

O PIBID e a escola como espaço de aprendizagem da profissão docente

Marta Cristina Brostolin¹
Thais Cardoso de Souza dos Santos²

Resumo

O artigo visa analisar se as ações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Docente (PIBID) na escola colaboram para o desenvolvimento profissional de cinco professores envolvidos com o subprojeto do curso de Pedagogia de uma universidade pública de Campo Grande, MS. A pesquisa qualitativa utilizou a entrevista semiestruturada para coletar dados. Libâneo (2010), Gatti (2003), Imbernón (2006 e 2010), García (1999), Canário (1998), Nóvoa (1995, 1999) e Tardif (2000, 2002) fundamentam teoricamente a discussão. Os resultados apontam que as atividades desenvolvidas pelo Pibid possibilitam a interação, estudos teóricos e a reflexão sobre a prática, permitindo assim o desenvolvimento profissional dos professores que percebem a escola como um importante espaço de aprendizagem da docência.

Palavras-chave: escola pibid, aprendizagem da docência, desenvolvimento profissional

“PIBID” and school as a space of learning the teaching profession

Abstract

The article aims to analyze if the actions of the Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) in the school collaborate for the professional development of five teachers involved with the subproject of the Pedagogy Course of a public university of Campo Grande, MS. The qualitative research used a semi-structured interview to collect data. Libâneo (2010), Gatti (2003), Imbernón (2006 e 2010), García (1999), Canário (1998), Nóvoa (1995, 1999) and Tardif (2000, 2002) were the theoretical framework for the discussion. The results show that the activities developed by Pibid allow for interaction, theoretical studies and a reflection on the teaching practice, thus, allowing for these teachers' professional development, who perceive the school as an important space for learning to teach.

Keywords: school, pibid, teaching learning, professional development

¹ Mestrado em Educação/UCDB, Doutorado em área interdisciplinar/Desenvolvimento Local/Universidade Complutense de Madri/Espanha. Professora da graduação e Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Líder do GEPDI -Grupo de Estudos e Pesquisa da Docência na Infância.

² Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco.

Textura	Canoas	v. 19 n.41	p. 135-153	set./dez. 2017
---------	--------	------------	------------	----------------

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid é um programa institucional de aperfeiçoamento e valorização de docentes para a educação básica. Visa à iniciação a docência de alunos de licenciatura, por meio de uma parceria das Instituições de Educação Superior (IES) com as escolas de Educação Básica da rede pública de ensino. Dessa forma, os acadêmicos de licenciaturas inserem-se no contexto das escolas públicas para desenvolverem atividades didático-pedagógicas sob a orientação de um professor de seu curso e da escola denominado de professor-supervisor.

Assim, entende-se que a presença do acadêmico na escola possibilitará uma complementação à formação inicial, porém, esta formação contará com outros componentes relacionados à prática que nem sempre os cursos de licenciaturas oferecem. Portanto, todos os professores envolvidos no Pibid passam a contribuir efetivamente com a formação inicial dos acadêmicos bolsistas, concomitante ao seu próprio processo de desenvolvimento profissional, tema este, objeto de estudo deste artigo que pretende analisar se as ações do Pibid colaboram para o desenvolvimento profissional dos professores a partir do questionamento: será a escola espaço de aprendizagem da profissão.

A escola de tempo integral, contexto da pesquisa, localiza-se na periferia da cidade de Campo Grande, MS e atende no período matutino e vespertino turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Em 2014, ano de realização da pesquisa empírica, a escola atendia quinhentos e noventa e oito alunos e a atuação do Pibid estava diretamente relacionada com as turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental tendo por foco a alfabetização, suas implicações pedagógicas e as diversas práticas alfabetizadoras.

Foram sujeitos da pesquisa cinco professoras envolvidas nas ações do Pibid. Para preservar as identidades foram nomeadas como: Professora A, Professora B, Professora C, Professora D e Professora-supervisora. A idade das cinco professoras entrevistadas varia de vinte a cinquenta anos. Todas trabalham 40 horas na escola e possuem vínculo como professoras efetivas. As professoras A e B têm menos tempo de experiência na profissão, as professoras C e D e a professora-supervisora possuem mais tempo. A

graduação da maioria foi em Pedagogia. Observa-se que a professora-supervisora possui duas formações em licenciatura. A professora C não tem formação em nível superior específica para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas o seu curso de magistério em nível médio a habilita para essa função. Em relação a pós-graduação, apenas duas docentes possuem cursos *lato sensu*.

O texto estrutura-se em três partes, a primeira discute a formação e o desenvolvimento profissional de professores, a segunda reflete sobre a escola como importante *locus* da profissão docente, onde ocorre a prática efetiva dos aprendizados teóricos e a terceira apresenta as vozes das cinco professoras entrevistadas, sujeitos da pesquisa, analisando suas concepções sobre a escola como espaço de aprendizagem da profissão.

