
O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO FORMADOR DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CENTRO DE FORMAÇÃO DE MATO GROSSO

Sílvia Matsuoka¹Marli André²

Resumo

O texto apresenta dados de uma pesquisa que investigou o desenvolvimento profissional de Professores Formadores que atuam no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapro) de Mato Grosso, responsáveis pela implementação da formação continuada nas escolas. Os procedimentos metodológicos incluíram um survey com todos os professores formadores (PF), grupo focal com cinco PFs, e observação sistemática da atuação de um PF. O referencial teórico se baseou nos estudos de autores como Carlos Marcelo (1992; 1996; 1999; 2009), Jacky Beillerot (1996) e Marguerite Altet (2003). A análise se centrou na relação entre o Professor Formador e as suas funções, tanto as prescritas pela Política de Formação, quanto as determinadas pelas necessidades formativas dos professores na escola, por entender que essa relação orienta o desenvolvimento da profissionalidade desse novo ator educacional.

Palavras-chave: Formação Continuada; Formação de Formador; Desenvolvimento Profissional

¹Professora Formadora de Língua Portuguesa, doutora em Educação: Psicologia da Educação (PUC-SP), Professora formadora do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapro) de Rondonópolis-MT. Endereço: Rua Antônio A. Ribeiro, 169, Rondonópolis-MT, Brasil. E-mail: siluoka@hotmail.com.

² Ph.D em educação, professora da PUC SP, coordenadora do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores da PUC SP. Rua Paso da Pátria, 1407, ap 61, BL 01, CEP 05085-000, São Paulo, SP, Brasil. E-mail marliandre@pucsp.br

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa que focalizou o desenvolvimento profissional de Professores Formadores dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapro) de Mato Grosso. Assume-se com Marcelo (2009, p.11) a concepção de “desenvolvimento profissional como um processo que vai se construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional”.

Os Professores Formadores são profissionais que surgiram no campo educacional com a reforma nos modelos de formação de professores, por meio de iniciativas impulsionadas pelos baixos índices de aprendizagens dos alunos.

O estado de Mato Grosso iniciou uma reforma ainda da década de 1990, adotando o modelo de formação continuada que considera a escola como *lócus* de formação dos profissionais da educação, conforme a classificação apresentada no relatório de pesquisa de Davis, Nunes e Almeida (2011) sobre a formação continuada em estados e municípios brasileiros. Essa proposta, no estado do Mato Grosso visava propiciar um apoio à escola e aos professores, por meio de Centros de Formação e de formadores de professores.

Os profissionais que atuam na formação continuada são identificados como Professores Formadores (PF) e estão vinculados ao Cefapro, que foi instituído pelo decreto nº 2.007/1997 e regulamentado pela Lei 8.405 de 27 de dezembro de 2005. Os PFs são responsáveis pela implementação da Política Pública de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica do estado, que se desenvolve na escola, por meio de projetos de formação, elaborados pelo coletivo da escola, em um espaço formativo denominado Projeto Sala do Educador.

Exercendo a função de formadora de professores em um desses centros, e vivenciando os dilemas e contradições que o exercício da função demanda, surgiu o interesse em realizar a presente pesquisa. O problema central que orientou esta investigação teve origem tanto na vivência da pesquisadora como formadora, como nas manifestações de outros colegas formadores sobre a falta de preparo para atuar como formador. Para candidatar-se à função é exigida apenas a experiência de magistério. No entanto, para atuar como formador, são necessárias competências específicas, o que provoca impasses tanto para os profissionais, diante das funções estabelecidas pela legislação do Cefrapo, quanto para as escolas que

esperam receber orientação desses profissionais. Daí surgiram algumas questões: Que formação recebe o professor formador para exercer sua função, seja na formação inicial, seja na continuada? Existe alguma formação específica para preparar um professor a ser formador, o qual sempre atuou na educação básica como professor?

