

TORNAR-SE PROFESSOR FORMADOR DO CEFAPRO: QUEM EU QUERO SER? QUEM QUEREM QUE EU SEJA?

**BECOME A TEACHER TRAINER OF CEFAPRO:
WHO I WANT TO BE? WHO THEY WANT ME TO BE?**

Leandra Ines Seganfredo SANTOS
Universidade do Estado de Mato Grosso
UNEMAT/Campus de Sinop
Faculdade de Educação e Linguagem
leandraines@unemat.br

Albina Pereira de Pinho SILVA
Universidade do Estado de Mato Grosso
UNEMAT/Campus de Juara
Faculdade de Educação e Ciências Sociais Aplicada
albina@unemat.br

Resumo: Apresentamos neste texto análises de uma pesquisa oriunda das seguintes indagações: (i) qual o entendimento do grupo de professoras formadoras (PF) da área de linguagens acerca dos termos formação e formação continuada?; (ii) quais são as ações prescritas pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) às PF e qual é o trabalho que elas realizam no exercício profissional?; (iii) como estas docentes se sentem atuando como PF? Com estes questionamentos, mobilizamos-nos a compreender as prescrições do perfil, figuras e papéis desejáveis à atuação do PF do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO). Para construção do referencial teórico buscamos suporte, principalmente, no parecer orientativo do Projeto Sala de Educador (PSE) para o ano letivo de 2012 da SEDUC. Na discussão teórica sobre os conhecimentos que são exigidos à atuação profissional docente, contamos, especialmente, com apoio de Marcelo e sobre a identidade profissional Moita Lopes. Para a realização da investigação, valemo-nos do suporte teórico-metodológico das narrativas de professores (GOODSON) gravadas em áudio. Tivemos como colaboradoras da pesquisa, nove professoras formadoras da área de linguagens. Os dados da pesquisa nos permitem assegurar que: o PSE é a principal frente de atuação do CEFAPRO, razão forte para o investimento de um trabalho coletivo no sentido de ressignificação desse espaço instituído nas escolas básicas; o PF além de ser um profissional é uma pessoa, por isso os conhecimentos pessoais são mais fortes que as prescrições de como querem que seja o PF; as inúmeras exigências a este profissional fazem com que se sinta inseguro e esteja permanentemente buscando novas leituras, novas formas de organizar suas ideias e possibilidades de formação continuada. A partir dos diálogos narrativos, pudemos entender que as PF da área de linguagens anseiam muito em exercer suas ações com focos mais específicos, visto que as ações são muitas e, por sua vez, generalizadas, o que fortemente interfere na constituição identitária profissional.

Palavras-chave: Professor formador; Projeto Sala de Educador; Identidade profissional docente.

Abstract: In this text it is presented analysis of a research originated from the following questions: (i) what is the understanding of the group of teacher trainer (TT) in the area of languages on the terms training and continuing education?; (ii) what are the actions prescribed by the Department of State Education (SEDUC) for the TT and what is the

work these teachers perform in professional practice?; (iii) how do these teachers feel acting as TT? These questions mobilized us to understand the prescriptions of profile, figures and roles desirable to the performance of the Center of Education and Updating of Basic Education Professionals (CEFAPRO). To build the theoretical framework it was sought support mainly in the guidance view of the Educator Room Project (PSE) of SEDUC for the academic year 2012. In the theoretical discussion of knowledge that is required for teacher professional practice, it was counted on especially with Marcelo's support and about the professional identity we based on Moita Lopes. To perform the research, it was made use of the theoretical and methodological support of the narratives of teachers (Goodson) audio taped. It was taken as research collaborators nine teacher trainers in the area of languages. The survey data allow us to ensure that: the PSE is the main area of operation of CEFAPRO, strong reason for investing in a collective work towards reframing this space set up in basic schools; the TT besides being a professional is a person therefore personal knowledge is stronger than the prescriptions of how they want the TT to be; the numerous demands on that professional make them feel insecure and be constantly seeking new perspectives, new ways of organizing their ideas and possibilities of ongoing formation. From the narrative dialogues, it was possible understand that TT in the area of languages do yearn to exercise their actions with more specific focus, since the actions are many and, in turn, generalized, which strongly interferes with the construction of professional identity.

Keywords: Teacher trainer, Educator Room Project, teacher professional identity.

1 Introdução

Como apregoamos em outros textos (ver, por exemplo, SANTOS e RAMOS, 2013), acreditamos haver diferenças entre formação e atuação do professor e do professor formador, bem como a identidade e o perfil para atuação em formação continuada (FC); portanto, trata-se de um assunto que precisa ser discutido. Neste sentido, o propósito deste artigo é relacionar conceitos acerca de conhecimentos desejáveis ao professor e ao professor formador na tentativa de compreender o trabalho de professor formador de um contexto específico, realizado pelo Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO), órgão da Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso (SEDUC) responsável pela FC dos profissionais da educação, focalizando o trabalho de um grupo de nove professoras formadoras da área de linguagens do polo de Sinop. Para tanto, como o recorte aqui proposto refere-se ao contexto mato-grossense, apresentamos as orientações contidas em dois dos documentos oficiais acerca dos papéis atribuídos ao professor formador: a) Política de formação dos profissionais da Educação Básica de Mato Grosso: formação em rede entrelaçando saberes (2010); b) Parecer orientativo referente ao desenvolvimento do Projeto Sala de Educador para o ano de 2012.

A reflexão aqui realizada busca responder a algumas inquietações com o intuito de contribuir para o desenvolvimento das políticas de formação continuada, tais como: (i) qual o entendimento das professoras formadoras da área de linguagens acerca dos termos *formação* e *formação continuada*? (ii) qual é o trabalho prescrito pela SEDUC e qual é o trabalho que a equipe realiza? (iii) como as professoras formadoras se sentem frente às ações prescritas pela SEDUC?

