

DOCÊNCIA REFLEXIVA: PESQUISA E PROTAGONISMO

Martin Kuhn¹

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Brasil

Gilvane Teresinha Savariz Zilli²

Instituto Cenecista de Ensino Superior de Santo Ângelo/Brasil

Recibido: 11/9/2014

Aceptado: 4/11/2014

Resumo:

O presente artigo objetiva uma reflexão teórico-prática sobre a formação continuada de professores. Essa proposição se origina dos encontros de formação continuada de professores desenvolvidos nos anos de 2012, 2013 e 2014, ao longo de diferentes momentos da reestruturação curricular do Ensino Médio no Rio Grande do Sul/Brasil. Postula-se que a formação continuada se caracteriza como tempo e espaço fecundo de possibilidades para a construção e reconstrução das identidades profissionais dos professores. A constituição de espaços coletivos de formação no âmbito da escola convoca o professor a planejar e participar da cena de estudos como protagonista da reconstrução da identidade profissional, contexto em que professor sai da condição de alguém dito pelos outros para se dizer.

Palavras-chave: Formação continuada, pesquisa, protagonismo.

Abstract:

This article aims at a theoretical-practical reflection on the continuing education of teachers. This proposition stems from meetings continued teacher training developed in the years 2012, 2013 and 2014, over different times of curricular restructuring of Secondary Education in Rio Grande do Sul / Brazil. It is postulated that continuing education is characterized as long and fruitful space of possibilities for the construction and reconstruction of teachers' professional identities. The constitution of collective spaces training within the school calls the teacher to plan and participate in the scene as the protagonist of studies of the reconstruction of professional identity, the context in which the teacher will be provided by someone other told to say.

Keywords: Continuing education, search, role.

¹ mark@ibest.com.br

² gilvanezilli@bol.com.br

O presente artigo objetiva uma reflexão teórico-prática sobre a formação continuada de professores tomando a pesquisa como objeto. Essa proposição se origina dos encontros de formação continuada de professores desenvolvidos nos anos de 2012, 2013 e 2014, ao longo de diferentes momentos da implantação do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul. Participaram desses encontros de formação os professores das escolas pertencentes a 14ª Coordenadoria Regional de Educação³ de Santo Ângelo, que abrange onze municípios da região missioneira.

No contexto de implantação de uma nova proposta pedagógica para o Ensino Médio fez-se necessário constituir espaços e tempos para formação continuada dos professores. Considerando que a sociedade está em transformação em todos os âmbitos da vida, da ciência, da tecnologia, das conquistas sociais, das mudanças políticas, econômicas, do mundo do trabalho, da cultura, das identidades, etc, impõe novos desafios à escola. O cenário em que se situa a escola deve encaminhar os professores a interrogar o seu fazer docente, pois é com as juventudes destes tempos que a escola trabalha. Portanto, interrogar sempre e novamente a formação inicial e continuada de professores é imperativo, uma vez que as instituições de ensino, longe de perderem seu espaço, necessitam se sintonizar com os novos desafios da sociedade, hoje, conectada em rede.

Um desses desafios é compreender o conceito de juventudes. O termo *juventudes* compreende as diferentes concepções culturais do que é ser jovem na atualidade. Logo, juventude enquanto categoria de desenvolvimento é uma construção social passível de agregar aspectos culturais, sociais, econômicos de uma sociedade. Nas pesquisas educacionais, hoje, há o reconhecimento dessas juventudes que fazem parte do ambiente social e que, também, habitam o espaço escolar, constituindo uma geração marcada por identidades plurais, líquidas, não rígidas, passíveis de transformação.

Ao mesmo tempo em que se interrogam as juventudes enquanto categoria social presente nas escolas faz-se necessário refletir também sobre a identidade do profissional professor na atualidade. Formas identitárias construídas em fundamentos sólidos, enraizados em conhecimentos rígidos, presos em valores ortodoxos que são limites para o professor transformar seu fazer. Com as mudanças socioculturais ocorridas nas

³ Na sequência do texto, ao referir-se a 14ª Coordenadoria Regional de Educação os autores usarão a sigla CRE.