Com base nesses questionamentos foi delineado o objetivo geral de investigar o processo de desenvolvimento profissional dos professores formadores do Cefapro-MT, ao atuarem como principiantes na orientação da formação continuada, em serviço, das escolas.

2 METODOLOGIA

A abordagem qualitativa foi adotada por propiciar maior flexibilidade à investigação (GATTI e ANDRÉ, 2010), por referir-se ao ponto de vista dos formadores, ou ao sentido atribuído à sua função, e por possibilitar que sejam contempladas as múltiplas facetas envolvidas na função de formador.

Os procedimentos metodológicos incluíram análise de documentos oficiais, relatórios dos formadores e memoriais de quatro formadores. Além disso, foi utilizado um *survey*, que teve como instrumento um questionário, composto por trinta e cinco questões, distribuído a todos os formadores dos quinze Cefapros, do estado do Mato Grosso, a fim de obter informações sobre características, opiniões e ações dos formadores. O questionário foi aplicado durante encontro anual dos centros em Cuiabá-MT, em que se reúnem todos os formadores dos Cefrapos para uma formação e orientação do trabalho pela Secretaria de Educação. Dos 150 professores formadores, presentes no encontro, foram devolvidos 120. A maioria dos questionários não devolvidos se referiam a professores formadores iniciantes, que disseram não ter conseguido responder as questões, porque não tinham tempo suficiente de experiência. Além desse levantamento de opiniões, foi realizado um grupo focal, com cinco PFs de um dos CEFAPROS. O grupo foi composto por seis professores formadores (PFs) que aceitaram participar de um momento coletivo de diálogo sobre o processo de desenvolvimento profissional que ora vivenciavam, e sobre como trabalhavam sua autoformação. A técnica de grupo focal foi fundamentada em Gatti (2012).

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato

MATSUOKA, S.; ANDRÉ, M.

de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros. (GATTI, 2012, p. 11).

Outros procedimentos de produção de dados para a investigação dos movimentos formativos do PF do Cefapro foram: os relatórios dos formadores sobre o acompanhamento do Projeto da Sala do Educador (PSE) e memoriais dos formadores. Os PFs elaboram relatórios conhecidos como devolutivas às escolas que acompanham, que versam sobre a avaliação do Projeto Sala do Educador (PSE), uma vez que somente após a avaliação do projeto pelo professor formador responsável, a formação continuada pode ser iniciada na escola. Oito professores formadores foram convidados a produzirem seus memoriais a partir do momento em que escolheram ser formadores do Cefapro. Dentre estes, somente quatro entregaram seus textos. O critério para o convite aos PFs para produzirem seus memoriais foi a manifestação frequente deles a respeito de suas atuais funções, ou seja, a manifestação de suas inquietações diante das descobertas de suas necessidades formativas. Os memoriais de formação foram produzidos por PFs de área de conhecimento diferentes: Linguagens (2), Ciências da Natureza (1) e Educação do Campo (1).

Foi realizada ainda entrevista com gestores da Superintendência de Formação, órgão responsável pelos Cefapros, e trinta e duas horas de observação sistemática do desempenho de uma PF(A), no acompanhamento do Projeto Sala do Educador de uma escola (EE).

O foco da análise foi a relação que o PF estabelece com suas funções: as que derivam do texto que documenta a política de formação, intitulado Política Pública de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica (MATO GROSSO, 2010), publicado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC-MT, e as que advêm das necessidades formativas dos professores da escola. A relação do PF com suas funções orienta seu desenvolvimento profissional, bem como a constituição de sua profissionalidade e de sua identidade.

Como o volume de dados produzidos foi grande, neste texto serão explorados apenas dois eixos de análise: a relação entre o PF e a política de formação e a relação entre o PF e a escola.