Para responder essas indagações, buscamos suporte nas narrativas de professores, uma vez que as pesquisas narrativas constituem um procedimento de coleta de dados que possibilita que os sujeitos entrevistados partilhem suas histórias de vida pessoal e profissional. Goodson (2000) destaca que esta abordagem de pesquisa de natureza qualitativa propicia que os professores, ao narrar suas histórias e experiências, revelem suas crenças, angústias, limites, inquietudes e sentimentos, o que nos ajuda a compreender os fenômenos que estão interconectados no percurso de se tornar professor e/ou professoras formadoras, como trata o caso em questão.

Além disso, Goodson (2000) apregoa a importância de ouvir a voz do professor, visto que, ao contar suas histórias constituídas individual e/ou coletivamente no exercício profissional, privilegia o trabalho reflexivo a partir das subjetividades e outros aspectos inerentes às experiências de aprendizagem e formação.

2 Professor e professor formador: formação, figuras e papéis

A abordagem do itinerário formativo do professor supõe o entendimento da formação “como um processo que pressupõe crescimento e desenvolvimento pessoal e cultural, não na perspectiva de uma construção apenas técnica, mas sim de desenvolvimento reflexivo [...]” (ALMEIDA, 2006, p. 178). Com esta compreensão, a formação e atuação do professor pressupõem a necessidade de apropriação de um acervo de conhecimentos inerentes à profissão docente.

No que diz respeito ao professor, Marcelo destaca a necessidade de dois conhecimentos, dos quais denomina de “conhecimento pedagógico geral” e “conhecimento das matérias que ensina”. O primeiro é

[...] relacionado com o ensino, com os seus princípios gerais, com a aprendizagem e com os seus princípios gerais, com a aprendizagem e com os alunos, assim como com o tempo acadêmico de aprendizagem, o tempo de espera, o ensino em pequenos grupos, a gestão da turma, etc. Inclui, também, o conhecimento sobre técnicas didáticas, estruturas das turmas, planificação do ensino, teorias do desenvolvimento humano, processos de planificação curricular, avaliação, cultura social e influências do contexto no ensino,

história e filosofia da educação, aspectos legais da educação, etc (MARCELO, 2009, p. 19).

Já o segundo conhecimento diz respeito à especificidade da área da docência. É indispensável ao docente conhecer a disciplina que ensina, pois isso lhe permite seu ensino, demonstra preparo e influencia o que e como ensina. Corroboramos o pensamento de Marcelo (2009) de que a ausência de conhecimento adequado pode acarretar na apresentação equivocada de conteúdos.

A discussão sobre a identidade (no caso em discussão, a identidade profissional) pressupõe perguntar como as pessoas se percebem, como se veem e como querem que as vejam. No movimento de vai e vem da percepção e da representação do outro sobre ele mesmo ocorre a sua própria constituição identitária (MOITA LOPES, 2002, p. 198). Hall (2002, p. 33) defende a ideia de que as várias identidades sociais não são simplesmente rótulos que os indivíduos preenchem com suas próprias intenções, antes, elas incorporam histórias particulares que têm sido desenvolvidas ao longo do tempo por outros membros do grupo, representando papéis similares.

Dadas as contínuas mudanças nas últimas décadas e as repercussões que têm nos docentes, concordamos com Marcelo (2009) de que as discussões precisam considerar o significado do que é ser um profissional e o grau de autonomia no exercício do seu trabalho. Assim, são desejáveis ao professor formador algumas características diferenciadas daquelas requeridas aos professores iniciantes. O autor pondera que a competência profissional é conquistada mediante a reflexão da própria conduta e não com o simples transcorrer dos anos e experiência. Bereiter e Scardamalia (*apud* MARCELO, 2009) chamam de “peritos” professores que demonstram as seguintes características: complexidade de competências com controle voluntário e estratégico sobre as partes do processo; posse de grande quantidade de conhecimento; visão para assinalar a própria estrutura do conhecimento; modo de representação dos problemas que recorrem a uma estrutura abstrata e utilizam aqueles guardados na memória. Para estes autores, a organização de conhecimentos os ajudam “a saber quando, porquê e como utilizar o vasto conhecimento que possuem numa situação concreta” (MARCELO, 2009, p. 14).

Diante da situação de incertezas sobre a figura e papel do formador, por sua vez, há de se pensar acerca de que tipo de formador se deseja e a formação que lhes é necessária. Acerca do papel atribuído ao formador, consoante suas características, Imbernón sugere que este seja um guia e mediador entre iguais, amigo crítico,

auxiliador na busca por soluções e geração de conhecimento compartilhado a partir de reflexão crítica. Este autor defende que o formador

[...] deveria intervir a partir das demandas dos professores ou das instituições educacionais com o objetivo de auxiliar no processo de resolver os problemas ou situações problemáticas profissionais que lhes são próprios e subordinando eventuais contribuições formativas à problemática específica mediante uma negociação prévia e envolvendo os professores num processo de compromisso de reflexão na ação (IMBERNÓN, 2010, p. 94).

A este respeito, contribuem para o entendimento, ainda, os estudos de Marcelo e Vaillant (2001) que abordam resultados de pesquisas feitas por alguns projetos. Dentre eles, mencionam os estudos de Saxl, Miles e Lieberman (1988, citados em Marcelo e Valliant, 2001, p. 125-126) que identificaram as seguintes habilidades e competências: tem facilidade interpessoal; trabalha em grupo; ministra cursos; tem vasta formação; conhece os conteúdos escolares; é organizado/sabe administrar; toma iniciativa; cria sentimento de confiança; apoia; confronta sem gerar efeitos negativos; media os conflitos; colabora; tem boas relações; elabora diagnóstico individual e das organizações e culturas escolares; gere; localiza e providencia recursos; demonstra.

Já os estudos de Pajak (1993, citados em Marcelo e Valliant, 2001, p. 126) revelam como dimensões de formação dos formadores a comunicação, o desenvolvimento profissional, os programas educativos, o planejamento e a mudança, a motivação e a organização; observação e entrevistas, o currículo, resolução de problemas e tomada de decisões, atendimento aos professores, desenvolvimento pessoal, relações com a comunidade, investigação e avaliação de programas.

