*ISBN 978-85-7846-455-4*

**a escola como lugar do professor aprender em diferentes temporalidades**

Adriana Haruyoshi Biason

Ma em Educação pela UEL, profª da Rede Municipal de Londrina

[adrianah.biason@gmail.com](mailto:adrianah.biason@gmail.com)

Sandra Regina Ferreira de Oliveira

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL

[sandraoliveira.uel@gmail.com](mailto:sandraoliveira.uel@gmail.com)

Eixo 1: **Formação e Ação Docente**

**RESUMO:** O presente texto apresenta parte dos resultados finais de uma pesquisa de mestrado finalizada em 2016, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, que buscou conhecer os desdobramentos de um grupo de estudos organizado numa escola municipal de Londrina. Foi uma pesquisa qualitativa, no formato de estudo de caso, que utilizou a triangulação dos instrumentos de coleta de dados, a saber: grupo focal, entrevistas e análises de documentos. Trazemos aqui uma discussão sobre a formação pensada na escola, apoiados em Maurice Tardif (2012) abordando os saberes construídos pelos professores na prática docente, estabelecendo diálogo com Paulo Freire (2002) na discussão sobre a formação entre os pares. Consideramos que as relações estabelecidas entre os sujeitos desta pesquisa propiciaram a organização de um lugar focado em um trabalho coletivo, compreendendo-se como um canal potente na formação de professores.

**Palavras-chave**: Formação de Professores. Grupo de Estudos. Saberes

**INTRODUÇÃO**

A pesquisa que trata este texto teve como tema central a formação de professores, que não foi continuada ou em serviço apenas, mas uma formação que ocorreu nas relações que se estabeleceram entre os próprios professores com o trabalho, com os colegas e consigo mesmos. O estudo recaiu à um grupo de estudos e em um tempo específico: tratamos das relações estabelecidas entre as professoras de uma escola municipal de Londrina, que no ano de 2012, momento em que o corpo docente alterou-se significativamente com a chegada de professoras novas, que foram recebidos pelos que lá estavam, os mais antigos de casa. Eram 26 professores na escola, sendo 11 professoras recém-chegadas, 10 regentes de sala de aula (somente duas já eram da Rede Municipal de Ensino) e uma professora de Educação Física (também recém-contratada), atendendo 300 alunos organizados em 13 turmas do EI-6 ao quinto ano.

Tivemos o objetivo de compreender quais relações se estabeleceram, no ano de 2012, entre as que chegavam e as que estavam nessa escola, discutindo como essas relações podem ser compreendidas como um canal potente para uma formação continuada na escola.

A pesquisa iniciou-se no ano de 2014. Assim, partimos de um olhar distanciado e marcado pelo tempo, em que buscamos nas memórias das professoras narrativas que significassem a formação que aconteceu na escola. Esta pesquisa contribui no registro da voz das professoras em narrativas que elas mesmas construíram a partir do que são, do que pensam e do que viveram em formação. Discutimos como a formação pode contribuir para a aprendizagem do professor, proporcionando reflexões sobre a prática e promovendo um estudo sobre a formação de professores por meio das interpretações delas, o que, acreditamos, auxilia na compreensão do que seja aprender a ser professor.

Neste texto, trataremos a escola como um lugar para o professor aprender, enfocando os saberes que os professores constroem a partir do trabalho que desenvolvem e sob a influência dos diversos condicionantes que compõem a ação docente (TARDIF, 2012) no cotidiano escolar. Propomos aproximações e estabelecemos um diálogo entre Paulo Freire e Maurice Tardif, por compreendermos que ambos os autores defendem os saberes dos professores e acreditam na formação entre os pares, pois as relações que são estabelecidas entre os professores e o trabalho na escola podem ser um canal profícuo para uma formação significativa.

**METODOLOGIA**

Com base nos pressupostos da pesquisa qualitativa, a pesquisa aqui apresentada, procurou abordar um fenômeno em seu contexto, buscando entendê-lo e descrevê-lo “de dentro” de seu universo. Segundo Flick (2009, p. 8), as pesquisas com abordagens qualitativas “Têm em comum o fato de buscarem esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta [...]”, neste caso, as relações construídas entre professores numa escola.

