

FORMAÇÃO DOCENTE PARA BACHARÉIS: POSSIBILIDADES PARA PROFESSORES NOVATOS

FORMACIÓN DOCENTE PARA LICENCIADOS: POSIBILIDADES PARA PROFESORES NOVATOS

TEACHING EDUCATION FOR UNDERGRADUATES: POSSIBILITIES FOR NOVICE TEACHERS

Daniela Maysa de SOUZA¹
Vânia Marli Schubert BACKES²
José Luis MEDINA MOYA³
Daniele Delacanal LAZZARI⁴

RESUMO: Muitos profissionais inserem-se precocemente na docência e em muitos casos, apresentando despreparo pedagógico. O artigo objetiva refletir sobre o professor considerado novato e seu processo de formação docente. Este estudo de reflexão teórica teve como questões norteadoras: como constitui-se um docente novato? Quais os principais dilemas enfrentados por este? Como a formação docente pode auxiliar em suas situações problemáticas? Os resultados sugerem que a possibilidade de formação formal seja amplamente considerada e que propostas de formação docente utilizem estratégias para além daquelas que estimulam unicamente a reflexão sobre a própria prática docente. Podem auxiliar, mas não substituir a formação, neste processo: observação da prática dos colegas e aprendizagem horizontal com os pares, uso do *portfólio* reflexivo, estudos colaborativos, como *Lesson Study*, criação de comunidades de prática e adoção do período de indução profissional. Reiteramos como imprescindível o apoio institucional. A partir destas reflexões, intencionamos contribuir para a prática docente, salientando que estratégias de formação docente são parte de um amplo processo de formação.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Capacitação de professores. Pesquisa em educação de enfermagem.

RESUMEN: *Muchos profesionales ingresan precozmente en la docencia, presentando muchas veces falta de preparación pedagógica. Este artículo objetiva reflejar acerca del*

¹ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis – SC – Brasil. Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3916-6716>. E-mail: danimaysa@gmail.com

² Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis – SC – Brasil. Professora Titular do Departamento de Enfermagem. Doutorado em Enfermagem (UFSC). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 1C. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8898-8521>. E-mail: vaniamar2@hotmail.com

³ Universidade de Barcelona (UB), Barcelona – Espanha. Professor Autorizado da Faculdade de Pedagogia da Universidade de Barcelona no Departamento de Didática e Organização Educacional. Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação (UB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9487-9065>. E-mail: jlmedina@ub.edu

⁴ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis – SC – Brasil. Professor Adjunto no Departamento de Enfermagem. Doutorado em Enfermagem (UFSC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1788-866X>. E-mail: danielelazza@gmail.com

profesor novato y su proceso de formación docente. Este estudio de reflexión teórica tuvo como principios las cuestiones siguientes: ¿Cómo se forma un docente novato? ¿Cuáles sus principales dilemas? ¿Cómo la formación docente puede auxiliar sus situaciones problemáticas? Los resultados sugieren fuertemente que se considere la posibilidad de estudios formales y que propuestas de formación docente utilicen otras estrategias además de las que estimulan únicamente la reflexión acerca de la misma práctica docente. En este proceso, pueden auxiliar, sin embargo no reemplazan la formación, los siguientes métodos: observación de la práctica de compañeros profesores y aprendizaje horizontal en parejas, utilización del portafolio reflexivo, estudios colaborativos, como Lesson Study, creación de comunidades de práctica y constitución de un período de inducción profesional. Reiteramos como imprescindible el apoyo institucional. A partir de estas reflexiones, es nuestra intención contribuir para la práctica docente, subrayando que estrategias de formación docente son parte de un amplio proceso de estudios.

PALABRAS CLAVE: *Enseñanza. formación del profesorado. Investigación en educación de enfermería.*

ABSTRACT: *Many professionals have an early start in teaching and are not pedagogically prepared in several cases. This paper aims to reflect on the beginner professor and the teaching training process. The guiding issues of this theoretical study were, "How is a beginner professor formed?", "What are one's main dilemmas?", "How can teaching training help?" Results suggest that one must strongly consider formal education and teaching training strategies other than those that only stimulate reflection on the teaching practice itself. Colleague practice observation, horizontal learning in pairs, using reflective portfolio, lesson studies, creating communities of practice and adopting induction periods may contribute to the teaching training process, but not replace it. We emphasize that institutional support is vital. It is our intention to bring some enlightening information to the teaching practice with such thoughts as a starting point, considering that teaching training strategies are part of an extensive education process.*