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

Nas últimas décadas, a produção científica sobre formação de professores tem aumentado ocasionando grande visibilidade sobre a temática, como apontado por André (2010). Para abordar o assunto, faz-se necessário explicitar a compreensão sobre formação de professores, fundamentando em García (1999), Nóvoa (1995a) e Freire (1996).

As pesquisas no cenário da formação dos professores centram-se nos processos de construção do conhecimento profissional, ou seja, os saberes e identidade do professor, a profissionalização docente e o espaço para o desenvolvimento profissional.

Apesar de um complementar o outro, García (1999) entende o termo formação em três aspectos diferentes: como função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber ser; como processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa e se realiza em decorrência de um processo de maturação interna e das possíveis experiências dos sujeitos; e como instituição, quando se refere à organização da entidade que planeja e desenvolve as atividades de formação.

Freire (1996) trata a formação como um fazer permanente que se refaz constantemente na prática. Pois, não é um treinamento, mas um ir e vir da ação pautada na reflexão. Dessa forma, a formação não se dá por mera acumulação de conhecimentos, mas se constitui no passo a passo com várias influências

externas, como, por exemplo, dos livros, mestres, aulas, troca com seus pares, internet e demais interações.

Nóvoa (1995a), compreende a formação de professores pautando-se em aspectos profissionais, pessoais e organizacionais da escola, ou seja, superando os acadêmicos e não acadêmicos. Entende-se, então, que o conceito de formação possui múltiplas perspectivas, estando sempre atrelado ao desenvolvimento pessoal e profissional do docente.

Nessa perspectiva, discutir os pressupostos da formação do professor é debater como assegurar um domínio adequado da ciência, da técnica e da arte da profissão docente, ou seja, é tratar da competência profissional. No seu processo de formação, o professor se prepara para dar conta do conjunto de atividades pressupostas ao seu campo profissional. Atualmente, concebe-se essa formação voltada para o desenvolvimento de uma ação educativa capaz de preparar seus alunos para a compreensão e transformação positiva e crítica da sociedade em que vive.

Desse modo, contextualizar a formação no âmbito do processo de desenvolvimento profissional dos professores decorre do entendimento de que a formação continuada se processa como algo dinâmico, que vai além dos componentes técnicos e operativos normalmente impostos aos professores pelas autoridades competentes, que não levam em conta a dimensão coletiva do trabalho docente e as situações reais enfrentadas por esses profissionais em suas práticas cotidianas.

A formação continuada de professores ganhou ênfase a partir dos anos de 1990, por meio das novas atribuições que passaram a assumir na sociedade, com o avanço das tecnologias. Uma ferramenta que faz parte da sociedade atual que requer uma pedagogia crítica e reflexiva. Por isso, propor uma formação continuada com a utilização das tecnologias é aliar a informação e a busca de fontes virtuais consistentes com uma base técnica e científica para o desenvolvimento profissional.

Essa postura é fundamental para que os professores possam avaliar suas ações metodológicas e desenvolver projetos com uma metodologia virtual colaborativa. As tecnologias são utilizadas na educação “[...] como elementos técnicos, como planejamento, programação, objetivos bem retardados, avaliação, etc [...]” (IMBERNÓN, 2010, p.17). Vale destacar que também são utilizadas para contribuir positivamente para o processo de ensino e aprendizagem.

Face ao avanço das tecnologias e sua utilização na educação, as políticas educacionais no país visam um atendimento de qualidade nas instituições educativas ocorrendo nos últimos anos grande difusão da formação continuada.

Segundo Imbernón (2010), nesse período da formação continuada, as universidades iniciaram a implantação de cursos e minicursos destinados a professores em exercício, pelo fato da formação inicial estar atingindo um novo patamar, pois as reformas curriculares passaram a acontecer para formar professores aptos a ensinar a sociedade que agora faz uso das tecnologias e está em constante mutação. Entretanto, faz-se necessário destacar que o autor trata, especificamente, de seu país de origem, a Espanha, porém este movimento também ocorreu no Brasil.

No Brasil, a partir dos anos 90 do século passado, a formação continuada de professores passou a ser institucionalizada por meio da LDB – Lei n. 9.394/96 e do Plano Nacional de Educação, Lei n. 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Vale destacar que a partir da LDB, o governo federal promove ações para tal institucionalização. Imbernón (2010, p.19) aponta que o processo de institucionalizar a formação continuada tem “[...] a intenção de adequar os professores aos tempos atuais, facilitando um constante aperfeiçoamento de sua prática educativa e social, para assim adequá-las às necessidades presentes e futuras”.