Os estudos de Killion e Harrison (1997, citados em Marcelo e Valliant, 2001, p. 126-127), por sua vez, descrevem sete papéis que os formadores devem executar: o de formador-especialista que ajuda outros a adquirir novos conhecimentos; o de acompanhamento; o de provedor de recursos técnicos e humanos; o de gestor de programas; o de consultor, diagnosticador de situações e problemas; o de facilitador de tarefas e de processos; e, o de catalisador de mudanças. Acerca deste último papel, Marcelo e Valliant ponderam que o formador pode ser catalisador.

quando sua tarefa consiste em ajudar que os professores tomem consciência sobre a necessidade da mudança, e assim, opera como se fosse um motor de arranque. Uma segunda função que podem cumprir é atuando como profissionais que contribuem com soluções (...) Em terceiro lugar o formador pode ser considerado como um sujeito que colabora nos processos de mudança, construindo relações, ajudando a definir e diagnosticar problemas. Por fim, o formador pode ser somente um especialista que fornece recursos

às escolas, recursos que podem ser técnicos ou pessoais e humanos (MARCELO; VALLIANT, 2001, p. 127).²¹

Os dados elencados pelos autores permitem-nos inferir que o papel do professor formador é caracterizado por certa polivalência identitário-profissional, um perfil poli-identitário, nas palavras de Altet (2003), fortemente marcada por questões pessoais e profissionais, cujo conhecimento se caracteriza como generalista. Esta polivalência reflete-se em uma prática do professor formador a qual o torna capaz de potencializar diferentes competências e habilidades entre diferentes indivíduos (docentes) e o empodera para desempenhar de forma satisfatória sua função. Daí a necessidade de desenvolvimento de um trabalho coletivo, em que a ausência de alguma competência e/ou habilidade em um componente do grupo possa ser desempenhada por um par de sua área de atuação.

No que se diz respeito ao contexto mato-grossense, conforme relatamos em outro texto (SANTOS e RAMOS, 2013), a seleção da equipe pedagógica, ou seja, dos professores formadores do CEFAPRO é feita mediante teste seletivo. É exigido que os interessados atuem na rede pública, tenham mais de cinco anos de efetivo exercício no magistério, estejam habilitados em área específica²² e se inscrevam por área de conhecimento e disciplina (por exemplo: área de Linguagens, disciplina Língua Portuguesa). As áreas são: Linguagens, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Matemática, Alfabetização e modalidades específicas (diversidades) da Educação Básica.

Acerca do CEFAPRO, o documento que descreve as políticas públicas de formação dos profissionais da educação básica de Mato Grosso prescreve que sua missão é de articulação das escolas para se “desvelar a formatação mais adequada para os cursos de formação inicial, em serviço, subsidiando as instituições formadoras para que possam alcançar nos cursos de formação de professores, os objetivos necessários para a qualidade social da educação básica” (MATO GROSSO, 2010, p. 23). Já consoante ao perfil do professor formador do CEFAPRO o mesmo documento assevera que ele “deve ser um pesquisador e um produtor de conhecimentos sobre a educação,

²¹ Tradução nossa. No original: El asesor puede ser un *catalizador* cuando su tarea consiste en ayudar a que los profesores tomen consciencia sobre la necesidad del cambio, y así, opera como si fuese un motor de arranque. Una segunda función que pueden cumplir, es actuando como profesionales que aportan soluciones (...) En tercer lugar, el asesor puede ser considerado como un sujeto que colabora en los procesos de cambio, construyendo relaciones, ayudando a definir y diagnosticar problemas. Por último, el asesor puede ser sólo un especialista que aporta recursos a las escuelas, recursos que pueden ser técnicos o personales y humanos.

²² Dados disponíveis em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=79&parent=15>>. Acesso em: 24 jul. 2012.

sobre o que e como ensina, investigando na e sobre a prática” (MATO GROSSO, 2010, p. 22). Entre os muitos “deve”, elencados ao seu papel, encontram-se ainda:

- ✓ Estar preparado para permitir que o CEFAPRO seja realmente um espaço de formação;
- ✓ Atuar como referência de apoio teórico-metodológico ao profissional que está na escola;
- ✓ Trabalhar continuamente na construção de uma prática integrada de formação, inicial e continuada, em exercício, visando ao aperfeiçoamento do ensino;
- ✓ Ter habilidade para não reduzir sua ação à questão didática ou às metodologias de estudos (MATO GROSSO, 2010, p. 22-23).

O referido documento prescreve, ainda, que o professor formador:

Deve ter domínio de área do saber que orienta, domínio da área pedagógica, conhecimento das teorias de formação continuada, autonomia intelectual, social e moral e consciência da dimensão política da educação. Deve ainda ser reflexivo sobre sua prática, criativo para propor e recriar situações de aprendizagem, autodidata e comprometido com sua própria formação, acreditando na ação formadora e transformadora da educação. Por fim, deve envolver-se com as problemáticas educacionais, contribuindo na definição, divulgação e implantação das políticas públicas de formação, no contexto da educação pública brasileira (MATO GROSSO, 2010, p. 22-23).

O parecer orientativo referente ao Projeto Sala de Educador para o ano de 2012, por sua vez, assegura que o papel principal do formador é “o de implementar, orientar, aprovar, intervir, acompanhar e avaliar os projetos elaborados pelas Unidades Escolares contribuindo para a melhoria do ensino e da aprendizagem em toda Educação Básica” (MATO GROSSO, 2012, p. 4). Lê-se ainda, na mesma página do documento, que ao orientar as escolas na elaboração de seus projetos, a equipe do CEFAPRO “deve incentivar os profissionais da unidade escolar a refletir a sua prática, o seu contexto, a sua realidade, identificando os desafios que podem ser superados”. Para tanto, afirma o documento, a formação deve ser articulada à área de atuação do professor, com base nas Orientações Curriculares da Educação Básica de Mato Grosso (2010b).

