



A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES

Miriane Zanetti Giordan¹

Márcia de Souza Hobold²

Apoio financeiro: CAPES e CNPq

Resumo

Este artigo tem como pano de fundo a formação nos espaços escolares e como objetivo discutir a formação em trabalho de professores iniciantes. Foram entrevistados 22 professores iniciantes dos anos finais do Ensino Fundamental e a abordagem qualitativa permeou a pesquisa. Fundamentam teoricamente esta investigação os seguintes autores: Demailly-Chantraine (1992), Nóvoa (1997, 2009), Canário (1998), entre outros. Os resultados revelaram que os professores iniciantes foram bem recebidos nas escolas e que há acompanhamento do seu trabalho, principalmente pela figura do Supervisor Escolar, o que facilita a formação em trabalho desses docentes. O que mais contribui para a formação dos iniciantes são as partilhas e trocas de ideias e experiências com os colegas professores. Tais aspectos permitem considerar a escola como espaço de formação por ser constituidor de saberes e fazeres docentes.

Palavras-chave. Formação em trabalho; Professores iniciantes; Partilhas e trocas de conhecimentos

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” campus Rio Claro/SP. Mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville – Univille. Rua 9CJ, 928, Casa 17, Cond. Cidade Jardim, Cidade Jardim, Rio Claro/SP, Brasil. CEP: 13501-100. E-mail: mirianezanetti@gmail.com

² Doutora em Educação - Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC SP e Pós-Doutoramento pela mesma universidade. É professora do Programa de Mestrado em Educação e do Departamento de Psicologia da Universidade da Região de Joinville – Univille. Rua Paulo Malschitzki, 10 – Zona Industrial Norte, Joinville/SC, Brasil. CEP 89217-710. gmhobold@terra.com.br

Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p.7-25, Set./Dez. 2016.

1 INTRODUÇÃO

Permeia este artigo a discussão de que a escola é um *lócus* privilegiado de formação e de aprendizagem de saberes que constituem a identidade profissional dos professores que iniciam na docência, seja na primeira experiência de trabalho ou em um novo contexto educacional. Desse modo, o professor, quando ingressa em uma escola, por meio das interações com outros colegas docentes, diretores, Supervisores Escolares, Orientadores Educacionais, Coordenadores Pedagógicos, estudantes e familiares tem a possibilidade de aprender a docência no âmbito prático e experiencial. Nesta experiência profissional inicia-se um amálgama dos saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares, pedagógicas (TARDIF, 2011), constituídos por meio das relações sociais que constituem a prática docente.

Esta concepção da escola como formadora da identidade profissional docente também é destacada por Nóvoa (2001, s/p) quando afirma que “o desenvolvimento pessoal e profissional depende muito do contexto em que exercemos nossa atividade. Todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende”. Para o autor, o desenvolvimento dos docentes e a produção de novas práticas de ensino surgem, muitas vezes, das partilhas e reflexões entre os colegas, dentro dos espaços escolares.

A escola como formadora, não desvalorizando os conhecimentos adquiridos nos cursos de Licenciatura, contribui para a construção de saberes docentes para quem inicia nesse *lócus*. Com esta compreensão define-se a escola como um espaço de aprendizagem, ou seja, é pelo contato com o trabalho e suas situações de interação que o professor se desenvolve e aprimora-se na profissão. No entanto, algumas situações de formação ocorrem em espaços de informalidade na escola, nas trocas entre os pares e com a equipe gestora.

Para compreender essa “informalidade de formação”, que ocorre nos espaços escolares, recorre-se a Demailly-Chantraine quando define a categoria informal da formação docente. Para esta autora, uma formação informal ocorre ao se propiciar que o professor aprenda sua profissão pela:

Impregnação, aprendizagem em situação, interiorização de saberes, saber-fazer e saberes comportamentais, adquiridos por contacto, por imitação, na companhia de um colega ou de um mestre, ou numa definição mais global, *em situação* (a maneira como os professores aprendem a sua profissão, solicitando conselhos e truques aos seus colegas, observando-os a trabalhar e imitando-os, é um processo de formação informal) (1992, p. 142, grifos da autora).

A ideia de informalidade, para autora, refere-se ao modo como a aprendizagem de determinadas práticas e saberes ocorrem a partir de situações ação, do fazer docente, sem a intenção prévia de demarcar um espaço de aprendizagem. Isso pode ocorrer via observações dos modos de agir dos colegas, dos comportamentos de seus pares, etc. Esta formação, considerada pela autora como “em situação”, é o que se quer apresentar pelos dados obtidos juntamente aos professores iniciantes na Rede Municipal de Ensino investigada, ou seja, tentar mostrar situações em que o professor aprende seu trabalho no espaço escolar. Neste caso, consideram-se os momentos de planejamento, formação, interlocução com a equipe gestora, com os colegas mais experientes (ou não), com os estudantes e familiares inerentes à aprendizagem da prática profissional, sendo a escola espaço constituidor de saberes e fazeres docentes.