Entendemos que a pesquisa qualitativa contemplou nossa postura. Como pesquisadores, escolhemos como método de pesquisa o estudo de caso, pois o problema ao qual nos debruçamos estava relacionado a um grupo de professores, de uma escola específica, com um recorte temporal circunscrito a uma experiência de formação que aconteceu em 2012. Esse recorte, segundo Lüdke & André (1986), é necessário para contemplar os propósitos de um estudo de caso, com a intenção de compreender de forma mais abrangente a situação estudada.

Corroborando a análise, Yin (2010, p. 24) afirma que:

[...] o método estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – como ciclos individuais de vida, o comportamento de pequenos grupos, os processos organizacionais, e administrativos, a mudança de vizinhança, o desempenho escolar, as relações internacionais e a maturidade das indústrias.

Para esse autor, devemos escolher esse método quando desejamos compreender um evento da vida real com profundidade, uma verticalização que somente o estudo de caso pode promover, por isso é preciso ter claro que essa opção não se faz pela vontade do pesquisador, mas pela definição do problema e do objeto de estudo (YIN, 2010; ANDRÉ, 2008), pois o valor da pesquisa está no conhecimento derivado desse estudo.

Para dar conta das especificidades de um trabalho com esse tipo de organização, foi necessária a triangulação dos instrumentos de coleta de dados utilizando: grupo focal, entrevista e análise documental, pois “Quando se olha um objeto de mais de uma perspectiva, é possível fazer uma representação mais verdadeira acerca do objeto” (SILVERMAN, 2009 apud MOSEINDER e VALTONEN, [200-], p. 262), dessa maneira, envolve mais rigor, complexidade e profundidade na pesquisa. Pesquisar instituições como a escola é ter claro que

[...] cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 5)

Os sujeitos nesta pesquisa são professoras da escola, que foram escolhidas de acordo com seu tempo de serviço, constituindo dois grupos: as professoras que chegaram e as professoras que estavam. Tivemos a preocupação de selecionar professoras que, na nossa observação, posicionavam-se diante das demandas dos trabalhos, participando ativamente das discussões diárias.

A escolha pelo grupo focal se deu pela necessidade de encontrar uma estratégia que trouxesse novamente aquele momento para o presente, e propor ao grupo discutir sobre as relações estabelecidas entre os professores naquele ano, sem que isso ocorresse com intervenções diretas. Esse instrumento ganhou grande peso no caminhar da pesquisa, tornando-se o instrumento principal. Realizamos as entrevistas com as professoras seguindo o mesmo critério do tempo de experiência.

Outro elemento muito marcado na narrativa das professoras durante o grupo focal foi a história da construção da escola. Para compreender as influências do lugar e de sua história na composição do objeto de estudo, realizamos um levantamento da história da escola com as pessoas que fizeram parte dela. Entrevistamos a diretora atual da Escola Municipal e o diretor da Escola Estadual, pois são moradores antigos do bairro e participaram do movimento de moradores pela construção do prédio escolar.

Além disso, recorremos à pesquisa documental analisando atas e o Projeto Político Pedagógico das duas escolas. Buscamos, nas circulares internas da escola, a formação ofertada aos professores naquele ano, para esclarecer que houve preocupação da Secretaria de Educação em ofertar cursos aos professores e que, mesmo com essa oferta, os professores dessa escola escolheram participar de um grupo de estudos proposto pela própria escola. Com essa busca, pudemos construir o cenário que compõe a discussão que esta pesquisa se propôs. De acordo com Yin (2010, p. 143):

O uso de múltiplas fontes de evidência nos estudos de caso permite que o investigador aborde uma variação maior de aspectos históricos e comportamentais. A vantagem mais importante apresentada pelo uso de fontes múltiplas de evidência, no entanto, é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação.

Apoiados nesse autor, analisamos nossos resultados a partir da triangulação dos instrumentos de coleta de dados, promovendo, também, uma análise que permitiu uma triangulação dos dados e dos resultados, pois acreditamos que essa forma de tratar os dados corroborou para melhor compreensão do fenômeno. Neste texto traremos algumas narrativas coletadas no grupo focal.

