento integral da sala de aula, os formadores acabam por não se dedicarem exclusivamente à formação.

Após anos da existência dessa figura na rede municipal, eles têm a especificidade de sua função reconhecida, mas não desenvolveram a profissionalidade ligada a ela. Embora exista o reconhecimento da importância do trabalho desempenhado pelo formador de professor, tanto por parte da equipe provedora da formação continuada municipal, quanto pelos próprios formadores, não há de fato uma efetiva valorização desse trabalho. O profissional professor é também uma pessoa em relação e evolução, em que o saber da experiência lhe pode conferir maior autonomia profissional, juntamente com outras competências que viabilizam a sua profissão.

Apesar da identificação das funções desempenhadas pelos formadores de professores, no sentido de auxiliar e possibilitar a formação docente, não nos parece possível afirmar que “eles” tenham desenvolvido uma identidade profissional como Formadores de Professores. Alguns não se reconhecem profissionalmente como tal, mas sim como professores que exercem funções ligadas à formação docente. Torna-se claro que os vocábulos “formação” e “profissionalidade” estão intimamente imbricados e se complementam na relação que perfaz todo o trabalho do professor formador. Sacristán (1999)

salienta que a essência da profissionalidade docente reside na relação dialética entre tudo o que a prática pode difundir e as múltiplas determinações provenientes dos diferentes contextos práticos em que participa. Nóvoa (2009) elucida, ainda, que a formação de professores deve passar para 'dentro' da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens. Consequentemente, não existe uma profissionalização específica do formador de profissional educador de adultos no Brasil.

A gestão da Secretaria de Educação de Juiz de Fora determina, de forma bastante expressiva, a dinâmica da formação dos professores da rede municipal de ensino, por meio do número de formadores; da linha teórico-epistemológica da formação; da manutenção, ou não, das condições de trabalho na própria Secretaria e nas escolas; na liberação, ou não, dos professores em seus horários de trabalho. Rodrigues (2015, p. 24) ensina que "a eficiência das políticas públicas depende do grau de eficiência da gestão" que implica a qualidade dos gestores para exercer seu ofício público e um ambiente de atuação "que favoreça a governança democrática e responsabilização política" (RODRIGUES, 2015, p. 24). E sugere que para que as ações surtam um efeito positivo, é preciso que os atores políticos sejam capazes de diagnosticar e analisar "a realidade social, econômica e política em que vivem, mas também para interagir e negociar de forma democrática com os diferentes atores envolvidos no processo" (RODRIGUES, 2015, p. 25).

Nesse sentido, metaforicamente, pode-se dizer que os professores estão no jogo, mas não sabem mover as peças do "tabuleiro" a seu favor. Assim, a construção da identidade profissional docente e a profissionalização da docência devem ser objetivo e reivindicação do grupo de professores, tendo em vista que qualquer processo de profissionalização passa por decisões. Os resultados indicam que investigar os saberes dos Professores Formadores como objeto de pesquisa é uma tarefa urgente e importante, pois precisamos conhecer melhor o nosso próprio trabalho, de formadores de futuros professores, para poder aperfeiçoá-lo.

Referências

ALTET, Marguerite; PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe (orgs.) *A Profissionalização dos Formadores de Professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 21-40.

ALTET, Marguerite. Qual (quais) profissionalidade(s) dos formadores em formação contínua? Por um perfil poliidentitário. *In*: ALTER, Marguerite; PAQUAY, Léopold;

PERRENOUD, Phillipe (Orgs). *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php?journal=cp&page=article&op=view&path%5B%5D=50&path%5B%5D=65. Acesso em: 5 jul. 2014.

BEILLEROT, J. *La Formacion de Formadores*: entre la teoria y la práctica. Buenos Aires-Argentina: Ediciones Novedades Educativas, 1996.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9394, de 20 dezembro de 1966. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: jul. 2014.

CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. S. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. In: ANDRÉ, M. (org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998).* Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006.