Corroborando as orientações contidas no documento que descreve as políticas públicas de formação, o orientativo reitera que, acerca do papel do CEFAPRO, as ações relacionadas diretamente aos formadores são as de: a) orientar e validar a elaboração do PSE considerando as necessidades formativas; b) acompanhar e avaliar periodicamente a execução do PSE em cada unidade escolar; c) articular, com os demais formadores, a participação nos estudos desenvolvidos na escola, de modo a atender à diversidade de situações de intervenções de que a escola necessita; d) manter registros de acompanhamento e desenvolvimento dos momentos formativos das escolas de forma a possibilitar seu acompanhamento, análise, avaliação e retroalimentação (MATO

GROSSO, 2012, p.5). Quando do envio do PSE de cada escola, no início do ano letivo, ao CEFAPRO, a equipe de formadores tem quinze dias úteis para avaliar e dar a devolutiva às escolas orientando-as para o início da FC.

No que diz respeito à avaliação, cabe aos formadores, juntamente com Coordenação de Formação e o coletivo da escola, realizá-la até a segunda quinzena do mês de novembro, sendo o resultado da avaliação apresentado em reunião de avaliação das ações do ano e planejamento das ações de formação para o ano seguinte. (MATO GROSSO, 2012, p.6).

Como podemos acompanhar, não são poucos os requisitos desejados ao professor formador, nem suas atribuições. De nosso ponto de vista, os autores acima citados defendem ideias muito interessantes que nos ajudam a compreender o processo de desenvolvimento profissional e construção da identidade e, conseqüentemente, dar-nos pistas de como melhor programarmos ações de FC.

3 Do prescrito ao executado: realizações e sentimentos.

Esta seção está subdividida em três tópicos. Na primeira delas, esmeramo-nos em descrever e discutir o entendimento do grupo acerca dos termos formação e formação continuada. Na segunda seção, apresentamos a compreensão que o grupo tem acerca das orientações da SEDUC e discorremos sobre o trabalho de professor formador que realizam. Por fim, registramos os sentimentos do grupo sobre sua atuação como professor formador, em que registramos suas angústias e/ou limitações.

3.1 Compreensões sobre formação inicial e continuada

Iniciamos esta seção apresentando o entendimento que o grupo tem sobre formação (docente/profissional), apreendido a partir das entrevistas narrativas individuais realizadas, pois acreditamos que este entendimento influencia diretamente no trabalho desempenhado por ele. Corroborando os pressupostos teóricos elencados e defendidos por nós (ver Santos et al, 2012, Santos e Ramos, 2013, para retomar apenas alguns) há um consenso entre as professoras da concepção de formação como um processo contínuo, “o tempo todo”, nas palavras de PF2, em que a formação inicial oferece um panorama geral sobre educação e área específica da profissão e que a FC é uma formação “diferenciada”, como define PF8, realizada no contexto de trabalho (em serviço) e em outros contextos, por meio de cursos, especializações, dentre outros.

(01) Formação docente é o que prepara, o que faz com que o professor compreenda o que é a área da atuação que ele vai se formar, ou está

atuando... formação continuada, é a formação em serviço que a gente fala. Formação continuada é em serviço. Essa realmente é o nosso trabalho, que a formação continuada é diferenciada. (PF8, entrevista 01, 28/04/12).

(02) Formação docente é o preparo do professor pra que ele exerça a atividade profissional com o aluno. É aí você tem a inicial que envolve a graduação na área que ele escolher e a continuada que é pra vida toda. Porque desde que eu me formei eu estou estudando e não dá pra parar, ainda me sinto ligeiramente incompetente, muitas vezes, ou seja, o muito que eu estudo ainda não contempla toda necessidade de informação que eu acho que a gente precisa. (PF1, entrevista 09, 12/06/12).

Para elas é imprescindível a existência de um objetivo, um interesse, uma meta um tema para aprofundamento de estudo para que a FC seja significativa. Percebe-se nos excertos das narrativas das professoras uma forte defesa de que a FC aconteça “na prática na escola”, conforme PF4, “a partir da realidade do professor e daquele grupo de professores”.

(03) Parte mais da necessidade individual né, então assim, igual eu relatei da APAE, foi uma necessidade buscar uma formação de especialização ali da educação inclusiva, então isso eu encaro como uma formação continuada, é pontual pra atender aquela necessidade, e a formação continuada em serviço ela não atende só a minha necessidade, vai atender a necessidade do meu grupo de colegas que está atuando naquela instituição, há essa diferença, a gente não deve deixar de lado essa formação continuada e achar que só em serviço vai atender as nossas angústias, as nossas particularidades, ela não atende, eu acredito que tanto a continuada quanto a continuada em serviço são necessárias pra nossa atuação. (PF5, entrevista 03, 30/04/12).

Os excertos das narrativas das professoras traduzem a preocupação com a realidade da escola e com os problemas e desafios que os professores da educação básica cotidianamente enfrentam no exercício profissional, tanto é que a PF5 demonstra que ao buscar sua própria formação continuada não atende tão somente sua necessidade de (auto)formação, mas contempla, também, as preocupações e necessidades formativas dos professores das escolas onde acompanha as ações de formação do PSE.

3.2 Papel do professor formador no CEFAPRO nas vozes das docentes da área de linguagens: entre ser professor e ser professor formador

No que concerne às ações de formação, na tentativa de apresar sobre (possíveis) diferenças nos papéis entre ser professor e ser professor formador, as questionamos acerca do que fazem/faziam como professoras e o que executam durante suas atividades no Centro, como professoras formadoras. O quadro que segue sintetiza as ideias das professoras formadoras:

	Ser professora	Ser professora formadora
--	-----------------------	---------------------------------