Entendemos que a complexidade de se compreender relações constituídas entre sujeitos de uma organização, como a escola, torna-se um desafio que Lüdke e André (1986) já mencionavam, pois foi um exercício muito árduo nos posicionarmos como pesquisadores da própria realidade, o que, muitas vezes, exigiu um afastamento sensível para poder compreender o objeto ao qual estávamos debruçados.

**DESENVOLVIMENTO**

A dimensão temporal para a pesquisa que tece este texto tem uma importância singular, pois tem seu foco nas relações estabelecidas entre professores recém-contratados e professores mais experientes, com um recorte temporal circunscrito a 2012. Até mesmo o critério de seleção dos sujeitos da pesquisa teve um crivo temporal. Além disso, tem a questão das idades desses sujeitos, idades que variam entre 26 e 63 anos, ou seja, há um pano de fundo com diferentes temporalidades de idades, de carreira, de formação e de tempo na escola.

É com o passar do tempo que os professores se tornam professores, que vão construindo “[...] sua cultura, seu *ethos,* suas ideias, suas funções, seus interesses etc.” (TARDIF, 2012, p. 57, destaque do autor), vão tecendo seu jeito de ser e de atuar na profissão e se encorajando, como diz Freire (2002). Segundo Tardif (2012), se o trabalho pode modificar o professor, bem como sua identidade, essa modificação não acontece de uma hora para outra, mas sim num tempo vivido e percebido. Trata-se de um tempo que intervém na construção de memórias, de experiências e que, principalmente, compõe toda a história de vida desse professor.

Esse tempo vivido carrega o professor de experiências e expectativas sobre o que é ser professor. Mesmo antes da graduação, ele conhece modelos que o fazem refletir sobre o que é ser ou não bom professor. A própria experiência familiar pode ser uma influência para que esse professor ingresse na profissão, ou seja, a história de vida dessa pessoa está diretamente relacionada à sua escolha ou não pela profissão (TARDIF, 2012).

A professora F.[[1]](#footnote-1) (i) atesta isso quando diz:

[...] eu tenho bastantes professores na família, tenho duas tias que são diretoras, irmã e cunhado, assim, mais próximos. Quando eu era criança, acompanhava ela em algumas aulas que ela dava na Educação Infantil e eu gostava. Quando foi para prestar vestibular, eu optei pela Pedagogia.

É nesse recorte temporal da escolha pela profissão, em que professores chegam à escola, muitos sem experiência anterior na docência, que se concentraram as ações dessa escola, para que os professores recém-chegados se integrassem da melhor maneira possível com o grupo que já estava nela. Foram pensadas ações para acolher, dar suporte e que contribuíssem para o crescimento de todos.

A escola enquanto lugar de aprender deve ser o momento do trabalho, formação e construção de saberes, onde os professores construam sua prática diante do que é real e possível. Nosso olhar para a formação partiu dessa reflexão de Tardif (2012, p. 11, destaque do autor):

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar em saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o *saber* deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores da escola etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

Ainda segundo esse autor, há uma classificação dos saberes: os saberes disciplinares, aqueles ligados aos campos específicos das várias áreas do conhecimento, que também são transmitidos nos bancos acadêmicos e são emergentes da tradição cultural; saberes curriculares, que são os conhecimentos ligados aos programas de ensino das escolas, neles estão contidos os elementos estruturantes de cada área de conhecimento; e os saberes experienciais, ligados à experiência.

Os *saberes experienciais* são os conhecimentos construídos pelos professores por meio dos anos em exercício da profissão, são vistos nesta pesquisa como um processo muito importante dentro da escola. Esse processo construído coletivamente nas relações com os colegas, com as chefias, com os funcionários, com os pais e, principalmente, com os alunos, dá corpo ao fazer do professor. Esse saber não pode ser visto como um objeto apenas subjetivo, mas deve ser objetivado a partir das reflexões construídas nas análises desse processo, análises que compreendam como os saberes se constroem e como eles colaboram para a otimização das práticas e para a melhoria do trabalho na escola. Para Tardif (2012, p. 52):

[...] através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas afim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer outras respostas a seus problemas. O relacionamento dos jovens professores com os professores experientes, os colegas com os quais trabalhamos diariamente ou no contexto de projetos pedagógicos de duração mais longa, o treinamento e a formação de estagiários e de professores iniciantes, todas essas são situações que permitem objetivar os saberes da experiência.