últimas décadas essa formação é interrogada, reafirmando a necessidade de transformação também da escola e dos sujeitos que a constituem. Significa estreitar o histórico descompasso que se construiu na relação entre escola e sociedade, professor e juventudes, ensino e pesquisa presentes na escola é imperativo.

Postula-se que a formação continuada se caracteriza como tempo e espaço fecundo de possibilidades para a construção e de reconstrução das identidades profissionais dos professores. A constituição de espaços coletivos de formação continuada no âmbito da escola convoca o professor a planejar e participar da cena de estudos como protagonista da reconstrução da identidade profissional; nessa perspectiva resgata a ideia de um professor que precisa refletir sobre seu próprio universo profissional.

Sendo assim, os espaços de formação continuada constituídos com o grupo de professores da 14ª Coordenadoria Regional de Educação objetivavam refletir sobre os desafios que a docência enfrenta hoje. O presente artigo parte da apresentação do contexto empírico que interrogado pelos autores constitui-se como objeto de reflexão teórica sobre a formação continuada como caminho para a constituição da docência reflexiva. A pesquisa, nesse cenário, é elemento articulador da formação continuada.

Itinerário de formação

As formações para a implantação da proposta iniciaram com representantes das equipes diretivas das escolas (diretores, vice-diretores e coordenadores) e representantes da 14ª CRE a fim de apresentar e projetar formas de viabilizar a proposta nas escolas. A Coordenação Pedagógica e assessores da 14ª CRE ficaram responsáveis em organizar os encontros de formação continuada para os professores do Ensino Médio. Diante da nova proposta muitas indagações estavam presentes no discurso das Equipes Diretivas e Professores: *É mais um projeto de governo? Haverá suporte para que seja possível implementar a proposta: recursos humanos, financeiros, material?* Paralelo às interrogações e queixas manifestou-se, também, a necessidade de mudanças no Ensino Médio, uma vez que a forma como esse se apresenta não responde mais aos desafios da sociedade contemporânea.

Após as discussões iniciais promovidas pela SEDUC-RS⁴, a 14ª CRE organizou os espaços de formação por grupos de escolas. No primeiro encontro de formação com os professores problematizou-se sobre a Proposta de Reestruturação do Ensino Médio Politécnico. Assim, constatou-se pela fala desses sujeitos que havia um desconhecimento da proposta, sobretudo em relação ao Seminário Integrado, um componente curricular⁵ que eles estavam assumindo. Compreendeu-se essa falta de clareza dos professores como um descompasso na comunicação entre eles, a equipe diretiva das escolas, da CRE e da SEDUC, uma vez que a cada um cabem diferentes atribuições na apresentação e discussão da proposta.

Assim, uma preocupação inicial se constituiu em uma demanda das escolas e dos próprios professores. A partir dessas constatações organizou-se um percurso de formação a fim de que os educadores se apropriassem da proposta como um todo e pudessem operacionalizar as mudanças ocasionadas por ela. O Seminário Integrado (a pesquisa) tornou-se, então, objeto de estudo nos grupos de formação oferecidos pela 14ª CRE. Como a intenção era colocar os professores como protagonistas do processo organizou-se pequenos grupos de estudo, com aproximadamente 25 pessoas, de forma que um espaço de conversação pudesse se constituir.

Outra preocupação dos professores era sobre os limites de sua formação inicial, na qual a relação com a pesquisa foi frágil e inconsistente uma vez que as experiências não passaram de iniciação à pesquisa, com enfoque principalmente nas questões de ordem técnica/normativa. As marcas construídas pelos professores nas experiências iniciais de pesquisa na graduação traziam um caráter mais negativo do que de possibilidades de aprendizagens, tornando-se, portanto, um fardo na formação inicial de professores.