2 A FORMAÇÃO EM SERVIÇO: DISCUSSÕES TEÓRICAS

As situações de aprendizagem, nos espaços das escolas, revelam a compreensão de Imbernón sobre a formação continuada quando menciona que “para introduzir certas formas de trabalho na sala de aula é fundamental que os professores sejam apoiados por seus colegas ou por um assessor externo durante as aulas” (2010, p. 32). Neste caso, o auxílio dos colegas de trabalho é importante para que o professor desenvolva os saberes experienciais (TARDIF, 2011), ainda mais pensando em um professor que está adentrando em um novo contexto de trabalho. Situação esta que exige do professor novas habilidades, conhecimentos, formas de interação, de organização do material, planejamento, avaliação e, até mesmo, de conhecer o que a escola pensa sobre o processo educativo, como interage com a comunidade e o compromisso com a educação.

Considera-se que a ação docente é influenciada pelo contexto social em que se localiza a escola, fazendo com que ele valide ou não suas teorias e concepções de ensino. Para Franco,

É no contexto escolar que o professor iniciante irá procurar superar suas dificuldades, elaborando, em conjunto com outros profissionais da escola, um projeto de formação em serviço que o ajude a transpor suas dificuldades [...]. É o próprio professor que saberá quais são as suas dificuldades e, já no início da carreira, ele deverá se apropriar de seu projeto de formação, o que terá a supervisão do professor coordenador pedagógico, ajudando-o a vislumbrar as carências do momento (2000, p. 35)

Isso revela a importância do acolhimento e acompanhamento do professor iniciante no espaço escolar para que consiga superar suas dificuldades, dilemas, trabalhar com mais

GIORDAN, M. Z.; HOBOLD, M.S.

segurança e realizar um planejamento que possibilite a efetiva aprendizagem dos estudantes. O acompanhamento aos professores iniciantes resultaria em menos desistência do magistério e, até mesmo, em um menor índice de adoecimento por parte dos professores que se sentem fragilizados por não conseguirem corresponder às expectativas da comunidade escolar e suas próprias cobranças. Esta cobrança interna pode ser reconhecida pelo que Hypólito denomina de autointensificação (2012) que, neste caso, é a “culpa” que o próprio professor se atribui por não dar conta de tantas demandas que o sistema educacional lhe impõe e, também, por não conseguir resolver todas as demandas, na maioria das vezes, de cunho social e econômico, que acometem os estudantes das classes populares.

Em relação à formação dos docentes, nos cursos de Licenciatura, para atender os contextos escolares, Nóvoa defende que “é preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova *cultura de formação de professores*” (1997, p. 30, grifos do autor). Há práticas de formação em trabalho que contribuem muito para o desenvolvimento dos professores, mas que acabam ficando restritas em seus contextos. Além disso, para o autor, para que a formação seja realmente significativa para os professores, eles “têm de ser protagonistas activos nas diversas fases dos processos de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação” (1997, p. 30).

Canário traz importantes contribuições ao tratar da formação em contexto, que no caso dos professores, referiu-se como formação “centrada na escola”, que é entendida por Barroso (1997, p. 53 *apud* CANÁRIO, 1998, p. 23) como uma modalidade que permite aos professores que “disponham de um conhecimento aprofundado e concreto sobre a organização, elaborem um diagnóstico sobre seus problemas e mobilizem suas experiências, saberes e ideias para encontrar e aplicar soluções possíveis”. Para o autor

A formação, como processo organizado e intencional, corresponde a um aspecto particular e parcelar de um processo contínuo e multiforme de socialização que coincide com a trajetória profissional de cada um. Nesta perspectiva, a produção (e a mudança) das práticas profissionais remete, fundamentalmente, para o processo de socialização profissional, vivido nos contextos de trabalho, em que coincidem, no espaço e no tempo, uma dinâmica formativa e um processo de construção identitária (CANÁRIO, 1998, p. 10)

O autor apresenta uma crítica às formações dominantes, formalizadas, descontextualizadas e escolarizadas, quando destaca que estas são orientadas para uma formação individual e considera que este é um fator responsável pela ineficácia do

desenvolvimento profissional docente, por não estabelecerem conexões à realidade do contexto educacional/profissional. E, para tanto, discute a superação desses modelos apontando para uma mudança da organização de trabalho (das escolas) que permitam que as situações profissionais vividas pelos professores aconteçam em “sistemas colectivos de acção” (CANÁRIO, 1998, p. 16), que possam gerar aprendizagens coletivas para todos os envolvidos no contexto educacional. Ainda, segundo o autor, esse tipo de formação “alimenta-se, sobretudo de recursos endógenos, experiências individuais e colectivas, situações de trabalho sujeitas a um processo de inteligibilidade” (1998, p. 17).

Quanto a este aspecto mais coletivo para a formação, Nono (2011) menciona os processos de desenvolvimento profissional e defende a escola como local de aprendizagem para os docentes:

Espaços coletivos, nas escolas, para discussão do ensino desenvolvido pelos diversos professores – em etapas diferentes da carreira – e, portanto, para explicitação e discussão dos conhecimentos profissionais de cada um deles e das formas de utilização de tais conhecimentos em situações específicas de ensino parecem ser fundamentais não apenas para professores iniciantes, mas para a comunidade escolar de uma forma geral. A criação destes espaços representaria, mais que a criação de um espaço de colaboração entre professores, a possibilidade de reconhecimento público dos conhecimentos profissionais docentes, inclusive daqueles pertencentes aos principiantes (NONO, 2011, p.37).