O método para o tratamento dos dados qualitativos foi o que propõe André (1983), a “análise de prosa”, que a autora considera uma forma de investigação do significado dos

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO FORMADOR DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
NO CENTRO DE FORMAÇÃO DE MATO GROSSO

dados qualitativos, um meio de analisar mensagens dos textos, intencionais e não-intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias. André (1983, p.67) sugere que na análise do conteúdo dos textos tópicos e temas sejam gerados com base nos dados e em sua contextualização, ainda que estes possam ser reformulados no decorrer da investigação, caso haja necessidade. Esclarece que tópico pode ser tratado como um assunto, enquanto o tema é uma ideia. A autora afirma que a subjetividade e a intuição estão presentes nesse processo de localização de informações relevantes e singulares em meio a uma imensa quantidade de dados, característica da pesquisa qualitativa e que a validade desse procedimento se encontra, normalmente, em técnicas como a “credibilidade dos dados por parte dos informantes, a corroboração das inferências por outros juízes e a triangulação” (p.68). Neste estudo, a análise de prosa se ajusta ao tratamento necessário aos dados, uma vez que amplia a capacidade do pesquisador de trabalhar com diferentes instrumentos de coleta de dados, inclui as informações implícitas e considera a subjetividade e a intuição como parte integrante da análise, tomando medidas para controlá-las.

3 O PROFESSOR FORMADOR E A POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

De acordo com a Política Pública de Formação Continuada dos Profissionais da Educação de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2010), a formação continuada dos professores e funcionários das escolas estaduais deve ocorrer em serviço, na escola, dentro da jornada de trabalho de 30h/semanais. Para isso, os profissionais da escola possuem 1/3 de sua jornada para planejamento coletivo e formação profissional.

A formação dos professores na escola se desenvolve por meio de um projeto que deve ser elaborado coletivamente e deve contemplar as necessidades formativas dos participantes quanto à prática pedagógica. Esse momento é denominado Projeto Sala do Educador, com carga horária anual de 80h, sendo 4h por semana.

As funções do PF do Cefapro, segundo o documento da política de formação, são:

- diagnosticar necessidades, apoiar e propor ações formativas junto às escolas da rede pública de ensino;
- elaborar, acompanhar e avaliar o projeto de formação continuada nas escolas, contribuindo para o desenvolvimento dos profissionais que nela atuam;
- estimular, divulgar e realizar ações inovadoras, através da troca de experiências, da reflexão e pesquisa sobre a própria realidade educativa;

- diagnosticar as necessidades e propor projetos de áreas específicas, visando à qualidade do ensino e da aprendizagem;
- responder as necessidades de melhorar os projetos formativos nas escolas e co-responsabilizar todos os envolvidos nesse processo;
- disseminar as políticas públicas nacionais e estaduais de formação inicial e continuada em todo o território mato grossense;
- mediar as necessidades formativas e as políticas oficiais, fortalecendo e dinamizando a rede de formação. (MATO GROSSO, 2010 p.21)

As funções a serem exercidas pelo formador delineiam seu perfil profissional, que se diferencia do perfil do professor. Segundo Beillerot (1996) e Vaillant (2003), o “formador de formador” somente ganha uma caracterização educacional quando articulado à formação do adulto, aspecto distintivo do papel formador do professor da educação básica, que está voltado para crianças e jovens. Beillerot (id., p.76) esclarece ainda que os formadores não são nem teóricos, nem práticos, “somente mediadores a serviço de situações de aprendizagem”.

Altet (2003, p.63) complementa as contribuições de Beillerot ao destacar as três mais relevantes capacidades – ou funções- do formador de professor: ajudar o professor da escola a “construir suas competências profissionais”, “acompanhar/favorecer a análise das práticas docentes” e “saber dominar a engenharia de formação de adultos”.

As competências citadas por Altet (id.) a serem exercidas pelo formador de professor se assemelham às regulamentadas pelo Cefapro, contudo, o documento da política de formação não menciona que saberes são necessários para o formador desempenhar as funções prescritas. O que se sabe é que os saberes mobilizados e constituídos na formação inicial não são suficientes para que o formador exerça a função mediadora mencionada por Beillerot (1996)..

