



Ensaio

Formadores de professores: conceito, contextos e perspectivas de atuação em processos de indução à docência

Teacher educators: concept, contexts and perspectives of action in teaching induction processes

Neusa Banhara Ambrosetti^{*1}, Francine de Paulo Martins Lima^{**2},
Gláucia Signorelli^{***3}, Ana Maria Gimenes Corrêa Calil^{*4}

*Universidade de Taubaté (UNITAU), Taubaté-SP, **Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras-MG, ***Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia-MG, Brasil

Resumo

O objetivo do presente artigo é contribuir para a reflexão em torno da figura do formador escolar, examinando a natureza e as especificidades do seu trabalho, o papel e as perspectivas de atuação desse profissional nos processos de indução de professores iniciantes. O texto apresenta-se em forma de um ensaio teórico, na interlocução com autores que vêm discutindo essas questões. A discussão apoiou-se em estudos sobre os formadores de professores que atuam na formação continuada, no âmbito das escolas ou sistemas de ensino. Os estudos apontaram a complexidade e relevância dessa função no processo de desenvolvimento profissional de professores e na busca pela qualificação dos processos de ensino. Os formadores de professores revelam-se figuras essenciais nos processos de indução de professores novatos, tendo sob sua responsabilidade o desenvolvimento de ações de acolhimento e apoio necessários aos iniciantes, de forma a favorecer a inserção gradativa na cultura e no grupo profissional. A partir das análises dos diferentes estudos contemplados no texto, são destacados alguns aspectos a serem considerados, no sentido de contribuir para o desenvolvimento de iniciativas no delineamento de processos de indução de professores iniciantes.

¹ Docente do Mestrado Profissional em Educação da UNITAU. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional Docente, Programa de Pós-graduação Psicologia da Educação da PUC-SP. ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-1710-8942> E-mail: nbambrosetti@gmail.com

² Professora adjunta da área de Didática e Estágio do Departamento de Educação e do Programa de Mestrado Profissional em Educação da UFLA/MG. Líder do Grupo de Pesquisa sobre Formação Docente e Práticas Pedagógicas - FORPEDI (CNPq/UFLA); e do Laboratório de Didática e Formação Docente - LabFor/UFLA. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional Docente, Programa de Pós-graduação Psicologia da Educação da PUC-SP. ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-9646-8235> E-mail: francine.lima@ufla.br

³ Professora Adjunta da área de Didática e Estágio Supervisionado da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Campus do Pontal. Integrante do Grupo de pesquisas sobre Formação docente e Práticas Pedagógicas - FORPEDI (UFLA) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional Docente, vinculado ao Programa de Pós-graduação Psicologia da Educação da PUC-SP. ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-5288-8409> E-mail: glauciasignorelli@ufu.br

⁴ Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação - MPE -UNITAU e Professora do Departamento de Pedagogia - UNITAU. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional Docente, Programa de Pós-graduação Psicologia da Educação da PUC-SP. ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-4578-0894> E-mail: ana.calil@unitau.br

Abstract

The objective of this article is to contribute to the reflection around the figure of the school trainer, examining the nature and specificities of his work, the role and the perspectives of this professional's performance in the induction processes of beginning teachers. The text is presented in the form of a theoretical essay, in dialogue with authors who have been discussing these issues. The discussion was supported by studies on teacher educators who work in continuing education, within schools or education systems. The studies pointed out the complexity and relevance of this function in the professional development process of teachers and in the search for the qualification of teaching processes. Teacher educators are essential figures in the process of induction of novice teachers, with the responsibility of developing the welcoming and support actions necessary for beginners, in order to create a gradual insertion in culture and in the professional group. From the analysis of the different studies included in the text, some aspects to be considered are highlighted, in order to contribute to the development of initiatives in the design of induction processes for beginning teachers.

Palavras-chave: Formadores de professores, Formadores escolares, Indução à docência, Desenvolvimento profissional.

Keywords: Teacher educators, School teacher educators, Teaching induction, Professional development.

Introdução

No contexto social contemporâneo, caracterizado por profundas transformações nas formas de produção e difusão do conhecimento, o trabalho docente vem se tornando mais complexo e assumindo novas configurações, o que coloca em destaque a formação dos professores e a atuação dos profissionais que vêm formando os professores, ou seja, os formadores de professores. Embora o campo da formação de professores venha merecendo atenção cada vez maior dos pesquisadores em educação, uma temática ainda pouco explorada nessa área refere-se ao conceito e ao papel do formador de professores.

Em análise sobre a situação das pesquisas na América Latina, Vaillant (2003) já apontava a deficiência de estudos sobre o tema, tendo em vista o papel central do formador no desempenho profissional dos docentes. Ao discutir a questão da qualidade dos processos formativos dos docentes no Brasil, Gatti et al. (2019) ressaltam igualmente a centralidade do papel dos formadores, e observam que, dentre os inúmeros fatores que afetam o desempenho dos professores, o tema “mais obscurecido no bojo das discussões e pesquisas no campo da formação docente é o formador, aquele que não só conduz a formação inicial de professores, como também atua na formação permanente” (GATTI et al., 2019, p. 271).

Os estudos sobre formadores de professores abordam principalmente o formador que atua nos cursos de licenciatura, ou seja, na formação inicial. Não obstante, se considerarmos a formação docente numa perspectiva de desenvolvimento profissional – o que abrange a formação ao longo da vida e da carreira – emergem a figura e o trabalho do formador nos vários tempos e

espaços da formação docente, ainda que com diversas denominações, funções e estatutos profissionais.

No presente artigo, colocamos o foco nos *formadores escolares* – os profissionais que atuam em sistemas públicos municipais ou estaduais, e que são responsáveis pela formação continuada do corpo docente desses sistemas. Existe grande dispersão nos estudos sobre formadores escolares, relacionada à diversidade das denominações, atribuições e espaços de atuação desses profissionais. Pesquisas indicam que a indefinição e a multiplicidade de tarefas que eles são levados a executar trazem implicações para seu trabalho, comprometendo as ações formativas, que deveriam constituir o cerne dessa função (ALMEIDA; SOUZA; PLACCO, 2016).