Com a institucionalização da formação de professores, pode-se dizer que passou a existir no Brasil uma política de formação continuada por meio de parcerias do Ministério da Educação e Cultura (MEC) com os governos estaduais e municipais. Gatti (2003) destaca que as ações desenvolvidas no âmbito da educação continuada, em sua maioria, têm o intuito de sanar problemas oriundos da formação inicial.

Dessa forma, a formação continuada contribui diretamente para a profissionalidade do professor. O docente tem um ponto diferencial para a profissão quando participa dos projetos da formação continuada, visto que dentro do desenvolvimento da profissionalidade tem vários atributos importantes nessa fase de formação, tanto construídos por meio da vida profissional como da social que resultam em um exercício profissional complexo em constante evolução da atividade (SACRISTÁN, 1991).

Portanto, entende-se a profissionalidade como o processo por meio do qual o professor adquire os saberes próprios da docência e constrói as

competências profissionais. O profissionalismo é a obtenção de um status profissional e o reconhecimento social da profissão.

Há uma relação entre a profissionalidade e formação continuada, pois a formação é contínua e permanente e ocorre por troca de experiência “[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1995a, p.26).

Desse modo, a formação continuada colabora para o desenvolvimento da autonomia do docente e deve evidenciar o espaço pedagógico da escola, para fortalecer e aprimorar as práticas educativas desenvolvidas dentro e fora da escola.

Trata-se o processo de formação continuada efetivamente de um processo contínuo que toma como partida o saber experiencial dos professores, os problemas e desafios da prática escolar. Nesse contexto, a prática pedagógica estará sempre nesse processo contínuo em busca da construção do saber, o que significa a constituição de uma conduta de vida profissional.

Contudo, faz-se necessário ressaltar que a formação continuada deve ser sistematizada por atividades que visem firmar uma construção coletiva de conhecimentos de forma significativa para o professor, tendo como resultado o desenvolvimento profissional do docente.

Neste sentido, conceitua-se desenvolvimento profissional do professor de acordo com García (1999, p.144) “[...] como o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência”. Assim sendo, o desenvolvimento profissional ocorre por meio de situações do cotidiano, em consonância com a formação contínua, resultando numa evolução profissional.

García (1999) ainda ressalta que o desenvolvimento profissional e a aprendizagem da docência tornam-se efetivos por meio da troca dinâmica com seus pares e com especialistas sobre o assunto, questionando por meio de estudos e pesquisas que tragam alternativas para a atividade docente, ampliando os conhecimentos teóricos e práticos dos professores, enfatizando ainda que a formação dos professores é:

[...] o processo sistemático e organizado mediante o qual os professores – em formação ou em exercício – se comprometem

individual e coletivamente em um processo formativo que, de forma crítica e reflexiva, propicie a aquisição de conhecimentos, destrezas e habilidades que contribuam no desenvolvimento de sua competência profissional (GARCIA, 1999, p. 38).

Assim, o desenvolvimento do professor tem como referência experiências pessoais e profissionais mediadas por situações contextualizadas educativas ou não. Gatti (2003, p. 197), aponta que os professores se encontram imersos em uma “[...] vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é ao mesmo tempo social e intersubjetivo”.

Entende-se que a aprendizagem da docência não começa na formação inicial, mas no momento em que se entra na escola pela primeira vez e conhece a figura do professor e sua atuação, essa aprendizagem ocorre ao longo da vida do professor. Ocorre não só com o professor individualmente, como também no coletivo das interações do professor.

Isto implica que a formação docente deve ter a participação ampla da comunidade de aprendizagem em um contexto investigativo do processo de desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência. Depreende-se por comunidade de aprendizagem todos aqueles que influenciam diretamente na profissionalidade da docência: escola, cursos de formação inicial e continuada, sindicato, poder público, comunidade escolar. Portanto, a participação do professor no contexto formativo da profissão, acarreta no desenvolvimento e na emancipação de sua prática com maior significado (MIZUKAMI, 2008).

Faz-se então necessário um olhar atento da comunidade de aprendizagem ao professor em relação à valorização profissional, em especial a do poder público, proporcionando políticas públicas que possibilitem maior qualidade na formação com novos conceitos de profissionalidade do professor.

Como aponta Imbernón (2010, p.47) “[...] a formação é um elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e profissionais e promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho.” Observa-se que a formação traz inovação possibilitando a construção e a reconstrução na aprendizagem e no desenvolvimento profissional do docente.

Diante do exposto, destaca-se a escola como um dos espaços, talvez, o mais importante para a aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional. Como já citado, o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência não se inicia e não se conclui na formação inicial. O professor aprende e se desenvolve no cotidiano de sua prática profissional, em especial na escola. A aprendizagem da docência não está relacionada apenas aos conteúdos teóricos e práticos adquiridos na formação inicial para ser colocado em prática na sala de aula como professor.