KEYWORDS: *Teaching. Teacher education. Nursing education research.*

Introdução

“Meu primeiro dia como docente? Eu lembro! Na segunda feira de manhã, iniciei como enfermeira na Unidade de Terapia Intensiva (UTI) e no período noturno, supervisora de estágio do Curso Técnico em Enfermagem. O convite partiu da coordenadora do curso, que já havia trabalhado comigo, durante a graduação, enquanto atuava como auxiliar de enfermagem em UTI pediátrica. Sobrevivi à segunda feira! Que dia, de muitas emoções! Na terça feira, recebo a ligação da coordenadora, que precisava conversar. Fui tomada pela ansiedade, medo de ter feito algo inadequado e fiquei repassando o dia anterior inúmeras vezes, para tentar encontrar algo que pudesse ter acontecido de errado e nada! Para minha surpresa, ela me convidou para lecionar uma disciplina teórica. Conforme o relato da coordenadora, o convite

surgiu ao considerar meu conhecimento na área e minhas habilidades assistenciais. Prontamente aceitei, pela surpresa e alívio de não ter cometido nenhum erro, pelo reconhecimento profissional, pela possibilidade de complementação de renda e pela oportunidade de ensinar o que sabia. Ela me entregou a apostila, indicou o conteúdo, apresentou a escola e brevemente o fluxo de trabalho. “Ah, começa amanhã, ok’? E vim embora com a apostila, a troca do estágio pela aula teórica e havia me esquecido que teria 24 horas para preparar uma aula e que seria professora. Assim que entrei em sala, abri a apostila e iniciei meu primeiro monólogo na docência”. (Daniela, autor 1).

Este relato intenciona abordar o início na docência de muitos enfermeiros recém graduados, que vão para as salas de aula estimulados pelos mais diversos motivos e possuem em comum, em parte dos casos, o despreparo pedagógico para iniciar o exercício docente. Deste exato primeiro momento, até o desenvolvimento de certa experiência, há contraste entre as utopias iniciais e a realidade do cotidiano em sala de aula, e este descompasso pode gerar um período de intensa aprendizagem (VEENMAN, 1984).

Bacharéis em suas áreas que se tornam docentes tem sido objeto de estudo com mais ênfase nos últimos dez anos, muito em função do crescente número de instituições públicas e privadas (estas últimas, em crescimento exponencial) que, a partir da criação de novos cursos de graduação, demanda mais profissionais que ensinem. Tem-se aí uma realidade que merece atenção do ponto de vista do preparo pedagógico para a docência no ensino superior, bem como nas escolas técnicas: são profissionais que por motivos diversos ingressam na docência para formar novos profissionais, e que, portanto, não possuem formação para tal, uma vez que não há essa exigência formal para o ingresso na função de professor.

Para além de discutirmos a profissionalização docente, com cursos estruturados como pré-requisito formal para esta, uma vez que entendemos tal necessidade como utópica para a realidade brasileira, intencionamos refletir sobre as implicações marcantes na prática docente destes profissionais que se assumem como professores, gerando repercussões em múltiplas dimensões, dentre as quais destacamos a qualidade do ensino e as demandas discentes. Também nos importa neste cenário, pensar o próprio universo de alguém que deseja ou não ensinar, mas que se percebe diante daquela que pode ser sua única possibilidade de trabalho, mesmo que de maneira momentânea. Este iniciante na docência é entendido aqui como docente novato, ou seja, aquele com até cinco anos de experiência profissional (IMBERNÓN, 2011; SHULMAN, 2005).

Os problemas enfrentados pelos docentes novatos acabam por constituir-se como parte de sua formação empírica. Esta pode ser uma fonte de desequilíbrio e desaprendizagem para

mudança de concepções e de práticas educativas que permitam a resolução de situações problemáticas (IMBERNÓN, 2011).

A partir deste contexto, apresentaremos algumas considerações que fazem referência ao novato e algumas práticas do modelo de formação docente europeu, situando suas principais situações problemáticas, com algumas possibilidades de enfrentamento e avanços nas estratégias de formação docente. Elegemos este modelo a partir de nossas vivências em estágios doutorais e pós-doutoral⁵. Para isto, metodologicamente, algumas questões norteadoras estimularam a busca destas respostas: como constitui-se um docente novato? Quais os principais dilemas enfrentados por este? Como a formação docente pode auxiliar em suas situações problemáticas?