No exercício da docência, o trabalho colaborativo sistêmico surge como um dos indicadores da melhoria da educação. A docência requer profissionais que gerem coletivamente os processos de formação, contextualizando, tomando iniciativas, mobilizando recursos, munindo-se de disposições para o seu desenvolvimento profissional efetivo (ROLDÃO, 2008). Nessa mesma linha, Nóvoa fala do trabalho em equipe como um dos novos modos de profissionalidade, onde o exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de “comunidades de prática” (2009, p. 31), no interior de cada escola.

Candau (1997, p. 57) ao discutir a escola enquanto *lócus* de formação, afirma:

Neste sentido, considerar a escola como *lócus* de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente

por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar.

Destaca-se, assim, a importância do envolvimento de todos os atores sociais da escola para a efetivação de uma formação em serviço tal como é discutida e proposta por estes autores. É preciso uma colaboração consciente e um compromisso coletivo para a mudança, para que esse tipo de formação se torne uma prática nos espaços escolares. Implica em uma luta dos docentes para quererem aprimorar seu trabalho e melhorar o ensino aos estudantes.

Assim, acredita-se que o espaço escolar precisa ser pensado e organizado de modo a permitir que professores possam estabelecer trocas entre si e juntamente com os demais profissionais que integram o contexto educacional, discutir os problemas que emergem do próprio ambiente de atuação, visando à construção coletiva de conhecimentos profissionais que amparem os docentes para a melhoria do seu trabalho.

Para Hargreaves (2000), o desafio para os professores e formuladores de políticas é como construir fortes comunidades profissionais no ensino que sejam autênticas, bem apoiadas, que incluam propósitos fundamentais e beneficie professores e alunos. Em contrapartida, chama a atenção para o cuidado de que a colaboração não se torne um dispositivo para sobrecarregar os professores, ou para orientar políticas desagradáveis por meio deles.

Um trabalho realizado nesse sentido permite aos professores aprenderem uns com os outros em uma partilha de saberes que amplie o conjunto de seus conhecimentos, fomentando o desenvolvimento profissional nas escolas.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste artigo discutem-se os resultados de uma pesquisa em que a coleta dos dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas. Os participantes são professores concursados/efetivos que ingressaram na Rede Municipal de Ensino de uma cidade de Santa Catarina, nos anos de 2010, 2011, 2012 e 2013 (1-3 anos de experiência) e que atuam entre os 6º e 9º ano, do Ensino Fundamental.

Destaca-se que, para esta pesquisa, considera-se professor iniciante aquele que ingressou na referida Rede de Ensino, independentemente do tempo de experiência na docência, tendo em consideração que ao adentrar em um novo contexto de ensino, há necessidade de o professor apreender certas peculiaridades e características do seu trabalho e

da cultura institucional da escola. Marcelo Garcia (1999) compreende que as características do início da docência não se relacionam apenas ao tempo de experiência docente, mas podem variar de acordo com a situação de ensino enfrentada.

Para obter uma amostra representativa de docentes entrevistados, optou-se por incluir professores iniciantes das diferentes regiões (Norte, Sul, Leste e Oeste) do município. Para tanto, realizou-se o sorteio via SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) de 20 escolas, sendo cinco por região. Os professores iniciantes dessas escolas foram convidados a participar das entrevistas, por meio de uma carta-convite que explicava os objetivos da pesquisa e a metodologia. Foram entregues 117 cartas-convite, retornando 32 com interesse dos professores em participar da pesquisa, o que correspondeu a 27% de retorno. No entanto, destas 32 cartas, 8 correspondiam a professores com tempo de docência na Rede Municipal acima de 3 anos, informação que não correspondia ao critério de inclusão.

Após o retorno das cartas e de posse dos contatos que os professores forneceram, foi realizado contato via telefone e por *e-mail*, agendando as entrevistas em locais e horários estabelecidos pelos docentes. Dois professores desistiram ao longo do processo e, dessa forma, foram realizadas 22 entrevistas com professores iniciantes, das diferentes regiões da cidade, contextos sociais e, também, de todas as disciplinas dos anos finais do Ensino Fundamental (Português, Matemática, História, Geografia, Arte, Ciências, Inglês, Ensino Religioso e Educação Física).

As entrevistas realizadas com os professores foram transcritas na íntegra e as respostas dos docentes foram organizadas em uma planilha do *Excel*, por pergunta, para posterior análise. Os dados foram analisados com base em elementos da análise de conteúdo, por se tratar de um método de análise que para Franco (2012, p. 26) é “um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem”. No caso dessa pesquisa, a mensagem dos participantes correspondia às indicações que os professores faziam a respeito do que lhes era perguntado, por meio do roteiro da entrevista semiestruturada. As categorias de análise foram elaboradas, a priori, de acordo com indicativos da literatura e estudos da área sobre a temática e com os objetivos da investigação, mas foram readequadas conforme os dados trazidos pelos participantes. Procurou-se identificar, nas respostas, recorrências, complementaridades, contradições e lacunas que constituíram subcategorias, sendo estas agrupadas nas categorias. A partir das respostas dos professores, analisaram-se as indicações e proposições relacionando-as à literatura que discute a temática dessa pesquisa e elementos referentes à formação em trabalho

GIORDAN, M. Z.; HOBOLD, M.S.

dos professores iniciantes e sobre a formação nos espaços escolares são apresentados e discutidos a seguir.