Mireille Snoeckx (2003, p.31) declara que a complexidade da figura do formador de professor se estabelece pela correspondência entre as competências do formador e as do professor da escola. Para esta autora, as competências “parecem calcar-se umas nas outras” e “funcionam como em eco”. Snoeckx indica a existência de uma ambiguidade na dupla perspectiva de ação e reflexão do formador, por ele trabalhar com adultos, e, ao mesmo tempo, o conteúdo da formação, as ações analisadas e os procedimentos a serem adotados são destinados ao público infantil. Snoeckx (id.) argumenta que essa dupla articulação oculta a especificidade da profissão do formador de professor. Ela também enfatiza que a principal diferença entre o formador e o professor da escola reside no fato de que o primeiro se dirige a um público adulto.

Vaillant e Marcelo (s/d) também afirmam que os saberes do formador de professor estão centrados nos fatores que caracterizam a aprendizagem do adulto. Os autores advertem que “a

aprendizagem do adulto não deve ser entendida como um mero fenômeno isolado, senão basicamente, como uma experiência que ocorre em interação com um contexto ou ambiente com o qual o indivíduo se vincula ativamente” (p.24).

Os formadores constroem seus saberes na interface entre seus conhecimentos pessoais e as informações da situação de formação, o que vai constituindo sua experiência e sua identidade profissional.

Snoeckx (2003) descreve o contexto da formação dos formadores da seguinte maneira

A formação efetua-se no local de trabalho, à mercê das possibilidades e das urgências. Os novos formadores são rapidamente integrados às ações de formação, pois as tarefas são cada vez mais numerosas, as demandas da instituição cada vez mais prementes e o pessoal cada vez mais restrito. A operacionalização é necessária. Caricaturando, o formador é um autodidata em potencial e em aceleração. (SNOECKX, 2003, p.31)

A especialização do formador não pode ser certificada, afirma Snoeckx (id.), porque constrói sua competência na prática.

Ao relacionarmos a profissão do formador e a de professor, compreendemos que a profissionalidade, para ambos, é “um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores” (ANDRÉ e ALMEIDA, 2010, p.79) que compõem a competência desses profissionais, ou como declara Roldão (2007), é um “saber-fazer” da profissão que abarca elementos geradores de especificidades.

O saber-fazer do formador se distingue daquele do professor, por isso, Altet (2003, p. 67) reivindica a “emergência de uma profissionalidade específica de formador”.

Dessa forma, a relação entre o PF do Cefapro e a Política Pública de Formação Continuada está regulamentada nas funções que o documento estabelece para esse profissional. Tais funções podem ser comparadas com os modelos de desenvolvimento profissional organizados por Marcelo (1999), ou seja:

a) Autônomo – o PF necessita de autoformação constante, buscar conhecimentos teóricos que subsidiem o desempenho de suas funções (acompanhar, orientar e avaliar o Projeto Sala do Educador e oferecer grupo de estudos);

b) Baseado na observação e supervisão – as funções do PF proporcionam uma posição importante na formação de professores, pois, ao diagnosticar as necessidades formativas dos docentes, consegue diagnosticar suas próprias necessidades formativas, o que ajuda o seu desenvolvimento profissional;

MATSUOKA, S.; ANDRÉ, M.

c) Baseado no desenvolvimento e inovação curricular e formação na escola – a inovação do currículo pela formação continuada dos professores permite ao PF adquirir conhecimentos com relação à prática pedagógica dos professores e realizar intervenções na Sala do Educador ou no Cefapro, exigindo conhecimentos, competências e habilidades a respeito do processo de ensino e de aprendizagem;

d) baseado em cursos e em investigação – diante das necessidades de capacitações dos professores, o PF precisa trabalhar seu desenvolvimento profissional para ministrar cursos e participar de cursos de formação, bem como ter uma postura investigativa sempre, para conseguir diagnosticar, com os professores, quais são suas necessidades buscar caminhos e recursos para auxiliá-los a realizar seu trabalho docente. .