Método

Trata-se de um estudo de reflexão teórica fundamentado na experiência dos autores com estudos de formação docente e na literatura sobre o tema⁶. Assumimos a defesa de uma formação docente para além daquela empírica, que se dá quase sempre por tentativa e erro, bem como daquela que tem como base, os processos reflexivos unicamente. O artigo apresenta os seguintes elementos para esta reflexão: O que é ser um docente novato; principais dilemas dos docentes novatos; Formação docente como estratégia: *mentoring* e aprendizagem com pares; programa de indução profissional na Europa; *Portfólio*; *Lesson Study*; Comunidades de Prática e Apoio institucional.

A condição de novato se aplica a qualquer bacharel que inicia sua carreira na docência, independentemente de sua formação universitária de base. O denominado Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (CPC) de Shulman (2005) destaca-se pela necessidade individual do docente de realizar a fusão entre o conteúdo (matéria) e a pedagogia, que possibilita a transformação do primeiro em algo a ser ensinado e ensinável aos seus alunos. Assim, situações problemáticas vividas pelos novatos podem auxiliá-los no desenvolvimento do CPC, melhorando a qualidade do ensino ofertado.

⁵ As referências utilizadas para compor esta revisão compõem estudos do Grupo de Formação Docente e Inovação Pedagógica (FODIP) e referências indicadas pelos docentes do FODIP, no período de realização do doutorado sanduíche na Universidad de Barcelona (UB), bem como estudos do Laboratório de Pesquisa e Tecnologia em Educação em Enfermagem e Saúde (EdEn), do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina/Brasil.

⁶ O manuscrito é originário da tese de doutorado, intitulada: O Professor Enfermeiro Novato da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de Lee Shulman, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina/Brasil.

Docente novato, situações problemáticas e possibilidades

O docente novato é caracterizado por ter pouca ou nenhuma experiência como docente (UBILLUS; ROMERO, 2017). Para Medina, Borrasca e Sánchez (2005) este período apresenta variadas exigências e pode ser fonte de angústias, incertezas e inseguranças, pois é marcado pelo reconhecimento das novas interações entre suas próprias perspectivas, crenças e práticas com a realidade, gerando profundas repercussões em sua identidade profissional.

Estar em sala de aula para profissionais especialistas em suas áreas, cuja formação obviamente não comporta conteúdos ou práticas relativas ao ensino, advém de uma realidade peculiar que denota descompasso na formação para a docência, seja pela falta de opções de capacitação, seja pela ausência de exigências legais para ingresso no ensino superior ou de nível médio. Diante de uma realidade em que a docência pode ser, inclusive, a segunda opção, como complementação de renda ou algo para que o profissional dedica-se menos, os desafios se intensificam e apresentam-se inúmeras vezes de maneira latente.

O primeiro ano em sala de aula é considerado o mais crítico, mais pragmático do que reflexivo, marcado pela ausência de conhecimento pedagógico, carência no sentido de incorporar a teoria à prática, além do aumento repentino do volume de atividades (MEDINA; BORRASCA; SÁNCHEZ, 2005; FLORES, 2009; FREIRE; FERNÁNDEZ, 2015).

Neste momento, para embasar sua prática, o novato valoriza sua experiência prévia como aluno, com suas ideias e crenças sobre o significado de ser professor e sobre o ensino (FLORES, 2009). E esta imitação acrítica de condutas de outros professores acaba por nortear sobremaneira sua ação docente (GARCIA, 2009; ZEBALLOS, 2009).

Ensinar é uma tarefa complicada e cabe à escola lançar um olhar atento para os professores que nela atuam. Este olhar à formação docente deve se centrar numa das etapas mais importantes, mas também mais desatendida do processo de aprender a ensinar, o período de inserção profissional (GARCIA, 2009; ZEBALLOS, 2009; CAMPOS, 2012).

Demandas e especificidades dos docentes novatos

Em estudo para conhecer estas principais dificuldades, identificou-se que elas se relacionam prioritariamente à: preocupações sobre a própria competência; inexperiência com recursos audiovisuais; dificuldade para realizar planejamento; excessiva carga horária; relacionamento com os alunos; conhecimento das rotinas institucionais; preparação pedagógica insuficiente e suporte inadequado em suas escolas de atuação (VEENMAN, 1984).

Surgem como situações problemáticas para além da ausência de formação pedagógica: conflitos entre ser professor e ser especialista em determinada área, as relações com pares e alunos, valorização somente da experiência profissional assistencial, organização do trabalho docente, políticas públicas de contratação e regime de trabalho, dentre outras (LAZZARI; MARTINI; BUSANA, 2015).