Ao objetivar esses saberes da experiência, o professor percebe-se produtor de conhecimentos “[...] desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber [...]” (FREIRE, 2002, p. 24). A experiência é, de fato, formadora, pois, como afirma Freire, o professor deve aprender com o aluno, ouvir o aluno e descobrir nessa relação com ele como é a melhor maneira de ensiná-lo, compreendendo que aprende como sujeito que ensina também, pois é na relação entre esses dois sujeitos que o ensino aprendizagem se objetiva e se concretiza.

Portanto, quanto mais coletivo for o processo em que o professor construirá esses saberes, mais significativos eles serão. A professora C. (i), ao ser questionada sobre o grupo de estudos, na entrevista, faz uma reflexão sobre o papel da formação para o grupo todo e enfatiza a sua relevância para os que estavam começando a profissão.

Na verdade, ele foi um momento enriquecedor, eu acredito até que não só para nós, enquanto professores, mas até pra vocês, enquanto gestores. Foi um apoio também, uma forma de estar perto. Foi um momento enriquecedor, mas não só a parte de conteúdo, mas também a parte de convivência do grupo, de estreitar laços, você vai criando mais intimidade, você cria afetividade. Eu acredito muito nisso, só dá certo se você tiver esse vinculo. Porque sem esse vinculo é muito difícil o trabalho dar certo... Você ir naquele lugar por ir, eu vou lá, faço e vou embora, então, se não tiver essa afetividade entre o grupo, dificilmente o trabalho dá certo.

Corroborando os conceitos de saberes e analisando essa fala da professora C., Pimenta (2012) apresenta os saberes em três categorias: a experiência: os saberes formados da experiência como aluno, como também aqueles constituídos na docência; o conhecimento: envolve os conhecimentos científicos e pedagógicos, numa perspectiva que vai além da informação, que trabalha com a informação e o relaciona com a vida e o torna útil, colaborando com o processo de humanização; e, por fim, os saberes pedagógicos, os quais não valorizam os saberes da prática, fortalecendo ora o destaque aos pedagógicos, ora aos técnicos, dependendo dos estudos acadêmicos. Esses três conceitos são percebidos em muitas falas das professoras, mas elas sempre acrescentam a questão das relações entre elas e o vínculo que as une.

Essa relação com o trabalho é recíproca, pois, ao relacionar-se com seu fazer, com seu trabalho, esse trabalhador não será mais o mesmo, ele se modificará com a experiência. O trabalho do professor acontece permeado de relações humanas, as quais o constituem pessoal e profissionalmente (TARDIF, 2012). Sendo assim, estabelecerá uma rede de relações fortalecidas por uma formação feita na escola, percebendo que a formação continuada vai além de complementar a inicial, que possa ser ponte na construção de uma formação que se entenda como fomentadora da educação. Essa dimensão é percebida na fala da professora C., quando ela diz que é preciso pensar rápido diante do que acontece numa sala, pois:

A escola para o professor é assustadora, porque na escola as coisas acontecem minuto a minuto. Em outras situações que você já passou, de repente, trabalha nessa parte de administração, você não sabe, mas você está quietinha ali, tentando. Agora, ali, está todo mundo olhando para você, as crianças estão na sua frente e você precisa resolver, não tem tempo, é muito rápido...

As interpretações que são construídas ao longo da experiência são o que Tardif (2012) chamou de “cultura docente em ação”, desenvolvida sob influência de múltiplas interações, que são os condicionantes da prática dos professores e que auxiliam na composição do *habitus*.

Tal *habitus* não é constituído por experiências individuais apenas, a ação docente está permeada de interações com os alunos, com os colegas de trabalhos, com os pais de alunos, com as chefias e todo um contexto no qual a escola está inserida. Esse contexto também envolve situações normativas exteriores e interiores à escola. Analisando todos esses condicionantes, podemos deduzir que, por traz dos saberes dos professores, existem muitos aspectos a serem observados e analisados.

Os condicionantes, como Tardif (2012) os chama, não são objetos de conhecimentos, mas são constituintes dos conhecimentos construídos pelos professores. Entendemos como relevante esse esclarecimento porque auxilia no clareamento de alguns questionamentos: existe um distanciamento entre os conhecimentos experienciais e os conhecimentos da formação? São os primeiros anos da carreira determinantes para a formação de seu estilo de ensino ou *habitus* de trabalho? Pensando nessas perguntas, compreendemos que os saberes são conceitos importantes para a constituição do ser professor.

