



COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: REFLETINDO SOBRE SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR INICIANTE INSERIDO NAS ESCOLAS

Cristiana de Campos Silva *
chriscampos777@hotmail.com
Rinalda Bezerra Carlos **
rinaldabc@terra.com.br
Heloisa Salles Gentil ***
logentil@ibest.com.br

RESUMO

Este estudo traz reflexões sobre a inserção do professor iniciante na carreira docente, discorrendo acerca da sua integração com os profissionais nas escolas e as contribuições das comunidades de aprendizagem na formação continuada para o desenvolvimento profissional do professor recém-formado. A pesquisa de abordagem qualitativa teve como instrumentos a análise de documentos, observação e entrevista semiestrutura com 10 professores da Educação Básica de duas escolas estaduais em Cáceres/MT. Assim como resultados, a pesquisa revela que a partir do estudo coletivo desenvolvido nas comunidades de aprendizagem, constitui-se num profícuo espaço em que professores iniciantes e veteranos podem reavaliar suas ações, (re)significar os seus saberes e construir as suas próprias identidades profissionais. Também identifica a necessidade de se repensar o modelo de formação continuada adotado no projeto Sala de Professor, para que haja uma maior participação do grupo na elaboração da proposta de formação.

Palavras-chave: Professor iniciante. Formação continuada. Comunidades de Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, as preocupações sobre a formação de professores têm ampliado cada vez mais, indo além dos cursos de formação inicial e de questões relativas aos futuros professores, englobando também, temáticas relacionadas com os professores recém-formados e os professores em exercício. Essas preocupações vêm sendo consideradas como relevantes, dado ao fato de que, conforme Marcelo Garcia (1992, p. 55) “não se deve pretender que a formação inicial ofereça produtos acabados”, mas trata-se apenas da primeira etapa de um longo processo de desenvolvimento profissional.

Para Marcelo Garcia (2009, p. 10), a concepção de formação contínua deve ser entendida como *desenvolvimento profissional* e está pautada na necessidade de se compreender que

* Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado de Mato Grosso.

** Doutoranda em Educação pela PUC/SP; Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso/Cáceres.

*** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso/Cáceres; Atua no Programa de Mestrado em Educação.

desenvolvimento tem uma conotação de evolução e continuidade que possibilita superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Em contrapartida, o conceito de desenvolvimento profissional dos professores pressupõe uma abordagem de formação de professores que valoriza o seu caráter contextual, organizacional e orientado para mudança.

Em um sentido mais amplo, Day (2001) aborda o desenvolvimento profissional do professor, afirmando que se trata de um processo que engloba todas as suas experiências de aprendizagem (naturais, planejadas e conscientes) que lhe trazem benefício direto ou indireto e que contribuem para a qualidade do seu desempenho profissional. O autor acrescenta ainda que nessa perspectiva, o professor, individualmente ou com outras pessoas (colegas, educadores, investigadores), revê, renova e amplia os seus compromissos quanto aos propósitos do ensino, adquire e desenvolve de forma crítica o conhecimento, as técnicas e a inteligência (cognitiva e afetiva) essenciais a uma prática profissional de qualidade no contexto escolar. Diante disso, o professor terá de se ver a si mesmo permanentemente como um aprendiz, como um agente ativo no seu local de trabalho, disposto a colaborar com os colegas, seja na prática pedagógica ou na busca de solução para os problemas educacionais mais amplos.

Nesse sentido, parece ser consensual o entendimento da formação de professores em início de carreira como sendo um processo *continuum*, ou seja, um processo de desenvolvimento para a vida toda. Com base nisso, algumas pesquisas que abordam o assunto têm procurado caracterizar este período do desenvolvimento profissional docente centrando-se no estudo do processo de aprender a ensinar durante os primeiros anos de ensino. Dessa forma, essas pesquisas buscam identificar e analisar problemas e preocupações específicas dos professores recém-formados, as mudanças sofridas pelo professor ao passar de estudante a docente e o papel da escola na aprendizagem profissional do mesmo.