Entre as múltiplas atribuições dos formadores escolares, uma dimensão relevante e pouco explorada refere-se à atuação desse agente junto aos professores iniciantes. Inúmeros estudos vêm mostrando que o período inicial da docência tem importância fundamental no desenvolvimento profissional docente, o que reforça a necessidade de dispositivos de apoio àqueles que iniciam a carreira. Não obstante, são ainda incipientes em países da América Latina, inclusive no Brasil, os programas institucionais de indução à docência (MARCELO; VAILLANT, 2017). Analisando dados de pesquisa sobre políticas de formação continuada e inserção à docência no Brasil, André (2015) corrobora esta posição, observando que, apesar de algumas iniciativas promissoras em estados e municípios, ainda são poucas as políticas de apoio voltadas aos professores iniciantes. As ações formativas têm caráter individualizado, com foco no professor e não na escola como espaço coletivo de aprendizado.

Essas análises apontam a relevância da figura do formador escolar nas ações de acolhimento e acompanhamento dos iniciantes. A percepção desses agentes em relação ao seu papel nesse processo, e sua atuação enquanto articuladores das ações de acolhimento numa perspectiva colaborativa, podem fazer a diferença no desenvolvimento profissional dos professores novatos.

A partir dessas considerações, o objetivo do presente artigo é contribuir para a reflexão em torno da figura do formador escolar, examinando a natureza e as especificidades do seu trabalho, bem como o papel e as perspectivas de atuação desse profissional nos processos de indução de professores iniciantes. O texto apresenta-se em forma de um ensaio teórico, na interlocução com autores que vêm discutindo estas questões.

No intuito de atender ao objetivo proposto, o ensaio se organiza em quatro partes. Na primeira, reflete-se acerca do trabalho do formador como abordado por autores que vêm discutindo a natureza desta atividade profissional. Na sequência, examinam-se as diversas configurações que a função dos formadores escolares vem assumindo nos sistemas de ensino, e as possibilidades na ação formativa desses atores. Discutem-se a seguir a relevância e as perspectivas da atuação do formador em processos de indução profissional dos professores iniciantes. Por derradeiro, a partir das análises dos diferentes estudos considerados no texto, são destacados alguns aspectos a serem considerados, no sentido de contribuir para o desenvolvimento de iniciativas na perspectiva de processos de indução de professores iniciantes.

2. O trabalho dos formadores de professores

O termo *formador* refere-se a uma função relativamente recente no campo da educação, com grande dispersão de significados e diversidade nas abordagens dos estudos sobre o tema, o que se traduz em dificuldade na discussão conceitual.

Na tentativa de esclarecer o conceito de *formador de professores*, buscamos aspectos comuns a uma atividade que envolve sujeitos com perfis profissionais, condições de trabalho e contextos de atuação muito diversos. Para além de uma discussão semântica, entendemos que essa questão remete ao exame da natureza do trabalho de formação, enquanto elemento definidor da função do formador de professores.

Uma contribuição relevante para compreender o trabalho do formador é trazida por autores que discutem a questão na perspectiva da lógica que subjaz a esta atividade, recuperando a origem do termo, no quadro da evolução da função de formador.

Segundo Beillerot (1998), o termo *formador*, em sua origem francesa, passa a ser utilizado a partir dos anos 1970, relacionado à expansão da formação profissional de adultos para as diferentes profissões. Mais recentemente, vincula-se à ideia de educação permanente, à compreensão do adulto como ser humano inacabado, que continua aprendendo ao longo da vida, e portanto tem o direito e o poder de educar-se.

Ao discutir o emprego do termo na educação, considerando os três polos da situação pedagógica – o saber, o aluno e o docente –, o autor observa que enquanto a tarefa clássica do professor é *ensinar um saber*, o que privilegia o eixo professor-saber, a tarefa de *formar* privilegia o eixo professor-aluno, ou seja, a formação prioriza a relação entre o formador e o sujeito adulto em formação. Assim, embora o ensino esteja presente na atividade de formar, o “trabalho do formador consiste em estabelecer e implementar procedimentos que permitam ao adulto aprender” (BEILLEROT, 1998, p. 20, tradução das autoras).

Nesse mesmo sentido, Charlot (2001, p. 5) lembra a ancoragem do termo formação no universo profissional e observa que “ensina-se um saber, forma-se um indivíduo”. Segundo o autor, as atividades de ensinar e formar são orientadas por lógicas distintas: se a lógica do ensino é saber ensinar e o papel do mestre é transmitir um saber, seja entendido de forma magistral ou passando por processos de construção pelo aluno, a lógica da formação é a lógica das práticas e o papel do formador é preparar para a prática. O autor destaca que os saberes da formação não são apenas instrumentais, mas estão voltados ao desenvolvimento de práticas contextualizadas, organizadas e dirigidas a finalidades. Nessa acepção, a ideia de formação pode ser entendida como inserção em uma cultura profissional que dá sentido à atividade do sujeito em formação, uma vez que a “cultura não é somente um conjunto de saberes, de práticas e comportamentos [...] ela é também uma relação de sentido com o mundo” (CHARLOT, 2001, p. 9).

Barbier (2013) observa igualmente a emergência, nas últimas décadas, das culturas de formação e propõe analisar o conceito no âmbito das atividades de formação de adultos. Segundo o autor, se no ensino a figura emblemática é o professor, “no espaço da formação a figura emblemática é a do formador

enquanto organizador de situações específicas de aprendizagem e cujo valor social está ligado à amplitude dessas aprendizagens” (BARBIER, 2013, p. 154). Destaca, ainda, que, enquanto na cultura do ensino há uma diferenciação entre os tempos da escola e do trabalho, nas culturas da formação há uma estreita relação entre o espaço da formação e o ambiente profissional.

Outra fonte de referência pertinente a esta discussão são os estudos que examinam essa temática na perspectiva da atividade e dos contextos de atuação dos formadores.

Ao analisar o conceito de formador tomando como referência estudos em países da América Latina, Vaillant (2003) destaca a imprecisão do termo em face da multiplicidade dos espaços de atuação dos formadores. A autora situa a atividade do formador no campo da educação de adultos, mas observa que esta é mais ampla e voltada para o desenvolvimento, no educando, de capacidades de pensar e aprender, enquanto o conceito de formação “refere-se ao desenvolvimento de habilidades mais específicas, com vistas ao desempenho de uma função particular” (VAILLANT, 2003, p. 11).