4 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES INICIANTES NO ESPAÇO ESCOLAR

Discutir a formação do professor iniciante na instituição escolar requer que se compreenda que o espaço escolar é o lugar em que o professor desenvolve seu trabalho, mas também que, segundo Nóvoa (1992, p. 16), "é no espaço escolar, no cotidiano de sala de aula, que o professor também encontra subsídios que darão suporte no processo de sua formação". O espaço escolar, por ser o contexto em que o professor atua é também o palco de suas necessidades, angústias, conflitos, reflexões constantes e é o cenário em que ele dialogará com os conhecimentos dos professores mais experientes e com toda a equipe escolar. É nesse ambiente que o professor iniciante recebe, discute e amplia os saberes que utiliza e mobiliza durante sua ação docente.

Ludke (1996, p. 12), ao analisar depoimentos de professores, indica que muitos dos entrevistados destacaram a importância da ajuda que receberam ao iniciar na docência e explica que "na fase inicial parece ter sido fundamental a boa acolhida de uma diretora, a orientação espontânea dada por supervisoras, por colegas da escola...".

O primeiro contato com a escola (estrutura), com a equipe escolar, com os colegas professores e com os próprios alunos é um aspecto importante para promover o envolvimento e desenvolvimento do docente iniciante na escola, além, logicamente, da disposição do próprio professor. De acordo com as falas dos professores iniciantes entrevistados nesta pesquisa, foi quase unânime a indicação de uma boa recepção dos iniciantes nas escolas, tanto por parte da equipe administrativa quanto pelos colegas professores, considerando que os professores advêm de escolas inseridas em diferentes contextos na cidade.

Foi excelente. Se não fosse o grupo, aqui a gente tem um grupo maravilhoso. [...] Direção, supervisão, o grupo de professores, eu não vi aquela diferença assim, ah o cara é novo, vamos deixar de lado até conhecer, não! Foi direto o entrosamento. (P04)

Foi muito bom, foi bem legal mesmo, quanto a isso foi até uma das coisas que me deixou mais tranquila, assim. Porque no início eu fui bem recebida, bem apresentada, como a nova professora e tal [...], tanto pela parte administrativa quanto pelos professores, foi bem legal. (P07)

Uma boa recepção permitiu que os professores iniciantes se sentissem mais tranquilos naquele espaço escolar. Esse ambiente torna-se um espaço propício para os professores

iniciantes se desenvolverem profissionalmente, pois percebem que podem contar com o suporte e conhecimento dos colegas e profissionais da escola. A pesquisa de Gabardo (2012, p. 154) realizada nesta mesma rede de ensino já havia apontado que "a integração com os novos colegas de trabalho e um adequado acompanhamento aos professores iniciantes é um importante fator para amenizar os desafios desse período", e os professores iniciantes pesquisados pela autora afirmaram que essa é uma prática isolada, que depende do gestor escolar de cada unidade, mas que, apesar disso, tem-se observado uma boa recepção dos novos docentes nas escolas de toda a rede.

Considera-se relevante conhecer o processo de inserção profissional no contexto escolar uma vez que, segundo Gama (2007), este pode limitar ou potencializar o desenvolvimento profissional dos iniciantes, dependendo do que encontrará em termos de infraestrutura, materiais didáticos, espaços e pelo apoio recebido, tanto por parte da gestão escolar quanto dos colegas professores.

Nesta rede de ensino investigada, os professores iniciantes destacam que o apoio emocional oferecido pela supervisora escolar teve um impacto relevante para que o professor permanecesse na profissão, apesar dos momentos difíceis enfrentados no início, conforme excerto:

Essa foi a maior dificuldade que eu encontrei no começo, o enfrentamento (dos alunos). Teve um dia que eu cheguei assim, eu saí da sala chorando de alívio, porque a supervisora falou tudo o que eu estava sentindo: "a professora é legal, tem escola querendo ela, ela tem um trabalho excelente que vocês não estão valorizando, eu convenci ela para ficar...". Jamais eu largaria um concurso por causa de meia dúzia de adolescentes, mas, assim, a vontade às vezes dava. Bem no começo mesmo... [...]. Teve um dia que chorei, que uma turma aprontou, sabe, de indisciplina. Virei às costas e saí da sala, falei que eu não queria voltar mais, mas eu tive muito apoio (da/na escola). (P03)

Souza constatou, em sua pesquisa, que uma dificuldade encontrada pelos professores foi referente à falta de apoio no interior da escola, e entende que:

O apoio dos colegas de profissão, da direção e da coordenação pode ser um fator importante para que o professor em início de carreira tenha um bom desempenho no seu trabalho de sala de aula e para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de forma mais efetiva (2009, p. 90).

O suporte e/ou orientação recebido durante esse período pode advir tanto dos diretores, orientadores, supervisores quanto colegas professores e da própria Secretaria da Rede Municipal. Os professores destacaram o papel do supervisor escolar que realiza um acompanhamento bem próximo do trabalho do professor, principalmente assistindo a aulas,

Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p.7-25, Set./Dez. 2016.

orientando e observando o planejamento e trocando ideias sobre estratégias de ensino do conteúdo. Os professores afirmaram que os supervisores escolares são "companheiros", conforme excerto:

Aqui na escola nós temos uma supervisora que faz o acompanhamento do nosso trabalho, e depois é repassado para a direção da escola que faz até, vamos dizer assim, uma avaliação do nosso trabalho. No começo é semestralmente, depois, assim, anualmente, até você acabar o teu estágio probatório, no caso nosso, que é início de carreira. Mas assim, tem o acompanhamento da supervisora, [...] que vê o planejamento, assistindo uma aula sua, ela assiste aula. Logicamente, temos que ver o supervisor como agregador, nunca como avaliador seu, isso que eu vejo como a função da supervisão. [...] A supervisora é uma companheira. (P12)