O cotidiano de sala de aula, a seleção dos conteúdos e os métodos para ensiná-los, a avaliação de alunos e a necessidade de reprovação, as demandas administrativas das escolas, a necessidade de incorporar os conceitos do Projeto Pedagógico de Curso a fim de formar determinado perfil profissional são preocupações que tomam forma ao longo do cotidiano docente.

Certamente os docentes novatos não desconhecem completamente os processos relativos ao ensino. Entender suas crenças sobre ensinar ajuda-os a interpretar suas experiências (IMBERNÓN, 2011; GARCIA, 2009). Desta forma, o novato deve compreender que ensinar não se reduz a explicar, reproduzir e transmitir conteúdos e sim, criar e gerar contextos ricos em oportunidades de aprendizagem, proporcionando aprendizagem significativa (MEDINA; BORRASCA; SÁNCHEZ, 2005).

E para alcançar este propósito, algumas necessidades de aprendizagem devem ser supridas, tais como aprender a estimular os alunos a participarem ativamente das aulas, melhorar os processos de trabalho em grupo, potencializar a reflexão dos alunos e estimular sua autonomia (BOZU; MANOLESCU, 2010).

Estas características valorizam os conhecimentos prévios e os saberes dos alunos, partindo da realidade onde estão inseridos, estimulando o diálogo e a reflexão, onde o professor atua como um mediador da construção do conhecimento (SOUZA; MOCELIN; DANIELSKY; BACKES, 2018).

A ideia então consiste em vincular a formação com a prática e os interesses dos docentes novatos, desenvolvendo um programa que ofereça as competências básicas para a docência e as habilidades para evoluir na docência (CAMPOS, 2012).

Assim, os primeiros anos devem ser uma oportunidade para ajudar os novatos a converterem-se em *experts* adaptativos, que sejam capazes de aprender ao longo da vida (GARCIA, 2009). E para isto, a proposta da formação docente deve ser de cunho construtivista, onde a reflexão sobre a prática seja parte das atividades (ZEBALLOS, 2009).

A seguir, comentaremos algumas possibilidades que caminham neste sentido da reflexão sobre a própria prática.

Mentoring e aprendizagem horizontal com os pares (professores experientes)

Aprender a ser professor é um processo complexo e a atividade transformadora se produz por meio da relação estabelecida com o mundo e com os outros, aprendendo assim, a reconhecer e construir novos significados a partir da prática do outro e isto implica a conexão com outros professores mais experientes (FREIRE; FERNÁNDEZ, 2015). Desta forma, observar a prática de professores mais experientes permite ao novato refletir sobre o estilo docente que deseja para si, além de facilitar a integração com a equipe, possibilitando o compartilhamento de ideias, esclarecimento de dúvidas e troca de experiências (BORGES; GONZALÉZ, 2017).

A observação da prática do outro (novato observando o experiente ou vice-versa, ou ainda, outro novato observando a prática do colega novato), caracteriza uma das atividades estabelecidas no processo de *mentoring*, que conta com a figura de um professor experiente, que atuará como mentor, onde este sistema de avaliação e observação pelos pares possibilita uma reflexão coletiva (ZEBALLOS, 2009; BOZU; MANOLESCU, 2010).

As propostas de formação docente que contam com esta estratégia, auxiliam no acolhimento e crescimento profissional dos novatos, criando um clima de cooperação e sentimento de pertencimento à instituição, ao permitir internalizar a cultura acadêmica institucional (GARCIA, 2009; CAMPOS, 2012). Assim, estratégias de *mentoring* oportunizam a criação de vínculos colaborativos, diminuindo as chances do isolamento, na iniciação profissional do docente novato.

O *mentoring* é utilizado em programas de formação docente em países tais como a Espanha, com duração de dois anos, alicerçado na figura do mentor (não há uma formação específica para esta atividade), que acompanha e supervisiona a formação do docente novato. Assim, no primeiro ano, o mentor e o novato elaboram um plano de trabalho, indicando os objetivos que desejam alcançar, as ações propostas e a programação de uma disciplina que será lecionada pelo novato no segundo ano, quando o mentor o acompanha e o supervisiona na prática, realizando as atividades de *mentoring* de forma reflexiva sobre a prática, evidenciando aspectos que necessitam melhorias (CAMPOS, 2012).