A autora aponta a diversidade de atividades que cabem ao formador:

O formador de formadores é quem está dedicado à formação de professores e realiza tarefas diversas, não só em formação inicial e permanente de docentes, como em planos de inovação, assessoramento, planejamento e execução de projetos em áreas de educação formal, não formal e informal (VAILLANT, 2003, p. 12).

Oliveira (2015) destaca que os sujeitos que atuam na formação continuada dos professores, assim como para Vaillant (2003), são denominados formadores de formadores. Assevera a autora que o trabalho do formador de formadores, na formação continuada, é consequência das mudanças que vêm ocorrendo na formação de professores, as quais exigem desenvolvimento profissional contínuo. Para Oliveira (2015, p. 24), o formador de formador é

[...] um mediador entre objetivos almejados pelas políticas de formação e as necessidades formativas dos professores da escola. [E ainda ressalta], [...] é preciso conhecer as mudanças que incidiram na concepção da formação de professores, principalmente acerca da formação continuada para compreender quem é esse novo profissional.

Nessa mesma ótica, Mizukami (2005-2006) toma a noção de formador numa perspectiva abrangente, destacando que para além dos professores da educação superior também são considerados formadores os professores da educação básica que recebem e acompanham os futuros professores em situação de estágio e práticas de ensino. Para a autora, são

[...] formadores todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes: os professores das disciplinas de ensino e estágio supervisionado, os das disciplinas pedagógicas em geral, os das disciplinas específicas de diferentes áreas do

conhecimento e os profissionais das escolas que acolhem os futuros professores (MIZUKAMI, 2005-2006, p.3).

Essa ideia da autora coaduna-se à de Marcelo Garcia (1999) ao incluir entre os formadores de professores aqueles que colaboram na formação dos licenciandos como tutores de prática, ou seja, os professores das escolas básicas que recebem, assessoram e supervisionam os estudantes nas atividades de estágio supervisionado.

A grande diversidade nas condições de trabalho e nos contextos de atuação dos profissionais que exercem a função de formação indica a dificuldade de delimitação de um conceito. No entanto, as contribuições dos diversos autores permitem destacar alguns elementos definidores no trabalho do formador:

- Primeiramente, trata-se de um *formador de adultos*, o que implica considerar que os sujeitos em formação, seja ela inicial ou continuada, possuem um repertório de conhecimentos, concepções e crenças construído em sua trajetória de vida e formação. Especialmente no caso da formação continuada, esse adulto é um profissional que tem um conhecimento experiencial, o qual orienta a sua relação com os saberes da formação.
- Um segundo aspecto a considerar é que o formador de professores é alguém que forma para o *exercício de uma atividade profissional*, o que pressupõe que seu ofício define-se na relação com os espaços do trabalho e envolve situações orientadas pela e para a prática pedagógica.
- Outro aspecto relevante é que formar é uma *atividade relacional*, que envolve a interação entre seres humanos dotados de autonomia, vontade, valores e sentimentos, que ao formar e formar-se refletem e atribuem sentido à atividade formativa, o que remete às motivações e intencionalidades dos sujeitos em formação.
- Finalmente, o trabalho dos formadores é uma *atividade social*, que se desenvolve em espaços institucionais e socioculturais diversos e em constante transformação, que constituem e delimitam as ações dos atores envolvidos, mas são igualmente afetados pelas ações desses agentes, o que confere uma dimensão política a este trabalho.

Podemos concluir então que a atividade profissional dos formadores de professores integra esses diversos elementos e se constitui na dinâmica entre as condições colocadas ao trabalhador e as formas de exercer a atividade profissional desenvolvida pelos sujeitos em sua prática individual e coletiva, em contextos socioculturais e institucionais historicamente construídos. Cabe, assim, examinar como a função dos formadores escolares, na atividade de formar, vem se desenvolvendo nos espaços das escolas e sistemas de ensino, na realidade brasileira.

3. Os formadores escolares: quem são e qual a sua função

Nas últimas décadas vem se constituindo, no Brasil e em diferentes países, um consenso a respeito da importância da formação docente nos processos educativos. Esse reconhecimento tem provocado um movimento transformador nas políticas educacionais, especialmente no que se refere à formação continuada (OLIVEIRA, 2015). A concordância em torno da

relevância da formação ao longo da carreira, na perspectiva do desenvolvimento profissional, tem repercutido nos sistemas públicos de ensino, que passam a reconhecer a importância de contar com profissionais responsáveis pela formação continuada e orientação das atividades pedagógicas nas escolas.

Os formadores que atuam na formação continuada, seja nas escolas ou nas equipes técnicas dos sistemas de ensino, embora com diferentes denominações, têm em comum o fato de serem provenientes do corpo de professores da educação básica. São, portanto, mais próximos do universo escolar e das questões da prática cotidiana, e convivem com as demandas de uma formação voltada para situações e processos de aprendizagem, embora nem sempre consigam desempenhar adequadamente esse papel.

A atividade dos formadores escolares não é recente na educação brasileira, e vem assumido diferentes configurações ao longo do tempo. Ao discutir a função do coordenador pedagógico, Placco, Souza e Almeida (2012) explicam que a figura de um profissional encarregado de acompanhar o trabalho dos professores nas escolas surge geralmente no processo de implementação de reformas educacionais. No Brasil, a origem da coordenação pedagógica tem raízes na inspeção escolar, a partir do estabelecimento das habilitações nos cursos de Pedagogia pelo parecer 252/69, que introduz a ideia do "especialista em educação". No entanto, já na década de 1960, as experiências inovadoras das escolas experimentais incluíram equipes de profissionais encarregados de exercer a coordenação pedagógica. Essa ideia expandiu-se a partir da Lei 5692/71, que estabeleceu a reforma do ensino de 1º. e 2º. Graus, o que levou grande parte dos estados a instituírem a figura de um agente responsável pela ação supervisora, em nível de sistema e/ou nas escolas.

Atualmente a presença do formador escolar é observada na maioria dos sistemas de ensino no país. Via de regra, esses profissionais são professores experientes, selecionados ou indicados para atuarem em funções de orientação, coordenação ou supervisão, seja em nível de sistema, seja no espaço escolar.