PF1	Eu ia pra sala de aula.	Trabalho a questão da educação no campo em primeira instância, versando nas escolas em relação à organização curricular e ao projeto político pedagógico que não perca essa visão de que a escola do campo tem a especificidade...
PF2	É compreender o processo de aprendizagem, o tempo todo, qualquer aluno de qualquer faixa etária, é sempre compreender como se dá esse conhecimento, e de como ele elabora conhecimento, como se estrutura conhecimento, [...] o professor se repete nessa estrutura também, as nossas fases são sempre iguais, mas com conhecimentos diferenciados.	Eu faço sempre formação no Projeto Sala de Educador [...] é atender esses pedidos já que está agregado a sala de educador. É um trabalho bastante significativo, totalmente diferente da sala de aula e eu não me vejo como uma professora lá, e a questão de me ver como formadora é de ter toda essa compreensão do contexto escolar, da situação, onde a escola está inserida, então o meu papel como formadora, é de observar e ter um olhar para todas essas coisas, né, não é ir lá só levar um conhecimento ou um teórico pra ser estudado em duas ou três horas, mas de observar se este conhecimento também é produtivo dentro da escola, se pode auxiliar na prática dos professores...
PF3	Reprodutora de conhecimentos.	As ações que eu tenho que desenvolver no CEFAPRO é planejar sala do educador, que é a proposta do governo de Mato Grosso, e fazer essa formação nos municípios...
PF4	[...] eu tinha turmas, fazia meu planejamento, meu trabalho maior era planejar, desenvolver, registrar, avaliar também. O meu momento de estudo era o que eu iria passar pros alunos, os conteúdos da minha disciplina ou um projeto.	Como formadora do CEFAPRO eu estudo todo um contexto educacional, toda uma política de educação do estado e o que a escola solicita.

PF5	Vejo que era de ensinar, de trocas de experiência, tanto com alunos como com professores [...] pra mim, nas artes era muito gratificante porque a gente via ali o acontecer muito rápido com aquelas crianças, a gente trabalhava com oficinas, era muito gratificante, tinha uma liberdade maior de movimentação, num turno era assim e no outro turno ia pra uma escola, aonde os professores que vinham depois reclamavam que a sala estava muito agitada...	[...] não que na sala de aula não exija, mas ali a exigência pro professor formador, é muito maior, tem que estar preparado [...] o CEFAPRO é uma instituição que te exige muito, você tem que dar conta de praticamente tudo, e isso exige tempo, a gente passa muito tempo estudando pra que consiga atender as necessidades, discutir com o grupo quando vai pra escola, porque [...] você tem que ser bom em tudo que se refere à educação...
-----	---	---

PF6	Como todos ou quase todos os professores, sempre fui uma pessoa muito comprometida, fiz o meu melhor, com que meus alunos aprendessem, a forma é obvio que é da forma que eu aprendi eu fui também ensinando [...] e que eu não tinha que dar todas as respostas, mas tinha que ajudar meus alunos procurar um caminho [...] me sinto comprometida em ajudar. Tenho buscado problematizar, e vejo que é uma das coisas que ainda nos falta enquanto CEFAPRO, é saber problematizar pra que possa intervir, como que estou ajudando a escola? É levando tudo pronto?...	É orientar, acompanhar, disseminar as políticas públicas, não que restrinja somente isso, porque eu sempre fiz além do que prevê minha função. Eu sempre me envolvo com as ações da escola [...] sempre tentei colocar de uma maneira mais aberta, mais clara, bastante transparente, mas também cobrar, sou de cobrar, pontualidade, assiduidade, compromisso né, é um espaço de discussão, a gente não pode ficar perdendo tempo com coisas insignificantes, então o envolvimento é além da minha função mesmo de formadora, [...] tem tantas coisas que a gente pode contribuir e às vezes se limita na função.
PF7	Tinha essa forma de diálogo de orientar, então por mais que se trabalhava uma disciplina, se trabalhava conteúdo, mas sempre tinha questionário a partir dos textos [...] mas sempre foi voltado pro diálogo, o questionamento.	[...] eu acho que é da mesma forma que enquanto professora de sala de aula, de mediadora, não só de questões teóricas, mas também das políticas públicas né.
PF8	[...] eu dava aula, eu ia pra sala de aula...	É a formação continuada dos profissionais da escola, a maior motivação é questão de querer continuar estudando [...] a gente tem um orientativo que fala que nosso papel é orientar e acompanhar e intervir se precisar junto à escola. Inicialmente o nosso trabalho é com os coordenadores pedagógicos, a gente vai na escola, prepara, e como se fosse preparar os coordenadores nas dúvidas [...] Hoje eu vejo que eu sou uma técnica [...]a gente é professor, mas a gente atua como se fosse um supervisor, um coordenador...
PF9	Construir o conhecimento com meus alunos, trabalhei muito tempo, primeiro com alfabetização [...] depois com o fundamental e médio [...] minha preocupação era que eles conseguissem o conhecimento..., que o conhecimento científico contribuísse com a vida prática deles [...] os conteúdos já vinham elaborados, planejados, as atividades já vinham formuladas, então você pegava o livro, ou um texto da internet, era mais uma reprodutora daquela concepção...	Ora a gente acha que é formadora e ora a gente acha que está sendo formada, com os colegas [...] a gente entende que tá na escola pra construir com eles, o conhecimento de cada temática que eles pedem. Então, o nosso papel ali é mais de articular, buscar bibliografias, mas o estudo é feito junto com a escola, a gente não tem que saber, ter o conteúdo pra ir lá falar, não, eu tenho que saber as fontes, e naquele movimento construir..., estudar com eles, mas eu considero que ainda a gente tá aprendendo a trabalhar como formadora.

Quadro 01: Síntese das ideias das professoras formadoras sobre os papéis do professor e do professor formador.

Como retratam os excertos das narrativas das PF da área de linguagens, os professores formadores dos CEFAPROs elaboram coletivamente com seus pares o PSE. As temáticas de estudos de FC dos próprios formadores emergem das demandas das escolas jurisdicionadas a cada polo do CEFAPRO. No CEFAPRO de Sinop, por exemplo, os professores formadores semanalmente reúnem-se para realizar as ações

formativas do PSE. Além disso, acompanham as ações do PSE de dois a três municípios, assumindo diferentes atividades como: assessoria na organização e seleção dos materiais de estudo, avaliação dos PSE destas escolas e elaboração das pautas de formação. Quando solicitados pelas escolas, atuam como interlocutores nas ações de intervenção pedagógica no PSE das escolas.