A avaliação do processo realiza-se com reuniões informativas e formativas sobre o processo de trabalho buscando-se detectar as necessidades de formação dos novatos e dos mentores, expressas e/ou observadas nas sessões que mentores e novatos realizam individualmente ou com os membros da comissão de acompanhamento, onde são utilizados questionários e escalas de classificação, que permitem analisar aspectos relacionados ao apoio

profissional e pessoal, com as características do mentor e do novato, que facilitam o processo de *mentoring* (CAMPOS, 2012).

Nestes processos de avaliação, os parâmetros devem ser explícitos, tendo como princípio a transparência, para uma orientação de desenvolvimento com mudanças efetivas (SHULMAN, 2008).

E fazendo uma associação de papéis do treinador e de um mentor, temos como essencial a necessidade de técnica, estratégia e motivação, que produz um nível de compromisso, com uma nova visão do processo e das capacidades de sucesso do mentorado, que resulta numa nova identidade, devido ao novo senso internalizado de si mesmo (SHULMAN, 2008).

As atividades de *mentoring* podem acontecer das mais variadas formas e conhecer propostas utilizadas em práticas exitosas de formação docente, fornecem subsídios para implantação e adaptação, de acordo com a realidade e especificidades de cada instituição de ensino.

Programa de Indução Profissional na Europa

Na Europa, usualmente, a formação docente divide-se em três momentos, a formação inicial (durante a graduação), a indução profissional (durante a inserção na docência) e a formação permanente (formação contínua ao longo da carreira docente). O período de indução profissional caracteriza-se por ser um programa formativo, para facilitar a iniciação na docência, e se situa entre a formação inicial e a formação permanente, para facilitar a inserção na carreira docente e assim diminuir os eventuais efeitos traumáticos desta experiência (UBILLUS; ROMERO, 2017; MEDINA; BORRASCA; SÁNCHEZ, 2005).

Considera-se que os novatos têm particularidades a serem trabalhadas, diferentes das necessidades dos professores mais antigos e neste programa que ocorre paralelamente às atividades docentes, se estabelecem estratégias para reduzir o ‘choque da realidade’, com três componentes essenciais: uma concepção de ensino e de formação; seleção de conteúdos e estratégias formativas que facilitem a aprendizagem (visando à socialização profissional) e aprendizagem do conhecimento profissional docente (UBILLUS; ROMERO, 2017; MEDINA; BORRASCA; SÁNCHEZ, 2005; CAMPOS, 2012).

Como o período de indução não é obrigatório em todos os países da Europa, ele pode contemplar diferentes ações formativas, desde uma simples reunião de início de curso até programas mais estruturados, contando com planos de acolhimento, sessões de discussão

sobre a disciplina, criação de situações de ensino e aprendizagem, estudos de caso, observações em sala, utilização do *portfólio*, gravações das aulas e sessões de *mentoring* com professores experientes (BORGES; GONZALÉZ, 2017; GARCIA, 2009).

Estas propostas dos programas de indução profissional têm como objetivo fomentar atitudes reflexivas decorrentes da análise crítica da própria prática docente e conta com a presença de um professor monitor (com a mesma formação acadêmica dos participantes) e outro professor de apoio. O programa inicia com os docentes respondendo às questões: Onde ensino? Como é um dia normal na minha aula? Como cheguei a este modelo de ensino que faço? O que quero saber a partir de agora? Estas perguntas servem como disparadores para a discussão sobre as situações de ensino, assim, os docentes negociam os conteúdos do programa e definem os temas que serão desenvolvidos, em forma de seminários (MEDINA; BORRASCA; SÁNCHEZ, 2005).

Uma formação docente que permite ir além dos saberes teóricos e que valorize os saberes práticos procedentes do exercício e da experiência dos professores possibilita uma alteração no modo de ser daquela atuação observada e vivenciada, possibilitando novas práticas docentes decorrentes da atividade reflexiva proporcionada (MOYA; BORRASCA; MENEGAZ, 2018).

Portfólio

Uma nova concepção de ensino, centrada no aprendiz e em sua participação ativa e autônoma, onde este é responsável pelo seu processo de aprendizagem, requer uma estratégia de avaliação personalizada e o *portfólio* permite este tipo de avaliação, pois estimula o pensamento criativo, reflexivo e crítico, caracterizando-o como um instrumento de aprendizagem e autoavaliação (BOZU, 2012).