Essas impressões acerca da pesquisa geraram demandas de formação a fim de desconstruir mitos e dificuldades originadas nas suas experiências. Problematizou-se com os professores o seu fazer docente no cotidiano do Ensino Médio, com o intuito de provocá-los a pensar a docência. O que significa, em outros termos, tomar o seu fazer como objeto de pesquisa. Essa provocação gerou movimentos distintos nos grupos de

⁴ Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul.

⁵ O Seminário Integrado no formato original da proposta não se constituía como um componente curricular. Constituíam-se em espaço e tempo articulador da pesquisa e integrador de professores e alunos no contexto da reconstrução e produção do conhecimento. Essa explicitação será desenvolvida ao longo do texto.

professores: alguns se sentiram provocados a falar sobre suas práticas, outros manifestaram desconforto em relação à proposta e, ainda, havia um grupo que permaneceu na queixa e negação afirmando que mais uma vez que o que estava sendo proposto não chegaria a lugar algum.

Considerando os diferentes movimentos dos professores iniciou-se a formação com a discussão de um texto sobre o professor reflexivo. Intencionava-se com esse estudo movimentar os professores para interrogar suas práticas de ensino e aprendizagem no contexto de seus componentes curriculares, ou seja, refletir sobre um currículo disciplinar, para iniciar um movimento de reflexão sobre um currículo interdisciplinar. Os professores se deparavam com um dos grandes desafios presentes na Proposta Pedagógica de Reestruturação do Ensino Médio: um currículo estruturado por áreas do conhecimento, que deveriam dialogar através da pesquisa potencializada pelo Seminário Integrado.

Se era um desafio para os professores pensarem do componente curricular para a área, consolidar a ideia de pertencimento a um grupo que constitui uma área seria um percurso de muito trabalho para todos, uma vez que constataram que havia a necessidade de construir espaços e tempos para encontros em que pudessem pensar, planejar, agir e avaliar o percurso na Área. Uma das possibilidades de fomentar um trabalho interdisciplinar seria a pesquisa na área e entre as áreas. Nesse contexto, a pesquisa se apresentou como elemento novo dentro da proposta e também exigente para os professores. Compreende-se que esses aspectos da proposta exigem um movimento da própria escola, uma vez que não são movimentos isolados dos sujeitos professores e alunos. Requer uma mudança de cultura escolar em que os professores e alunos são protagonistas do processo educativo; o conhecimento é compreendido como construção, o currículo é interdisciplinar e contextualizado e a pesquisa é princípio metodológico para pensar o *como se aprende* na escola.

Constitui-se objeto de conhecimento aquilo que se interroga. Na Proposta do Ensino Médio essas problemáticas deveriam emergir de um fenômeno social, do contexto de vida do aluno que, problematizado, transforma-se em objeto de investigação pelos alunos e professores. O espaço e tempo para essas ações estão instituídos no Seminário Integrado, que fará a articulação com as áreas do conhecimento. Sendo assim, a pesquisa se projeta no Seminário e se desenvolve em diálogo com as áreas através dos conhecimentos construídos nos componentes curriculares. Também, na

formação continuada de professores a reflexão se origina dos desafios cotidianos da docência.

Analisamos a pesquisa enquanto dois desafios: um para o professor e outro para os alunos. Para o professor a prática da pesquisa está distante tanto do conhecimento do professor quanto da prática da mesma na escola. Faltam-lhes conhecimento e vivências próprias de pesquisa para consolidar uma prática efetiva de aprender pela pesquisa. O imaginário dos professores sobre a pesquisa vincula-se a pesquisa acadêmica, prática presente no Ensino Superior, experiência mais marcada por frustrações e traumas para os acadêmicos do que por efetivas aprendizagens significativas. Logo as experiências de pesquisa foram marcadas muito mais por aspectos negativos do que positivos, porém, foi a forma acadêmica de pesquisa que predominou no processo de constituição do Seminário Integrado no Ensino Médio.