Pesquisas abrangentes sobre a formação continuada e os agentes responsáveis por essa formação em diferentes regiões do Brasil constataram que a figura do formador escolar está presente em todas as redes de ensino público pesquisadas, e que esta função, com diferentes denominações e atribuições, está instituída na legislação educacional (DAVIS et al. 2012; PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012). São funções, ou mais raramente cargos⁵, que assumem diferentes denominações: supervisor escolar, supervisor de ensino, coordenador pedagógico, professor coordenador, orientador pedagógico, orientador de escola etc.

O cenário de atuação dos formadores escolares é muito diversificado, bem como seu estatuto profissional, formação, condições de trabalho, estabilidade na função, o que torna difícil entendê-los como um corpo profissional claramente definido. O trabalho desses formadores é complexo e

⁵ Cargo é a condição do profissional estatutário, admitido por concurso e efetivo no serviço público; enquanto função refere-se ao profissional que conserva o cargo de professor e é indicado para exercer a atividade de coordenação, mas não possui estabilidade nessa condição.

rodeado de indefinições, assim como as diversas denominações dadas a esse grupo profissional.

André (2012, p. 215) descreve o formador de professores e sua função:

O formador de professores é um profissional que integra a equipe de gestão e, em geral, assume a função de coordenação pedagógica, tornando-se um dos responsáveis pela implementação do projeto político-pedagógico, pela formação contínua dos professores e pela avaliação das ações empreendidas, tendo em vista o sucesso na aprendizagem dos alunos.

Ainda sobre o perfil e caracterização do formador escolar, Marcelo Garcia (1999) destaca que o formador de professores é um agente ou um facilitador de mudanças, que desempenha atividades de planejamento, desenvolvimento e avaliação dos processos escolares e de formação continuada dos professores. Nesse sentido, pode-se entender o papel do formador escolar como articulador e mediador das questões pedagógicas, a serviço de situações de aprendizagem.

Cabe verificar como essas perspectivas sobre a atuação do formador escolar se definem em sua atuação nos sistemas de ensino. Ao analisar processos e práticas de formação continuada em sistemas públicos no Brasil, Davis et al. (2012) constataram que, apesar dos avanços no aprimoramento das ações de formação e da preocupação em atender as necessidades formativas dos professores, ainda predominam modalidades formativas de orientação mais individualizada, voltadas para o professor e desenvolvidas em forma de cursos e palestras, em detrimento de perspectivas colaborativas, centradas na escola e voltadas para o desenvolvimento das equipes escolares.

As autoras identificam dois grupos principais de formadores: os profissionais vinculados às próprias redes de ensino, o que inclui aqueles que integram as equipes centrais responsáveis pela organização e os coordenadores responsáveis pelo acompanhamento das políticas de formação nas escolas; e os especialistas externos, vinculados a instituições parceiras, contratados para prestar serviços de assessoria e cursos de formação. Salientam a importância da existência de equipes estáveis de profissionais das próprias redes na definição dessas parcerias, uma vez que possuem um conhecimento mais próximo das demandas escolares. A manutenção de equipes estáveis e bem formadas também tornam as políticas de formação menos vulneráveis às mudanças de governos.

Entre os formadores dos sistemas de ensino, a figura do coordenador pedagógico tem papel central nas atividades de formação no espaço escolar. Davis et al. (2012) destacam a relevância e complexidade das tarefas do coordenador, especialmente se entendermos a escola como espaço de formação permanente do professorado. Ele é responsável por promover momentos de trabalho coletivo para reflexão sobre a prática e trocas de experiências; pelo acompanhamento, na escola, da formação oferecida aos professores; pelo apoio nas atividades pedagógicas, atuando como parceiro mais experiente. No entanto, nem sempre esse profissional tem a formação e os recursos necessários para desenvolver trabalho tão complexo, o que implica desgaste profissional.

Essa análise é corroborada na pesquisa coordenada por Placco, Souza e Almeida (2012), a qual investigou a função e o trabalho de coordenadores pedagógicos em diferentes estados do Brasil. As autoras constataram que as múltiplas funções atribuídas aos coordenadores comprometem sua atuação como formadores. Embora declarando que consideram a formação dos professores parte integrante e importante das suas funções, as ações descritas pelos coordenadores demonstram pouca clareza em relação à atuação na formação continuada dos professores e apontam inúmeras dificuldades para desenvolvê-la. As autoras destacam, ainda, a ausência de formação específica para o exercício da coordenação pedagógica, considerando as especificidades e necessidades formativas de uma função que não se confunde com a do professor.

As análises sobre a atuação do coordenador pedagógico são importantes para pensar os processos de indução, uma vez que os estudos sobre a formação continuada dos docentes indicam também a quase ausência de iniciativas de políticas específicas voltadas para o apoio dos professores iniciantes no Brasil (ANDRÉ, 2012a; DAVIS et al., 2012; MARCELO; VAILLANT, 2017). Assim, em última instância, o coordenador pedagógico é o responsável, na escola, pelo acolhimento e atendimento das demandas específicas do professor em início de carreira. Quando este profissional não encontra tempo, condições e orientação para esta tarefa, temos a situação recorrente em nossas escolas, em que o iniciante é deixado à própria sorte, no percurso solitário em que enfrenta os desafios do período inicial da docência.

Nessa perspectiva, mostra-se importante o perfil de um formador escolar destacado em alguns estudos, que nem sempre ocupa um lugar institucional e não é, portanto, reconhecido como formador, mas que exerce um papel reconhecido pelos professores iniciantes como essencial: o professor experiente.

Em análise de políticas de indução à docência na América Latina, Marcelo e Vaillant (2017) mencionam que em inúmeros países a atuação desse professor é reconhecida e institucionalizada em processos de indução, geralmente com a denominação de mentor. O mentor é um professor experiente, de reconhecido saber docente, com formação específica para desempenhar a função de formador, que acompanha e apoia o docente principiante. Os autores destacam, no entanto, outro agente que não tem sido reconhecido como formador mas exerce um papel importante junto aos iniciantes: os mentores informais, pessoas escolhidas pelos próprios principiantes para que os ajudem. Citam estudos de Desimone et al. (2014, apud MARCELO; VAILLANT, 2017), indicando que os mentores informais são interlocutores valorizados pelos iniciantes e deveriam ser integrados às ações de equipes nos processos de indução.