Introduzido desde 1980 pela associação canadense de professores universitários, o *portfólio* pode ser utilizado para certificação das competências profissionais adquiridas pelo docente durante um processo formativo, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional (BOZU, 2012).

As evidências registradas permitem estabelecer um ciclo reflexivo com três momentos chave: análise da situação de partida, realização de ações para melhorias e análise da nova situação (CAMPOS, 2012).

Assim, o *portfólio* é um importante mediador da aprendizagem, sendo pautado na análise, criatividade e autonomia do aprendiz, possibilitando uma formação reflexiva e crítica

sobre a própria prática pedagógica, tornando este profissional um sujeito aprendiz, onde a mudança de postura o capacita para o enfrentamento das múltiplas realidades que o aguardam em seu cotidiano escolar (DANTAS, 2017).

Com o uso do *portfólio*, o novato reflete sobre sua própria prática, conduz o seu aprendizado e reflete ao registrar suas percepções e reflexões individuais despertadas no processo formativo, ressignificando assim sua prática.

Lesson Study

O modelo de formação docente de observação/avaliação pode ser ofertado aos docentes pela metodologia da *lesson study*, originária do Japão e repercutindo no cenário de ensino europeu. É uma metodologia inclusiva e investigativa, onde os docentes são os protagonistas e contribuem para melhorar a prática educativa.

Neste modelo, as práticas de ensino estão centradas no estudo de uma lição (definida pelos docentes), onde os docentes planejam cooperativamente uma aula/lição experimental, e no momento do ensino, ocorre à observação da prática, que permite a coleta de evidências para posterior discussão entre o grupo (dados sobre o estudo e aprendizagem dos estudantes) (VRIKKI; WARWICK; VERMUNT; MERCER; VAN HALEM, 2017).

Ao analisar e revisar a aula/lição há possibilidade de observação crítica das práticas ofertadas e esta discussão permite o desenvolvimento de uma nova aula/lição revisada, que será desenvolvida em outra turma, com nova observação e posterior discussão, com avaliação e reflexão sobre as novas evidências, que permitirá a divulgação da experiência e melhoria das práticas de ensino, estimulando assim a formação docente (VRIKKI; WARWICK; VERMUNT; MERCER; VAN HALEM, 2017).

Sabe-se que existe uma complexidade de demandas em sala de aula e nestes contextos, o estilo docente manifesta-se de maneira consciente ou inconsciente e analisar criticamente sua própria prática, num ambiente colaborativo, onde as evidências foram observadas e coletadas, possibilita o reconhecimento das práticas de ensino ofertadas e a incorporação de novas estratégias (AKERSON; PONGSANON; PARK ROGERS; CARTER; GALINDO, 2017). Assim, a *lesson study* auxilia na resolução de situações problemáticas, num ambiente colaborativo e acolhedor, que acaba por permitir avanços na construção do CPC do docente.

Comunidade de prática

O conceito de comunidade de prática alinha-se com a perspectiva de um sistema de aprendizagem social, onde se aprende na relação entre a pessoa e o mundo, numa relação de participação (WENGER, 2008). Essa estrutura social dinâmica e informal possibilita uma aprendizagem significativa, que requer participação e interação, para que os participantes busquem os próprios significados, que são estabelecidos por um conjunto de critérios e expectativas do próprio grupo (WENGER, 2008).

Assim, um grupo de professores unidos por um interesse em comum (onde todos possuem conhecimentos e os compartilham) constrói um conhecimento especializado e diversificado de forma colaborativa, trocam experiências sobre a própria prática profissional e interagem para desenvolver um repertório de pensamento e ação, se constituindo num espaço de desenvolvimento profissional (CRUESS; CRUESS; STEINERT, 2018).

Essa parceria pode ser harmoniosa ou cheia de conflitos, pois um parceiro de aprendizagem não é alguém que necessariamente compartilha o mesmo entendimento que os demais, o que acaba por potencializar a aprendizagem (WENGER, 2008).

Coordenado por um profissional que desempenhe o papel de facilitador, a formação acontece no lugar em que se gera a prática de trabalho, com a intenção de aprender com seus pares, aprofundar o conhecimento e trocar informações, de forma ininterrupta (IMBERNÓN, 2011). Assim, comprometer-se com a própria aprendizagem e contribuir para o aprendizado dos colegas, auxilia na sustentação de uma comunidade de prática e assumir-se inconcluso e em constante processo de evolução e aprendizagem, permite o contínuo fortalecimento docente.