Diante disso, neste texto recorrer-se-á a alguns autores como Marcelo Garcia (1999), Nóvoa (1992, 2009), Day (2001) e Imbernón (2010), para refletir sobre até que ponto a organização e as relações que se constituem no contexto escolar interferem na prática docente do professor recém formado, e, sobretudo, quais as influências disso no seu processo de formação.

Por outro lado, é relevante esclarecer que os dados apresentados neste artigo, é fruto de pesquisas realizadas nas atividades de Pós-Graduação em Educação e trabalho para a conclusão de curso de graduação das autoras, cuja investigação ocorreu nos anos de 2010 e 2011, em duas escolas públicas da Rede Estadual da cidade de Cáceres-MT, nos encontros de formação

continuada destinada a professores. Para coleta de dados, foram utilizadas a análise de documentos, observação de 40 horas nos encontros semanais que tinham duas horas de duração, e por fim, entrevistas semiestruturadas com 10 professores participantes dos encontros de formação.

Vale também esclarecer que optou-se por escolher como objeto de estudo a formação continuada de professores, a partir do “Projeto Sala de Professor”¹, implantado nas escolas da Rede Estadual por meio da Secretaria de Estado de Educação em Mato Grosso (SEDUC), entre os anos 2003 a 2006. Esta iniciativa teve como finalidade, fortalecer a escola enquanto espaço de formação, criando nas unidades escolares a cultura de estudos, reflexões e trabalhos em grupos, de modo que o coletivo seja participante da elaboração de uma proposta que favoreça a autonomia tanto do professor quanto da escola e que, sobretudo, contemple as necessidades dos profissionais e da instituição.

Tendo em vista que no ano de 2011 uma das autoras foi inserida em uma unidade escolar como sujeito pertencente ao coletivo de professores, o texto também estará permeado de algumas de suas impressões como fontes para reflexões, considerando a sua inserção como profissional recém formado e sujeito participante do grupo de formação em uma comunidade de aprendizagem.

Assim, através desse trabalho, focaliza-se as questões relativas ao professor que acaba de ser inserido no mundo da profissão docente, bem como os acontecimentos que marcam essa fase da carreira docente e que adquirem importância fundamental nos processos de aprendizagem profissional, com a pretensão de analisar como as ações desenvolvidas nas Comunidades de Aprendizagem contribuem ou podem contribuir com a formação e desenvolvimento do professor iniciante.

2 INSERÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE NA CARREIRA

Para discorrer sobre a temática, lança-se mão das contribuições de Marcelo Garcia (1999) para entender que os primeiros anos de docência são significantes na vida do profissional docente, especialmente porque é quando ele deixa de ser estudante para tornar-se profissional.

¹ Com base na Lei Complementar nº 50/1998 (que dispõe sobre a carreira dos profissionais da Educação Básica de Mato Grosso), a partir do final do ano de 2010, esse projeto de formação continuada passou a ser denominado

Segundo o autor, é nesse período que o recém-formado busca alcançar certo grau de segurança para lidar com os dilemas do dia a dia, e assim construir uma identidade pessoal e profissional.

Para Marcelo Garcia (1999), a fase de iniciação se configura como uma etapa ímpar e marcante na vida do professor e se constitui como tempo/espço privilegiado para o estabelecimento da docência, pois os primeiros anos de exercício profissional são fundamentais para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão. Porém, esse período pode ser mais fácil ou mais difícil, dependendo das condições encontradas pelos professores no local de trabalho, do apoio que recebem e das relações que irão vivenciar.