Análises de situações de mentoria no Brasil, envolvendo professores experientes como formadores, no acompanhamento de iniciantes ou atuando como colaboradores na orientação de estagiários (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2014; BENITES; SARTI; SOUZA NETO, 2015), ressaltam a importância de desenvolver processos colaborativos na formação docente, integrando as ações dos diferentes agentes educativos nesse processo e destacam a necessidade da formação dos formadores para essa tarefa.

Altet (2003), ao discorrer sobre a participação dos professores experientes em processos de formação continuada na França, traz elementos para pensar na formação desses agentes ao tornarem-se formadores escolares. A autora refere-se a esses profissionais como “professores-formadores”, e, apoiando-se na distinção de Charlot (1990, apud ALTET, 2003) entre ensinar e formar, observa que esses professores, “homens de conceitos”, ao assumirem o papel de formador tornam-se também “homens de mediações”, agindo na lógica das práticas. A mediação, como parte das funções do formador, está voltada para o reconhecimento e diagnóstico da realidade escolar e para o desenvolvimento de ações que modifiquem ou melhorem essa realidade.

A autora considera três principais capacidades necessárias aos formadores: auxiliar os professores na construção de suas competências profissionais, acompanhar e, ao mesmo tempo, favorecer a análise das práticas docentes e dominar a engenharia de formação de adultos. Ressalta que tais capacidades adquirem-se pela experiência, “a partir de práticas vividas, de ações localizadas, de práticas de formação em contexto” (ALTET, 2003, p. 65). Finalmente, ressalta também que esse aprendizado da função requer a constituição de redes de intercâmbio de práticas e experiências profissionais, para desenvolver ao mesmo tempo o “saber-agir” de cada formador e uma “competência coletiva”, uma ética profissional e um profissionalismo socialmente reconhecido.

Considera-se, assim, que o diálogo permanente entre os formadores, os professores e demais atores escolares se torna profícuo na busca por processos formativos situados e de qualidade, em uma perspectiva de formação centrada na escola e nas necessidades formativas dos próprios professores.

As necessidades formativas apresentadas pelos docentes iniciantes podem ser de diferentes ordens: o processo de inserção e chegada à escola, o desenvolvimento da aula, a organização e planejamento didático, o manejo de turma, bem como o enfrentamento com o choque da realidade, na superação do período de sobrevivência e consolidação na profissão (HUBERMAN, 1992). Trata-se, assim, de um "conjunto de preocupações, desejos, carências e problemas sentidos ou percebidos pelos professores, no desenvolvimento do processo pedagógico" (ESTRELA; MADUREIRA; LEITE, 1999, p. 30), nem sempre claras para os próprios iniciantes. Nesse sentido, os formadores escolares possuem papel determinante no apoio e assessoramento ao docente, no processo de indução com vistas à qualificação do ensino e, ao mesmo tempo, de sobrevivência pelo professor, notadamente aquele considerado iniciante; igualmente, os formadores escolares têm papel determinante no aprimoramento das ações desempenhadas por aqueles considerados experientes.

A análise dos diferentes perfis e papéis dos formadores indica que, para além das diferenças entre eles, olhar para as necessidades formativas dos professores iniciantes, assim como para os processos de indução, configura-se uma responsabilidade dos diferentes atores escolares que, de forma colaborativa, podem (e devem) ampliar as possibilidades de acolhimento às demandas apresentadas pelos docentes e pelo contexto profissional.

4. O trabalho do formador escolar: pertinência e relevância em processos de indução à docência

Partindo da premissa de que o formador é aquele que está dedicado à formação de professores e realiza diferentes atividades de apoio e assessoramento aos docentes (VAILLANT, 2003), seja no contexto da formação inicial ou no contexto da educação básica, cabe refletir sobre o papel de relevância dos formadores escolares no processo de indução à docência e de desenvolvimento profissional.

Considera-se o processo de indução como um período em que ocorre a aprendizagem da profissão, quando dilemas, dúvidas e inseguranças emergem, se acumulam, requerendo uma atitude de acolhimento e apoio aos docentes, notadamente os iniciantes (MARCELO; VAILLANT, 2017).

É comum que ao iniciarem a docência os professores enfrentem desafios relacionados ao domínio do conteúdo, ao manejo de turma, à disciplina na sala de aula, ao desenvolvimento de um planejamento pedagógico com segurança e até mesmo a situações relacionadas a aspectos burocráticos existentes. Esse é um momento em que o docente espera poder contar com o apoio e acolhimento de uma equipe que possa auxiliá-lo a superar os obstáculos e desafios, mas isso nem sempre acontece.

Analisando políticas de indução na América Latina, Marcelo e Vaillant (2017) observam que existe um consenso quanto aos benefícios que processos de indução de boa qualidade trazem aos docentes, às escolas e aos sistemas educativos. Os autores ressaltam que embora ocorram processos informais em escolas, é necessário que este acompanhamento se traduza em programas institucionalizados: “as políticas de desenvolvimento profissional docente devem prestar particular atenção ao apoio de que necessitam os docentes que iniciam a docência” (MARCELO; VAILLANT, 2017, p.1227; tradução das autoras). No Brasil, essas políticas são ainda recentes e restritas a iniciativas de alguns estados e municípios, não abrangendo todos os professores iniciantes.

A respeito do conceito de indução aqui adotado, apoiamos-nos nas ideias de Nóvoa, (2017, p.1124), quando destaca que

O conceito de indução, pela sua própria raiz etimológica, implica a ideia de ‘introduzir’ ou ‘levar a outro lugar’. Assim, toda e qualquer ação de formação pode ser considerada de ‘indução profissional’. Mas, na literatura especializada, o conceito tem sido utilizado, sobretudo, para caracterizar a fase inicial de trabalho docente, como professores principiantes ou iniciantes. As tradições dos países são muito distintas: residências docentes, estágios probatórios, períodos de supervisão, etc. [...]. Mas, seja qual for o contexto, há o reconhecimento unânime da importância deste período para a vida profissional docente. As políticas públicas têm encarado a transição entre a formação e a profissão como a fase decisiva do desenvolvimento profissional docente (NÓVOA, 2017, p. 1124).

Complementamos a discussão sobre indução recorrendo às ideias de Wong (2004), para quem a indução é

[...] um processo abrangente, consistente e contínuo de desenvolvimento profissional – que é organizado por um distrito escolar para formar, apoiar e reter novos professores e fazê-los progredir em um programa de aprendizagem ao longo da vida (WONG, 2004, p.42; tradução das autoras).