Nesta Rede de Ensino, em que os professores iniciantes participaram da pesquisa, dentre a equipe gestora, o supervisor escolar é a pessoa que está mais próxima no dia a dia do trabalho dos professores e é o profissional a quem os docentes mais recorrem quando encontram dificuldades em sua prática, quando têm dúvidas sobre o ensino e etc. Na pesquisa de Gabardo (2012, p. 74), “os supervisores aparecem como peças essenciais à etapa de iniciação na docência” nesta Rede Municipal de ensino, uma vez que eles têm dado suporte aos novatos e participam da sua formação em serviço nas escolas.

Existe um acompanhamento sistematizado que é realizado pelos profissionais da escola, principalmente para a avaliação do docente ao longo do estágio probatório e os professores buscam subsídios (e eles têm essa possibilidade), quando necessitam, por diversos motivos, sendo que se percebe uma clareza quanto ao profissional que os auxiliará (diretor, supervisor ou orientador) de acordo com a necessidade. Segundo um dos professores iniciantes:

O nosso contato de professor é com a supervisão da escola, quando são problemas relacionados ao próprio currículo, a própria grade curricular, ao próprio desenvolvimento das atividades. Quando é um problema que foge essa área, por exemplo, um problema comportamental, disciplinar, a gente procura conversar com a orientação da escola, orientadora ou orientador, ou então em algumas poucas vezes com a própria direção, porque nós temos os caminhos que são disponibilizados nas escolas para que você possa fazer esse auxílio, você possa pedir um acompanhamento. [...] Na verdade, você vai criando um núcleo de amigos naqueles dias que você trabalha. [...] Então há uma troca bastante grande, a gente troca conteúdo, troca atividade, troca experiências também, conhecimentos (com os colegas professores) [...] sempre há uma troca bem grande. (P11)

Pelas falas dos professores entrevistados, foi possível constatar que a equipe gestora tem desempenhado suas funções de modo a garantir apoio ao professor ao longo do estágio probatório. Os professores mencionam que buscam a direção para questões administrativas e documentais; a supervisão escolar quando têm alguma necessidade em relação ao pedagógico,

aos conteúdos; e o orientador educacional quando têm dificuldade com a indisciplina e problemas de relacionamento e comportamento dos estudantes. Também revelam que buscam os colegas professores para partilhar/trocar conhecimentos quando necessitam de auxílio na prática da sala de aula.

Os professores, quando iniciam na docência, geralmente demandam mais dos profissionais da escola, uma vez que estão aprendendo a cultura daquela rede de ensino bem como da escola. Ao serem acompanhados e apoiados adequadamente, com o suporte necessário para que tenham mais segurança em seu fazer docente, desenvolvem-se profissionalmente, ainda mais sendo essa uma fase de exploração e tateamento, conforme Huberman (1995).

Nunes (2002) indica que, no período em que o professor está iniciando na escola, há expectativas em relação ao seu desempenho e os iniciantes buscam ajuda com os colegas que acabam tornando-se modelos de como trabalhar e agir na sala de aula. Portanto, são figuras importantes nesse processo e contribuem de forma muito significativa para a formação do professor, principalmente do iniciante, que constituem suas práticas por meio da experiência como docente.

Cabe considerar que em quase todas as escolas em que os professores iniciantes, que participaram desta pesquisa, atuam, há equipes com profissionais que fazem o acompanhamento desses professores, podendo eles contar com direção, auxiliar de direção, supervisor, orientador, além dos colegas professores, também mencionados como profissionais que têm lhes auxiliado durante os primeiros anos de docência na Rede Municipal.

Conforme já mencionado, compreende-se o espaço escolar como um *lócus* da formação, no que tange a formação em serviço dos professores, e que esse espaço contribui significativamente para o desenvolvimento dos iniciantes. O papel dos supervisores tem sido apontado e reconhecido como essencial para essa formação dos professores na escola. No entanto, a colaboração dos colegas professores é o que mais tem impacto na sua formação em serviço, uma vez que a partilha e troca de ideias e experiências, com os pares, têm fornecido elementos para a atuação desses docentes, tanto com relação ao desenvolvimento dos conteúdos e práticas de ensino, como no que diz respeito à gestão da sala de aula (lidar com a indisciplina, atuação com estudantes com dificuldades, organização do tempo etc.). Os excertos a seguir destacam a importância das trocas e partilhas:

Eu acho que deveria haver mais encontros entre os professores para troca de ideias sabe. É uma formação que a prefeitura no ano passado (2012) começou a fazer e que esse ano não deu continuidade e é muito valida. (P16)

Se a gente pudesse se reunir por áreas, para discutirmos formas de dar determinado conteúdo. Por exemplo, conversei com meus colegas da área, eles têm dificuldade de passar para o aluno de 8º ano o assunto de polinômios, e isso é geral. De repente, em uma discussão a gente encontra um jogo, algo assim, atrativo para que possa estar fazendo esse repasse. Essas coisas são interessantes. É que a gente teve agora no município, só que foi uma palestra [...]. Falando com aquele colega naquele minuto do café, e já termina você vai embora, então aquela coisa corrida. Então, é legal a palestra? É... mas a troca de experiências eu acho que é mais proveitosa, bem mais proveitosa. [...] Teu aluno, só teu aluno ganha com isso. (P20)