Para Freire (2002), ensinar e aprender se constituíram por meio da história, pois “[...] foi aprendendo socialmente que, historicamente mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.” (FREIRE, 2002, p. 26), ou seja, foi com a experiência da aprendizagem, na sua mais singela forma, no feitio do dia a dia que o ensinar ganhou forma, práticas, métodos, teorias e até hoje se problematiza de acordo com o seu tempo e sua necessidade. Os saberes dos professores são construídos e confrontados na relação direta com o ofício, nas trocas com os colegas e no contato com os alunos. A professora A. (i) fala disso no grupo focal, ao relatar sobre o processo de aprender a fazer o planejamento: “Eu também ficava angustiada, primeiro eu pensava que não ia conseguir fazer, então a L. e a R. me ajudaram, aí o planejamento foi melhorando”.

Freire (2002) nos coloca o desafio de “pensar certo” como um desafio gnosiológico, pois, segundo ele, posiciona-nos a pensar sobre o que é conhecimento e qual a sua epistemologia na construção de uma prática educativa que conceba o aluno e o professor como sujeitos. Dessa maneira, a educação parte dos conhecimentos de mundo do aluno, reconhece e respeita os saberes que esse “educando” traz para a escola e se apropria deles para, então, buscar a construção da aprendizagem.

A procura pela objetivação do fazer docente aparece como tentativa de se validar um conhecimento que é construído pelos professores no exercício da função, pois “os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática.” (TARDIF, 2012, p. 54). Sendo assim, não podemos deixar de pensar nesse professor como sujeito histórico, que tem toda uma experiência vivida em educação, mesmo que essa tenha sido a de aluno.

Pimenta (2012) contribui com essa discussão quando esclarece que a identidade é uma significação da profissão em relação ao contexto histórico social. Ademais, é uma construção do sujeito situado no tempo e no espaço, que passa por uma revisão dos significados e tradições das tarefas, do confronto entre as teorias e as práticas vigentes e pelo próprio significado que o sujeito tem sobre seu ofício. “A profissão do professor, como as demais, emerge de um dado contexto e momentos históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade” (PIMENTA, 2012, p. 19).

Por conseguinte, como discutir a identidade de um grupo, principalmente de professores, profissionais com tradição de trabalhar sempre sozinhos em suas salas de aula? Como criar um sentimento de pertença em que todos se sintam parte de um todo? Segundo a professora C. (i), é

[...] na troca cotidiana que a gente vai construindo, as coisas não acontecem num estalar dos dedos, né? Então, é na nossa troca diária mesmo, nas nossas angústias, nas nossas aflições, nas vitórias também, nas nossas felicidades, é assim, cada dia é um pouquinho.

Muitas vezes, para a gestão, a formação continuada é vista como um momento de atualização e repasse de informações e não é analisado o que os professores realmente pensam sobre o que estão fazendo, que formação estão recebendo e se essa atende as suas necessidades. Nesse sentido que a gestão dessa escola avançou e rompeu com a ordem das coisas, fez a diferença quando atuou numa formação pensada pela escola e para os professores.

Pimenta (2012) também valoriza os saberes dos professores e defende uma formação que parta da realidade escolar, pois um dos aspectos relevantes na construção da identidade dos professores diz respeito aos saberes.

Devemos, então, “ressignificar os aspectos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente como objeto de análise.” (PIMENTA, 2012, p. 17), problematizando a realidade da prática educativa na escola. Notamos isso na fala da professora S. : “[...] como é bom você colocar a sua ideia. No grupo que a gente tinha em 2012, tinha a oportunidade de falar, de colocar nossas angústias, nossas ideias”. Segundo as professoras desta pesquisa, poder participar de forma direta nas suas formações fez toda a diferença.

Em algumas falas das professoras, fica evidente que, às vezes, a formação inicial/continuada não atende às necessidades dos professores em suas salas de aula. No próprio levantamento bibliográfico que realizamos, encontramos em alguns resultados de pesquisas que as formações não correspondem às demandas das escolas, muitas vezes são ações que elegem o que os gestores levantam como prioridade e nem sempre são apontamentos dos professores.