Para García (1999) o aprendizado contínuo é essencial na profissão de docente e deve-se concentrar em dois pilares - a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente - sem perder de vista que passa de uma lógica que separava os diferentes tempos de formação, privilegiando claramente a inicial, para outra que percebe esse desenvolvimento como um processo. Aliás, é assim que deve ser mesmo, porque a formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). Esses momentos somente serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente (NÓVOA, 1999).

Sendo assim, a formação continuada e o desenvolvimento profissional precisam formar efetivamente um professor que, além de dominar os referenciais teóricos relativos à escola, ensino e educação, seja capaz de lecionar para os anos da escolarização formal e de exercer atividades educativas em outros espaços sociais; buscar articulação com as demais licenciaturas oferecidas pela Instituição, no sentido de aprimorar as condições de trabalho pedagógico entre professores e alunos. Se essa tarefa não é fácil em relação aos alunos que já têm familiaridade com a área de educação e com a docência, ela se torna muito mais complexa diante dos novos alunos, que nunca tiveram experiências em sala de aula, como professores e que desconhecem as bases teóricas, o funcionamento e as normas do setor educacional.

Dessa forma, o campo educacional busca por inovações na formação continuada do professor para o sucesso do desenvolvimento profissional, isso trará resultados positivos em todas as políticas de desenvolvimento aplicadas na formação do docente, mas vale lembrar que o espaço escolar faz parte dessa aprendizagem e o professor é o elemento chave para dar corpo à escola, assim

todos os professores passando pelas formações continuadas estarão aptos a preparar cidadãos para conviver e trabalhar com a complexidade do cotidiano.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM DA PROFISSÃO DOCENTE

A profissionalização do docente é o momento de construção de saberes, momento de vivenciar aprendizagens relacionadas aos saberes da formação, da disciplina de ensino, do currículo e da experiência, para descobrir formas de articular saberes acadêmicos, sociais e os bens culturais dos alunos.

A importância da constituição da escola como espaço coletivo de trabalho na formação dos professores tem sido observada também nos inúmeros programas de formação continuada, principalmente com professores de sistemas públicos de ensino. Portanto, mostra claramente a importância do exercício da reflexão coletiva em torno das questões concretas da escola, entendida como ambiente formador.

A importância do espaço escolar na aprendizagem docente também foi evidenciada por García (1999) que aborda a relação entre o desenvolvimento profissional do docente, o ensino, a escola, com o avanço e a inovação curricular. Por isso, faz-se necessário compreender os diferentes contextos da aprendizagem docente.

É no cenário complexo da escola que o professor desenvolve sua prática, não apenas lecionando conteúdos específicos em sala de aula, pois, na escola há atributos do docente que estão implícitos em sua prática, como citado por Leite (2010, p. 9), “o comprometimento com os alunos, a participação na gestão democrática, às atividades burocráticas, dentre outras funções, que nem sempre são ensinadas em cursos de formação inicial ou continuada”.

Vale destacar que para a formação e desenvolvimento profissional docente a escola é um espaço importante para a prática, no qual surgem as reflexões para repensar essa prática, mas também é imprescindível para o professor outros espaços e tempos que possibilitem outras formas de reflexão e estudos, como formações continuadas, participação em eventos científicos, estudos, leituras diversas, rodas de conversas, cursos, entre outros momentos.

É imprescindível para o docente o conhecimento e a compreensão do conteúdo específico dos materiais utilizados e da organização escolar, os quais envolvem habilidades, conhecimentos, disposições, crenças e compreensões

que podem ser colhidas no espaço escolar. Para tanto, a escola tem de organizar momentos interdisciplinares de trabalho que não caiam no vazio curricular e sim que promovam uma integração dos conteúdos para a aprendizagem do docente.

Percebe-se que a teoria e a prática devem ser indissociáveis na atuação docente, tendo como cenário a escola para esta relação. Nessa atuação é importante que haja uma visão sistêmica do professor sobre o local onde atua, a qual possibilite a abstração e a experimentação. Canário (1998) traz a valorização do contexto do trabalho docente como formativo para o exercício da profissão. Saberes, sobre a prática docente, relacionados ao cotidiano da escola e adquiridos ao longo da vida profissional do professor são apontados por Tardif (2002) e Gauthier (2006) citados por Almeida e Biajone (2007). Dentre os saberes apontados por esses autores destaca-se em Tardif (2002), o saber da experiência; em Gauthier (2006), o saber da tradição pedagógica. O saber da experiência em Tardif (2002) consiste em um conjunto de saberes, como saber prático, o das experiências dos alunos e colegas e outros, oriundos do cotidiano escolar a partir dos quais os professores orientam sua profissão.