Ao mesmo tempo em que comunga-se com o referido autor acerca da importância dos primeiros anos de inserção na carreira docente, entende-se também ser este um dos momentos em que a escola tem (ou deveria ter) um papel importante no apoio ao desenvolvimento dos professores iniciantes. Especialmente porque estes profissionais se defrontam com a realidade que está posta nas instituições escolares, muitas vezes permeada de contradições e que nem sempre se consideram aptos para superá-las. Tal situação acaba por colocar em xeque os conhecimentos adquiridos na formação inicial, podendo levar o professor iniciante a abrir mão de uma postura inovadora e autônoma, para adotar a reprodução das práticas instituídas no contexto escolar. Desse modo, parece compreensível que se a escola conseguir propiciar ao professor iniciante um ambiente acolhedor e integrador, certamente facilitará a inserção deste sujeito, tanto em termos pessoais como profissionais (ressaltando-se que esse acolhimento nada tem a ver com as conveniências do grupo).

Por outro lado, a observação das relações estabelecidas no curso da formação continuada desenvolvida na “Sala de Professor” e na integração do grupo como professor interino permite pensar que a integração do profissional iniciante com o profissional experiente, ainda precisa acontecer. A base para essa afirmação está ligada ao isolamento e distanciamento que se percebe no ambiente escolar, sobretudo na convivência com os pares e na sala de professores, evidenciando, nitidamente, a divisão entre dois mundos: o daqueles que chegam e o daqueles que lá estão.

Assim, ao analisar os estudos de Nóvoa (1992, p.16), é possível ver que esse distanciamento entre os profissionais no espaço escolar, em nada favorece a formação do professor iniciante, considerando que de acordo com o autor, “é no espaço escolar, no cotidiano

“SALA DE EDUCADOR”, posto que sofreu ampliação no sentido de atender, não só à formação de professores, mas ao pessoal que atua na secretaria e apoio administrativo.

da sala de aula que o professor também encontra subsídios que darão suporte no processo de sua formação”. Ou seja, o espaço escolar é um cenário de movimentos onde acontecem conflitos, contradições, angústias e reflexões constantes do saber docente. É nesse cenário que o professor iniciante pode (ou deveria) dialogar com os conhecimentos dos professores mais experientes, especialmente porque essa articulação dará maior suporte para que o iniciante na docência possa atuar com mais autoridade e confiança ao planejar e organizar a sua rotina escolar.

Assim, acredita-se que esse conjunto de fatores colabora para o entendimento de que a atualização e a produção de novas práticas de ensino favorece a reflexão entre os pares, pois se tem a confiança no potencial da troca de experiência e da partilha de saberes para o favorecimento e consolidação de uma formação mútua, em que cada professor é chamado a desempenhar o papel de formador e de formando, assim como afirma Nóvoa (2009) em um de seus ensaios:

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão. (NÓVOA, 2009, p. 30).

As palavras de Nóvoa (2009) vêm ao encontro daquilo que foi percebido por uma das autoras na ocasião da iniciação a docência, pois além de enfrentar o desafio do isolamento, dificuldades como: a organização e domínio de conteúdo; do conhecimento acerca da aprendizagem dos alunos; do relacionamento com pais, alunos e comunidade; acrescido da preocupação excessiva com a capacidade e competência profissional que surgem com muita frequência, causando ansiedade, incerteza etc. Posto que em se tratando do desenvolvimento e formação do professor iniciante, essas são situações que precisam de atenção, especialmente porque os problemas produzidos pelas dificuldades do trabalho escolar levam o professor a se sentir carente de apoio. E isso pode resultar na falta de iniciativa para encontrar soluções novas para os problemas, com a conseqüente adoção de práticas corriqueiras, sem esperança de que funcionem.

A partir de tais reflexões, parece que as questões que surgem na prática pedagógica, seriam mais favoráveis para a formação tanto dos profissionais recém-formados como para o mais experientes, se fossem compartilhadas com outros colegas de profissão, considerando que cada professor tem experiências e conhecimentos distintos. Assim, conforme o que afirmou

Nóvoa (2009) na citação anterior, o diálogo entre os profissionais pode contribuir com o rompimento do isolamento do professor e também ser um caminho para consolidar saberes que emergem da prática profissional.