Podemos refletir e levantar algumas respostas do porquê de a formação ser distante das necessidades do professor. Para tanto, buscamos Tardif (2012), que aponta que, nas sociedades ocidentais, antes do capitalismo, a formação era função dos eruditos, dos intelectuais e tudo que era voltado ao trabalho ficava a cargo dos artesãos. Com o advento do capitalismo e da escola pública, essa camada intelectualizada da sociedade se dividiu em dois polos: aqueles considerados produtivos se destinaram à produção e aqueles considerados improdutivos foram destinados à formação, a qual “tornou-se incumbência de corpos profissionais improdutivos do ponto de vista cognitivo e destinados às tarefas técnico-pedagógicas de formação” (TARDIF, 2012, p. 43).

Outra explicação está na mudança do que se ensinava e o que se ensina hoje. Antigamente, a religião era considerada uma ciência. Com a implantação da escola laica, o mestre perdeu seu papel de mestre, seu saber foi retirado e imposto o que deveria ser ensinado, e a ênfase no saber se descola para os procedimentos e metodologia. A terceira explicação que esse autor discute seria a especialização da pedagogia com a influência da psicologia no ensino, o que levantou categorias, ou seja, a formação docente não é mais por meio de uma pedagogia geral, mas específica, de acordo com as pesquisas das universidades que estão, muitas vezes, distantes das práticas de ensino. Seguindo esse viés, temos também a mudança de foco da atenção, que antes estava centralizada no professor, mas com a psicologia centralizou o foco no aluno.

Recorremos à Pimenta (2012) quando trabalha com os conceitos de saberes ilusórios, ou seja, a perspectiva de ilusão do fundamento do saber pedagógico. Assim, privilegia-se um entendimento teórico como suficiente para enfrentar a prática com sucesso, como se, ao estudar teoricamente determinado assunto, o estudioso se tornasse apto a pôr em prática o seu conhecimento, sem qualquer problema ou dificuldade. Por exemplo: sei o assunto indisciplina, dessa maneira saberei resolver as questões de indisciplina pela teoria que domino. Essa autora conclui: “Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca [...]” (PIMENTA, 2012, p. 30), não o contrário.

Freire (1997), por sua vez, usa a frase “A teoria emergia *molhada* da prática vivida.” (FREIRE, 1997, p. 22, destaque do autor) para descrever as relações entre teoria e prática a partir de uma experiência de formação de professores que viveu na África[[2]](#footnote-2). A construção de conhecimentos que se consolidam na formação em grupo a partir das discussões fomentadas é tão significativa quanto à experiência do dia a dia da sala de aula, ou da leitura de um clássico.

Na frase supracitada, percebe-se o destaque que o autor dá à palavra “molhada”, pois “molhada” não significa que o conhecimento se tornou outro, mas que está com seu volume alterado pelas interpretações que os professores davam ao que aprendiam. Não era mais teoria apenas, não era só prática, eram as duas juntas, fundidas a partir daqueles que as experimentavam.

A ideia de escola como local de trabalho e de formação também é defendida por Nóvoa (1995), pois, para ele, a formação não se dá por acumulação de títulos, cursos e palestras, “mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 25), e por que não dizer identidade profissional?

Esse autor também coloca ênfase na importância dos saberes da experiência. Compartilhamos com ele a defesa de uma formação que concebe o professor integralmente. Vejamos um trecho de seu texto

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também de criar num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de uma rede de (auto) formação participada, que permita compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. 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 formado. (NÓVOA, 1995, p. 26)

Ao reconhecer que há muito da pessoa no professor, abre-se a possibilidade de trabalhar com esse professor contemplando a pessoa dele em sua totalidade. Essa forma de enxergar esse profissional propicia uma ampliação da dimensão humana e favorece a cumplicidade profissional e a colaboração entre os pares, proporcionando o que a professora S. (e) dá ênfase sobre 2012: “Uma parceria. Eu acho que essa parceria foi muito importante, principalmente para dar apoio para quem estava começando”.