Dessas experiências de pesquisa surgiram falas acerca da imaturidade dos alunos do Ensino Médio para desenvolver pesquisas; das dificuldades e limitações para leituras e escritas de textos mais elaborados, além do desafio de apropriar-se da metodologia científica. A pesquisa, de modo geral, limita-se a um instrumento para constituir as notas do trimestre, não tendo caráter de construir conhecimento, não sendo produtora de aprendizagens, árida pela forma como é compreendida e desenvolvida por eles.

De uma pesquisa não centrada na produção de conhecimentos, que tem na nota seu fim determinado para uma pesquisa acadêmica fundada num problema, na busca de soluções para o referido problema, há um distanciamento de finalidades causando inquietação aos professores e alunos. Essas inquietações manifestadas pelos professores nos grupos de formação movimentou a equipe de formadores a propor outra forma de desenvolver a pesquisa no Ensino Médio.

Neste cenário foram apresentadas duas propostas de pesquisa: a perspectiva acadêmica e a pesquisa escolar. Ambas foram objeto de estudo. Compreendeu-se que a pesquisa escolar do ponto de vista da construção do conhecimento se constitui em outra possibilidade tão promissora quanto à acadêmica, estando mais próxima dos sujeitos escolares do ensino médio. Defendeu-se a tese que se poderia iniciar a pesquisa escolar no primeiro ano do Ensino Médio e, à medida que fossem se apropriando da experiência de pesquisa poderiam ser iniciados na perspectiva acadêmica.

A partir dessa reflexão elaborou-se uma proposta de Pesquisa Escolar para ser desenvolvida com alunos do Ensino Médio Politécnico, contudo, essa proposta de

pesquisa pode ser desenvolvida em toda Educação Básica. A proposição intenciona aproximar uma experiência de pesquisa mais exequível com o contexto da escola, com as características dos alunos, com as possibilidades de efetivar um trabalho interdisciplinar e com uma ideia forte de pesquisa como estratégia para construir conhecimentos que tivesse sentido e relevância para alunos de Educação Básica.

Para que os professores pudessem apropriar-se dessa prática foram organizados encontros de formação continuada. Nesse espaço de estudo priorizou-se a vivência dessa experiência a fim de que eles pudessem vivenciar entre os pares, práticas que mais tarde desenvolveriam com os alunos.

Assim, refletir sobre experiência de formação continuada acima narrada é, sem dúvida, uma forma de confrontar os que os teóricos anunciam, bem como, uma forma de contribuir reflexivamente sobre a formação continuada de professores a partir de uma vivência em contexto. Assim, ao propor uma reestruturação curricular para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul, incorporando a pesquisa com princípio educativo, impõe-se também, necessariamente, que o professor se constitua como investigador ou alguém que reflita sobre o seu fazer pedagógico, como forma de aprimorá-lo.

A possibilidade de uma prática pedagógica fundada na pesquisa, onde o professor é seu fomentador, certamente requer que este compreenda como se materializa seu fazer pedagógico e que pressupostos a sustentam. Refletir e compreender o seu fazer é condição para pensar outras formas de produzir seu fazer pedagógico. Conhecer teoricamente os pressupostos que justificam o porquê de tais escolhas lhe assegura legitimidade. A proposta metodológica de pesquisa escolar, organizada em teia, que acompanha esta vivência de formação continuada, é uma entre outras possíveis formas de organizar a pesquisa no âmbito escolar. O que se quis assegurar com esta proposição é a especificidade da etapa a que se destina e dos sujeitos que a produzirão, aqui em questão os alunos e alunas do Ensino Médio.

Na reflexão que segue buscou-se em autores argumentos que ajudam a sustentar a nossa empreitada, na tentativa de justificar por quais razões escolhemos este percurso de formação continuada – professor investigador ou reflexivo – e de aprendizagem para os estudantes fundada na pesquisa. A perspectiva metodológica apresentada, nesse sentido, tanto para a formação de professores quanto para a aprendizagem dos alunos e alunas pressupõem que ambos sejam protagonistas. Ou seja, assumam de forma ativa o percurso formativo e de aprendizagem.