Gauthier (2006) citado por Almeida e Biajone (2007) conceitua o saber da tradição pedagógica em representações mentais de concepções prévias da vivência, ou seja, o saber prévio sobre a ação pedagógica. O saber da ação pedagógica é o saber da experiência do professor quando os conhecimentos ações de sala de aula se torna público e testado. Esses saberes apontados por Tardif (2002) são definidos como um conjunto de saberes atualizados, adquiridos e exigidos na prática profissional, que se constituem ao longo do tempo.

Destaca-se que os saberes da experiência não se constituem um grupo de saberes entre outros, entretanto é o ponto de partida para a constituição dos demais, pois se compreende que por meio dele, o professor está evoluindo e desenvolvendo profissionalmente, o que possibilita a ressignificação dos demais saberes, assim, o saber da experiência passa a ser um saber plural.

Os saberes da formação profissional na escola são os saberes produzidos pelas ciências humanas e da educação, sobre o professor, o ensino e a aprendizagem e transmitidos pelas instituições formadoras para serem incorporados à formação e à prática do professor. Estes saberes devem fornecer, “por um lado, o arcabouço ideológico a profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas” (TARDIF, 2000, p.37).

Diante da importância dos saberes oriundos do contexto escolar percebe-se que a escola é um espaço fundamental para a aprendizagem da docência. Neste local ocorre a aprendizagem de ações essenciais ao docente, aprende-se a tomar decisões coletivamente, formular e reformular o Projeto Político Pedagógico (PPP), assim como colocá-lo em prática, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir no seu desenvolvimento profissional. A execução do PPP manterá a escola como espaço de formação dos professores, a partir do potencial formador das situações de trabalho e da potencialidade do ambiente coletivo.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2010), colocar a escola como local de aprendizagem da profissão docente significa entender que é na escola que o professor desenvolve os saberes e as competências de ensino, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo. Uma das funções profissionais básicas do professor é participar ativamente na gestão e organização da escola, contribuindo nas decisões de cunho organizativo, administrativo e pedagógico-didático. Para isso, ele precisa conhecer bem os objetivos e o funcionamento de uma escola, dominar e exercer competentemente sua profissão de docente, trabalhar em equipe e cooperar com os outros profissionais.

Almeida (2007, p.39) aponta que toda essa aprendizagem da profissão centrada na escola tem “[...] a possibilidade de valorizar o contexto de trabalho do professor como formativo, levando em conta a dimensão coletiva da aprendizagem”. A afirmação tem sentido quando o contexto escolar está como centro dinâmico e formativo dos professores. Assim, faz-se necessário que haja uma relação bem próxima da formação inicial e formação continuada com o contexto escolar, sendo este um dos principais locais de aprendizagem da docência.

Com a intenção que esta relação de formação inicial e continuada seja efetiva Almeida e Biajone (2007, p. 293) recomendam que “[...] cursos de formação inicial em parceria com os professores experientes promovam novas práticas e novos instrumentos de formação, como estudos de caso e práticas, estágios de longa duração, memória profissional, análise reflexiva, problematizações etc.”.

É nesse âmbito que surge a importância de programas de acompanhamento e inserção a docência, com o foco nos alunos que se tornarão docentes e naqueles professores que estão em início de carreira. É importante

que haja um olhar sobre a influência da chegada de novos professores no contexto escolar e na prática e desenvolvimento profissional dos professores mais experientes.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM DA PROFISSÃO DOCENTE NA VOZ DAS PROFESSORAS QUE PARTICIPARAM DO PIBID

Diante da compreensão da relação do Pibid com o desenvolvimento profissional dos sujeitos da pesquisa, procurou-se entender como os professores que atuam diretamente com as ações do Pibid percebem a escola como espaço de aprendizagem à docência. Como já pontuado por Nóvoa (1995b) Canário (1998), García (1999), a escola é local pertinente a atividade docente, lugar em que professor exerce sua função. Por isso, entende-se a escola como um espaço colaborativo para o desenvolvimento profissional do professor.

Cientes que o Pibid desenvolve suas principais ações dentro do contexto escolar, procurou-se investigar como os sujeitos da pesquisa percebem a escola como espaço da aprendizagem da docência. Para tanto, indagou-se: você considera a escola um espaço de aprendizagem da docência? Como? Por quê?