O papel do professor formador do CEFAPRO diferencia-se do professor, posto que este atua com a especificidade das turmas de sala de aula, já o professor formador assume uma complexidade de ações, em atendimento às demandas de formação das políticas públicas advindas da SEDUC, das políticas do MEC em articulação com a SEDUC e ainda mais as demandas provenientes das escolas jurisdicionadas ao polo do CEFAPRO de Sinop. Para além dos conhecimentos específicos da área de formação, os PF são permanentemente mobilizados a construir um repertório de conhecimentos que abarca desde as políticas públicas, sua implementação, bem como os desdobramentos nos processos pedagógicos em sala de aula, posto que o desafio das escolas hoje é promover o acesso, a permanência e indistintamente garantir a aprendizagem de todos que ingressam na escola pública. Em outras palavras, ao PF são desejáveis inúmeros conhecimentos, dada a amplitude das políticas públicas prescritas pela SEDUC aos CEFAPROs.

O trabalho de formação que a SEDUC prescreve exige dos PF a compreensão do contexto e realidade onde os educadores – profissionais docentes e profissionais técnicos – estão inseridos. A escola é o *locus* de formação destes educadores, são os problemas sentidos e os dilemas vivenciados por estes profissionais que devem ocupar a centralidade das práticas formativas, dos debates, das discussões, das reflexões e do percurso e geração de novas ideias e ações pedagógicas, como evidencia a seguinte narrativa:

(04) Ações gerais que envolvem as políticas públicas de Mato Grosso, isso enquanto educação do campo, enquanto EJA, porque as escolas do campo sempre têm EJA, principalmente, sobre a escola organizada por ciclo de formação humana. Qualquer outra política que eles instaurem, ela vem normalmente para o CEFAPRO, que estuda e trabalha. Então a implantação, a implementação das políticas públicas seria o ponto geral, e dentro do ponto geral tem as especificidades que é trabalhar a questão PPP. E já que eu não posso estar nas minhas escolas, minhas entre aspas, nas escolas do campo, na quantidade de tempo que eu acharia viável, porque pra mim eu deveria ir pelo menos uma vez no mês em cada uma delas, como isso não é possível, não é viável, porque o CEFAPRO está organizado em apenas duas ordens de serviço por mês e de uma ordem pra outra tem que ter um prazo de 20 dias úteis, então eu sempre tenho tentado trabalhar uma formação visando

despertar nos educadores do campo, visando fazer com que os educadores do campo também visualizem possibilidades de trabalho nas escolas [...] quanto ao projeto de formação o sala de educador, se ele for desenvolvido na perspectiva que é pra ser mesmo, fazendo o diagnóstico, depois levantar os temas necessários pra atender as necessidades da escola e retomar isso no sala, ele cumpriria uma missão grandiosa, mas nem sempre acontece dessa maneira, não sei o porquê, ainda tô estudando [...] eu acredito que, muitas vezes, o sala não cumpre a função principal que é o aperfeiçoamento do processo ensino aprendizagem, justamente porque a organização inicial e a continuidade ainda não se completou como deveria. Como tudo é processo, eu vejo que a gente evoluiu muito de 2010 quando eu entrei no CEFAPRO, eu vejo assim que todos evoluíram, amadureceram, cresceram bastante, nesses dois anos, não vou dizer todos também, porque não tem nem como observar todos, mas o grupo que a gente tem maior contato, evoluiu bastante, amadureceu [...] o grupo todo que entrou em 2009, ninguém nunca tinha trabalhado formação continuada, os que estavam, alguns já tinham trabalhado, mas a maioria não. Então, todos os estudos que temos realizado, acredito que têm contribuído para que o grupo amadureça, e para que a formação continuada também vá numa perspectiva mais certa, então acredito que tudo é processo e o sala também é um processo, e eu vejo que ele tem evoluído, que ele tem melhorado, é o suficiente? Eu acho que nunca é suficiente, acho que a gente sempre pode ir além. (PF1, entrevista 09, 12/06/12).

Como enfatizam nas narrativas, o PF do CEFAPRO é um educador que teve a sua carreira profissional docente iniciada na educação básica. Este profissional traz em seus repertórios de conhecimentos saberes docentes e experiências pedagógicas constituídos nas diferentes itinerâncias de vida e carreira profissional. Como todo profissional docente, este professor não nasceu pronto, a identidade de PF assumida ao ingressar no CEFAPRO está sendo constituída no processo de se tornar professor formador.

Dentre as inúmeras ações que as PF da área de linguagens do CEFAPRO de Sinop realizam, percebemos, que a principal é o acompanhamento às ações formativas do PSE das escolas, pois convergem nas narrativas de todas elas. O PSE caracteriza-se como espaço fértil, inclusive, para o PF reorganizar suas ideias e pesquisas, como elucidam as narrativas:

(05) Eu nunca encontrei um professor que dissesse que formação continuada era necessário até hoje, e eu faço formação desde 2002, enquanto coordenação nas escolas, e agora enquanto CEFAPRO, eles sempre carregam essa penalidade da formação continuada não como um momento de se enriquecer e de aprender, eles consideram como algo que eles têm que fazer mesmo forçado, né, durante a formação, algumas vezes você muda essa opinião e transforma o forçado, mas normalmente não é um desejo de estudo ou de conhecimento que leva o professor para a formação continuada. (PF2, entrevista 04, 15/05/12).

(06) [...] no começo foi muito difícil, acho que a gente, não é específico, você não vai lá dentro depois só pra atuar em tecnologia, só pra atuar em língua portuguesa, só para atuar em inglês, você tem que ter todo o domínio de concepções de aprendizagem, os grandes pensadores da educação, você tem que entender os fundamentos da educação, as concepções, as orientações

curriculares, então tudo isso eu tive que começar a estudar, eu acredito que preciso estudar ainda muito mais, esse início foi difícil. (PF4, entrevista 01, 30/04/12).