Pensar percursos formativos para os professores e percursos de aprendizagem para os alunos em que estes possam ser protagonistas significa assegurar-lhes o direito a autonomia, a emancipação, a individualização, entre outras finalidades. Nisso reside o sentido da educação.

A formação continuada como caminho para a constituição da docência reflexiva

Uma rápida incursão, um recorte em nossa história da educação, na formação de professores, auxilia a vislumbrar o porquê de nossas escolhas. No âmbito da educação, mudanças nas políticas educacionais, legislações e as transformações do mundo contemporâneo produziram novas demandas para a escola, bem como, desafios à docência. Nesse cenário, entende-se que parte das mudanças que são necessárias na educação da atualidade passam pela formação continuada de professores. Imbernón (2010) propõe que em situações de formação continuada é fundamental que o professor vá construindo e reconstruindo a sua identidade, “o que supõe ser sujeito da formação e não objeto dela, mero instrumento maleável e manipulável nas mãos de outros” (p. 77).

Hoje, sustenta-se que é no âmbito da escola e no contexto de trabalho que “os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais” (Libâneo, 2008, p. 227), portanto, este é também o cenário em que a formação continuada deve acontecer. Assim, a proposição de uma formação continuada centrada no cotidiano das escolas e nos desafios que a prática docente apresenta intenta romper com uma formação em que os professores não participam, não são sujeitos, mas tomados como objetos de formação.

Apesar dos avanços compreensivos acerca da formação de professores, observa-se em muitos contextos formativos que o professor ainda é objeto de formação e não sujeito que protagoniza o seu ser professor e, tão pouco, seu fazer. Este ainda é dito por outros. Esse modelo de formação, marcado pela dicotomia formador – aquele que sabe e o professor – aquele que não sabe gerou um descompasso entre os formadores e os professores em formação. Construiu-se também um discurso, por parte dos professores, de que o conteúdo das formações não atendia e não atende as necessidades imediatas dos mesmos, distanciando a teoria da prática: “*Na teoria é uma coisa, na prática é outra*”. Produziu-se nesse contexto uma rejeição à teoria e uma forte demanda de formação de ordem prática e instrumental. Neste contexto cabe a compreensão de

Imbernón (2010) que “El apoderamiento de la formación pasa a formar parte de la profesión si el profesorado quiere ser protagonista de su formación y desarrollo profesional” (p. 93).

Compreende-se a historicidade dessa concepção de formação. Essa forma de formação com ênfase na instrumentalidade técnica perdurou por um longo período e muitos profissionais da educação foram constituídos nessa perspectiva. Essa tradição de formação continuada fundada na instrumentalidade tem sua origem nas ciências positivas dirigidas a educação. Imbernón (2010, p. 23) faz a crítica aos processos formativos instrumentais ou de treinamento considerando que se trata de uma “visión determinista e uniforme de la tarea de los docentes y reforzada por los procesos de investigación de corte positivista y cuantitativo que se realizaban, potencio un modelo de entrenamiento mediante cursos estándar que aún perdura”.

A instrumentalização técnica, assim como o conhecimento da área e/ou disciplina não é suficiente para transformar a prática docente cotidiana na sala de aula da escola do século XXI. Para Marques (1990) não se trata de uma negação da dimensão instrumental da docência, mas não reduzi-la a sua instrumentalidade técnica. Para Imbernón “En este modelo el formador o formadora es quien selecciona las actividades formativas que se supone han de ayudar a los docentes a lograr los resultados esperados, sin embargo eso es algo que desde hace años se sabe que no funciona del todo o, al menos, no en la mayoría de países (2010, p. 23).

As demandas da atualidade exigem um profissional da educação para além da técnica, embora ainda esteja presente nas formações de professores a solicitação da técnica, do modelo, do “como” fazer. Acreditam que de posse desses modelos poderão recriar outras formas de ensinar. O que permitem considerar as nossas vivências de formação continuada, uma vez constituído o espaço e tempo da formação continuada na escola, que esse pode se constituir em possibilidade para mexer com as identidades constituídas dos professores, por meio da reflexão sobre e a partir das práticas pedagógicas. Assim, “Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores” (Nóvoa, 1991, p. 27). Constituir-se como participante de um grupo de formação continuada requer também, que se assumam a condição de protagonista, de alguém que interroga a

sua prática e reflete sobre ela, contexto em que tanto a teoria e a prática podem ser reconstruídas.