Na perspectiva dos autores citados, pode-se entender a indução como um processo que não se inicia com a inserção do professor na atividade profissional, mas abrange um conjunto de condições, que envolvem o reconhecimento social e a valorização profissional da docência, as práticas formativas na formação inicial ou continuada, os apoios e o acompanhamento no início da carreira. Isto implica compreender esse processo no contexto mais amplo do desenvolvimento profissional docente e aponta a necessidade de programas de indução, organizados e estruturados, intensivos e contínuos, que abordem esse período como parte de um percurso de aprendizado profissional ao longo da carreira (WONG, 2004).

Este entendimento remete à necessidade de atuação articulada dos formadores de professores nos diferentes níveis de formação, tendo como eixo processos formativos que visem à promoção das aprendizagens e ao desenvolvimento dos professores iniciantes, requerendo do formador uma postura de atenção, acolhimento, de domínio de conhecimentos profissionais e de constante investigação sobre a docência e a profissão.

A esse respeito, Mizukami (2005-2006) destaca a importância da *construção de comunidades de aprendizagem* nas escolas e universidades, numa perspectiva de trabalho colaborativo entre os professores da escola e da universidade. Os apontamentos da autora evidenciam a necessária articulação entre os contextos macro e micro que cercam a docência e a formação dos formadores; ressaltam o necessário entendimento e reconhecimento das políticas educacionais, bem como do funcionamento do contexto escolar para a qualificação dos processos formativos; evidenciam a necessária articulação entre a política de formação e a política da escola, de modo a dialogar com as finalidades e expectativas; destacam a importância de um processo de sistematização, acompanhamento e avaliação das ações desenvolvidas, entre as quais se sobressai o acompanhamento das atividades desempenhadas pelos docentes, a fim de apoiá-los no seu desenvolvimento profissional.

Wong (2004), ao analisar programas de indução que mantêm os novos professores ensinando e melhorando, destaca igualmente a relevância de que os professores iniciantes possam fazer parte de redes ou grupos de estudos, de forma a permitir a interação entre os professores considerados novatos e os mais experientes, para que seja possível o diálogo e o compartilhamento de ideias, anseios e desafios, aprendendo a respeitar o trabalho um do outro em uma perspectiva de aprendizagem coletiva.

A importância de processos colaborativos na formação docente é também destacada por Calvo (2014, p. 113). De acordo com a autora, o desenvolvimento profissional docente tem como “princípio fundamental a ideia de ser um trabalho horizontal e colaborativo entre formadores, especialistas e

docentes, o que leva a revalorizar os saberes da ação e os princípios construídos através da experiência”. Aponta ainda para a importante dimensão da aprendizagem a partir do outro, “quer como modelo ou acompanhante, com mais tempo de experiência docente, que tenha boas práticas para compartilhar e que também esteja disposto a guiar, orientar, acolher e apoiar” (Idem, p. 113).

Retomamos aqui a ideia de comunidade de aprendizagem, necessária ao desenvolvimento profissional docente defendido por Nóvoa (2017); Wong (2004); Mizukami (2005-2006). Nesse sentido, os formadores escolares assumem lugar na programação, organização e sistematização de processos em que a aprendizagem colaborativa, a valorização dos diferentes saberes, e a admissão de que há produção de conhecimentos profissionais no contexto da escola estão presentes. Assumem ainda o papel de articuladores em processos de colaboração entre a escola e a universidade, na elaboração compartilhada de situações de promoção de desenvolvimento profissional.

Diante disso, o trabalho do formador se distancia do trivial e assume o protagonismo necessário, como uma demanda da contemporaneidade. Como destaca Altet (2017), é urgente promover a colaboração entre todos os atores da formação, aproveitando

[...] a diversidade dos atores da formação para construir, aprofundar a cooperação profissional entre todas as categorias de formadores, institucionalizando os dispositivos e os momentos de concordância, desenvolvendo o trabalho em equipes de diferentes categorias de formadores em torno do mesmo objeto de formação, envolvendo mais a profissão de professor na formação (ALTET, 2017, p. 62).

Desta feita, compreendemos que é na aproximação entre a universidade e escola, entre os professores novatos e experientes, entre docentes e estudantes, entre formadores e docentes, que se ampliam e se potencializam oportunidades de desenvolvimento profissional de todos os envolvidos na qualificação da docência e da profissão, em uma perspectiva de comunidade de aprendizagem, como apontado por Wong (2004).

5. A título de conclusão: algumas considerações

O presente ensaio teórico buscou trazer elementos para a discussão acerca do formador de professores – a natureza do seu trabalho e sua relevância nos processos de indução – temática pouco explorada nas pesquisas sobre formação de professores.

As discussões precedentes e as contribuições dos diversos autores que nos ajudaram a refletir sobre o trabalho do formador na realidade brasileira contemporânea apontam o papel essencial desse profissional, em uma sociedade que ainda não conseguiu proporcionar formação e condições adequadas de trabalho aos seus professores, o que reverbera na qualidade da educação oferecida à população.

O delineamento do conceito de formador de professores evidenciou o lugar de relevância que esse profissional pode desempenhar no processo de desenvolvimento profissional de professores e na busca pela qualificação dos

processos de ensino. Trata-se de uma figura que tem como pressuposto de suas ações uma perspectiva de integração, articulação, apoio e acolhimento dos profissionais da escola, notadamente os professores, considerando e reconhecendo as possibilidades de ressignificação da ação formadora com vistas ao desenvolvimento profissional e pessoal, em especial dos professores em início de carreira.

Os estudos indicam, por outro lado, problemas e desafios na evolução de uma atividade ainda pouco reconhecida. Pesquisas mostram que esse *consenso discursivo* em torno do desenvolvimento profissional e das culturas colaborativas – se é importante ao colocar os professores no centro das preocupações das políticas educacionais, estimulando iniciativas de formação continuada mais focadas na escola e nas necessidades dos professores – não tem se traduzido, como já lembrava Nóvoa (2009), em práticas capazes de transformar a realidade da formação docente.

O exame da atividade formativa dos formadores escolares, muitas vezes exercida paralelamente a outras atribuições, mostra práticas ainda orientadas por uma perspectiva individual, desenvolvidas de forma fragmentária. Se considerarmos que a formação dos formadores para a atividade de formar ainda é insuficiente, como apontado em diversos estudos, podemos inferir que esses profissionais trazem as marcas de um modelo formativo universitário distanciado da prática docente, orientado pela lógica do ensino e não pela lógica da formação profissional.