(07) Eu tenho trabalhado com os coordenadores diretamente na elaboração das pautas, contribuindo, sugerindo, ajudando o professora a problematizar alguma situação, até ajudá-lo a perceber que, às vezes, o que a escola tá precisando não é aquilo que tá colocado, são outras, preciso de outras leituras pra compreender aquela, eu tenho feito muito trabalho formativo lá na escola, excepcionalmente eu faço questão de trabalhar diretamente com o professor, eu jamais vou lá pra escola pra ficar sentada, simplesmente de ouvinte [...] eu acho que isso ajuda muito, não chegar lá e fazer sozinha, mas fazer em parceria com a coordenadora que tá conduzindo, muitos momentos eu conduzi [...] principalmente as partes teóricas, geralmente as coordenadoras, pelo menos as das escolas que eu trabalhei, têm pedido contribuição, então eu já vou preparada [...] então assim, eu acabei fazendo uma amizade com a equipe gestora, mas construindo com cada professor [...] eu sei que muitos de nós formadores preferem trabalhar mais diretamente com a coordenadora..., eu tento organizar a minha agenda de viagem pra que eu fique lá, eu quero ficar eu gosto de ficar, eu anoto, as dinâmicas que são trabalhadas, as falas dos professores... (PF6, entrevista 05, 24/05/12).

Os excertos das narrativas, principalmente da PF2, nos instigam a pensar que o professor formador como um profissional que assume a figura de catalisador da mudança (VAILLANT; MARCELO, 2001) tem o compromisso de sensibilizar os professores da educação básica a ver na FC a possibilidade de aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional. A FC, nesta concepção, pressupõe que as ações formativas estejam contextualizadas com as reais necessidades da escola e dos professores, o que implica no protagonismo destes desde a formulação das ações do PSE, sua implementação, como também sua recontextualização nos cenários das salas de aula.

A PF7 ressalta que além de acompanhar as ações do PSE nas escolas de sua responsabilidade, também realiza a formação específica de professores que atuam com língua portuguesa nas escolas. Chama-nos atenção o fato de a PF7 demonstrar sua preocupação com as temáticas que incorporam os PSEs das escolas, notadamente as relacionadas aos textos de suporte espiritual por meio de literatura de autoajuda.

(08) As ações são de acompanhamento do Projeto Sala de Educador, que a gente fala que é responsável, em três escolas [...]. Além disso, também faço a formação do programa do MEC da Olimpíada de Língua Portuguesa, que é específico pra professores de língua portuguesa [...] é acompanhar, é dar todo o suporte necessário e orientação para que o projeto seja desenvolvido na escola, orienta como o projeto pode ser elaborado, que é importante que todos participem dessa elaboração, que ele esteja de acordo com as políticas públicas, instigar o coordenador de que esse trabalho deve atender às necessidades da escola e não propriamente dos professores, porque a gente vê que alguns projetos vêm muita coisa de autoajuda, curso de pintura, assim momento relax [...] o projeto é para que o professor se fortaleça enquanto profissional para que o resultado saia lá na aprendizagem do aluno. (PF7, entrevista 08, 04/06/12).

O PSE das escolas caracteriza-se o foco da atuação dos professores formadores dos CEFAPROs em Mato Grosso, sendo a atuação dos PF mobilizada ora por sentimento de satisfação ora por inquietudes, revelando, assim, os limites que realmente necessitam, na condição de PF, transcender com vistas a (re)constituição de suas identidades profissionais.

3.3 Atuação profissional do professor formador: os sentimentos e as inquietudes...

Hoje, o PF da área de linguagens tem diante da sua atuação profissional uma diversidade de ações advindas de todas as ordens, sejam as políticas públicas prescritas pela SEDUC e pelo MEC sejam as complexas demandas decorrentes das necessidades pontuais e específicas dos professores da escola básica. Por isso, a nosso ver, o PF é uma figura importante em mobilizar os gestores, coordenadores pedagógicos, professores articuladores, professores e os servidores técnicos a compreender o PSE como um espaço potencial de formação continuada e desenvolvimento profissional.

Nessa perspectiva, a formação continuada constitui-se uma ação que mobiliza a aprendizagem profissional, favorece as trocas colaborativas, o diálogo profissional, a elaboração de novas ideias e a geração de mecanismos que subsidiem os docentes no planejamento de ações e propostas pedagógicas para o contexto da sala de aula. Com isso, sentimos-nos motivadas a ouvir como as docentes da área de linguagens se sentem atuando como PF:

(09) Eu não me vejo como formadora, porque eu também estou em formação, eu vejo mais como uma colaboradora né, quando eu chego na unidade escolar eu não estou indo lá para vigiar, eu sou SEDUC, sou CEFAPRO, mas acima de tudo eu sou uma profissional, sou uma professora, entendo as dificuldades que as escolas enfrentam e é dessa forma que eu me posiciono, eu tenho um pouco mais tempo que eles não têm pra fazer as leituras, daí a diferença [...] quando eu não estou em sala de aula eu tenho tempo pra fazer as leituras, pra buscar novos materiais, participar de alguns encontros e essa oportunidade não é dada às escolas, porque a partir do momento que você está em sala o seu conteúdo é só o livro didático. (PF3, entrevista 07, 29/05/12).

No percurso de atuação profissional, as PF da área de linguagens manifestam seus sentimentos e limites ao desempenhar as ações que são de suas responsabilidades no CEFAPRO. Os sentimentos são de angústia, de inquietação em compreender a própria FC e também o porquê da rejeição dos professores das escolas em relação à FC, a necessidade das próprias PF de aprenderem a planejar as ações de FC por áreas de conhecimento, a frustração de não atuar na própria área de formação, dentre outras inquietudes, como sinalizam os excertos das narrativas a seguir:

(10) Acho que é foco, a gente não sabe pra onde ir, eu acho que a linguagem não sabe o que é a linguagem, não sabemos o que temos que fazer lá... (PF8, entrevista 01, 28/04/12).

(11) O principal é compreender como a gente pode planejar e atuar por área, porque a gente fez um seletivo por disciplina e a gente achou que ia atuar por disciplina e quando a gente chegou entendeu que a política pública é por área que os planejamentos devem ser inter e transdisciplinares, a gente ainda não tem essa cultura de trabalhar por área de conhecimento, essa é a principal dificuldade, entender o que é a área e o que cada um pode desenvolver, qual o trabalho que a gente pode desenvolver com a escola por área, a gente precisa primeiro se encontrar ali por área pra depois desenvolver na escola com os professores o trabalho por área. Eu estou achando difícil isso, muito difícil. (PF9, entrevista 06, 25/05/12).