O desenvolvimento profissional do PF do Cefapro acontece concomitantemente à sua prática, uma vez que não é exigido do ingressante uma formação específica na área de formação de professores. A formação do formador é de responsabilidade da Superintendência de Formação (SUIFP) da Seduc-MT, contudo, apesar de ser oferecida aos PFs uma ou duas vezes ao ano, estes não a reconhecem como adequada às suas necessidades formativas, pois 90% dos formadores declararam, no questionário da pesquisa, que a consideram insuficiente. Embora critiquem o tipo de formação oferecida pela SUIFP, os formadores reconhecem que diante da diversidade de suas tarefas, é importante a continuidade da formação.

O modelo de desenvolvimento profissional privilegiado pelos PFs é o autônomo, uma vez que 52% dos formadores admitiram obter seus conhecimentos por meio de leituras de obras referendadas, curso de especialização ou de pós-graduação. Isso comprova o isolamento dos formadores em seu desenvolvimento profissional e a evidência de que é preciso maior intercâmbio entre formadores. Além disso, reforça-se a recomendação de Altet (2003) de que é urgente uma formação direcionada às especificidades do formador de professor.

As respostas dos questionários comprovaram que os saberes específicos a serem adquiridos pelo PFs, são os mesmos apontados por Altet (id.): a aprendizagem do adulto professor (76%) e estratégias mediadoras para a formação profissional docente (57%). Os PFs revelaram suas necessidades formativas ao escolherem tais conteúdos como “conhecimentos a serem adquiridos”, reivindicando uma formação direcionada ao trabalho de formador. Maurice Lamy (2003) declara que o formador tem exigências diferentes das do professor, uma vez que cabe a ele “a formação do adulto professor”, o que o afasta radicalmente de outra vertente profissional: “ensinar alunos”, apesar de haver algumas competências comuns ao formador e ao professor.

4 O PROFESSOR FORMADOR E A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA

A concepção de formação continuada adotada pela política de formação da SEDUC-MT pode ser resumida da seguinte forma

Nessa concepção, os profissionais da educação básica não apenas devem refletir sobre a própria prática educativa, mas fazer críticas e construir suas próprias teorias à medida que refletem, coletivamente, sobre seu ensino e o fazer pedagógico, considerando as condições sociais que influenciam direta ou indiretamente em suas práticas sociais. (MATO GROSSO, 2010, p.13)

A proposta da SEDUC-MT está centrada em uma concepção de profissional que reflete coletivamente sobre sua prática, produz conhecimentos e analisa criticamente as condições que cercam seu trabalho.

A concepção da Política de Formação se fundamenta em uma perspectiva colaborativa, sendo que a cultura docente tradicionalmente é marcada pelo isolamento, como declara Marcelo (1992)

a cultura colaborativa supõe uma aposta para romper o isolamento dos professores mediante a criação de um clima que facilite o trabalho compartilhado e que está fundamentado em um acordo a respeito dos valores e princípios que se há de perseguir pela escola, em uma concepção da escola como o contexto básico para o desenvolvimento profissional. (MARCELO, 1992, p.22)

A perspectiva colaborativa insere um processo de mudança no campo da formação de professores, que impõe ao formador a função de “agente de mudança”. Ser um agente de mudança requer outras competências não previstas pela própria Política de Formação ou mesmo pelo formador.

Esse contexto de mudança reforça a necessidade de interação entre formador e professor, porque é uma ação que pode desencadear a mudança na formação do professor. A ação para a perspectiva colaborativa na formação continuada do professor evidencia a mediação como requisito básico para o desenvolvimento profissional do PF do Cefapro.