Com certeza eu considero, porque todo o processo de aprendizagem do aluno é também uma aprendizagem para nós, cada dia é um aprendizado novo, a nossa equipe pedagógica contribui muito para isso. Com certeza a gente aprende muito da nossa profissão aqui na escola. **(Professora A)**

Eu considero, no nosso caso, a escola é integral e alunos e professores passam aqui o dia todo, os nossos professores aprenderam a metodologia diferenciada que a escola propõe na prática, claro que tivemos uma capacitação para isso, mas aprender, mesmo só depois que passamos a vivenciar isso, bem como um espaço de aprendizagem para nossos alunos. **(Professora-supervisora)**

Nos excertos acima fica evidente que os sujeitos consideram a escola como um local de aprendizagem, não só dos alunos, mas também dos professores, conforme já evidenciado por Gouveia (2008) quando compreende a configuração da escola como espaço de interações mútuas entre professores e alunos, professores e seus pares, relações essas que possibilitam desenvolver, aprender, evoluir e melhorar a prática docente. A aprendizagem da docência se faz no cotidiano e não está relacionada apenas aos conteúdos teóricos e

práticos adquiridos na formação inicial para ser colocado em prática na sala de aula como professor.

Para García (1999) o aprendizado contínuo é essencial na profissão docente e deve-se concentrar em dois pilares - a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente - sem perder de vista que passa de uma lógica que separava os diferentes tempos de formação, privilegiando claramente a inicial, para outra que percebe esse desenvolvimento como um processo. A presença do professor no espaço escolar traz embates com a realidade, bem como o conhecimento e a busca da compreensão do ambiente, em um local no qual os conhecimentos e as expectativas são repensados e transformados, gerando novas relações.

Eu acredito que a escola é o lugar que a gente mais aprende a ser professor, porque é aqui que a gente convive com as crianças, com os colegas, com a direção, e com o sistema escolar em si. Isso a gente não tem na faculdade, a faculdade apenas dá uma base do que é ser professor nos estágios, mas foi na escola que aprendi a ser professor, aliás, ainda estou aprendendo. A faculdade é mais teoria. A escola é uma referência para ser professor, a principal referência. Eu aprendo na minha sala com meus alunos, aprendo com meus colegas, com os erros e acertos dos meus colegas e com os meus também, aprendo com as orientações da minha coordenadora, com os pais dos meus alunos, cada dia aprendo mais a ser professor. **(Professora B)**

O depoimento da Professora B confirma a ideia de que a escola é o local em que se aprende a ser professor por meio das atividades práticas do cotidiano escolar e das interações que elas possibilitam ter. Sendo a escola a principal referência no aprender a ser professor, possibilita que esse docente tenha em seu desenvolvimento profissional docente atributos reais que subsidiem sua profissão.

Muito importante, também, é o destaque dado pelo sujeito ao fato de aprender com os que o cercam: colegas, alunos, equipe técnica e os demais membros da comunidade escolar. O professor aprende fazendo, por isso a Professora B afirma que aprende com os erros, tanto os seus como os de seus colegas.

Diante às ideias da Professora B, García (1999) ainda ressalta que o desenvolvimento profissional e a aprendizagem da docência tornam-se efetivos por meio da troca dinâmica com seus pares e com especialistas sobre o assunto, questionando por meio de estudos e pesquisas que tragam

alternativas para a atividade docente, ampliando os conhecimentos teóricos e práticos dos professores.

Complementando, Canário (1998) pontua que a escola apresenta-se como o *locus* da profissão docente, pois neste ambiente há a efetivação do fazer do professor. Considera-se o ambiente escolar como o local adequado para aprender e ser professor em virtude das relações de trocas que acontecem ali. Essa afirmativa é confirmada pela Professora C:

[...] com certeza a escola é um espaço de aprender a ser professor, igual eu falava para elas, quando você está na teoria é uma coisa, quando você chega à prática que você vê o real mesmo. Tipo, você tem um ideal de aluno, mas quando você está dentro da sala, dentro da escola, você vê que o aluno que o real não é o ideal que você tinha, ele é agressivo, ou pacato, e tem vários problemas, aí quando você tá na faculdade não, você nem pensa nisso, é na escola e na sala de aula que você vai saber dos problemas que tem. Então aí você aprende estratégias para lidar com os problemas, estratégias que só a prática traz para você aprender. A realidade da escola é bem diferente da teoria, não tem como ser professor sem passar por essa realidade. **(Professora C).**

A Professora C faz referência ao distanciamento da teoria com a prática, Gatti (2003) em uma pesquisa sobre as licenciaturas no Brasil afirma que ainda existe uma dissociação entre prática e teoria, aponta também a necessidade de superar os embates entre: teoria e prática; formação e trabalho; universidade e escola; saber e fazer. Entretanto, compreende-se que a teoria e prática na constituição de professores são indissociáveis pelo fato de uma embasar a outra e se completarem no dia-a-dia do professor.