É importante ressaltar que a ação de dialogar com os pares no espaço escolar não se constitui em um processo fácil. Conforme explica Imbernón (2010, p. 88-89), demanda um conjunto de atributos inerentes à prática de uma profissão, porque implica em novas atitudes da profissionalidade docente, de um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos da escola. Enfim, é um exercício profissional que deve ser organizado cada vez mais no interior de cada unidade escolar.

3 CONTRIBUIÇÕES DAS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE

As comunidades de aprendizagem podem ser configuradas como uma instância de prática de apoio para os profissionais docentes em início de carreira e também para os mais experientes, especialmente porque tem como finalidade proporcionar aos que dela participam, um ambiente de reflexão e de investigação sistemática sobre a prática, não apenas no âmbito individual, mas principalmente no coletivo. É importante enfatizar que segundo Day (2001), na interlocução com os outros, os professores iniciantes são influenciados e influenciam nesse processo de constituição das identidades individuais e coletivas no grupo. Sobre a importância do trabalho coletivo na constituição e no desenvolvimento profissional, Day (op.cit. p. 53) lembra:

Para que os professores ampliem o seu conhecimento sobre a prática, necessitam de se envolver, individual ou coletivamente, em diferentes tipos de reflexão sobre seu próprio pensamento, sobre os valores que lhe são subjacentes e sobre os contextos em que trabalham. Para tal, necessitam de apoio intelectual e afetivo e têm de ser tornar investigadores individuais e colaborativos.

Essa concepção de Day (2001) dá a entender que a reflexão individual ou mesmo coletiva é muito mais do que apenas descrever o que acontece em sua sala de aula. É se interrogar e buscar explicações para as questões levantadas. Assim, os momentos de discussão reflexiva nos grupos de aprendizagem permitem que o olhar do outro ajude a promover estranhamento e distanciamento da prática de quem narra ao grupo suas histórias ou experiências em aula. Frente a isso, parece relevante trazer para essa reflexão algumas falas dos professores que participaram

do “Projeto Sala de Professores” em 2010. Segue abaixo o que os professores entrevistados disseram sobre o espaço de formação:

[...] é um espaço de formação de uma maneira geral na educação e também de familiarização eu diria, dos assuntos conseqüentes de cada unidade escolar [...] (P3)

[...] A Sala de Professor é muito boa para que os professores tenham uma interação maior com os professores das outras séries, dos outros ciclos [...] (P4).

[...] Nossa! De repente, um assunto surge lá, que antes você tratava de uma maneira... E aí a partir daquele conhecimento que você adquiriu na sala de professor, já surge uma outra visão. A gente vai trabalhar de uma maneira diferente. Eu acho que cada encontro desse, sala de professor, a gente transforma, a gente muda. E isso, reflete no trabalho da gente. (P4)

Essas declarações encontram eco nas concepções de Day (2001) acerca das potencialidades das Comunidades de Aprendizagem, no sentido de produzir novos sentidos à experiência de cada um e oportunizar o desenvolvimento profissional e a constituição de identidades profissionais dos participantes, sobretudo dos professores em início de carreira.

Em se tratando da funcionalidade trabalhos colaborativos, Imbernón (2010, p. 65), afirma que no espaço de aprendizagem, “[...] cada um dos membros do grupo é responsável tanto por sua aprendizagem quanto pela dos outros”, especialmente, porque a intenção das comunidades de aprendizagem é que as narrativas sejam produzidas pelos próprios participantes e que eles se organizem e compartilhem com os colegas, os quais devem fazer os apontamentos, dar sugestões, fazer observações etc.

Isso significa que a formação no espaço escolar envolve algumas posturas a serem seguidas pelo coletivo. Para o autor essas posturas são: realizar, em primeira mão, um diagnóstico da escola. A partir daí, o coletivo de professores, deve proceder à atualização do Projeto Político Pedagógico (PPP), e em seguida, esse mesmo grupo poderá começar a pensar no seu projeto de formação continuada. Isso porque a formação continuada na escola deve estar atrelada ao seu PPP. Ou seja, trata-se de um projeto que deve fundamentar todo o pensamento do coletivo. Para Imbernón (2010, p.65-66), é nesse movimento que o aprendizado acontece.