Destaca-se ainda que se o professor não ampliar seu universo teórico, conceitual também não tem condições de recriar qualquer prática que seja. Como diz Imbernóm (2010, p. 45).

Si se realiza curso de formación, no deberían quedarse únicamente en la teoría explicativa sobre la cuestión o en la superficialidad del estado de la misma, sino realizar demostraciones y simulaciones para después llevarlas a la práctica real, y desarrollar sesiones de devolución y discusión en las que se analice la puesta en práctica en las diversas situaciones problemáticas y puedan observarse las diversas complejidades que han ido apareciendo.

Compreende-se que os espaços e tempos de formação continuada precisam construir outra perspectiva de estruturação que efetive a integração das dimensões teóricas e práticas do conhecimento pedagógico do professor. Essa integração poderá oferecer condições de o professor desenvolver uma didática para além da transmissão de conhecimentos. O desafio é produzir um percurso formativo em que isso se realize. Conforme Imbernón (2010) “Este protagonismo es necesario e, incluso, imprescindible para poder realizar innovaciones y cambios en la práctica educativa y que le profesorado se desarrolle en lo personal y profesional” (p. 93).

Como construir espaços de formação continuada nos quais os professores são protagonistas?

Os espaços de formação continuada permanente podem constituir-se como possibilidades de transformação da realidade escolar. Aposta-se na formação continuada como *locus* para formar profissionais reflexivos, pesquisadores. Apostar na formação continuada para recriar as práticas educativas, não significa desconhecer os demais desafios que hoje se impõe a uma escola de qualidade. Conforme Imbernón (2010) “Uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores” (p. 55). Ainda, segundo o autor,

o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. O caráter ético da atividade educativa também adquire relevância (idem p. 55).

O professor da escola constitui-se em professor investigador, nessa perspectiva. Para Stenhouse (1987), aquele que interroga a sua prática, se compromete com o trabalho e a reflexão e utiliza estratégias que melhoram sua prática, conjuntamente com seus colegas, sobre o trabalho educativo. No entender de Imbernón (2010, p. 36), “Ello desencadeará un cuestionamento de práctica uniformizantes y potenciará la formación desde dentro, en que la propia institución o en el contexto cercano a el, donde se producen las situaciones problemáticas que afectan al profesorado”.

Como reinventar a docência a partir da proposição que o professor é um sujeito de aprendizagem, se até “ontem” era um sujeito do ensino? Essa mudança de posição subjetiva é desafiadora, pois a constituição profissional foi fundada em princípios com ênfase na instrumentalidade técnica, com base num currículo conteudista. Na atualidade as demandas pedagógicas propõe um diálogo do novo com a tradição, em que a aprendizagem é princípio fundante da postura profissional docente. Concordando com Pinazza (apud Kishimoto e Formosinho, 2013) ao afirmar “Isso representa o reencontro com o sujeito que aprende (que se encontra em formação)” (p. 55).

Tradicionalmente, tanto na formação inicial quanto na continuada o professor foi tratado como objeto de formação. Este foi dito pela universidade, pelas teorias pedagógicas, pelos formadores, poucas vezes este assumiu o protagonismo em seu dizer e fazer a docência. Imbernón (2010) defende que as transformações no futuro da formação continuada, passa pela atitude dos professores de assumirem a condição de serem sujeitos da formação, intersujeitos com seus colegas, em razão de aceitarem uma identidade pessoal e profissional e não serem um mero instrumento nas mãos de outros (p. 81).

Sobre a constituição da identidade docente, Pimenta destaca que “essa se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos

significados sociais da profissão, da revisão das tradições” (Pimenta, 2005, p. 12). Tais conhecimentos são confirmados por Tardif (2011) e Shulman (1987) à constituição das identidades profissionais.