Ainda que consideradas as prescrições no documento orientativo sobre o perfil desejável às PF da área de linguagens, a construção de suas identidades não se materializa se estas profissionais docentes não se sentirem protagonistas nos papéis que desempenham e nem se apropriarem dos saberes docentes inerentes à área de formação inicial e atuação no CEFAPRO.

O desafio das PF da área de linguagens do CEFAPRO está em assessorar e acompanhar os percursos de FC dos professores da educação básica no âmbito do PSE, atividade de muita complexidade, porque a FC ao passar para o interior da escola, é requisitado que as práticas formativas estejam contextualizadas com a realidade da escola e com as especificidades de cada profissional docente.

Da mesma forma que o papel e a atuação docente revelam-se complexos, pela heterogeneidade e diversidade que perpassam esse aparente “micro” espaço que é a sala de aula, o papel e atuação das PF da área de linguagem constituem-se um imenso desafio, uma vez que, na condição de docentes mais experientes são, muitas vezes, cobradas a dar respaldos aos professores em seus muitos dilemas e crises que cotidianamente enfrentam na profissão.

Dada essa realidade, faz-se necessário que as PF atuem nas respectivas áreas de formação e do seletivo no CEFAPRO, como uma prerrogativa que facilitará a construção de saberes docentes acerca da área de linguagens, uma vez que os processos formativos previstos no PSE demandam, cada vez mais, práticas formativas específicas para esta área do conhecimento. Assim, as professoras formadoras da área de linguagens são, também, impulsionadas a permanentemente se formar e se autoformar, aspecto este extremamente necessário às PF que se encontram em plena (re)constituição dos processos identitários com a profissão que exercem na atualidade.

Considerações finais

Atualmente, o CEFAPRO é uma instituição formadora que abarca inúmeras ações, tendo como principal ação o PSE das escolas jurisdicionadas ao polo. Frente a essa demanda, há uma expressiva exigência aos perfis e papéis dos PF. Além de acompanhar a implementação das atividades inerentes ao PSE, há uma demanda específica por área de conhecimento decorrentes das escolas, o que requer, como demonstram os excertos das narrativas das PF da área de linguagens, um elevado grau de leituras e entendimentos acerca das políticas públicas, posto que os CEFAPROs do Estado de Mato Grosso são responsáveis por implantar e implementar tais políticas no que concerne, especialmente, as ações voltadas para FC dos profissionais da educação básica com vistas a qualificar socialmente a educação pública do estado.

Movidas por esse discurso, as PF da área de linguagens são mobilizadas a construir um repertório de conhecimentos inerentes ao sentido de uma profissão que não comporta tão somente uma matriz técnica ou científica. O que está na centralidade da nossa discussão é a necessidade de investimentos na compreensão da identidade profissional das PF da área de linguagens, pois além da personalidade, a profissionalidade destas docentes está imbricada no percurso de se tornar professoras formadoras, como bem retratam os excertos de suas narrativas ao contar suas inquietudes e limitações que entendem que precisam transcender neste itinerário de se constituir professoras formadoras da área de linguagens.

A área de linguagens abarca um repertório amplo de conhecimentos profissionais que pressupõe o envolvimento das professoras formadoras com o acervo que tem permeado, por exemplo, as práticas e os múltiplos letramentos que ora as desafia a novas aprendizagens da profissão, com vistas ao desenvolvimento pessoal e profissional em busca de qualificar suas ações profissionais e institucionais. Posto isso, as narrativas das PF da área de linguagens sinalizam que estas se encontram em conflitos consigo mesmas, quando afirmam que estão buscando compreender as suas próprias FC, como também a dos professores da educação básica.

Ao que demonstram os excertos das narrativas, as PF da área de linguagens mostram-se muito comprometidas com o papel e figura que assumem no CEFAPRO e, ao mesmo tempo, manifestam suas inquietudes, inseguranças e limites frente aos inúmeros e complexos desafios que necessitam dar conta na condição de PF de um órgão institucional responsável por alavancar os processos e práticas formativas numa perspectiva multidimensional e contextualizada com atuais demandas das escolas públicas da rede estadual de ensino de Mato Grosso.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I. Apontamentos a respeito da formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores: artes e técnicas – ciências e políticas*. São Paulo: Editora UNESP, 2006. p. 177-188.
- ALTET, M. Qual(is) profissionalidade(s) dos formadores em formação contínua? Um perfil poliidentitário. In: ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 55-79.
- HALL, J. K. *Teaching and researching language and culture*. London: Longman, 2002.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- GOODSON, I. F. Dar a voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 2000. Cap. 3, p. 63-78.
- MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.
- MARCELO, C.; VAILLANT, D. *Las tareas del formador*. Málaga, Espanha: Aljibe, 2001.
- MATO GROSSO. *Orientações Curriculares: concepções para a Educação Básica*. SEDUC/MT. Cuiabá, 2010b.
- _____. *Parecer orientativo referente ao desenvolvimento do Projeto Sala de Educador para o ano de 2012*. SUFP/SEDUC/MT. Cuiabá, 2012.
- _____. *Política de formação dos profissionais da Educação Básica de Mato Grosso: formação em rede entrelaçando saberes*. SUFP/SEDUC/MT. Cuiabá, 2010a.
- MOITA LOPES, L. P. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 303-330.
- _____. *Identities fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.
- SANTOS, L. I. S.; RAMOS, R, C. G. Docentes da área de linguagens: Um olhar na formação continuada no CEFAPRO, polo de Sinop-MT. *Anais Eletrônicos do 10º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*, v. 2, n. 1, 2013, Brasília. ISSN: 2238-5614.
- SANTOS, L. I. S. *et al.* Face a face com Nóvoa: Formação inicial e continuada, relevância social e desafios da profissão do professor. *Norte@mentos*, n. 10, p. 01-13, jul./dez. 2012.