Os professores indicaram essa troca de ideias/experiências, pois já vivenciaram isso na Rede Municipal e constataram o quanto foi positivo, conforme as próprias falas. No entanto, para algumas áreas não foi dada a continuidade desse trabalho que foi indicado como o mais formativo para os docentes e que pode acontecer no próprio espaço escolar. Além disso, os professores destacam as aprendizagens com os colegas nesses momentos formativos, conforme segue:

Ano passado (2012) eu frequentei demais cursos de formação continuada, que eram oferecidos pela rede. Foi uma luta, uma conquista nossa, toda a sexta-feira, uma vez por mês, a gente se reunia. Eu acho que se não fosse esse suporte, essa base que eu tive, eu acho que eu já tinha... não vou dizer que tinha desistido, mas eu acho que seria muito mais difícil. Então assim, os colegas da rede são muito legais, a gente trocava ideias, sugestões, atividades... (P03).

Dessa forma, considera-se que a necessidade de espaços de troca constante de ideias/experiências é importante para a aprendizagem dos docentes, com discussões sobre situações e realidades que vivenciam e podem contribuir significativamente para superar as dificuldades que os professores enfrentam no cotidiano da sala de aula. A prática colaborativa é considerada um princípio para o desenvolvimento profissional. Para Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 174), sem as formas colaborativas “é possível que ocorram mudanças individuais, mas isso não garante que a escola mude. As atividades de resolução colaborativa de problemas permitem aos docentes trabalharem juntos para identificar problemas e depois solucioná-los”.

Tendo em vista o caráter comumente fortuito dessas partilhas entre os professores, André (2013, s/p) ressalta a importância de esclarecer a necessidade de

[...] institucionalizar essa prática. É possível criar grupos de tutoria nos quais cada jovem educador passa a receber a orientação de um colega que tem mais tempo de
Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p.7-25, Set./Dez. 2016.

docência. Outra possibilidade é organizar periodicamente reuniões para que seja realizada a discussão da prática de sala de aula. Assim, quem está na profissão há mais tempo pode relatar experiências de sucessos e expor seu ponto de vista.

A realização desses encontros, além de promover uma melhor integração com os colegas de trabalho, ajudará no enfrentamento dos desafios encontrados durante o exercício docente, ampliando seus conhecimentos e trazendo mais segurança para o professor realizar seu trabalho e, até mesmo, permanecer na docência. A formalização desses encontros possibilitaria a discussão orientada e planejada daqueles elementos que são considerados por Demailly-Chantraine (1992) como partes de uma categoria informal da formação, que correspondem a momentos de observação dos colegas professores, das trocas e partilhas de ideias e macetes da profissão, das aprendizagens que ocorrem em situações de ensino, e que se forem problematizadas com uma intencionalidade formativa, contribuem para o processo de desenvolvimento profissional de todo o corpo docente da escola ou rede de ensino. Uma das professoras entrevistadas relata:

Uma coisa que me ajudou muito foi uma professora que me abriu as portas, porque gêneros textuais é uma coisa que a gente aprendeu na faculdade, mas que, por exemplo, quando eu entrei na rede, a faculdade só falava de Bakhtin, gêneros textuais, orais e discursivos. [...] Então é sempre bom tentar ouvir para ver como as pessoas são experientes, elas sabem, elas já passaram por aquilo, o que dá para mudar? O que dá para melhorar? Então teve essa professora que abriu as portas para mim. [...] E me mostrou um monte de coisa, me ofereceu materiais, eu assisti uma aula dela, e foi a partir daquela aula que eu observei, eu aprendi demais. Eu falo, numa simples troca, sabe, seja dois ou três minutos, com o aluno, com o colega a gente aprende muito. Eu acho que a gente aprende mais do que ensina. (P03)

Essa situação de aprendizagem docente também é revelada nos dados da pesquisa de Nono e Mizukami, quando afirmam que as professoras que participaram da pesquisa desenvolvida por elas, atribuem aos colegas um papel importante em suas aprendizagens e "defendem a criação de espaços coletivos nas escolas, para as trocas de experiências e construção de novos conhecimentos sobre o ensino, reconhecendo o valor dos saberes profissionais construídos no cotidiano escolar" (2006, p. 393). Além disso, as autoras compreendem a formação como um processo contínuo, e que o ambiente escolar precisa ser valorizado como espaço e local para a aprendizagem da docência.

Gadotti (2003, p. 32, grifos do autor) já defendia que:

[...] a nova formação do professor deve estar *centrada* na escola sem ser unicamente escolar, sobre as práticas escolares dos professores, desenvolver na prática um paradigma colaborativo entre os profissionais da educação. A nova formação do

Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p.7-25, Set./Dez. 2016.

<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>

professor deve basear-se no diálogo e visar à redefinição de suas funções e papéis, à redefinição do sistema de ensino e à construção continuada do projeto político-pedagógico da escola.