Isso supõe uma formação voltada para um processo que provoca uma reflexão baseada na participação, com contribuição pessoal, não rigidez, motivação, metas comuns, normas claras, coordenação, autoavaliação, e mediante uma metodologia de formação centrada em casos, trocas, debates, leituras, trabalho em grupo, incidentes críticos, situações problemáticas etc.

Durante a pesquisa realizada nos encontros de formação “Sala de Professor”, no processo de observação, saiu-se com as seguintes impressões: a formação realizada no espaço escolar

trata-se de uma excelente oportunidade para que a escola se torne um espaço de discussão, de formação política, de troca de experiências com os pares (conforme explicitaram os próprios participantes), e, sobretudo de aprendizagens.

Porém, alguns aspectos encontrados nas observações, merecem uma investigação mais aprofundada, como por exemplo: a falta de envolvimento por parte de alguns professores nas reflexões promovidas no decorrer dos encontros, pois deu a entender que alguns professores desconheciam a proposta desenvolvida, pois segundo eles, não participaram das discussões acerca das definições das temáticas que seriam discutidas no espaço de formação.

Em 2011, a condição de sujeito pertencente ao coletivo e participante do espaço de formação, possibilitou a uma das autoras perceber que as impressões anteriores foram reforçadas. Com isso, parece que esse formato acaba por descaracterizar a configuração de formação apresentada por Imbernón (2010) que compreende a formação em uma Comunidade de Aprendizagem como sendo um espaço onde todos são beneficiados nas ações que são desenvolvidas, nos projetos e nos trabalhos, especialmente porque todos compartilham da leitura do que o outro colega produziu. Com isso, os pensamentos e entendimentos são organizados e as circunstâncias e situações passam a ser visualizadas de forma diferente.

Cabe destacar também que nessa proposta de Comunidades de Aprendizagens, os profissionais mais experientes e os iniciantes identificam suas experiências na história uns dos outros e em relação à própria temporalidade, conforme nos menciona Tardif (2006). Ou seja, os mais experientes veem-se nos recém-formados e estes, projetam-se nos mais experientes, constituindo assim uma relação não hierárquica entre perito e novato. Nesta direção, apresenta-se a seguir um quadro demonstrativo que traz algumas falas dos professores entrevistados acerca das contribuições do processo de formação na “Sala de Professor” em suas práticas pedagógicas.

Quadro 1 – Mudanças provocadas pela participação na Sala de Professor

PROFESSORES	PROVOCADORES	EFEITOS
P1	Troca de conhecimentos	- Repensar a forma de ensinar
P2	Troca de experiências	- Mudança na metodologia de ensino - Busca de outros recursos para o auxílio na aprendizagem
P3	Troca de experiências	- Partilhar com os colegas as angústias e anseios - Repensar a prática, as questões de aprendizagem e as dificuldades da profissão.

P4	Troca de experiências	- Mudança na metodologia de ensino
P5	A prática	- Amadurecimento
P6	Estudo em grupo	- Soluções no e para o coletivo
P7	Experiência profissional	Profissional alega ter vários anos de experiência. Por isso, não vê efeitos na sua prática por causa de sua participação no espaço de formação
P8	Troca de experiências	- Repensar a forma de ensinar
P9	Estudo em grupo	- Não percebe resultado no indivíduo - Mudanças na prática do coletivo da escola
P10	Estudo em grupo	- Melhora na prática pedagógica - Mudança de perspectivas

Assim, pode-se observar que os fragmentos selecionados das informações obtidas pela entrevista com os professores, dão conta que a participação no espaço de formação “Sala de Professor”, em certa medida provoca mudanças na metodologia de ensino dos professores. Especialmente porque de acordo com suas falas, as mudanças percebidas por eles, emergiram das *trocas de conhecimentos/experiências*. Mediante o discurso dos professores entrevistados, entende-se que tal situação, deve-se às dificuldades comuns entre o grupo. Desse modo, os professores afirmam que as trocas de experiências no espaço de formação continuada Sala de Professor, são muito favoráveis para que o professor tenha a oportunidade de reavaliar como ele, de forma individual, enfrenta as situações do contexto escolar a partir do diálogo com os seus pares.