Ao refletir sobre esse perfil profissional, elege-se/cria-se a categoria professor-pesquisador/reflexivo como exigência profissional para o século XXI. Problematiza-se: Professor pesquisador, pesquisa o quê? Professor reflexivo, reflete sobre o quê? Compreende-se que o protagonismo docente se constrói a partir dessa posição do professor. Ao colocar-se como pesquisador, investiga/problematiza a prática docente. Desloca-se o olhar/ênfase da aprendizagem do aluno, para a aprendizagem do professor. Aprendizagem essa construída a partir de demandas reais originadas do contexto da escola. Pinazza (2013) contribui com essa reflexão ao afirmar que “A compreensão da práxis como lócus da pedagogia remete à admissão de que as situações de trabalho são potencialmente formativos, ou seja, espaços privilegiados de desenvolvimento profissional” (p. 56).

Reafirma-se a partir de estudos de Pimenta (2005) que a aprendizagem docente necessita “mobilizar os saberes da experiência, os saberes pedagógicos e os saberes científicos, enquanto constitutivos da docência, nos processos de construção da identidade de professores” (p.12). Nesse processo de reflexão sobre a prática pedagógica, não só a prática do professor e da escola que se transforma, mas também a própria identidade do professor. Compreende-se assim, a identidade como um processo dinâmico e, portanto, em contínua construção. Para Becker (2010, p.18) a docência atual deve poder contar com “professores que contextualizam o que ensinam por força de sua atividade investigadora; que sejam capazes de refletir sobre as múltiplas formas pelas quais os alunos assimilam os conhecimentos que ensinam”. Encerra afirmando que “É precisamente neste contexto epistemológico que faz sentido a proposta do professor reflexivo”.

Situar na escola o âmbito formativo, significa, em outros termos, considerar o professor como protagonista do seu fazer. Para Imbernón significa que “El centro y la comunidad deben ser el foco de la formación permanente y el profesorado, el sujeto activo y protagonista de la misma” (2010, p.59). Ainda para ele, esse protagonismo passa pelo

“rearme” moral, intelectual y profesional del profesorado pasa por la recuperación por parte del mismo del control sobre su proceso

de trabajo. El objetivo del “rearme” debería ser resituar al profesorado para ser protagonista activo de su formación en su contexto laboral donde debe combinar las decisiones entre lo prescrito y lo real, aumentar su autoconcepto, su consideración y su estatus laboral y social (2010, p.50).

No contexto de nossa experiência formativa, constituir os espaços coletivos de diálogo sobre o fazer na escola, bem como, sobre as dificuldades que enfrentavam, são práticas investigativas e reflexivas sobre a ação da escola e do professor. Nesse sentido reafirmam o professor na condição de pesquisador, ou aquele que interroga o seu próprio fazer. A intenção desses grupos de trabalho na escola foi refletir sobre o seu fazer e os pressupostos que o fundam. É nesse diálogo com o outro e sobre suas práticas educativas que a possibilidade inventiva ou criadora da escola se manifesta. Constituir espaços de formação continuada, com coletivos pequenos, em que o diálogo pudesse fazer emergir os limites e as possibilidades educativas se funda na investigação do fazer docente e, é nesse sentido, que o professor se constitui um pesquisador de sua própria prática.

Se há sentido em propor assessoria ou uma formação compartilhada com alguém da escola ou de fora dela, que seja sobre os processos pedagógicos desenvolvidos no interior da escola. Formações e reflexões exteriores a escola podem ser interessantes na medida que provocarem um espaço de diálogo acerca de suas práticas educativas. O que constatado nesse percurso é que as proposições não são oriundas das problemáticas da escola trazem pouco retorno. Ocorre que em certos momentos as escolas tiveram muita formação, mas que produziu pouca mudança. Como supõe Imbernón

Quizá sea porque aún predominan políticas y formadores que practican con ahínco y entusiasmo una formación transmisora y uniforme, con predominio de una teoría descontextualizada, válida para todos estén donde estén, alejada de los problemas prácticos reales y basada en un enseñante médio que no existe (2010, p. 48).