GASTALDI, Maria Virginia. Um olhar para a formação de formadores na formação continuada da Educação Infantil. *In*: *Vera Revista acadêmica de Educação*. ISE Vera Cruz. v. 3, n. 1, São Paulo, 2013, p. 85-96.

GATTI, B. A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor X academia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 81, p. 70-74, maio 1992.

_____. (Org.). *Construindo caminhos para o sucesso escolar*. Brasília: UNESCO, INEP, MEC, CONSED, UNDIME, 2008.

GATTI, B. A.; SÁ BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. *In*: GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord). *Professores do Brasil*: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A., SÁ BARRETO, E. S. *Professores do Brasil*: impasses e desafios. Brasília: UNESCO. Representações do Brasil. set/2009. Disponível em: www.unesco.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf. Acesso em: 12 ago. 2011.

GARCÍA, M. *Formação de professores*: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M. W; KONDER, Leandro. *Walter Benjamin*: o marxismo da melancolia. 2ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento*: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, Hucitec-Abrasco, 1992.

MATSUOKA, Silvia. Para uma política de formação Continuada: a formação do professor formador de professor. In: *XVI END MINAYO IPE*: Didática e prática de ensino compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade. Campinas - SP, 2012. Disponível em: https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/16211/1/Silvia%20Matsuoka%20de%20Oliveira.pdf. Acesso em: 27 abr. 2015.

MORAIS, A. G.; MANDARINO, M. C. F. O pró-letramento e suas estratégias de formação continuada de professores. *In*: MEC. *Salto para o Futuro*: Formação Continuada na Perspectiva do Pró-Letramento. Boletim 21, p. 3-14, nov. 2007.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. *In*: Nóvoa, Antônio. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*: perspectivas sociológicas. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993.

_____. *A prática reflexiva do oficio de Professor*: Profissionalização e razão pedagógicas. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

RODRIGUES, M. M. A. *Políticas públicas*. SP: Publifolha, 2015.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*. v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SACRISTÁN, G. *Poderes instáveis da educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação de Juiz de Fora. *Programação 2016 – Centro de Formação do Professor.* Juiz de Fora, 2016.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. *Ensinando a ensinar*: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VAILLANT, D. *Formação de formadores:* estado da prática. Documento do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe – PREAL, n. 25, out., 2003.

YIN. R. K. *Estudo de caso*: planejamento e métodos. 3. ed., Porto Alegre: Bookmn, 2005.

Formation of the teacher trainer in the context of the ongoing training of the municipal network of Juiz de Fora in the year 2016

Abstract
The present work has as a guiding axis the Continued Formation of Teachers and as object of study the Teaching Trainers who acted in the courses offered by the Education Department of Juiz de Fora / MG, in the year 2016. The general objective of this study is to problematize the process professional development of the Teachers of the Education Department of Juiz de Fora. They are presented as specific objectives: to characterize who is this who forms us; to ascertain the formative trajectory of this subject; identify the characteristics of teacher training and professionalism; verify how the Professionalism of the Trainer Teacher is constituted; analyzing and understanding the opinions of the Teacher Trainers on how they define themselves as teacher trainers and how they work for their professional development; to elaborate a synthesis in order to contribute to the understanding of the needs and challenges, the dilemmas and the achievements that permeate the work of the trainer in the different spaces of continuous formation of teachers, as well as to provoke new motivations for other researches. The theoretical references were sought in Bourdoncle, Sacristán (1999), Paquay (2003) to discuss profession and teaching professionalism, and in Jobert, Perrenoud and Altet (2003) to discuss professionalization. We used the qualitative-quantitative approach from a case study perspective, having as data collection instruments the bibliographic review, the documentary analysis, the questionnaire and the narrative interview. The research pointed out that Teacher Trainers do not recognize themselves as Trainers and neither do they collectively claim better conditions for their professional performance. They appear to be distant from the movement that Altet, Paquay and Perrenoud (2003) have called the professionalization of teacher trainers. There is, in fact, no real appreciation of this work. Metaphorically, Teacher Trainers are in the Game, but, they do not know how to move the parts of the Board in their favor.

Keywords: teacher trainers; professionalization; continuing education.