Pelo projeto de formação continuada elaborado pelo coletivo da escola, materializa-se o primeiro vínculo do PF com a escola, uma vez que este é responsável por autorizar o seu desenvolvimento, bem como acompanhar a realização das atividades formativas, desde o

MATSUOKA, S.; ANDRÉ, M.

diagnóstico da prática pedagógica, a análise das possibilidades de ação e até possíveis intervenções feitas pelos próprios professores, que são referências bases para a elaboração do projeto de formação da unidade escolar.

As interações entre equipe gestora e o formador ocorrem pela visita deste à escola durante a formação dos professores, semanalmente, ou por meio de solicitação dos professores para atender a uma capacitação específica na área de conhecimento, ou ainda por meio de mídia eletrônica para orientações.

Dessa forma, a relação entre formador e escola deixa claro que o desenvolvimento profissional do PF do Cefapro não se desencadeia somente pelas funções determinadas pela política de formação, mas também pelas demandas formativas das escolas. O formador se constitui tanto na interação com os profissionais da escola e na mediação das situações de aprendizagem do adulto professor, uma vez que essa relação o impulsiona a buscar a sua profissionalidade, quanto nas funções prescritas pela política de formação da Seduc-MT.

A profissionalidade do PF, na escola, passa pelo desafio de mediar a reflexão que o professor deve realizar sobre a própria prática pedagógica, o que transforma o formador, aos olhos dos professores, em um juiz da situação de ensino, e não em um suporte externo. No entanto, a mediação é uma competência importante a ser desenvolvida pelo formador, a fim de que seja concebida pelos professores como um apoio e não como um policiamento.

O suporte externo se dá por meio do acompanhamento e da mediação do formador na realização da formação continuada na escola, o que pode ser analisado pelas sugestões que uma formadora descreve em seu relatório final enviado à escola

- O projeto SE não pode ser tão fragmentada, ou seja, deve organizar momentos para discutir o núcleo comum, que interessa a todos e também por área;
- O projeto SE deve objetivar o compartilhamento e a análise-reflexão-intervenção da prática pedagógica;
- plano do projeto da SE deve ser revisitado com mais frequência, uma vez que surgem muitas demandas que são incluídas;
- Uma avaliação institucional deve ocorrer ao final de cada semestre;
- A avaliação diagnóstica deve ser realizada por todos os professores em sua disciplina e sua(s) turma(s) cotidianamente;
- A avaliação diagnóstica promovida pela unidade escolar deve alcançar somente alguns dados, como o nível de leitura e resolução de problemas e não todas as capacidades de uma só vez;
- Os projetos interdisciplinares devem ocorrer ao longo do ano e não apenas em um momento determinado e sem característica processuais, bem como sem uma avaliação diagnóstica que verifique o avanço qualitativo na capacidade cognitiva dos alunos;
- Cada professor deve investir mais em obter conhecimentos específicos de recursos metodológicos e estratégias de ensino em sua área/disciplina;

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO FORMADOR DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
NO CENTRO DE FORMAÇÃO DE MATO GROSSO

- Ações realizadas isoladamente por alguns professores devem ser revitalizadas para que todos possam incorporar as mesmas atitudes que resolvem melhor os problemas pedagógicos que o desenvolvimento de projetos; (RELATÓRIO – 3/2014, PFA, p.04)

As sugestões da PFA à escola acerca de diversos fatores que repercutem na Sala de Educador demonstram o processo de acompanhamento do projeto de formação na escola, pelo PF do Cefapro, e seu papel na implementação da política de formação. A PFA chama a atenção do coletivo da escola para o objetivo do projeto quanto ao “compartilhamento e a reflexão-análise-intervenção da prática pedagógica”, os “projetos interdisciplinares” e a revitalização de “ações realizadas isoladamente” pelos professores, procurando efetivar a concepção de formação continuada adotada pela política pública de formação da Seduc-MT. O cuidado com a efetivação da política de formação, não a impede de destacar a importância do modelo de autoformação individual do professor quando sugere que “cada professor deve investir mais em obter conhecimentos específicos de recursos metodológicos e estratégias de ensino em sua área/disciplina”.