Outro aspecto apresentado pela professora acima que vale ser considerado é sobre a solução de problemas e a busca de estratégias para solucionar possíveis dificuldades que possam ser encontradas na atuação do professor. Sabe-se que no contexto escolar os professores encontram percalços relacionados a diversos setores de sua função, e como disse a Professora C na “[...] na faculdade não se aprende isso [...]”, mas é na universidade que se encontra subsídios para respaldar as ações. Percebe-se também que a Professora C considera a escola como espaço de aprender a ser professor e que o professor está em constante mutação em sua profissão. Essa percepção também é evidenciada pela Professora D.

Sempre, a escola sempre é um espaço onde o professor aprende, não só o conteúdo que ele tem que ensinar para seus alunos, mas aprende como é ser professor. Até para mim que já tenho 15 anos de profissão, eu sempre estou aprendendo, a cada ano letivo você tem novas experiências e é um professor com um novo aprendizado, você sempre aprende [...] O professor nunca pode achar que já tá pronto, que já sabe tudo de se professor. Essa questão da formação continuada é super importante e tem que ser na escola, não adianta você ir lá fazer um curso e não ter relação nenhuma com a escola. E se você não vivencia o espaço escolar eu acho que fica vaga a sua formação e você não é professor de verdade, sem ter a vivência da escola. E esse espaço da sala de aula e da escola é de suma importância para você crescer e buscar novas formas de atuação para seu trabalho.
(Professora D)

Confirma-se então o reconhecimento da escola como espaço de aprendizagem pelas professoras e retoma-se a questão que não pode haver separação entre a teoria e a prática na fala da Professora D quando afirma sobre os cursos de formação que não levam em consideração o contexto escolar. Na escola, os saberes que o professor possui são construídos, constituídos e reconstruídos por meio das interações do docente com todos que vivenciam o ambiente escolar.

Tardif (2002) aponta como fonte de saberes para o professor que oportuniza vivências e possibilita novas experiências não só a escola, mas também a família, a comunidade e contextos sociais em que o professor está inserido. Em suma, confirma-se que a escola possui um contexto formativo para todos que a frequentam, ou seja, a escola é um local que emana aprendizagem e formação.

O excerto da Professora D remete a Almeida (2007) que compreende a aprendizagem da profissão centrada na escola numa perspectiva de dimensão coletiva da aprendizagem em que o contexto escolar está como centro dinâmico e formativo dos professores. Portanto, formação inicial, formação continuada e o contexto escolar devem atuar muito próximos. O que é evidenciado por Almeida e Biajone (2007) ao recomendar que os cursos de formação inicial juntamente com os professores experientes promovam novas práticas e instrumentos de formação, tais como: estudos de caso e atividades práticas, estágios de maior duração, memória profissional, análise reflexiva, problematizações etc.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para se pensar a formação de professores, é necessário considerar a natureza da atividade docente. A docência é uma prática social institucionalizada que se origina na necessidade de possibilitar às crianças e aos jovens o seu reconhecimento como sujeitos do presente, como parte da cultura e de sua história e, em consequência, uma infância e juventude bem vividas e respeitadas em suas necessidades garantirá um adulto com conhecimentos culturais, sociais e políticos, e ainda o uso dos sistemas simbólicos produzidos pelo grupo humano ao qual pertence.

A escola configura-se como espaço institucional e se constitui o palco de diversas interações, sobretudo, entre os intervenientes, professores e alunos e na relação entre eles, na qual aparecerão a autoridade e o poder, num primeiro momento, representados na figura do professor. Nesse contexto, a escola permite o confronto diário com normas e regras de comportamento institucional, que vão para além das relações pessoais e informais (GOUVEIA, 2008).

De acordo com Nóvoa (1999), a escola precisa de um espaço adequado onde ela possa oferecer de forma certa a aprendizagem do docente, já que envolve o desenvolvimento pessoal e profissional. Isso dependerá muito do contexto em que é exercida a profissão, por isso a escola deve se adequar a algumas mudanças. Todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas também aprende. A atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas envolvidos nesse espaço.

Essa reflexão nasce do esforço de encontrar respostas para problemas educativos. Contudo, sem cair em meras afirmações retóricas, nada vai acontecer se as condições materiais, salariais e de infraestrutura não estiverem devidamente asseguradas. O debate sobre a formação é indissociável das políticas de melhoria das escolas, possibilitando uma carreira docente digna e prestigiada, logo esse espaço escolar faz parte da aprendizagem do professor, bem como as universidades e outros espaços de sua formação que possibilitam seu desenvolvimento profissional (NÓVOA, 1999).