Não obstante esses questionamentos, inerentes ao processo de constituição de uma atividade profissional ainda *hesitante*, para usar a expressão de Snoeckx (2003), os formadores escolares revelam-se figuras essenciais nos processos de indução de professores novatos, tendo sob sua responsabilidade o desenvolvimento de ações de acolhimento e apoio necessários aos iniciantes, de forma a favorecer a inserção gradativa na cultura e no grupo profissional. Os estudos acerca desse tema revelaram que o formador de professores ganha destaque ao assumir o lugar de condução e orientação dos processos em uma perspectiva colaborativa de elaboração, discussão e reflexão sobre as necessidades formativas do grupo profissional e dos dilemas que enfrentam no dia a dia da escola, considerando e privilegiando uma formação em contexto, centrada na escola.

Entendemos que ao trazer à discussão a figura e o trabalho do formador, temas ainda obscurecidos nas pesquisas sobre formação de professores, os aspectos discutidos neste ensaio podem enriquecer a reflexão sobre o papel fundamental desempenhado por esses profissionais no desenvolvimento profissional dos docentes. As análises e contribuições dos diferentes autores apontam a necessidade e urgência de que as pesquisas e estudos acadêmicos sobre os desafios e dificuldades dos professores em seu início profissional se traduzam no desenvolvimento de políticas e programas de indução dos professores iniciantes, nos sistemas públicos de ensino.

Diante das análises dos estudos dos diferentes autores contemplados neste estudo, e corroborando a ideia de Nóvoa (2017, p.1113), quando aponta que se torna “imprescindível construir modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente”, destacamos alguns aspectos a serem considerados, no sentido de contribuir para o

desenvolvimento de iniciativas no delineamento de processos de indução de professores iniciantes. São eles:

- **Desenvolver processos de indução que atendam às necessidades formativas dos professores iniciantes**, o que implica reconhecer que os principiantes têm necessidades específicas, diferentes daquelas dos professores experientes. Isto requer identificar e compreender esse conjunto de preocupações, dificuldades e problemas, mas também de desejos e interesses sentidos pelos professores, e que nem sempre são conscientes, o que demanda um esforço para trazê-los à reflexão (ESTRELA; MADUREIRA; LEITE, 1999). Para tanto, é necessário acolher e ouvir os iniciantes, reconhecendo-os como protagonistas do seu processo formativo, e permitindo-lhes atuar como partícipes ativos nas tomadas de decisões e no planejamento das atividades de formação.

- **Compreender a escola como espaço de aprendizagem colaborativa**, o que demanda entender os processos de indução como um trabalho de equipe, que envolva os professores experientes como formadores dos colegas, no qual o iniciante possa formar-se e colaborar na formação de seus pares. Como afirma Nóvoa (2009, p. 66), “é preciso instaurar a escola como sociedade, como lugar do trabalho conjunto, como lugar do diálogo e da comunicação”. O papel do formador é de mediador nesse processo, organizando e coordenando situações que favoreçam o compartilhamento de experiências entre os docentes, a interação como possibilidade de construção de ideias, a formação de pensamento crítico e criativo, que se configuram como ações e posturas necessárias ao processo de indução.

- **Constituir comunidades de aprendizagem**, o que implica compreender a construção do conhecimento profissional como um movimento coletivo, que congrega pessoas comprometidas em torno de objetivos comuns, voltados para o aprimoramento das práticas educativas. A cooperação e interlocução entre as diferentes categorias de profissionais, da escola, dos sistemas de ensino e da universidade, beneficiam-se da diversidade dos conhecimentos (ALTET, 2017) e ampliam as possibilidades de reflexão e investigação dos desafios e dilemas que cercam a formação docente e os problemas existentes no contexto escolar. Nesse sentido, a atuação dos formadores escolares é essencial na consolidação de comunidades de aprendizagem em que estejam envolvidos professores em exercício, formadores escolares e formadores universitários, num processo que favorece o desenvolvimento da escola, dos professores e dos formadores.

- **Promover estratégias formativas baseadas na análise das práticas docentes**, o que supõe processos formativos que tomem a reflexão sobre as práticas dos professores como fonte da formação, no sentido proposto por Nóvoa (2009, p. 35), de ajudar os iniciantes a fazerem a “transformação deliberativa”, ou seja, um movimento que, a partir da análise e reflexão crítica e fundamentada da situação, conduz a uma deliberação, elaborando respostas aos dilemas analisados, num processo de transformação e reelaboração do conhecimento profissional.

Configura-se como “*saber analisar e saber analisar-se*” (grifos do autor). A análise das práticas docentes na perspectiva colaborativa, como estamos enfatizando, requer escuta, observação e reflexão desenvolvidas em grupos de trabalho, processo que pode ser promovido pelos formadores, especialmente nos processos de indução dos iniciantes.

- **Entender a formação continuada como processo de formação de adultos**, o que implica considerar que o adulto professor é uma pessoa que possui uma história de formação, de vida escolar e profissional, que constitui um conjunto de crenças, concepções e conhecimentos, os quais permeiam e orientam suas ações profissionais. Placco e Souza (2003) consideram que o adulto professor aprende pela experiência, faz escolhas de forma deliberada, é movido pela superação dos desafios e aprende pela prática quando esta é experimentada em contexto. Considerar essas características é crucial para o delineamento de boas estratégias formativas aos professores, especialmente os iniciantes, cujos saberes são mais teóricos que práticos e, também, pelo fato de se sentirem inseguros em meio à complexidade do cotidiano escolar.