O PF diante da função de implementação dessa política de formação aceita o duplo desafio que segundo as autoras Davis, Nunes e Almeida (2011, p. 13) estão implícitas na formação continuada dos professores, ao declararem que “as escolas atuais requerem, com urgência, a Formação Continuada de seus professores, como condição *sine qua non* para conseguirem fazer frente aos desafios que a profissão lhes coloca” e o desafio “de tomar a prática da escola e suas necessidades como referência para a formação continuada” (id.,p.78)

Dessa forma evidencia-se a importância do desempenho do PF do Cefapro na implementação da Política Pública de Formação dos Profissionais da Educação Básica do estado de Mato Grosso, por meio do apoio externo que oferece como “agente de mudança” da formação continuada.

5 A TÍTULO DE CONCLUSÃO

O desenvolvimento profissional do PF do Cefapro ocorre em meio ao processo de mudança, ou como Marcelo (1996) declara

Os processos de inovação educativa, investigação, desenvolvimento curricular baseado na escola ou formação em centros requerem tanto apoio interno como a existência de apoio externo que colaborem com os professores na iniciação, desenvolvimento e avaliação do projeto, e *os assessores aparecem como artífices*

destes processos de mudanças e melhorias, e proporcionam a coerência da união entre as concepções teóricas da mudança e a realidade prática da mesma. (MARCELO, 1996, p.30) (grifo meu)

Os formadores trabalham na implementação da Política Pública de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso como assessores, ou como “artífices” do processo de mudança e, ao desempenharem suas funções, buscam proporcionar “coerência” entre a sua profissionalidade e a realidade prática da formação concebida pela política de formação.

Para Gastaldi (2013, p.91), “o formador se constitui como tal na própria ação formativa”, por isso não se pode certificar a formação do PF do Cefapro, no entanto, faz-se necessário que o desenvolvimento profissional do formador seja capaz de propiciar a ele condições de estabelecer as relações entre seus saberes e a multiplicidade de suas funções.

O formador do Cefapro que permanece na profissão o faz, segundo Gastaldi (id.), pela rede solidária que se estabelece entre os próprios formadores, prevalecendo o desejo individual de atender ao chamado às novas profissões e às demandas das escolas. A rede de apoio e trocas constroem espaços que fortalecem a decisão de mudança e transformação do professor em formador de formador.

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHER EDUCATORS OF BASIC EDUCATION TEACHERS IN A TRAINING CENTER IN MATO GROSSO

Abstract

This paper presents data from a study that investigated the professional development of teacher educators who work in the Training Centre for Basic Education Professionals (Cefapro) in the state of Mato Grosso. They are responsible for the implementation of continuing education in schools. The methodological procedures included a survey with all teacher educators (PF), focus group with five PFs and systematic observation of the performance of a PF. The theoretical framework was based on studies of authors such as Carlos Marcelo (1992; 1996; 1999; 2009), Jacky Beillerot (1996) and Marguerite Altet (2003). The analysis focused on the relationship between Teacher educators and their functions, those prescribed by the Training Policy, as well as those determined by the training

needs of teachers in school, understanding that this relationship guides the development of professionalism of this new educational actor.