Esses momentos de discussões coletivas e colaborativas podem ser muito contributivos para o exercício da profissão docente. A fertilidade das partilhas realizadas entre os professores é enfatizada também por Cochran-Smith e Lytle (1999), ao destacarem que os conhecimentos dos professores estão implícitos na prática, na reflexão sobre a prática, na indagação prática, bem como nas narrativas que os mesmos realizam sobre a prática. Para as autoras, o conhecimento docente se constrói coletivamente, no interior de comunidades locais, formadas por professores que “aprendem quando geram conhecimento local ‘da’ prática trabalhando dentro do contexto de comunidades de investigação, teorizando e construindo seu trabalho de forma a conectá-lo às questões sociais, culturais e políticas mais gerais” (1999, s/p).

A importância ressaltada na pesquisa das trocas e partilhas entre os pares no magistério é um indicativo de que a circulação dos saberes docentes ocorre, como esperado, em momentos de estudos e discussões sistemáticas, mas também ocorrem, e muito, dentro da própria escola em situações concretas de ensino, durante as atividades docentes, nas interações com os discentes e com os pares, indicando o ambiente escolar enquanto um espaço de formação contínua, em que os professores aprendem pela/na ação a partir dos desafios que surgem durante o exercício da profissão. Os professores tendem a valorizar especialmente essas partilhas de saberes realizadas na sala dos professores, durante o intervalo das aulas, nos corredores das escolas, em encontros casuais, na interação com um colega durante um curso de formação continuada etc. É comum para os professores buscarem os colegas para as trocas, principalmente em momentos de dúvidas e dificuldades (SILVA, 2009), indicando que não há dúvidas do valor formativo desses momentos.

Cochran-Smith (2012) indica que quando os professores participam de contextos colaborativos podem contar com o apoio mútuo de colegas e gestores escolares. Assume-se, então, que os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente à medida que questionam coletivamente suas próprias práticas, sistematizando-as e teorizando-as, para então planejarem as atividades a serem desenvolvidas junto aos alunos, os materiais didáticos e, ainda, nos relatos sobre seus modos de ensinar e de se desenvolver profissionalmente.

Não há nessa rede de ensino uma política ou normativa para o acompanhamento dos novos professores nem para sua formação em serviço, no entanto, observa-se que nas escolas ocorre, na prática, ações de apoio e momentos que propiciam a formação em serviço dos

docentes, tanto iniciantes quanto experientes, que apenas variam de acordo com a equipe gestora de cada unidade e com os contextos de ensino. Assim, no período de inserção dos docentes na escola observa-se um esforço da equipe escolar e colegas em apoiar e contribuir para a formação em trabalho dos professores iniciantes.

5 ALGUMAS REFLEXÕES

A entrada em um novo contexto, a forma com que os professores são recebidos e acompanhados nos espaços escolares refletem na disposição do professor em buscar formar-se naquele espaço. O domínio e gestão de sala de aula, a utilização das ferramentas de ensino e o reconhecimento daquele contexto escolar são situações desafiadoras para os professores iniciantes. Ressalta-se aqui o importante e significativo trabalho desenvolvido pelas escolas através dos diretores, supervisores e orientadores ao receberem os iniciantes, apresentando-lhes a escola e toda a equipe de trabalho, acompanhando e orientando os docentes, o que denota a atenção despendida aos professores, fazendo-os se sentirem integrados àquele ambiente de trabalho.

Os iniciantes ao sentirem-se acolhidos a escola tem mais tranquilidade para buscar os colegas e equipe gestora para que os auxiliem na formação profissional no espaço em que atuam. Dessa forma, os diferentes colegas de trabalho podem apresentar-lhes dicas, macetes, formas de agir e pensar, que os levem a refletir sobre seu trabalho, bem como incorporem diferentes ações ao seu modo de trabalhar com/na docência.

Compreende-se que o espaço escolar precisa ser valorizado como local para a aprendizagem da docência e, conseqüentemente, para a formação em trabalho. O espaço escolar tem sido amplamente utilizado pelos professores para a partilha e trocas de conhecimentos. Como visto, a importância das partilhas docentes foi ressaltada pelos professores iniciantes que as consideram imprescindíveis para o processo de socialização profissional, para a iniciação, para o pertencimento à cultura do magistério, mas principalmente, para a sua formação.

Neste sentido, ganha importância a organização de processos coletivos de aprendizagem na escola a fim de que surjam novos saberes coletivos, alimentados principalmente por um trabalho organizado e sistematizado, que promovam a circulação e discussão de experiências individuais e coletivas, de situações de trabalho que possam ser pensadas também no coletivo, para aquele determinado contexto em que a escola se encontra.

Entende-se a escola enquanto espaço de formação, muitas vezes formal, no entanto algumas situações formativas acontecem por meio da informalidade por não acontecerem via espaços e ações planejadas e por não possuírem um caráter intencional, tal como explicitado por Marcelo Garcia (2009, p. 7) ao considerar o desenvolvimento profissional como “um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional”. Além disso, para o autor, esses processos formativos devem visar a mudança, e para tanto é preciso que os professores tragam à tona suas representações e crenças para que se analise criticamente visando transformá-las. Nesse sentido destaca-se a necessidade de tornar esses momentos que os professores indicaram como formativos, apesar de informais, em ações que sejam planejadas e sistematizadas nas escolas e na rede de ensino.

Observou-se na pesquisa desenvolvida que os professores iniciantes, a equipe gestora e demais colegas professores criam, dentro das escolas em que atuam, oportunidades e situações de formação, apoio, ajuda e trocas de saberes docentes. Ainda assim, para que a formação em serviço possa abranger todos os docentes, é importante que dentro das escolas se tenha a oportunidade/organização do tempo para que este processo se torne mais efetivo e contributivo e, principalmente, que tais momentos se tornem uma construção consciente e refletida de novos saberes profissionais.