Lembra-se ainda que na escola e na sala de aula, as práticas pedagógicas direcionam o ensino pautado na produção de conhecimentos e não apenas em sua reprodução. Por fim, entende-se ser de extrema relevância o papel da escola quando se procura atingir o seu objetivo que são as aprendizagens. É

nessa relação, na qual se deve focar o olhar, uma vez que busca compreender os aspectos e elementos que a constitui, dentre eles a busca pelo conhecimento e, mais especificamente, o papel do professor. Todavia, as escolas devem criar estratégias e ambientes de aprendizagem, fazendo com que as informações sejam transformadas em conhecimento para a profissão de docente.

Nesse sentido, o espaço escolar deixa de ser transmissor de conteúdos para os alunos e volta-se também à formação do professor no seu sentido mais amplo. Não se pode perder de vista que a escola deve ser um espaço de aprendizagem dos alunos como da formação dos atuais e futuros professores que ali estão.

Dessa forma, discute-se que o aprender resulta do diálogo entre o saber e o conhecer, que passa por uma relação de empatia entre quem aprende e quem ensina. Lembra-se ainda que a relação do professor e a escola, com seus alunos, com os outros professores, com os demais profissionais da educação, com a comunidade escolar nos processos de ensinar, aprender, interagir, trocar e relacionar-se é um contexto que favorece a aprendizagem.

Nessa perspectiva, parte-se da premissa de que é impossível desconhecer que sem professor não se faz escola, no entanto, também não se faz sem alunos, sem a comunidade escolar em si. Escola e professor encontram-se, em constante interação, construindo-se mutuamente. O professor com relação à escola é, ao mesmo tempo, determinante e determinado: ao mesmo tempo em que recebe influência do ambiente escolar sobre seu modo de ser e de agir profissional, igualmente influencia e constitui o ambiente da escola. Na interação com os outros atores do cotidiano escolar e com o contexto histórico social que o envolve, constrói a cultura da escola (NÓVOA, 1999).

A escola como espaço de aprendizagem é o lugar em que há uma reunião de sujeitos que compartilham ideias, trocam experiências, contam histórias, enfrentam desafios, rompem com o velho, buscam o novo, enfim pessoas que trazem e carregam consigo saberes cotidianos que foram internalizados durante sua trajetória de vida, saberes esses que precisam ser atualizados e renovados na vida profissional do docente.

Dessa forma, compreende-se que a profissão docente é um processo de formação que se desenvolve ao longo de toda a carreira dos professores, proporcionando a mobilização dos saberes teóricos e práticos no desenvolvimento das bases para que se possa investigar as atividades e, a partir delas, constituir saberes de forma contínua. Por fim, a escola é *lócus* da

profissão docente, espaço onde ocorre a prática efetiva dos aprendizados teóricos. O professor exerce sua profissão, na maioria das vezes, na escola, por isso ela passa a ser mais um espaço colaborativo para o seu desenvolvimento profissional.

Nessa perspectiva, por meio dos dados levantados, constatou-se que as professoras, sujeitos da pesquisa, percebem a escola como principal espaço da aprendizagem da docência. Compreende-se que a construção da profissionalidade dos professores é baseada em uma rede de interações alargadas e a escola é o ambiente para essa base de formação continuada que os professores devem ter ao longo de sua carreira, tornando-se assim uma importante aliada a educação. Para Canário (1998), a escola é local no qual se aprende a ser professor. Isso tem relação com o desenvolvimento profissional docente baseando-se no contexto do trabalho com suas culturas e saberes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I. de. Formação Contínua de Professores. *Revista de Educação*, São Paulo. (13):37-43, 2007.
- ALMEIDA, P. C. A. e BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Revista Educação e Pesquisa*. Campinas. 33(2):281-295, 2007.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre. 33(3):174-181, 2010.
- CANÁRIO, R. *A escola tem futuro: das promessas às incertezas*. São Paulo: Artmed, 1998.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCÍA, M. C. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Editora Porto. 1999.
- GATTI, M. B. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo. 119:191-204, 2003.

GOUVEIA, P. M. *Percepções de justiça na adolescência: a escola e a legitimação das autoridades institucionais*. Ed. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010a.

_____, F. *Formação docente profissional: formar-se para a mudança e incerteza*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

LEITE, Y. U. F. Como, onde e como se formam professores? In: GARCIA, R. L. (Org.). *Diálogos cotidianos*. Rio de Janeiro: Faperj, 2010.

LIBÂNEO, J. C., OLIVEIRA, J. F, e TOSCHI. M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 9. ed. Cortez: São Paulo, 2010.

MIZUKAMI, M. G. et. al. *Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (coord.). *Profissão Professor*. Porto: Porto, 1995a.

_____, (Org). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995b.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, p. 15-33, 1999

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. (13):05-24, 2000.

Recebido em 17/04/2016
Aprovado em 18/07/2017