[...] Quando tem muita troca de experiência é... que você vê muita vantagem. Por que às vezes você tá fazendo uma coisa que tá dando certo, e tem uma colega que tá fazendo melhor ainda. E aí você pode passar também a suas ideias para os outros né? Então, quando tem troca de experiências, não só a teoria é muito bom. (P8)

O discurso trazido pelos profissionais remete ao entendimento de que a aprendizagem da profissão ocorre também na escola e no diálogo com os outros professores. Então, ao comparar as suas falas na entrevista, com o que se viu durante as observações na ocasião da pesquisa e também enquanto sujeito participante do grupo nos encontros de formação Sala de Professor, percebe-se certa coerência entre o que foi afirmado pelos professores e o que se viu em determinadas ações desenvolvidas na formação.

Assim, atribui-se o resultado apresentado no Quadro 1 e a ênfase nas falas dos entrevistados em relação às trocas de experiências a alguns fatos que se observou nos encontros,

como por exemplo: as trocas de conhecimento entre os colegas no que se refere ao ensino e aprendizagem, a algumas propostas de alternativas para solução de problemas de aprendizagem e ao fato de que em cada encontro um professor coordenava a formação.

Com isso, entende-se como relevante recorrer às concepções de Gatti (2009), Imbernón (2010) Nóvoa (2009) e Marcelo Garcia (1999) que abordam sobre a formação no contexto escolar. Gatti chamou esses encontros de “*oficinas de reflexão sobre a prática*” (p. 203); Imbernón de “*trabalho colaborativo*” (p. 63); Nóvoa de “*comunidades de prática*” (p. 20) e Marcelo Garcia de “*comunidades de aprendizagem*” (p. 76). No entanto, apesar das nomenclaturas serem diferentes, a temática é a mesma, ou seja, trata-se de um espaço onde educadores discutem sobre o ensino e aprendizagem e elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal e profissional. Isto significa que o diálogo, a troca, a cooperação, a reflexão entre os pares tende a amenizar as dificuldades pedagógicas e culturais dos profissionais refletindo também na melhora da prática.

Por outro lado, Day (2001, p. 97-98), afirma que a mudança não é algo que possa ser forçado, especialmente porque o professor não é um ser o qual é desenvolvido passivamente. Pelo contrário, o professor é quem se desenvolve ativamente. O que significa que, segundo o autor, para que a mudança ocorra, ela precisa ser interiorizada pelo profissional da educação. Se isso, não acontece, Day (2001) considera que a mudança é apenas temporária. Para Day, a mudança, considerada mais profunda, abrange a modificação ou a transformação de valores, atitudes, emoções e percepções que orientam a prática. Modificações essas que provavelmente não ocorrerão se o professor não se sentir dentro das situações e com sentido de posse dos processos de tomada de decisão. A partir dessa concepção de Day (2001) entende-se que preciso ser cautelosos em relação às declarações dos professores entrevistados nesta pesquisa, acerca das mudanças na condução de suas atividades, posto que demandaria um estudo mais aprofundado para verificar em que medida essas afirmações são consistentes ou simplesmente o discurso não estaria revestido do ideal de mudança a ser alcançado.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As reflexões realizadas nesse estudo revelaram que: para o professor iniciante, a formação nas comunidades de aprendizagem favorece significativamente o seu desenvolvimento através da construção conjunta e o compartilhamento de aprendizagens através do olhar *para si* como

trajetória (passado, presente e futuro), do olhar *para o outro* (modelos e experiências) e do olhar *do outro* (reflexões coletivas) sobre seu trabalho como iniciante. Esses olhares, baseados na cultura colaborativa desenvolvida nos grupos de aprendizagem, proporcionam intensas negociações de significado, produzindo identidades múltiplas, tendo em vista os diferentes contextos de prática e de cultura escolar. Assim, os iniciantes aprendem, nas negociações de significado, um modo de sobreviver na profissão, de resistir à cultura tradicional ou naturalizada das práticas escolares, aventurando-se em novas experiências e descobertas.