Apoio institucional

Proporcionar espaços para reflexão da própria prática docente ainda são práticas isoladas, levando a um descompasso na formação dos docentes, sendo este um desafio para as instituições de ensino. Desta forma, a necessidade de melhorias da docência e da formação pedagógica dos novatos terá pouco impacto se não existir apoio institucional e se a cultura de formação docente da instituição não estiver presente (MEDINA; BORRASCA; SÁNCHEZ, 2005).

Para superar a resistência sobre a implantação da formação docente é necessário apoio institucional, com a inserção da formação no calendário acadêmico, contando com recursos financeiros e infraestrutura adequada, assegurando a qualidade dos programas de formação,

com sensibilização prévia dos docentes, definindo metas realistas e priorizando temas percebidos pelos próprios docentes (UBILLUS; ROMERO, 2017).

Partindo do apoio institucional, o docente precisa se conscientizar que as mudanças das suas práticas de ensino repercutem na aprendizagem de seus alunos e desta forma, sua participação em encontros de formação não é uma obrigatoriedade e sim uma possibilidade de desenvolvimento profissional (IMBERNÓN, 2011). E para que se tenha êxito nos processos formativos, mais do que a formação docente estar instituída nas escolas, o professor deve se perceber instituinte deste processo.

Considerações finais

A inserção à docência relatada no início deste artigo poderia ter tido um desfecho diferente se as práticas propostas no decorrer da leitura fossem oportunizadas pelas instituições de ensino. E infelizmente, o que se observa na prática, ainda é uma inserção à docência de caráter informal, autodidata, sem a profissionalização que a atividade docente requer.

Ao apontar alguns aspectos característicos do novato, sugerimos alguns caminhos que podem minimizar estas situações problemáticas, que afetam a autoestima do docente, bem como a qualidade do ensino ofertado. Não são conclusões, são reflexões diante desta problemática que está em constante processo de transformação e que conta com os avanços dos resultados das pesquisas relacionadas à temática da formação docente, que devem continuar fomentando a discussão destes importantes aspectos da profissão docente.

Os docentes mais experientes, que também já tiveram seus dias de novatos, recebem destaque nas estratégias de formação docente, para auxiliar com sua *expertise* os novatos, nesta trajetória de construção e fortalecimento do CPC. E além de servirem de inspiração e apoio, estes docentes experientes, da mesma forma, devem se conscientizar da necessidade contínua de aprimoramento de suas práticas, participando dos encontros de formação docente permanente, para assim, refletirem continuamente sobre suas práticas.

AGRADECIMENTOS: CAPES/Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) – Processo nº 88881.134121/2016-01; FUMDES do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (Programa UNIEDU).

REFERÊNCIAS

- AKERSON, V. L.; PONGSANON, K.; ROGERS, M. A. P.; CARTER, I.; GALINDO, E. Exploring the use of lesson study to develop elementary preservice teachers' pedagogical content knowledge for teaching nature of science. **Int J of Sci and Math Educ**, v. 15, n. 2, p. 293-312, 2017. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10763-015-9690-x>. Acesso em: 17 dez. 2019.
- BORGES, R. M.; GONZÁLEZ, F. J. O início da docência universitária. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 7, n. 2, p. 50-62, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2236/1408>. Acesso em: 10 mar. 2020.
- BOZU, Z. **Cómo elaborar un portafolio para mejorar la docencia universitaria**. Una experiencia de formación del profesorado novel. Barcelona: OCTAEDRO, 2012. (Cuaderno 23). Disponível em: <https://octaedro.com/libro/como-elaborar-un-portafolio-para-mejorar-la-docencia-universitaria/>. Acesso em: 10 out. 2019.
- BOZU, Z; MANOLESCU, M. El espacio europeo de educación superior y el profesorado universitario novel: un estudio cualitativo. **Bordón**, Madrid, Centro de Ciencias Humanas y Sociales, v. 62, n. 4, p. 51-63, abr. 2010. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29318>. Acesso em: 20 out. 2019.
- CAMPOS, J. A. A. **La formación del profesorado novel em la Universidad de Barcelona**. Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO, 2012.
- CRUESS, R. L.; CRUESS, S. R.; STEINERT, Y. Medicine as a community of practice: implications for medical education. **Acad Med**, v. 93, n. 2, p. 185-191, 2018. Disponível em: https://journals.lww.com/academicmedicine/Fulltext/2018/02000/Medicine_as_a_Community_of_Practice_Implications.19.aspx. Acesso em: 10 dez. 2019.
- DANTAS, O. M. A. N. A. Portfólio: procedimento de avaliação processual da formação de professores. **Rev.Eletrônica Pesquiseduca**, v. 9, n. 19, p. 523-537, 2017. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/725>. Acesso em: 05 nov. 2020.
- FLORES, M. A. La investigación sobre los primeros años de enseñanza: Lecturas e Implicaciones. In: GARCIA, C. M. (Coord.). **El profesorado principiante**. Inserción a La docencia. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009. p. 59-98. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=354151>. Acesso em: 01 mar. 2020.
- FREIRE, L. I. F.; FERNANDEZ, C. O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 1, p. 255-272, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5285768>. Acesso em: 01 mar. 2020.
- GARCIA, C. M. Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. In: GARCIA, C. M. (Coord.). **El profesorado principiante**. Inserción a La docencia. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009. p. 7-58. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=354151>. Acesso em: 01 out. 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