Keywords: Continuing Education; Teacher Educators Training; Professional Development

DESARROLLO PROFESIONAL DEL FORMADOR DE MAESTROS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN EL CENTRO DE FORMACIÓN DE MATO GROSSO

Resumen

El artículo presenta datos de un estudio que investigó el desarrollo profesional de los formadores que trabajan en el Centro de Formación y Actualización de Profesionales de la Educación Básica (Cefapro) de Mato Grosso, responsables de la formación continua en las escuelas. Los procedimientos metodológicos incluyeron una encuesta con todos los formadores (PF), grupo de discusión con cinco PF y la observación sistemática del trabajo de un PF. El marco teórico se basó en estudios de autores como Carlos Marcelo (1992; 1996; 1999; 2009), Jacky Beillerot (1996) y Marguerite Altet (2003). El análisis se centró en la relación entre el formador y sus funciones, tanto en lo prescrito por la política de formación, cuanto lo determinado por las necesidades de formación de los maestros en la escuela, entendiendo que esta relación orienta el desarrollo profesional de este nuevo actor educativo.

Palabras clave: Educación Continua; Formación del formador; Desarrollo profesional

REFERÊNCIAS

ALTET, Marguerite. Qual(Quais) profissionalidade(s) dos formadores em formação contínua? Por um perfil poliidentitário. In: ALTET, M., PERRENOUD, P.; PAQUAY, L. (e col.). *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2003.

MATSUOKA, S.; ANDRÉ, M.

ANDRÉ, Marli E. D. Afonso. Texto, Contexto e Significados: algumas considerações na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: FCC; São Paulo: n.45, p 66-71, maio 1983.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. e ALMEIDA, P. C. A. A profissionalidade dos professores de licenciatura sob o impacto das reformas educativas e das mudanças no mundo contemporâneo. In: ENS, R. T.; BEHRNS, M. A. *Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*. Curitiba: Champagnat, 2010.

BEILLEROT, Jacky. *La Formacion de formadores: entre la teoria y la práctica*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1996.

DAVIS, C. L., NUNES, M. M. R; ALMEIDA, P. C. A. (Coords.). *Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros*. Relatório elaborado pela Fundação Carlos Chagas, 2011.

GASTALDI, Maria Virgínia. Um olhar para a formação de formadores na formação continuada na educação infantil. *Revista Acadêmica de Educação*, São Paulo: Instituto Vera Cruz, São Paulo, v.3, n.1, p. 85-96, mar. 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GATTI, B.A.; ANDRÉ, M. E.D.A. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (orgs.). *Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LAMY, M. Dispositivos de formação de formadores de professores: para qual profissionalização? In: ALTET, M., PERRENOUD, P.; PAQUAY, L. (e col.). *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2003.

MARCELO, C. Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. *Innovación Educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*. nº 124, Coleção Investigación. Secretaria de Estado de Educación. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Ministério de Educación y Ciencia. Madrid, 1996

_____. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto-Portugal: Editora Porto, 1999. Coleção Ciências da Educação Século XXI.

_____. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação Sísifo*. Lisboa: Fundação Dialnet; Lisboa: Universidade de Ciências de Lisboa. n. 08, p.7-22, jan/abril, 2009.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. *Decreto nº 2.007/1997*, que dispõe sobre a criação de Centros de Formação e Avaliação do Professor. Cuiabá: SEDUC, 1997.

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO FORMADOR DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
NO CENTRO DE FORMAÇÃO DE MATO GROSSO

_____. Secretaria de Educação e Cultura. *Lei no 8.405/2005*, que dispõe sobre a estrutura administrativa e pedagógica dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso. Cuiabá: SEDUC, 2005.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. *Política de formação dos profissionais da educação básica de Mato Grosso*. Cuiabá: SEDUC, 2010.

NÓVOA, Antônio. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro; ANPED; Campinas: Autores Associados, v.12, n. 34, p. 94-103, Jan./Abr. 2007.

SNOECKX, M. Formadores de professores, uma identidade ainda balbuciante. In: ALTET, M., PERRENOUD, P.; PAQUAY, L. (e col.). *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2003.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. *Las Tareas del Formador*. Málaga: Ediciones Aljibe, s/d.

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

Data de recebimento. 19/05/2016

Data de aceite. 11/11/2016