Nessa configuração, os professores iniciantes, a partir do trabalho coletivo, se organizam, criam atividades, narram suas experiências, avaliam os resultados e fazem novos planejamentos. Nesse movimento, os professores constroem suas próprias identidades, (re)significam os saberes. Entretanto, quando isso ocorre, é natural que apareçam as tensões, os conflitos e as dificuldades. Por outro lado, é importante o entendimento de que as discussões que ocorrem nos grupos não pretendem chegar a consensos definitivos e, sim, oportunizar reflexões que produzam aprendizagens e desenvolvimento profissional aos participantes.

Outro fator a ser considerado nessa configuração de formação é que as identidades não são estritamente pessoais ou sociais, elas se constituem e influenciam-se mutuamente, em um processo de negociação do próprio sentido dado pelos participantes e pelo olhar do outro. Enfim, cada ato, desde o mais público até o mais privado, reflete na constituição mútua entre indivíduos e coletividades. As práticas, as linguagens, os artefatos e as visões de mundo de cada participante da comunidade, refletem as relações sociais do grupo.

Por outro lado, ainda há muita resistência para introduzir as práticas colaborativas no ensino e principalmente para romper com individualismo, porque a escola não foi criada para favorecer a cultura do coletivo e por causa disso, o trabalho do professor ainda permanece fechado na sua sala de aula, onde ele determina os seus atos sem compartilhar com os colegas. Esse cenário de isolamento para o professor iniciante é desfavorável e só contribui para continuação de um trabalho isolado e para a competitividade entre os profissionais

Assim, entende-se que não é excessivo lembrar que a proposta de formação investigada no Projeto Sala de Professor, precisa ser pensada pelo coletivo, exatamente para que todos se sintam contemplados nas discussões e estudos, tendo em vista que neste espaço encontram-se iniciantes e veteranos, onde todos poderão se beneficiar das trocas estabelecidas entre os pares.



COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: REFLEXIÓN SOBRE SU CONTRIBUCIÓN A LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESOR NOVATO ENTRADO EN LAS ESCUELAS

RESUMEN

Este estudio reflexiona sobre la inserción de la maestra a partir de la carrera docente, hablando de su integración con los profesionales en las escuelas y las contribuciones de las comunidades de aprendizaje en la educación continua de postgrado de desarrollo profesional docente. El estudio cualitativo fue documentar las herramientas de análisis, observación y entrevistas semiestructuradas con 10 maestros de Educación Básica para dos escuelas públicas en Cáceres / MT. Como resultados, la investigación muestra que a partir del estudio llevado a cabo en colectivos de las comunidades de aprendizaje, pero es un área fructífera en la cual los profesores principiantes y los veteranos pueden volver a evaluar sus acciones, (re) definir sus conocimientos y desarrollar sus propias identidades profesionales. También identifica la necesidad de repensar el modelo de formación continua aprobado por el profesor de sala de proyectos, así que hay una mayor participación del grupo en la redacción de la formación propuesta.

Palabras clave: Maestro principiante, formación continua, comunidades de aprendizaje.

REFERÊNCIAS

DAY, Christopher. **Desenvolvimento de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

GATTI, Bernadete A; BARRETO, Elba S. Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

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

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

_____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa – Portugal: Dom Quixote, 1992.

_____. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. In: Formação de Professores. **Sísifo - Revista de ciências da educação**. Lisboa, Portugal n. 8 p. 7-22, jan/abr 2009.

NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

Recebido em 22 de maio de 2012. Aprovado em 26 de julho de 2012.