LAZZARI, D. D.; MARTINI, J. G.; BUSANA, J. A. Teaching in higher education in nursing: an integrative literature review. **Rev Gaúch Enferm**, v. 36, n. 3, p. 93-101, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/RevistaGauchadeEnfermagem/%20article/view/49670/35064>. Acesso em: 10 dez. 2019.

MEDINA, J. L.; BORRASCA, B. J.; SÁNCHEZ, C. U. Evaluación del Impacto de La Formación del Profesorado Universitario Novel: Un Estudio Cualitativo. **Revista de Investigación Educativa**, Murcia, v. 23, n. 1, p. 205-238, 2005. Disponível em: <http://revistas.um.es/rie/article/view/98511>. Acesso em: 02 fev. 2019.

MOYA, J. L. M.; BORRASCA, B. J.; MENEGAZ, J. A formalização do conhecimento profissional no currículo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 588-603, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11323/7356>. Acesso em: 08 ago. 200.

SHULMAN, L. S. A different way to think about... student assessment. Carnegie perspectives. **Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching**, 2008. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501465.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2020.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. **Revista de currículum y formación del profesorado**, Granada, Universidad de Granada, v. 9, n. 2, p. 1-30, abril, 2005. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>. Acesso em: 12 out. 2019.

SOUZA, D. M.; MOCELIN, J.; DANIELSKY, K.; BACKES, V. M. S. Entre a alienação e a libertação: da concepção bancária a concepção problematizadora da educação. In: PRADO, M. L.; REIBNITZ, K. S. **Paulo Freire: a boniteza de ensinar e aprender na saúde**. Florianópolis: UFSC, 2016. p. 37-60. Disponível em: http://ebooks-saude.sites.ufsc.br/flipbook_PauloFreire/mobile/index.html#p=. Acesso em 20 nov. 2019.

UBILLUS, A. M. T.; ROMERO, J. M. G. El papel de las teorías apriorísticas en la construcción de la identidad profesional del profesorado universitario novel. **Revista Cubana de Educación Superior**, v. 36, n. 2, p. 76-94, 2017. Disponível em: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142017000200008. Acesso em: 12 jan. 2020.

VEENMAN, S. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Rev. Educ. Res.**, Thousand Oaks, American Educational Research Association, n. 54, v. 2, p. 143-178, jul. 1984. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.834.9292&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 03 out. 2019.

VRIKKI, M.; WARWICK, P.; VERMUNT, J.; MERCER, N.; VAN HALEM, N. Teacher learning in the context of lesson study: a video-based analysis of teacher discussions.

Teaching and teacher education, v. 61, p. 211-224, 2017. Disponível em:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X16305984?via%3Dihub>.
Acesso em: 10 dez. 2019.

WENGER, É. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. New York: Cambridge University Press, 2008.

ZEBALLOS, M. Programa de acompañamiento a profesores principiantes en la Provincia de Buenos Aires, República Argentina. *In*: GARCIA, C. M. (Coord.). **El profesorado principiante**. Inserción a La docencia. Ediciones Octaedro: Barcelona, 2009. p. 211-240. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=354151>. Acesso em: 01 out. 2019.

Como referenciar este artigo

SOUZA, D. M.; BACKES, V. M. S.; MEDINA MOYA, J. L.; LAZZARI, D. D. Formação docente para bacharéis: possibilidades para professores novatos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 957-981, mar. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iEsp.1.14931>

Submissão em: 20/06/2020

Revisões requeridas em: 16/09/2020

Aceito em: 03/11/2020

Publicado em: 01/03/2021