Para haver mudanças no trabalho do professor, não somente ele deve se propor a mudar, mas a escola como um todo também (NÓVOA, 1992). Além da organização escolar, o funcionamento da escola, ou até mesmo o sistema educacional deve esboçar essa busca pela mudança. Esses são contornos inerentes ao processo de mudança e que perpassam a formação dos professores, sendo assim, o desafio, segundo esse autor, é:

[...] conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada com um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais. (NÓVOA, 1995, p. 28)

Nóvoa (1995) anunciava que a consolidação das aprendizagens formativas acontecia “[...] no terreno profissional de espaços de (auto) formação participada.” (NÓVOA, 1995, p. 26). É nesse conceito que encontramos uma tradução da ideia de formação que desenvolvemos. Trata-se, portanto, de *autoformação,* porque o professor é autor de sua história e é ele que constrói sua aprendizagem e sua identidade profissional diante de sua experiência na prática, mas isso não ocorre de forma isolada e solitária, é *participada* pela dimensão coletiva em que a profissão se constitui, ou seja, nas diversas relações estabelecidas com outros sujeitos.

A partir dessa pesquisa, acreditamos em uma escola que se coloque como lugar, um lugar constituído por meio das relações que compõem o trabalho do professor com os colegas, com seus alunos, com sua própria aprendizagem. Uma aprendizagem formada pela problematização de sua realidade, fazendo-o buscar o estudo, neste caso, em grupo, para o aperfeiçoamento profissional.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste estudo, nosso olhar se voltou a um momento específico: a chegada de novas professoras à Escola Municipal San Izidro, localizada na cidade de Londrina, um momento significativo para aquelas que chegavam, mas também importante para aquelas que aguardavam as novas colegas de trabalho. Esse “encontro” proporcionou muitos desdobramentos na forma de se organizar e viver a escola. Por isso, procuramos compreender quais relações se estabeleceram entre essas professoras, entendendo que, na forma como foram constituídas essas relações, poderíamos encontrar um canal potente de formação continuada na escola.

A escola é um lugar de relações humanas, ou seja, de interações entre os sujeitos que nela estão todos os dias letivos. Nesse lugar, são construídas relações de confiança, que amparam a aprendizagem de todos, sejam professores, alunos ou a própria comunidade. É nessa confiança que se ancoram muitas das expectativas em relação à escola e seu papel social, sendo assim, a escola é um lugar de humanização, um lugar em que todos podem aprender. Apostamos nessa dimensão educativa da escola que, por meio da convivência e na experiência do dia a dia, constrói sentido e significados àqueles que nela estão.

A identidade profissional de professores, construída a partir dessa relação com a história da escola e com seu entorno, corrobora para se pensar na forma como os saberes docentes são compostos nessa trama com o lugar. Assim, entendemos que a escola é vista como um lugar para o professor problematizar sua formação, pois ele tem a possibilidade de dialogar constantemente com as necessidades reais de sua comunidade.

Acenamos também para uma proposição que leva à reflexão sobre políticas públicas e a forma como é tratada a escolha da vaga do professor. Os dados de nossa pesquisa nos mostraram que há maior compromisso com a profissão quando o professor reside próximo da escola. Ou seja, trabalhar no bairro em que mora envolve mais o professor com as necessidades de sua realidade escolar e amplia a dimensão do seu papel social. Também facilita nas informações entre a escola e a comunidade, pois o professor atua nos dois espaços sociais.

**REFERÊNCIAS**

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro, 2008.

COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousar ensinar. São Paulo, Editora Olho D’água. 1997.

\_\_\_\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GATTI, Bernardete. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

\_\_\_\_\_\_\_\_. **Profissão Professor**. 2. ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido et al. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente:**Formação de professores: identidade e saberes da docência. São Paulo: Cortez, 2012. 301 p.

\_\_\_\_\_\_\_\_, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012.

SACRISTÁN, José G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 94-102.

### \_\_\_\_\_\_\_\_. **O aluno como invenção.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos**: métodos para análise de entrevistas e interações. Porto Alegre: Artmed, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_\_\_\_, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

1. Os nomes das professoras aparecerão abreviados e seguidos por (i) quando for uma professora iniciante e (e) se for experiente. [↑](#footnote-ref-1)
2. Para conhecer a experiência, ler *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, 1997. [↑](#footnote-ref-2)