- **Investir na formação dos formadores como potencializadora dos processos de indução de professores iniciantes**, o que remete a uma questão essencial: mas, afinal, quem forma o formador para um trabalho efetivo com os docentes iniciantes em processos de indução? Entendemos que, além dos processos formativos desenvolvidos pelos próprios sistemas de ensino, que devem ser sistemáticos e contínuos, e precisam incluir a discussão sobre a temática dos professores iniciantes, até então ausente na formação dos formadores, a universidade tem um papel relevante nesse processo. André (2012) ressalta a necessidade de criação de cursos voltados especificamente para a formação e atuação dos formadores. Uma experiência que pode trazer referências para essa formação é o Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (FORMEP), criado por iniciativa da autora e um grupo de professoras da PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Iniciando as atividades em 2013, o curso foi pioneiro ao propor o foco na formação de formadores, priorizando a educação básica. Desenvolvendo uma proposta de formação fundamentada teoricamente na perspectiva do profissional crítico-reflexivo e pesquisador, do trabalho colaborativo na escola e do papel ativo dos profissionais da educação básica, como intelectuais e protagonistas das ações, o Programa contabiliza dados e evidências das mudanças no trabalho dos gestores em sua prática formativa, especialmente em escolas localizadas em regiões mais vulneráveis. Entendemos que experiências inovadoras como esta mostram possibilidades e indicam caminhos para propostas de formação que aproximem universidades e profissionais da educação básica, favorecendo a inserção profissional dos iniciantes e repercutindo na aprendizagem das crianças e jovens que frequentam a escola.

Acreditamos que os aspectos aqui elencados podem servir de inspiração para a realização de práticas de formação mais exitosas. Nessa perspectiva, defendemos a ideia de que a aproximação e articulação entre a universidade e a escola, entre os diferentes formadores de professores e espaços de

formação, colaboram para a valorização da profissão, bem como para o reconhecimento dos professores como um corpo profissional capaz de investigar, elaborar e produzir conhecimentos profissionais acerca da docência, de forma coletiva e colaborativa, em uma perspectiva de aprendizagem mútua e repleta de significados, seja para professores experientes ou para professores novatos. As perspectivas de atuação em conjunto revelam-se, nesse contexto, como possibilidade de consolidação dos processos de constituição da identidade profissional e profissionalidade dos formadores de professores na contemporaneidade.

Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Legislado versus executado: análise das atribuições formativas do coordenador pedagógico. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 70-94, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3647/3156>. Acesso em: 30 maio 2020.

ALTET, Marguerite. (Tradução de Dagoberto Buim Arena e Adriana Pastorello Buim Arena) Profissionalização do ofício de professor e da formação em questão: explorar as contribuições da pesquisa para fortalecer e refundar a profissão. *In*: SPAZZIANI, Maria de Lourdes. (Org.) **Profissão de Professor: cenários, tensões e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2017, p. 39-66.

ALTET, Marguerite. A profissionalização incerta dos formadores de professores. *In*: ALTET, Marguerite; PERRENOUD Philippe; PAQUAY Léopold. (Org) **A profissionalização dos formadores de professores**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 9-17.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.145, São Paulo, jan./abr. 2012a. p. 112-129. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/08.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2020.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Professores do PED criam Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 35, 2º sem. de 2012, p. 215-220. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752012000200011.

ANDRÉ, Marli. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 1, jan.-abr., 2015, p. 34-44. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.191.03>. Acesso em 30 abr. 2020.

BARBIER, Jean Marie. **Formação de adultos e profissionalização: tendências e desafios**. Brasília: Liber Livros, 2013. 200p.

BEILLEROT, Jacky. **La formación de formadores: entre la teoría y la práctica**. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, Universidade Nacional de Buenos Aires, 1998. 133 p.

BENITES, Larissa Cerignoni; SARTI, Flávia Medeiros; SOUZA NETO, Samuel de. De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado. **Cadernos de Pesquisa**, vol.45, n.155, São Paulo jan.-mar., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v45n155/1980-5314-cp-45-155-00100.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

CALVO, Glória. Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. *In: Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual.* Orealc, UNESCO Santiago, Paris, França, 2014.

CHARLOT, Bernard. Lógica dos discursos constituídos e lógica das práticas. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 1, n. 41, 2001, p. 5-11.

DAVIS, Claudia L.F.; NUNES, Marina Muniz R.; ALMEIDA, Patrícia Albieri de; SILVA, Ana Paula Ferreira da; SOUZA, Juliana Cedro de. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros.** São Paulo: FCC/DPE, 2012.

ESTRELA, Maria Tereza; MADUREIRA, Isabel; LEITE Teresa. Processos de identificação de necessidades-uma reflexão. **Revista de Educação**, vol. 8, n.1, 1999, p. 29-47.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, António. (Org.) Vidas de professores.* Porto: Porto, 1992, p. 31-61.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.166 p.1224-1249, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1224.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2020.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Tradutora Isabel Narciso. Portugal: Porto Editora, 1999, 272 p.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: Professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.1, n.1, dez.- jul. 2005-2006.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009, 95 p.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2020.

OLIVEIRA, Silvia Matsuoka de. **A formação de professores formadores do Cefapro-MT: desenvolvimento e identidade profissional.** 2015. Tese (Doutorado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

AMBROSETTI, N. B.; LIMA, F. P. M.; SIGNORELLI, G.; CALIL, A. M. G. C. *Formadores escolares: perspectivas de atuação em processos de indução à docência.*

Dossiê: "Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas"

PLACCO, Vera Maria Nigro de S.; SOUZA, Vera Lucia Trevisan; ALMEIDA, Laurinda R. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.147, p.754-771, set.-dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/06.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2020.

PLACCO, Vera Maria Nigro de S.; SOUZA, Vera Lucia Trevisan (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2003, 96 p.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Desenvolvimento profissional de professores iniciantes em um Programa de mentoria online: experiências de ensino e Aprendizagem (eea) como ferramentas investigativas e formativas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12 n. 01 jan./abr. 2014, p. 1022-1056. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/10369>. Acesso em: 29 maio 2020.

SNOECKX, Mireille. Formadores de professores: uma identidade ainda balbuciante. *In*: ALTET Marguerite; PERRENOUD Philippe; PAQUAY Léopold (Org.). **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VAILLANT, Denise. **Formação de Formadores**: estado da prática. Rio de Janeiro: PREAL (Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe), 2003.

WONG, Harry. K. Induction Programs That Keep New Teachers Teaching and Improving. **NASSP Bulletin**, v.88, n.638, March, 2004, p.41-58.

Contribuição das autoras

Autora 1: participação ativa na concepção, escrita e revisão do artigo

Autora 2: participação ativa na escrita e revisão do artigo

Autora 3: participação ativa na escrita e revisão do artigo

Autora 4: contribuição na escrita e leitura crítica do artigo

Enviado em: 20/abril/2020 | Aprovado em: 22/maio/2020