THE SCHOOL AS A PLACE FOR BEGINNING TEACHERS' TRAINING

Abstract

This article discusses the formation in school environment and the aims to discuss the training in service of beginning teachers. Interviews were conducted with 22 beginning teachers of Elementary School's final years and the qualitative approach guided the investigation process. Theoretically support this research the following authors: Demailly-Chantraine (1992), Nóvoa (1997, 2009) and Canário (1998) among others. The results revealed that beginning teachers were well received in schools and that they are accompanied in their work, mainly by the school supervisor, which facilitates greatly the training in service of these teachers. What else contributes to the formation of the beginning teachers is the sharing and the exchange of ideas and experiences with the workmates. These features allow us to consider the school as a formation space for being constitutor of knowledge and practices teachers.

Keywords: Training teachers in service; Beginning teachers; Sharing and exchange of knowledge

LA ESCUELA COMO ESPACIO DE FORMACIÓN DE LOS PROFESORES

PRINCIPIANTES

Resumen

Este artículo tiene como escenario la formación en espacios escolares y como objetivo discutir la formación en el trabajo de los profesores principiantes. Se entrevistó a 22 profesores principiantes de los últimos años de la enseñanza primaria y el enfoque cualitativo ha guiado el proceso de investigación. Teóricamente apoyan esta investigación los autores siguientes: Demailly-Chantraine (1992), Nóvoa (1997, 2009) y Canário (1998), entre otros. Los resultados revelaron que los profesores principiantes fueron bien recibidos en las escuelas y qué están acompañados en su trabajo, principalmente por el supervisor de la escuela, lo que facilita en gran medida la formación en el trabajo de estos maestros. Lo que más contribuye a la formación de los principiantes es compartir y el intercambio de ideas y experiencias con otros profesores. Estas características nos permiten considerar la escuela como un espacio de formación por ser constitutor de conocimientos y prácticas docentes.

Palabras clave: Formación en el trabajo; Profesores principiantes; Compartir y cambiar los conocimientos

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. A equipe gestora deve acolher e ajudar o professor iniciante. *Revista Nova Escola*, São Paulo: Associação Nova Escola, edição 266, s/p, out. 2013.

BARROSO, João. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, Rui (Org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, 1997.

GIORDAN, M. Z.; HOBOLD, M.S.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Revista Psicologia da Educação*, São Paulo: Revista do Programa de Estudos pós-graduados PUC-SP, n. 6, p. 9-27, jan/jun. 1998.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____ (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. *Relações entre conhecimento e prática: aprendizado de professores em comunidades*. Tradução: GEPFPM (Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores de Matemática – FE/Unicamp). USA, 1999.

COCHRAN-SMITH, Marylin. A tale of two teachers: Learning to teach over time. *Kappa Delta Pi Record*, Boston: Massachusetts, vol. 48, Issue 3, p. 108-122, aug. 2012.
<http://dx.doi.org/10.1080/00228958.2012.707501>

DEMAILLY-CHANTRAINE, Lise. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. Coleção Temas de Educação: Publicações Dom Quixote, Lisboa-Portugal, p. 139-158, 1992.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FRANCO, Francisco Carlos. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: FRANCO, Francisco Carlos et al. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, p.33-36, 2000.

GABARDO, Cláudia Valéria Lopes. *O início da docência no ensino fundamental da rede municipal de ensino*. 2012. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville.

GADOTTI, Moacir. *A boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GAMA, Renata Prenstteter. *Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos: o caso de professores de matemática em início de carreira*. 2007. 190f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

HARGREAVES, Andy. Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*. Nottingham: Inglaterra, vol. 6, n. 2. Aug. 2000.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente na educação básica do Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, D. A. de; VIEIRA, L. F. (Orgs.). *Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de Professores*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

LÜDKE, Menga. Sobre a socialização profissional de professores. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 99, p. 5-15, nov. 1996.

MARCELO GARCIA, Carlos. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

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

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. *Processos de formação de professoras iniciantes*. 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT08-1868--Int.pdf>>. Acesso em: 20 Mai de 2016.

NONO, Maévi Anabel. *Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa, Portugal: DOM Quixote, 1992.

_____. *Os professores e sua formação*. 3. ed, Lisboa, Portugal: DOM Quixote, 1997.

_____. Professor se forma na escola. *Revista Nova Escola*, São Paulo: Associação Nova Escola, Edição 142, mai. 2001.

_____. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, João Batista Carvalho. Aprendendo a ensinar: um estudo desde a perspectiva da socialização docente. In: 25ª Reunião Anual da ANPED. Educação: manifestos, lutas e utopias. ANAIS... Rio de Janeiro, 2002.

ROLDÃO, Maria do Céu. Que é ser professor hoje? In: *A profissionalidade docente revisitada*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, 2008.

SILVA, Mariana Costa Lopes da. *Saberes docentes e estratégias de ensino: As trocas entre professoras do Ensino Fundamental*. 2009. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte.

SOUZA, Ariovaldo Jacquier de. *Dilemas e dificuldades dos professores de Matemática do Ensino Fundamental II em início de carreira*. 2009. 99f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VAILLANT, D.; GARCIA, C. M. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. 1. ed. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

Data de recebimento: 09/05/2016

Data de aceite: 11/11/2016