Pensar uma formação permanente protagonizada pelos professores constitui-se na possibilidade de desenvolvimento de sua identidade profissional. Qualificar a tarefa educativa da escola, no sentido de assegurar a formação humana integral, não se faz em

contextos uniformizantes em que o professor é objeto de um conjunto de políticas educacionais e formativas, da mesma forma que o aluno é objeto da ação educativa do professor. O protagonismo pode se constituir em uma marca distintiva na transformação da escola.

Considerações finais

Para que a educação cumpra com seu objetivo de formação humana integral reitera-se a necessidade de construir uma proposição teórica e metodológica que assegure essa possibilidade. Formar sujeitos professores para a autonomia, emancipação, cidadania continua a ser um desafio para a educação de um modo geral. Para o professor esse desafio o recoloca no lugar de um profissional em que a formação permanente é exigência. Postula-se, portanto, que a formação continuada é espaço privilegiado de construção de caminhos e alternativas para reconstruir a identidade profissional do professor.

A pesquisa e a reflexão sobre a prática constituem-se como possibilidade de aprender e aprimorar a profissão docente, o que requer também reestruturar o tempo e o espaço da atuação do professor, outro aspecto que precisa ser levado em consideração quando se propõe reconstruir a docência sob a premissa da categoria professor-pesquisador/reflexivo. Isso posto, entende-se que a partir da investigação sobre a experiência, é possível marcar a identidade do professor como protagonista, saindo da condição do professor como alguém dito pelos outros para se dizer.

BIBLIOGRAFÍA

- ALMEIDA, Patrícia C. A. de; BIAJONE, Jefferson. (2007). Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.33, n.2, p.281-295.
- ARAÚJO, Ulisses F. (2003). *Temas transversais e a estratégia de projetos*. SP: Moderna.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 5/2011. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: CNE/CEB, publicado no D.O.U. de 24/1/2012, Seção 1, Pág. 10.

- BECKER, Fernando; MARQUES, Tânia. (2010). *Ser professor é ser pesquisador*. 2 ed. Porto Alegre: Mediação.
- IMBERNÓN, Francisco. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez.
- _____. (2010). *La formación permanente del profesorado: nuevas ideas para formar em la innovación y el cambio*. 4. ed. Barcelona: Graó.
- _____. (2010). *Formação continuada de professores*. Porto Alegre, Artmed.
- KLEIMAN, Angela; MORAES, Sílvia. (1999). *Leitura e interdisciplinaridade*. São Paulo: Mercado de Letras.
- LIBÂNEO, José Carlos. (2008). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: MF Livros.
- MARQUES, Mario Osorio (1990). *Pedagogia: a ciência do educador*. Ijuí: Unijuí.
- NÓVOA, António. (1991). Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio*, 2011-2014.
- PIMENTA, Selma Garrido. (2005). Professor-pesquisador: mitos e possibilidades. *Revista Contrapontos* - volume 5 – n.1 – p.9-22 – Itajaí, jan./abril.
- PINAZZA, Mônica Apezzato. (2013). Desenvolvimento profissional em contexto: estudo de condições de formação e mudança. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; FORMOZINHO, Júlia Oliveira. *Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar*. Porto Alegre: Penso.
- SILVA, Monica Ribeiro da Silva. (2013). Juventudes e Ensino Médio: possibilidades diante das novas DCN. In: AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. *Reestruturação do Ensino Médio*. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

STENHOUSE, Lawrence. (1987). *La investigación como base dela enseñanza*.
Madrid: Morata, 1987.

SHULMAN, Lee. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new
reform. In: *Harvard Educational Review*, v. 57, n.1, p. 1-22.

TARDIF, Maurice. (2011). *Saberes docentes e formação profissional*. 14. ed.
Petrópolis: Vozes.